



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS



**A FORMAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA BRASILEIRA:
uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890)**

SÃO CRISTÓVÃO - SE
Fevereiro de 2011

JOÃO ESCOBAR CARDOSO

**A FORMAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA BRASILEIRA:
uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890)**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração em Estudos da Linguagem e Ensino

Linha de Pesquisa: Língua, Cultura, Identidade e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
Fevereiro de 2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cardoso, João Escobar

C268f A formação da historiografia da literatura brasileira : uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890) / João Escobar Cardoso. – São Cristóvão, 2011.

202 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira.

1. Literatura brasileira – Estudo e crítica. 2. Literatura brasileira – Historiografia. 3. Cânones da literatura. I. Título.

CDU 821.134.3(81).09

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (UFS)

Prof^a. Dr^a. Josalba Fabiana dos Santos (UFS)

Prof. Dr. Roberto Acízelo de Souza (UERJ)

SUPLENTE

Prof. Dr. Afonso Henrique Fávero (UFS)

Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento (UFS)

RESUMO

O que se concebe atualmente como história da literatura, se não nasceu, certamente se desenvolveu, adquirindo os moldes que hoje lhe são característicos, na escola e para a escola, configurando-se como projetos constitutivos da nacionalidade literária e da própria nação. Desse modo, o objetivo geral do trabalho é analisar os três primeiros compêndios de história da literatura brasileira: *Curso elementar de literatura nacional* (1862), do Cônego Fernandes Pinheiro, *O Brasil literário* (1863), de Ferdinand Wolf e *Curso de literatura portuguesa e brasileira* (1866-1871), de Francisco Sotero dos Reis, relacionando-os ao desenvolvimento da disciplina de literatura nos currículos do Ensino Secundário em seu gradativo rumo à independência em relação à cadeira de Retórica, observando o modo como tais empreitadas historiográficas foram responsáveis pela construção e consolidação do cânone da literatura nacional, bem como pela invenção de uma tradição literária no país. Este trabalho filia-se à linha 2 do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil, intitulada "História Literária e Ensino da Literatura: para uma história dos cânones escolares no Brasil". Esta linha intenta verificar os processos mediante os quais, em períodos ou épocas diferentes, algumas obras ou autores se mantiveram na condição de clássicos e outros não, nos manuais didáticos de leitura ou de história da literatura. Para tal investigação, levam-se em conta não só os agentes internos, mas também os dispositivos tipográficos, bem como os demais agentes externos, no processo de construção de significação dos textos. Dessa forma, foram utilizados pressupostos trazidos por autores dos estudos literários, Carpeaux (1959), Culler (1999), Eagleton (1985), Souza (1999) e (2007); da história das práticas de leitura, Chartier (2000) e Hebrárd (2001); dos estudos culturais, Anderson (2008), Hall (2005), Hobsbawn, Renan (2005) e Williams (1960) e da história das disciplinas escolares e dos livros didáticos, Chervel (1990) e Choppin (2004).

Palavras-chave: Historiografia literária; ensino de literatura; cânones escolares.

ABSTRACT

What is seen nowadays as the history of literature, if was not born, certainly developed and acquired the molds that today is so unique, in school and to school, configuring as projects constituting the literary nationality and the nation itself. Thus, the overall objective of the study is to analyze the first three compendiums of Brazilian literature: *Curso elementar de literatura nacional* (1862), by Fernandes Pinheiro, *O Brasil literário*, by Ferdinand Wolf and *Curso de literatura portuguesa e brasileira* (1866-1871), by Francisco Sotero dos Reis, relating them to the development of the discipline of literature in the curricula of secondary education in its gradual path to independence from the chair of rhetoric, noting how such books have been responsible for building and consolidating the canon of national literature, as well as the invention of a literary tradition in the country. This work is affiliated to the line 2 of the Research Group History of the Teaching of Languages in Brazil, entitled "Literary History and Teaching of Literature: a history of the school canons in Brazil". This line attempts to identify the processes by which, in different times or periods, certain works or authors remained in the condition of classics and some not, in reading textbooks or in the history of literature. For this research, it is taken into account not only the domestic agents, but also the typographical devices, as well as other external actors in the process of constructing the meaning of texts. Thus, we used assumptions brought by authors of literary studies, Carpeaux (1959), Culler (1999), Eagleton (1985), Souza (1999) and (2007); of the history of reading practices, Chartier (2000) and Hebrárd (2001), of cultural studies, Anderson (2008), Hall (2005), Hobsbawm, Renan (2005) and Williams (1960) and of the history of school subjects and textbooks, Chervel (1990) and Choppin (2004).

Keywords: Literary historiography; teaching of literature; school canons.

Ao pequeno Nicolás

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos ao Prof^o. Orientador Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, que, além de me abrir as portas para o mundo acadêmico, ofereceu-me sua amizade e à Banca Examinadora, composta pelos professores Dr^a Josalba Fabiana dos Santos (UFS) e Dr. Roberto Acízelo de Souza (UFF).

Não posso deixar de agradecer a todos os amigos do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil, em especial a Álvaro, pelas oportunidades de trabalho, a Manuela, pelo bolo, pelos refrigerantes e pelas conversas e a Marcle, por ajudar na digitação de grande parte dos anexos desse trabalho, por encontrar na internet obras sem as quais não teria sido possível finalizar essa dissertação e também por rir de minhas piadas. Ainda agradeço aos amigos de um outro grupo. Mas esse não é de pesquisa: Sérgio, Flávio, Gilberto, Guto, Adenilton e Roberto.

Dizem que somos os nossos professores. Portanto, agradeço àqueles professores da graduação que me serviram e me servem de referência: Fábio Rocha, Celso Cruz, Luiz Eduardo Oliveira, Wilton James e, especialmente, João Costa, que já não mais está entre nós.

Por fim, registro um agradecimento especial aos familiares, minha mãe Gleide, pelo amor e apoio constantes e incondicionais, ao meu pai e avô Noza, por sempre ter acreditado em mim, à minha tia Rosane por, como ela mesma diz, ter perdido muitas festas para cuidar de mim e ao meu pai Reginaldo, que mesmo distante, sempre se dispôs a ajudar. Há que se agradecer também à minha irmã Virgínia e aos primos Ganso e Macaco.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro que me permitiu ficar desempregado para me dedicar apenas aos estudos.

***O segredo da verdade é o seguinte:
Não existem fatos; só existem histórias***

João Ubaldo Ribeiro

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
DEDICATÓRIA	7
AGRADECIMENTOS	8
EPÍGRAFE	9
SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO	12

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DOS CÂNONES ESCOLARES: *PRESSUPOSTOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES*

1.1 O BERÇO ESCOLAR DA HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA BRASILEIRA.....	20
1.2 O ENSINO DE LITERATURA E A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA NAÇÃO.....	29
1.2.1 O MOMENTO PÓS-INDEPENDÊNCIA	33
1.2.2 O MOMENTO GETULISTA	36
1.3 A INVENÇÃO DA TRADIÇÃO E O MITO DA NACIONALIDADE.....	43
1.4 A CONSTITUIÇÃO DO CÂNONE LITERÁRIO: PROBLEMAS DO CAMPO	56
1.4.1 TEORIA DA LITERATURA, ESTUDOS CULTURAIS E O CÂNONE LITERÁRIO	56
1.4.2 A FORMAÇÃO DO CÂNONE: ALGUMAS CONTROVÉRSIAS	60
1.4.3 A LITERATURA, O ESCRITOR E PÚBLICO	63
1.4.4 A ESCOLA E AS HISTÓRIAS LITERÁRIAS.....	67

CAPÍTULO II

PRIMÓRDIOS DO ENSINO DE LITERATURA: *PORTUGAL E BRASIL*

2.1 O ESPÍRITO DA RETÓRICA NOS ESTUDOS LITERÁRIOS	72
2.2 PORTUGAL: UMA NAÇÃO ELOQUENTE	77
2.2.1 AS POLÍTICAS POMBALINAS E A FORMAÇÃO DA NAÇÃO PORTUGUESA	77
2.2.2 O RENASCIMENTO DA RETÓRICA.....	83
2.2.3 A UTILIDADE E AS REGRAS DA VERDADEIRA POESIA.....	92
2.3. A RETÓRICA NAS TERRAS DO “ALÉM-MAR”	97
2.3.1 A IMPLANTAÇÃO DAS AULAS RÉGIAS NO BRASIL	97
2.3.2 SILVA ALVARENGA: O PRIMEIRO PROFESSOR RÉGIO DE RETÓRICA DO BRASIL.....	101
2.3.3 A RETÓRICA ILUSTRADA NO SEMINÁRIO DE OLINDA.....	105

CAPÍTULO III

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: *A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DA LITERATURA BRASILEIRA*

3.1 DA RETÓRICA ILUSTRADA À HISTÓRIA LITERÁRIA.....	113
3.1.2 AS HUMANIDADES A SERVIÇO DA NAÇÃO.	117
3.1.3 O CLAMOR PELA HISTÓRIA (LITERÁRIA).....	120
3.1.4 A ENTRADA DA HISTÓRIA LITERÁRIA.	125
3.1.5 A ASCENSÃO DA HISTÓRIA LITERÁRIA	127

3.1.6 A VITÓRIA DA HISTÓRIA LITERÁRIA	129
3.2.1 O CÔNEGO, O AUSTRIACO E O PROFESSOR: SEUS LEGADOS HISTORIOGRÁFICOS	135
3.2.2 CURSO ELEMENTAR DE LITTERATURA NACIONAL	135
3.2.3 O BRASIL LITERÁRIO: HISTÓRIA DA LITERATURA BRASILEIRA	144
3.2.4 CURSO DE LITTERATURA PORTUGUEZA E BRAZILEIRA	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	182
1. APÊNDICE A: QUADROS REFERENTES À DIVISÃO E CARACTERÍSTICAS DE CADA PERÍODO E AOS AUTORES BRASILEIROS FIXADOS	183
1.1 Quadro 1: Curso elementar de litteratura nacional	183
1.2 Quadro 2: O Brasil literário: história da literatura brasileira	185
1.3 Quadro 3: Curso de litteratura portugueza e brazileira	188
ANEXOS	189
ANEXO 1. REPRODUÇÃO DO SUMÁRIO DE <i>CURSO ELEMENTAR DE LITTERATURA NACIONAL</i>	190
ANEXO 2. REPRODUÇÃO DO SUMÁRIO DE <i>O BRASIL LITERÁRIO: HISTÓRIA DA LITERATURA BRASILEIRA</i>	192
ANEXO 3. REPRODUÇÃO DO SUMÁRIO DE <i>CURSO DE LITTERATURA PORTUGUEZA E BRAZILEIRA</i>	195

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Luis antônio Verney (1713-1792)	86
Figura 2: Folha de Rosto de <i>O Verdadeiro Método de Estudar</i> (1746)	90
Figura 3: Folha de rosto da segunda edição de <i>Arte Poética ou Verdadeiras Regras da Poesia</i> (1759)	96
Figura 4: Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876)	136
Figura 5: Folha de rosto de <i>Curso elementar de literatura nacional</i>	142
Figura 6: Folha de rosto de <i>Le Brésil Littéraire: histoire de la littérature brésilienne</i> (1863)	153
Figura 7: Francisco Sotero dos Reis (1800-1871)	158
Figura 8: Folha de rosto do primeiro tomo de <i>Curso de litteratura portugueza e brazileira</i> (1866)	164

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação apresenta alguns dos resultados do projeto de pesquisa “A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira” (1757-1827), financiado pela FAPITEC/SE (EDITAL FAPITEC/SE/FUNTEC n.º 07/2008), o qual se vincula a um outro projeto de maior porte, intitulado “A Escola, o Estado e a Nação: para uma história do ensino de línguas no Brasil” (1757-1827), financiado pelo CNPq (processo n.º 400822/2008-3). Tais projetos foram executados por pesquisadores e membros do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil (GPHELB), que tem como objetivo geral investigar o processo de institucionalização e constituição como disciplina escolar das línguas e de suas literaturas no sistema educacional do país, a fim de observar suas representações e implicações pedagógicas, políticas e culturais. Além disso, este trabalho filia-se à linha 2 do grupo citado, intitulada “História Literária e Ensino da Literatura: para uma história dos cânones escolares no Brasil”. Esta linha intenta verificar os processos mediante os quais, em períodos ou épocas diferentes, algumas obras ou autores se mantiveram na condição de clássicos e outros não, nos manuais didáticos de leitura ou de história da literatura. Para tal investigação, levam-se em conta não só os agentes internos, mas também os dispositivos tipográficos, bem como os demais agentes externos, no processo de construção de significação dos textos

Em 2006, quando esse grupo de pesquisa se encontrava ainda em processo de formação, foi executada uma pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “O lugar da literatura no ensino médio”¹, que, através de coleta de depoimentos de alunos e professores e análise dos principais livros didáticos de literatura adotados em algumas escolas públicas de Aracaju, tinha como objetivo fazer um levantamento e análise das práticas pedagógicas da disciplina, no intuito de identificar suas finalidades pedagógicas, políticas e culturais. Apesar de pouco surpreenderem a quem já teve algum contato com o Ensino Médio, os resultados, de modo geral, revelavam o império da história literária no ensino de literatura nas escolas públicas da cidade. O ensino da disciplina consistia em explicações do momento histórico, responsável diretamente pela característica de cada período literário, em notícias sobre a biografia de seus autores mais representativos, que chamaríamos de

¹ A Pesquisa foi executada por Giselle Macedo Barbosa sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira.

cânone, bem como em dispositivos conceituais baseados na noção da literatura enquanto expressão da sociedade e como um tipo de escrita esteticamente superior.

Poderíamos nos arriscar a estender tais resultados para toda realidade educacional do país. De fato, o que é um documento como os Parâmetros Curriculares Nacionais senão um atestado de que é o ensino da história literária que predomina nas escolas? Ao sugerir um ensino de literatura baseado na própria leitura do texto literário, compreendido como um gênero textual, o que faz esse documento senão provar o domínio da história da literatura no Ensino Médio? De toda sorte, mais do que revelar a forte presença da história da literatura no ensino de literatura, a pesquisa, ao apontar aspectos metodológicos presentes no ensino de literatura, tais como explicação do momento para explicar as características do período literário, bem como biografia de autores, para explicar sua obra, ou conceitos de literatura enquanto expressão da sociedade ou enquanto uma espécie de texto detentora de uma forma particular e elevada, leva nos a uma importante consideração: não se trata simplesmente do predomínio nas escolas da história literária, mas do predomínio de uma história literária de vertente sobretudo romântica.

De fato, o imaginário popular a respeito da literatura está repleto de elementos originalmente produzidos pela historiografia romântica: excelência formal, o sublime, aspectos da vida do autor, como a morte de Álvares de Azevedo, levado prematuramente pela tuberculose, a vida de Manuel Bandeira marcada pela solidão e pela enfermidade, o apelido de Boca do Inferno dado a Gregório de Matos por se voltar contra a corrupção na Bahia, o que lhe custou o degredo em Angola, a brava e heroica luta de Claudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto e Tomaz Antônio Gonzaga na Inconfidência Mineira. Mesmo com as novas abordagens literárias trazidas pela teoria e mesmo pela historiografia literária e pelo estudos culturais no século XX, é esse o tipo de estudo literário praticado nas escolas.

Além disso, quem se submeteu à cultura escolar, mesmo que tenha outras preferências de leitura, está inabalavelmente certo de que os grandes escritores da literatura brasileira são: Gregório de Matos, Cláudio Mauel da Costa, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Graciliano Ramos, etc. São as obras desses nomes que estão indicadas nos manuais de leitura, no livros didáticos e nas histórias da literatura usados nas escolas. A esses nomes chamamos de cânones escolares, por que é a escola, através das histórias literárias, sua principal instância de

fixação, validação e consolidação. Nesse sentido, história literária e escola funcionam como imbricados dispositivos de um sistema que produz, legitima e difunde o cânone literário.

Certamente existem outras instâncias responsáveis por esse processo, tais como a crítica literária, o papel das editoras, o modo como determinados autores satisfizeram exigências literárias de determinados grupos sociais. No entanto, sem a história literária fixada na cultura escolar, os feitos da crítica literária, o papel das editoras ou o gosto de determinados grupos não conseguiriam atravessar incólumes os séculos. Seria impossível falar de Gregório de Matos, um homem que viveu há quase quatrocentos anos, como se estivesse ainda presente entre nós. Enfim, sem a história literária fixada na cultura escolar não possuiríamos uma tradição literária e, muito menos, haveria isso a que chamamos literatura brasileira.

É muito mais tênue do que se imagina, tão tênue que talvez sequer exista, a linha entre escola e história da literatura brasileira. Com efeito, para que serve uma obra de história literária, primordialmente, senão para atender a necessidades didáticas e pedagógicas de professores e estudantes secundaristas ou universitários? Ora, a primeira empreitada historiográfica da literatura brasileira, intitulada *Curso Elementar de literatura nacional* (1862), de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, não foi produzida com finalidades outras que não didáticas.

Desde a fundação do Colégio de Pedro II, em 1838, fora instituída em seus estatutos a disciplina de Retórica e Poética. No entanto, com a reforma sofrida pelo currículo do Pedro II em 1854, passou a constar na disciplina o ensino de “quadros de literatura nacional”. Ainda que como um mero tópico de uma disciplina de um vasto conteúdo, a inserção do estudo da literatura brasileira nos currículos dos estudos secundários criou a necessidade e a exigência da produção de materiais didáticos. Tal exigência seria oficializada em termos legais com a Portaria de 1856, que previa a produção de um compêndio de literatura nacional, tarefa da qual se incumbiu naturalmente o professor da disciplina Retórica e Poética, Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, que confessa no prefácio da obra ter visado principalmente sanar a carência de material didático para o ensino das literaturas portuguesa e brasileira dos alunos do sétimo ano. Esse mesmo Fernandes Pinheiro seria também o responsável pelo *Resumo de história literária* (1873), a primeira obra brasileira de história das literaturas estrangeiras, produzida para atender às

inclusão do estudo das literaturas estrangeiras em Retórica e Poética a partir da Reforma educacional de 1870.

Assim, os objetivo geral desse trabalho foi o seguinte: analisar as três primeiras obras de historia da literatura brasileira, *Curso de litteratura nacional* (1862), *O Brasil literário* (1863) e *Curso de literatura Portuguesa e Brasileira*, relacionando-as ao desenvolvimento da disciplina de literatura nos currículos do Ensino Secundário em seu gradativo rumo à independência em relação à disciplina de Retórica.

Os objetivos específicos foram:

1. Examinar a contribuição das obras analisadas na formação do cânone oitocentista e novecentista brasileiro, bem como na construção ou invenção de uma tradição literária, mediante a fixação de certo mecanismos conceituais e organizacionais, tais como o estudo dos gêneros e dos períodos, que caracterizam grande parte da historiografia da literatura brasileira.
2. Fazer um percurso do ensino de retórica no Brasil, desde 1759 – data que marca a publicação do Alvará de 1759, que ao extinguir o ensino jesuítico, reformou o ensino como um todo em Portugal e seus domínios, promovendo um verdadeiro recorte na história da educação –, no intuito de observar os efeitos que a dependência da disciplina de literatura em relação à de retórica e poética deixou na historiografia da literatura brasileira.

Tais objetivos justificam o recorte adotado: 1759, data que marca a publicação do Alvará que reformulou o ensino de retórica e poética dentro dos princípios ilustrados e neoclássicos e que, como se verá, permanecerão como verdadeira norma na instrução oferecida, ao longo do Império, no Colégio de Pedro II, até 1890, quando chega ao ápice o processo gradativo de substituição ou de transformação dessas disciplinas em história da literatura.

Para a execução dos objetivos, a Dissertação foi organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo procura levantar e discutir quatro questões e pressupostos norteadores: o primeiro diz respeito à relação entre história literária e ensino de literatura; o segundo

discute a maneira como ao ensino de literatura foram delegadas funções políticas e culturais próprias de um país que precisava ora firmar, ora reafirmar sua identidade em dois momentos da história do país, o pós-independência e o Estado Novo; o terceiro faz um exame do modo como os textos fundadores da história e da crítica literária brasileira, especialmente os parnasos e florilégios, tentaram construir uma tradição literária, que, mais tarde, será praticamente reproduzida pelas histórias literárias; a quarta consiste em uma análise de algumas tentativas, principalmente após o advento dos estudos culturais, de explicar o processo de formação do cânone literário.

O segundo capítulo faz um estudo das Reformas Pombalinas da Instrução Pública, detendo-se nas *Instruções para os professores de Retórica*, bem como nas obras que lhe serviram de lastro, *O verdadeiro método de estudar* (1746), de Luis Antônio Verney (1713-1792) e a *Arte poética ou regras da verdadeira poesia* (1748), de Francisco José Freire (1719-1773). Acreditamos, tais reformas, balizadas por essas obras, terem sido responsáveis não apenas pela criação de um ideal literário que definiu a doutrina estética do Arcadismo, mas principalmente pela formação de muitos intelectuais brasileiros de grande parte do século XIX, incluindo alguns ministros da educação, professores, bem como os homens que escreveram as primeiras histórias da literatura brasileira, nas quais deixarariam, naturalmente, resquícios do pensamento ilustrado e da ideologia pombalina.

O terceiro capítulo examina a institucionalização, no Colégio de Pedro II, da disciplina de Retórica e Poética, ainda marcada pela feição ilustrada que adquiriu após as Reformas Pombalinas, bem como o modo como tal disciplina foi paulatinamente dando lugar à história literária, ou, mais precisamente, como o estudo de retórica e poética se transformou, ao longo das diversas reformas educacionais do Império, no estudo de história literária, amparado, conseqüentemente, com elementos das duas disciplinas que lhe deram vida. Aqui também se analisaram as primeiras obras de história da literatura brasileira, produzidas e amplamente utilizadas no âmbito escolar, de acordo com a feição adquirida pelo ensino de literatura: *Curso elementar de literatura nacional* (1862), de Fernandes Pinheiro (1825-1876); *O Brasil literário* (1863), de Ferdinand Wolf (1796-1866); e *Curso de literatura portuguesa e brasileira* (1866-1873), de Francisco Sotero dos Reis (1800-1871). O projeto inicial previa a composição de mais um quarto capítulo, destinado apenas às análises das obras. No entanto, por falta de tempo, fomos obrigados a inseri-las no terceiro capítulo, o que, se resultou em visões panorâmicas das obras, ao

contrário do que intencionávamos inicialmente, pelo menos acreditamos não ter comprometido a execução dos objetivos.

Em apêndice, foram inseridas tabelas que indicam os períodos literários de cada obra, seus critérios de divisão periodológica, bem como o número de páginas dedicadas a cada autor. O intuito de construí-las foi o de fornecer ao leitor um panorama das fundadoras e raras obras da história da literatura brasileira, e principalmente o de mostrar o cânone que cada uma delas construiu ou consolidou. Além disso, como no terceiro capítulo procurou-se analisar as três histórias literárias de acordo com a institucionalização do ensino de literatura no Pedro II, foram inseridos, em anexo, os sumários das três obras analisadas, para que se possa verificar a maneira como elas procuraram acomodar seu conteúdo aos programas da disciplina na instituição.

Assim, este trabalho lida basicamente com três tipos de fontes, que, a nosso ver, encontram-se tão imbricadas a ponto de ser quase impossível pensar em uma sem a outra: a primeira delas são as peças legislativas da educação, tais como Alvarás, Cartas Régias, Decretos, Leis e Portarias, que em última instância representam a vontade do governo, seja para impor um novo estado de coisas ou para legalizar uma prática que já vem sendo executada na escola; a segunda são os planos de estudos das disciplinas do Colégio de Pedro II, que constituem os programas do ensino secundário oficial, uma vez que tal colégio foi legalmente instituído como modelo para os demais estabelecimentos de instrução secundária do país. Tais programas são geralmente elaborados de acordo com os ditames das peças legislativas. A terceira são os compêndios já referidos, elaborados, por sua vez, geralmente de modo a se acomodar ao que está previsto nas peças legislativas e nos programas.

Choppin (2004) apontou as quatro funções essenciais exercidas pelo livro didático, as quais podem variar conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. A primeira, chamada de função referencial, curricular, ou programática, diz respeito ao modo como o livro didático se torna a fiel tradução dos programas emitidos pelo governo, constituindo-se um veículo preponderante na transmissão de conhecimentos, técnicas, habilidades, que um grupo social acredita ser necessário difundirem-se entre as novas gerações. A segunda, função instrumental, relaciona-se à proposição prática, por parte dos livros didáticos, de exercícios ou atividades que auxiliam e favorecem a memorização de conhecimento, a aquisição de

competências disciplinares ou transversais, de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas. A terceira, função ideológica e cultural, consolidou-se no século XIX, com a constituição dos estados nacionais e, por conseguinte, dos principais sistemas educativos. Nesse contexto, o livro didático tornou-se um dos instrumentos políticos essenciais na transmissão da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, bem como na construção de uma identidade nacional, configurando-se como um símbolo da nacionalidade. A quarta, função documental, baseia-se na crença na possibilidade de o livro didático oferecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, que, ao serem observados e confrontados, podem vir a desenvolver a capacidade crítica dos alunos.

No entanto, a tais funções, acrescentamos a capacidade de, em certos casos, o livro didático não exclusivamente facilitar ou auxiliar a apreensão de conhecimentos previamente produzidos, mas de construir novos conhecimentos. A história da literatura brasileira, por exemplo, é, de certa forma, uma construção escolar. E exatamente por tal motivo em muito contribuiu para a construção de elementos culturais de suma importância, tais como o cânone e a tradição literária.

Neste trabalho, adotaram-se as seguintes convenções formais: utilizamos a fonte em itálico quando nos referimos a título de livros, palavras estrangeiras; fonte maiúscula, para Leis, Decretos, Alvarás, Cartas Régias e Portarias, bem como para nome de disciplinas antigas. Sempre que foi possível, procurou-se indicar o ano de nascimento e morte dos personagens históricos citados, bem como a data da primeira edição das obras clássicas analisadas ou mencionadas.

Como não foi possível encontrar, em original, muitas das antologias inaugurais da literatura brasileira, sobre as quais nos debruçamos no primeiro capítulo, utilizamos *O Berço do Cânone* (1998), de Regina Zilberman e Maria Eunice Moreira, que reúne vários textos do século XIX que primeiramente discutiram a nacionalidade e a identidade da nascente literatura brasileira. As citações, às vezes excessivas quando se analisam tais textos, se justificam pela vontade de oferecer ao leitor um pequeno esboço desses escritos raros e pouco conhecidos que se constituem como fundadores da historiografia e da crítica literárias brasileiras.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DOS CÂNONES ESCOLARES: *PRESSUPOSTOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES*

1.1 O BERÇO ESCOLAR DA HISTORIOGRAFIA DA LITERATURA BRASILEIRA.

O que se concebe atualmente como história da literatura, se não nasceu, certamente se desenvolveu, adquirindo os moldes que hoje lhe são característicos, na escola e para a escola. Era preciso organizar os fenômenos literários, emancipá-los dos estudos de retórica, inseri-los, se não coerentemente – já que falar em coerência em um campo tão cheio de controvérsias como a história da literatura seria no mínimo problemático – ao menos de maneira cronológica, traduzível e ensinável para os alunos de uma disciplina que começava a se constituir: a literatura. O caráter indissolúvel da relação entre história literária e ensino de literatura (OLIVEIRA, 2008a) se expressa claramente quando, ao pensarmos em nossas aulas de literatura no segundo grau ou no ensino médio, lembramos imediatamente das velhas divisões periodológicas. Mas claro está que esse não é argumento suficiente para demonstrar quão inextrincável está a História Literária do ensino. Então vamos a outros argumentos de maior rigor, nos voltando para as origens de tal relação, ou, como dizia Machado, começando das coisas primeiras.

Na França, por volta da segunda metade do século XIX, na tentativa de se fazer aceitar, contra a tradição ancestral da retórica, a ideia de que a formação das elites poderia passar pela leitura literária em francês, forjou-se uma doutrina e inventaram-se exercícios escolares apropriados, como a explicação francesa ou “leitura explicada”, que se tornariam mais tarde a história literária, bem como alvos de severos ataques por parte da teoria da literatura (COMPAGNON, 2001, p. 13; HÉBRARD, 2001, p. 70). De modo semelhante, no Brasil, as primeiras histórias literárias foram escritas após a independência e motivadas, sobretudo, por um recém-criado sistema nacional de ensino que desejava inculcar na população os ideais nacionais. Conforme ampla e conhecida documentação, em 1808, com a transferência da capital da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, a timidez da vida cultural do Brasil, típica dos tempos coloniais, começou a ser superada. Tal processo foi ainda mais intensificado com a independência, momento a partir do qual há uma notável expansão da imprensa, no esforço da conquista de uma expressão literária genuína e no empenho da criação de um sistema nacional de ensino (SOUZA, 1999). Isso pode ser

ilustrado na fundação do Imperial Colégio de Pedro II², em 1837, estabelecimento de ensino que objetivava preparar a nova geração que “regeria os futuros destinos do país”, de acordo com notícia do *Jornal do Comércio* por ocasião de sua inauguração, em 1838 (*apud* DORIA, 1937, p. 119-136).

Alguns anos mais tarde, em 1855, através do Regulamento de 17 de fevereiro assinado pelo então ministro do império, Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886), o estudo da literatura brasileira, pela primeira vez, foi inserido no currículo do curso secundário. Tal regulamento previa, em retórica, além das regras de eloquência e composição, dadas no sexto ano, ao lado da “composição de discursos e narrações em português”, no sétimo ano, o “quadro da literatura nacional” (BRASIL, 1855, p. 83). Contudo, de acordo com os programas do Colégio de Pedro II, apenas três anos após a publicação do regulamento, em 1858, passa a constar nos programas da cadeira de retórica menção explícita à “literatura nacional”, ainda subordinada, porém, à literatura portuguesa: “história da literatura portuguesa e nacional” e “curso de literatura antiga e moderna, especificamente da portuguesa e brasileira”.

Nesse momento, o grau de institucionalização escolar da literatura brasileira encontrava-se tão incipiente, que enquanto se listavam os livros a serem adotados para os conteúdos de retórica e poética, no que se referia à literatura nacional o programa prescrevia: “enquanto não houver compêndio próprio, o professor fará em preleções um curso” (*apud* SOUZA, 2007, p. 16). O termo *enquanto* sugere a promessa de um futuro compêndio. De fato, a Portaria de 1856 – a mesma que regulamentou o conteúdo e a bibliografia das matérias de estudo do Colégio de Pedro II e indicou para o estudo de retórica a apostila do professor Francisco de Paula Menezes, intitulada *Quadros da Litteratura Nacional* – havia previsto a produção de um compêndio de história da literatura nacional (OLIVEIRA, 2008a). Essa medida foi necessária, considerando a escassez de escritos sobre a literatura brasileira que pudessem efetivamente se prestar a finalidades pedagógicas. Para demonstrar tal fato, convém fazer um breve levantamento das produções, não necessariamente historiográficas, mas que, até então, tinham se preocupado, de alguma forma, com as condições da literatura em terras brasílicas.

² Como o Colégio Pedro II foi concebido para servir de modelo de estabelecimento de instrução secundária a outras instituições do país, vamos fixar nosso olhar nos estudos lá desenvolvidos.

Uma parte desses escritos se resumia em pequenos ensaios, publicados em revistas, ou como prólogos de antologias poéticas que às vezes assumiam proporções de sínteses historiográficas (SOUZA, 1997, p. 33). Nada, porém, que, a nosso ver, fosse concebido ou pudesse ser utilizado, ao menos sistematicamente, com propósitos didáticos. A exemplo, têm-se a obra do francês Sismonde de Sismondi, intitulada *De la littérature du midi de l'Europe* (1813), e o ensaio de Almeida Garret (1799-1854), “História abreviada da língua e poesia portuguesa”, que, em 1826, foi publicado, com o título “Bosquejo da história da poesia e língua portuguesa”, como introdução ao seu *Parnaso Brasileiro*. De caráter mais crítico que historiográfico, temos um capítulo do livro *Rio de Janeiro wie es ist* (1829), do austríaco C. Schlichthorst; o “Ensaio sobre a história da literatura do Brasil” (1836), de Gonçalves de Magalhães (1811-1882), e dois ensaios de Santiago Nunes Ribeiro (1820-1847), sob o título “Da nacionalidade da literatura Brasileira”, publicados na revista *Minerva Fluminense* e qualificados por Souza (1997, p. 28-34) como “manifestos românticos que buscavam avaliar o passado literário do país segundo premissas nacionalistas”; o *Parnaso Brasileiro* (1843-1848), de João Manuel Pereira da Silva (1817-1898); o *Florilégio da poesia brasileira* (1850-1853), de Francisco Adolfo Varnhagen (1816-1878; e o *Mosaico Poético* (1844), de Joaquim Noberto de Souza Silva (1820-1891) e Emílio Adet (1818-1867), todas com prólogos extensos e informativos; e, finalmente, o ensaio chamado “De la poesia brasiliena” (1855) do espanhol Juan Valera (1824-1905).

Um tanto diferente dessas obras, por não constituírem propriamente ensaios e por estarem inseridos em um compêndio, são as contribuições de Friedrich Bouterwek (1765-1828), com o quarto volume da obra *Geschichte der Poesie und beredsamkeit seit dem Ende des 13*, intitulado *Geschichte der portugiesischen Poesie und Beredsamkeit* (História da Poesia e da Eloquência portuguesas) (1805), cuja parte voltada para literatura brasileira focaliza apenas os escritores Antônio José da Silva (o judeu) e Cláudio Manuel da Costa, e, talvez o mais importante, um outro livro que, para os padrões da época, vai mais longe na maneira acurada e independente com que trata da história da literatura brasileira, sem, no entanto, periodizá-la, embora o fizesse com a literatura portuguesa: trata-se de *Résumé de l'histoire littéraire du Portugal, suivi du résumé de l'histoire littéraire du Brésil* (Resumo da história literária de Portugal, seguido do resumo da história literária do Brasil) (1826), do Francês Ferdinand Denis (1798-1890).

Uma outra parte, composta de escritos mais ambiciosos e metódicos, quando escrita em língua vernácula, ou ignorava a literatura brasileira, em detrimento da portuguesa, ou dedicava-lhe poucas linhas, como foi o caso do *Primeiro Ensaio sobre a História Literária Portuguesa* (1845), do português Francisco Freire de Carvalho, um ensaio que, nas palavras de César (1978, p. x-xi), foi “o primeiro escrito metódico, em língua vernácula”, mas que “ignorou praticamente a existência da ex-colônia sul-americana”³. Embora um país como a Inglaterra já possuísse, desde 1774, uma *History of English Poetry*, de Thomas Warton (WELLEK et. WARREN, 1962, p. 315), a falta de uma história literária foi também uma situação enfrentada pelas nações neolatinas da Europa até o começo do século XIX, como atesta César (1978, p. x):

O fato é que, em toda a Europa, apesar das transformações intelectuais operadas no século XVIII – com o Iluminismo, a Enciclopédia e a escola crítico-histórica de Edimburgo, onde se preparou o terreno ao advento da literatura comparada – nenhuma das nações neolatinas ainda possuía, ao findar do século de Voltaire, uma bem elaborada história literária, capaz de abranger, englobar e iluminar a mais que secular atividade de seus escritores.

No Brasil, o processo ocorreu de maneira ainda mais lenta. Como se mostrou, em meados do século XIX, ainda não tínhamos uma história literária. Ora, como se verá mais adiante, o Romantismo, em todos os países que floresceu, a fim de construir não apenas uma literatura, mas uma cultura genuinamente nacional, promoveu a busca de legados comuns aos quais todos pudessem se identificar, reconhecendo-se como membros de uma Nação. O modo mais eficiente de disseminar tais legados seria através de um sistema nacional de ensino e da produção de uma história da literatura nacional. No Brasil, a tipografia havia se estabelecido muito tardiamente – mais especificamente em 1808, com a chegada da corte portuguesa no país, ganhando estabilidade apenas a partir de 1830

³ Eis tudo o que consta na obra de Francisco Freire de Carvalho sobre a literatura brasileira: “O Brasil, além do autor do *Caramuru*, por nós já mencionado, produziu nesse mesmo período, uma copiosa messe de bons poetas, quase todos eles no gênero lírico. A coleção de Poesias, intitulada *Parnaso Brasileiro*, há poucos anos impressa no Rio de Janeiro, somente nos seus quatro primeiros números, que formam o primeiro volume, apresenta composições poéticas de perto de trinta cultores das Musas, na maior parte dignas de louvor pela fertilidade de imaginação, e graças da versificação, que nelas aparecem. Entre os poetas acima indicados merecem especial comemoração os dois *Alvarengas* (*Manuel Inácio e Inácio José*), *Cláudio Manuel da Costa*, *José Basílio da Gama*, o célebre e desditoso *Tomé Joaquim [sic] Gonzaga*, autor da bem conhecida coleção de poesias líricas intitulada *Marília de Dirceu*, e ultimamente os dois *Padres Caldas*, principalmente *Antônio Pereira de Souza Caldas*, cujo nome é credor de viver perene da memória dos verdadeiros apreciadores da Poesia pela sua tradução de grande parte do Saltério de David e pelas suas poesias sacras originais, e não menos pelas suas poesias profanas, dado à luz tudo em Paris no ano de 1820 em dois volumes de 8º por um sobrinho do autor, com eruditas notas e observações, feitas pelo seu particular amigo, o matemático e poeta Francisco de Borja Garção Stocker” (*apud* CÉSAR, 1978, p. xi).

(SODRÉ, 1999). Além disso, como se pôde notar, apesar de haver uma certa quantidade de referências sobre a literatura nacional, os escritos de fato capazes de se prestar a um propósito pedagógico, tanto pela abrangência de informações através de uma língua vernácula quanto pelo caráter crítico e sistemático, eram quase, se não completamente, inexistentes. Dessa maneira, um regulamento que previsse a produção de um compêndio que se voltasse para a literatura brasileira se fazia urgente.

Assim, em 1862, movido pelo regulamento e pela necessidade de oferecer a seus alunos um material que abordasse a literatura nacional de maneira abrangente e didática, o Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876), professor de retórica, poética e literatura nacional do Colégio de Pedro II desde 1857, quando substituiu Francisco de Paula Menezes (1811-1857), publicou o *Curso Elementar de Literatura Nacional*. O fato de a obra ter sido publicada apenas seis anos após a publicação do regulamento e ser escrita por um professor de retórica do Pedro II, em cujos programas ela passou a ser indicada no mesmo ano de sua publicação⁴, bem como a sugestão do próprio título, fazem crer que a obra tenha sido concebida com propósitos didáticos. Isso se confirma com o seguinte fragmento da apresentação à sua terceira edição – já com o título alterado para *Curso de Literatura Nacional*⁵ –, feita pelo filho do professor, Mario Portugal Fernandes Pinheiro:

Na hipótese do *Curso*, embora escrito, mormente, para atender à instrução de seus alunos no Imperial Colégio de Pedro II e inobstante aos fins didáticos a que se consagrava, como explica o Cônego Fernandes Pinheiro, dilucidando os motivos que o conduziram à elaboração do livro, constitui ele em verdade, apesar das limitações impostas pelo próprio autor, a PRIMEIRA HISTÓRIA DA LITERATURA BRASILEIRA e corretíssimo é situa-se Fernandes Pinheiro na privilegiada posição de FUNDADOR DA HISTORIOGRAFIA E CRÍTICA LITERÁRIAS NO BRASIL (In PINHEIRO, 1978, p.xxvii).

Com efeito, o caráter sistemático, crítico e relativamente abrangente como a literatura brasileira é abordada, bem como o fato de ter sido escrita em português, fazem da obra de Fernandes Pinheiro a pioneira da historiografia da literatura brasileira fato reconhecido também, em ordem cronológica, por autores como Lima (1959), Souza (2007) e Oliveira (2008a).

⁴ Dado presente no levantamento feito por Souza (1997).

⁵ Sobre a alteração do nome, o apresentador, Mario Portugal Fernandes Pinheiro, explica: Com relação ao *Curso Elementar de Literatura Nacional* e ao *Resumo de História Literária*, não são ambos, em absoluto elementares ou resumidos, como insinua ou sugere a modéstia dos títulos... (In PINHEIRO, 1978, p. xxvi).

A partir de então, conforme o grau de institucionalização do ensino de literatura brasileira se desenvolvia, outras histórias literárias foram produzidas. Em 1870, com o decreto nº 4.468 de 1º de fevereiro, instituído pelo Conselheiro Paulino de Souza (1807-1866), o plano de estudos do Colégio de Pedro II sofreu algumas alterações. Em retórica, a novidade foi a inclusão, pela primeira vez, no país, do ensino das literaturas estrangeiras (OLIVEIRA, 2008b). Assim, feita para atender as novas exigências do programa, três anos após a promulgação do decreto, foi publicada a obra que foi “o primeiro compêndio brasileiro de literatura universal”⁶ (OLIVEIRA, 1999, p. 102). Trata-se do *Resumo de História Literária* (1873), do mesmo Fernandes Pinheiro, uma refundição do seu anterior *Curso Elementar de Literatura Nacional* (1862). Curiosamente, o *Resumo de História Literária* figurou nos programas do Pedro II apenas doze anos após o decreto, isto é, no ano de 1882, de acordo com o levantamento de Souza (1999), apesar de ter sido escrita visando atender às modificações do programa de retórica⁷. Além disso, seus objetivos didáticos se expressam na “prefação”, em que ele também reconhece o seu pioneirismo:

No desempenho do nosso plano é bem possível que não tenhamos atingido o aluno; que numerosos são os erros e omissões, involuntariamente cometidos; resta-nos porém a grata consolação de havermos sido o primeiro em trilhar semelhante vereda (*apud* OLIVEIRA, 1999, p 103).

Uma outra obra de grande importância para a historiografia da literatura brasileira foi o *Curso de Literatura Portuguesa e Brasileira* (1866-1873), de Francisco Sotero dos Reis (1800-1871), cujos volumes quarto e quinto tratam da literatura brasileira. A obra foi escrita, como diz o próprio autor na introdução, para os alunos mais adiantados do Instituto de Humanidades da província do Maranhão, primeiro estabelecimento de instrução secundária do país a criar uma cadeira exclusivamente de literatura e no qual do Sotero dos Reis lecionava língua latina. A relevância da obra para as posteriores gerações de

⁶ A obra tem a pretensão de abranger a literatura de todas as épocas e países, algo aliás apontado por Carpeaux, em sua *História da Literatura Ocidental* (1959) como característica típica do historicismo romântico. Assim, a obra apresenta dois volumes: o primeiro dedicado às literaturas orientais, hebraica, grega, latina, italiana, francesa, inglesa (com um apêndice complementar sobre o que ele chama de “literatura anglo-americana”), alemã e espanhola (com um apêndice complementar sobre o que ele chama de “literatura hispano-americana”). O segundo volume focaliza a língua portuguesa e subdivide-se em duas partes: literatura portuguesa e literatura luso-brasileira.

⁷ De acordo com Oliveira (1999), com esse decreto, instituiu-se, pela primeira vez no Brasil, o ensino das literaturas estrangeiras modernas, ao se determinar o estudo de: “noções sobre as literaturas estrangeiras”, tais como as literaturas “bíblica”, “grega”, “latina”, “italiana”, “francesa”, “inglesa”, “alemã” e “espanhola”, bem como a “história da literatura portuguesa” e a “história da literatura brasileira”.

historiadores de nossa literatura pode ser verificada nas seguintes palavras de Cândido (2000, p. 354): “sem dúvida, apesar de tudo, o mais considerável empreendimento no gênero antes de Sílvia Romero”.

Falando em Sílvia Romero (1851-1914), seria inconcebível não citar a sua *História da Literatura Brasileira* (1888), obra que deixou marcas indeléveis em nossa tradição historiográfica, estabeleceu a primeira periodização da literatura brasileira e, tendo tido também finalidades notadamente políticas⁸, foi indicada em 1892 para o sexto ano do Ginásio Nacional, nome que passou a ter o Colégio de Pedro II a partir de 1890⁹. Além disso, em 1906, Sílvia Romero, com a ajuda de João Ribeiro, publicou o *Compêndio de História Literatura Brasileira* (1906), na tentativa de “tornar ainda mais didática e ao alcance de todos” a sua *História da Literatura Brasileira* – como indicado, no prefácio da edição comemorativa dos 150 anos de nascimento de Sílvia Romero.

Também foi escrita com vistas ao Ensino Secundário a *Pequena História da Literatura brasileira* (1919), de Ronald de Carvalho. No prefácio da primeira edição da *Formação da Literatura Brasileira* (1955), Antônio Cândido, lembrando seus tempos de ginásio, diz: “Li também muito a Pequena História, de Ronald de Carvalho, pelos tempos do ginásio, reproduzindo-a abundantemente em provas e exames, de tal modo estava impregnado das suas páginas” (CÂNDIDO, 2000, p. 11). Já mais rigorosa e aprofundada, e também encontrando seu público alvo irremediavelmente no Ensino Secundário, já que até então não havia cursos de letras, foi a *História da Literatura Brasileira* (1916) de José Veríssimo. Sobre ela, as reminiscências de Cândido (2000, p.11) vão mais longe:

Só mais tarde, já sem paixão de neófito, li a *História*, de José Veríssimo, provavelmente a melhor e, ainda hoje, mais viva de quantas se escreveram; a influência deste crítico, naqueles primeiros tempos em que se formam as impressões básicas, recebi-a através das várias séries dos *Estudos de Literatura*.

Apesar de tais publicações, é importante deixar bem claro que ainda nessa época as condições de produção e circulação do livro didático no país eram, de modo geral, bastante incipientes, ou mesmo “calamitosas”, como descreve Rui Barbosa sem nenhum

⁸ Eis o tom utilizado por Sílvia Romero no prefácio da 1ª edição: “Este livro é um livro de amor, feito por um homem que sente há perto de vinte anos sobre o coração o peso do ódio que lhe tem sido votado em sua pátria” [...] “Se me faltou talento, restou-me em todo caso, a face moral da empresa; a verdade e o patriotismo foram os meus guias” (ROMERO, 1943, p. 19-34).

⁹ A mudança do nome se deu através da reforma empreendida pelo ministro Benjamin Constant, através do Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890 (OLIVEIRA, 2008a).

eufemismo, chegando o intelectual a culpar o livro didático de português pelo atraso do ensino do vernáculo durante os primeiros anos da República:

[...] os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a Pátria e contra a humanidade a responsabilidade cabe quase toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos, aos livros adotados [...]” (apud LAJOLO 2002, p. 55).

As décadas de 1880 e 1890 assistiram ao projeto de modernização capitalista, já esboçado pelo fim da escravidão e pelo regime republicano. Esse fim de século foi decisivo para a produção dos livros escolares, pois houve uma passagem de um modo artesanal e amadorístico de produzir livros didáticos para um mais planejado e regido pela eficiência, tão significativa, do ponto de vista da vida cultural, Segundo Lajolo (2002), quanto os ajustes políticos e econômicos necessários às novas formas da vida brasileira criadas pela República e pela abolição.

A partir de 1930, esse processo se intensificou ainda mais. Com a grande reforma educacional empreendida por Getúlio Vargas (1882-1954), que reestruturou completamente o Ensino Secundário, sistematizando pela primeira vez o conteúdo a ser ensinado em literatura e inserindo-a nos currículos como disciplina autônoma¹⁰, foram inúmeros os compêndios de literatura brasileira que passaram a ser produzidos e publicados, fato este também estimulado pela fundação da primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, em 1934, e consequentemente pela criação dos primeiros cursos universitários de Letras no país (OLIVEIRA, 1999). Com efeito, de acordo com um levantamento feito por Choppin (2004), no Brasil, os livros didáticos chegaram a corresponder, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados.

Dentre os sem-número de compêndios de literatura que passaram a ser publicados, estão as bem conhecidas *Noções de história da literatura brasileira* (1931), obra de Afrânio Peixoto (1876-1947), escrita sob encomenda para ser utilizada em “um curso de férias para universitários dos Estados Unidos interessados em conhecer o Brasil”¹¹. Também de sua autoria são as *Noções de história de literatura geral* (1932), que teve como finalidade auxiliar os estudantes no “curso vestibular”, isto é, nos exames

¹⁰ A disciplina História da Literatura Nacional já havia gozado de autonomia nos programas do Pedro II entre 1890 e 1898, quando ela voltou a ser anexada à velha cadeira de literatura geral (OLIVEIRA, 2006).

¹¹ Informação presente no prefácio.

preparatórios da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, instituição da qual era professor:

Ainda este ano, a direção de uma das minhas Faculdades, da Universidade do Rio de Janeiro, apelou para mim, quase em nome da santa obediência, para um curso vestibular, de literatura geral. Cometera o pecado de falar da nossa literatura, a estrangeiros; havia de reincidir, falando das literaturas estrangeiras, aos nossos [...] (PEIXOTO, 1931, p. 5).

Em 1936, foi publicada *a História universal da literatura*, dividida em dois volumes e escrita por Estevão Cruz “para uso das escolas e de acordo com os programas oficiais vigentes”¹², os quais tinham, pela primeira vez, sistematizado metodologicamente os conteúdos a serem ensinados em literatura. Quatro anos depois, em 1940, são publicadas as *Noções de histórias das literaturas*, de Manuel Bandeira (1886-1968) – além de poeta, catedrático interino de literatura no externato Pedro II, na época de sua publicação –, obra escrita para “atender ao programa de literatura do Colégio Pedro II”, e para pôr “ao alcance da inteligência e do bolso dos estudantes um conjunto de noções que só esparsas se encontram em numerosos livros grossos e caros de outras línguas”¹³. Ainda do mesmo ano foi publicada a *História da literatura* de José Mesquita de Carvalho – à época professor do Colégio Universitário de Porto Alegre. Segundo informação presente na folha de rosto, a obra foi “particularizada ao Colégio Universitário e aos cursos da Escola Normal”. Diz o autor, no “Prefácio”, que seu intento, ao produzir o livro, foi o de registrar resumidamente “a matéria essencial do programa” e de colocá-lo “ao alcance dos alunos mais pobres”.

Há também a famosa *Introdução à literatura brasileira* (1949), de Alceu Amoroso Lima, obra cuja importância para a nossa historiografia literária é escusado comentar, e que de acordo com uma crítica presente na orelha, foi escrita com um caráter poético, “ao ponto de nos fazer esquecer pelos dons expositivos e a leveza de análise e síntese que se trata de uma obra didática para os professores e alunos dos cursos de literatura nacional” (In LIMA, 1964). Da mesma forma, tem visivelmente intenções pedagógicas o seu *Quadro Sintético da Literatura Brasileira* (1956), em cujo prefácio diz o autor:

Este ensaio tem caráter estritamente didático. Escrito em 1943, para uma publicação de Itamarati, que não foi por diante, sai agora atualizado, com a devida autorização, que agradeço (LIMA, 1959, p. 8).

¹² Certificação presente na contracapa.

¹³ Informação presente do prefácio

Não pode deixar de ser citada a *História da Literatura Brasileira*, de Antônio Soares Amora, publicada pela primeira vez em 1955. Para se perceber a finalidade escolar da obra, basta observar as seguintes palavras do autor no prefácio à segunda edição:

Esse aspecto, entretanto, cuja simplicidade causou espécie a muita gente, desejo continui a caracterizar este manual, para que possa estar facilmente ao alcance do estudante. Livro de estudo, da natureza deste, fruto de muitos anos de afincado trabalho, praticamente nenhum ganho material oferecem aos autores e aos editores; mas nas mãos de um número cada vez maior de estudantes, compensa com infinitas alegrias de alma e espírito, os que o fazem e divulgam (AMORA, 1960, p. 5).

Dentre as histórias literárias ainda em voga, podem-se apontar a *Formação da Literatura Brasileira* (1959), cujo público alvo é a classe universitária, bem como a *História Concisa da Literatura Brasileira* (1970), de Alfredo Bosi, que, segundo a orelha de sua primeira edição, é recomendada “sobretudo à atenção de professores e estudantes de Literatura Brasileira, quer em nível colegial como superior”.

Ao demonstrarmos que muitas das principais e pioneiras empreitas historiográficas originaram-se de demandas escolares e/ou acadêmicas de preocupações didáticas segundo a fisionomia adquirida em diferentes épocas pelo ensino de literatura, fica evidente – apesar de isso ser alvo de poucos estudos – que, de certa forma, a história da literatura brasileira nada mais é do que a história do ensino da literatura brasileira. Esta, ao mesmo tempo em que esteve frequentemente condicionada a decretos e portarias instituídos pelo Estado, foi responsável pela invenção daquela, através da necessidade de tornar ensináveis os até então esparsos fatos literários. Além disso, a maneira como as histórias literárias procuraram atender a demandas escolares, chegando à forma que hoje se conhecem, deve-se, sobretudo, ao modo como ao ensino da literatura foram delegadas diferentes finalidades sociais, culturais e políticas ao longo da história. É exatamente essa relação entre determinados projetos de nação e ensino de literatura que pretendemos abordar no tópico seguinte.

1.2 O ENSINO DE LITERATURA E A (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA NAÇÃO

Uma das grandes discussões no campo da história das disciplinas escolares tem se dado em torno da seguinte questão: a escola funciona como um simples dispositivo que

seleciona e transforma os conhecimentos produzidos pela academia, no intuito de torná-los assimiláveis pelos estudantes ou, mais do que isso, constrói seus próprios saberes de acordo com a lógica dos sistemas educativos? O maior bastião da primeira hipótese foi Yves Chavellard, que estudou o modelo da transposição didática em 1985, no seu artigo “*La Transposition Didactique*” (A Transposição Didática) (OLIVEIRA, 2006, p. 10). Três anos depois, o artigo de André Chervel, intitulado “*L’histoire des disciplines scolaires*” (A História das Disciplinas Escolares) demonstrou que a escola, além de tornar ensináveis saberes previamente construídos, frequentemente produz seus próprios saberes. Tal seria o caso das gramáticas escolares, que durante muito tempo permaneceram à parte dos avanços da filologia e dos estudos da linguagem e dificilmente deles se beneficiaram quando surgiu a ocasião (CHERVEL, 1990).

Outra questão tratada pelo autor se refere ao que ele considera um dos problemas mais complexos e sutis enfrentados pela história da educação, isto é, as finalidades do ensino escolar. O colégio e a escola, segundo o historiador, devem sua origem à necessidade que têm as instituições sociais, em uma dada época da história, de incumbi-los com certas tarefas educacionais. Nesse sentido, as “grandes autoridades sociais da escola” comandam permanentemente os principais objetivos da educação e da instrução, os quais, emanando de um modo imperativo da sociedade global, evoluem incessantemente conforme as épocas e os séculos.

Em diferentes épocas vêem-se aparecer finalidades de todas as ordens, que ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades das sociedades, são todas igualmente imperativas [...]. Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais (CHERVEL, 1990, p.187).

Ora, Weber (1997) estuda o modo como as histórias literárias configuraram-se como projetos constitutivos da nacionalidade literária e da própria nação, atuando menos como expressão reflexa da nação do que como discursos fundantes do nacional. Contudo, o autor, assim como tantos outros, se se deu conta, pelo menos não cotejou o papel da escola, inserida em um sistema nacional de ensino, como o grande intermediário e catalisador entre as necessidades sociais de construção de uma identidade nacional e a produção das

histórias literárias. Com efeito, a criação de grande parte de nossa historiografia literária só foi possível graças a uma demanda escolar, que por sua vez procurava atender a outras demandas sociais. Isso porque a escola não está sendo vista aqui como um mero espaço de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, como uma instância social e política, através da qual o Estado, ao reconhecer suas carências, procura supri-las.

Tal foi o caso do surgimento do francês como disciplina escolar. Preocupado com a formação dos professores e das crianças do povo, o ministério francês possuía, desde 1880, um projeto pedagógico que designava à leitura um papel central. Tal leitura deveria ser trabalhada da mesma maneira em todo o território nacional, de modo que as crianças do povo tivessem acesso aos mesmos autores e aos mesmos textos que as crianças da elite, promovendo assim uma decisiva unidade nacional, apesar da diferença de condição, da separação dos lugares de estudo e da desigualdade dos destinos. Se a escola pública deveria dar a todos uma mesma educação, isto é, referências e valores comuns, para a Igreja católica da época essa força unificadora somente poderia ser oferecida pela religião, motivo pelo qual ela reivindicava para si a direção da educação pública. O Estado, porém, preferiu confiar essa missão de educação à literatura, que ofereceria às jovens gerações “registros múltiplos de identificação e de reflexão” e expressaria “todas as fases da história literária nacional, sem ultrapassar os limites que exige a laicidade”, formando, ao mesmo tempo, a “sensibilidade e a consciência moral” (HÉBRARD, 2001, p. 68-69).

A religião da escola republicana podia ser a pátria, mas podia ser também a literatura nacional. Confiar à literatura essa missão de educação era assumir a herança do passado, mas este não podia ser mais reduzido ao passado cristão do século XVII (Corneille e Racine, Bossuet e Pascal) (HÉBRARD, 2001, p. 69).

Com a literatura inglesa, na Inglaterra, não foi diferente. Vista como um “tema amadorístico”, “difícilmente capaz de concorrer com a filosofia ou com os Grandes da literatura clássica” e, por isso, “mais adequada às mulheres” e aos “trabalhadores que desejavam impressionar os nativos”, levou muito tempo – um tempo permeado de controvérsias – para que a literatura inglesa se estabelecesse em Oxford e Cambridge como disciplina, como observa Eagleton (1985, p. 39-40). Segundo o autor, apenas com “a primeira guerra imperialista” é que os estudos literários, em Cambridge e Oxford, começaram a se esboçar, uma vez que a filologia clássica, então a mais séria antagonista da

literatura, estava profundamente ligada à influência alemã, uma “raça” da qual os ingleses procuravam se dissociar o máximo possível. Além disso, o renascimento do patriotismo e do orgulho nacional oriundos da vitória da Inglaterra sobre a Alemanha, aliados ao profundo trauma da guerra, despertou uma “fome cultural para a qual a poesia parecia ser a solução”:

A literatura inglesa ascendeu ao poder às costas do nacionalismo de guerra, mas ela também representou uma busca de soluções espirituais por parte de uma classe governante inglesa, cujo senso de identidade havia sido profundamente abalado, cuja psique foi para sempre marcada pelos horrores que suportara. A literatura seria ao mesmo tempo um consolo e uma reafirmação, um terreno familiar no qual os ingleses podiam se reagrupar para explorar e para encontrar uma alternativa ao pesadelo da história (EAGLETON, 1985, p. 41-42).

Outro autor a se preocupar com essa questão foi Doyle (1989, p. 6), que tentou demonstrar como o processo de nacionalização da cultura esteve estritamente ligado à educação literária, e como a literatura inglesa foi e tem sido um grande recurso político e ideológico na formação do “valor social” do inglês e na manutenção da ideia da harmoniosa “alta sociedade”:

Ao estabelecer o Inglês como a única disciplina acadêmica que incorporava, não apenas a alta cultura da sociedade educada, mas também o caráter nacional, a disciplina veio a ser promovida como a única adequada à missão do refinamento nacional¹⁴.

Colocar a escola a serviço do Estado, porém, só foi possível graças a um sistema nacional de ensino. Este, pode-se dizer, teve sua origem em Portugal, quando José Francisco Antônio Inácio Noberto Agostinho de Bragança (1714-1777), conhecido como D. José I, assumiu o trono português em 1750. Nesse mesmo ano, o monarca nomeou como Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), que, em pouco tempo, tornou-se uma das figuras mais emblemáticas do Estado português, obtendo, em 1769, o título de Marquês de Pombal. Suas ações se processaram no sentido de transformar Portugal numa metrópole moderna e capitalista, através, principalmente, da recuperação da economia, de modo que lhe permitisse competir com outras nações europeias, e da concentração do poder real e da modernização e

¹⁴ “By establishing English as the only academic discipline which embodied not only the high culture of ‘polite society’ but also ‘the national character’, the discipline came to be promoted as uniquely suited to a mission of National Cultivation”. A tradução é de autoria do autor deste trabalho.

nacionalização da cultura. Para isso, empreendeu reformas pedagógicas que ficaram conhecidas como “Reformas pombalinas da instrução pública” – talvez o seu maior projeto de governo.

1.2.1 O Momento Pós-independência

No Brasil, um dos primeiros homens a propor uma centralização do ensino foi o mesmo que, pela primeira vez, tentou mostrar a existência de uma literatura nacional. Logo no início dos debates do recém-criado Parlamento Brasileiro, quando da primeira legislatura após a independência (1826-1827), houve a apresentação de projeto que previa a criação de um sistema nacional de educação composto de escolas elementares (pedagogias), secundárias (liceu e ginásios) e superiores (academias). Tal projeto foi elaborado por Januário da Cunha Barbosa, deputado no período de 1826 a 1829 e que mais tarde escreveria o tão conhecido *Parnaso Brasileiro* (1829-1832), a primeira antologia de literatura brasileira que procurava promover o conhecimento das letras pátrias.

Todavia, o projeto do autor do *Parnaso Brasileiro* não foi totalmente executado, e grande parte de suas propostas foram modificadas. As medidas que tentavam construir um Império centralizado só ocorreriam durante o período de 1835 a 1870, através das ações de conservadores, proprietários de terras e escravos que desejavam se constituir como classe senhorial. Provenientes da região de Saquarema, província do Rio de Janeiro, onde plantavam açúcar e café e adquiriram experiência política administrativa, os Saquaremas, como ficaram conhecidos, ao ocuparem o poder Central do Império, passaram a implantar medidas centralizadoras:

O objetivo deles é, mantendo a hierarquia dos “três reinos” do povo, da plebe e das coisas, promover mudanças na sociedade brasileira que consigam preservar a ordem (dirigindo e promovendo a expansão da classe senhorial escravista) e difundir a civilização (superando a “barbárie” dos sertões e a “desordem” das ruas, o atraso do passado colonial e as tendências localistas dos liberais mais radicais, além de usufruir dos benefícios do progresso e da razão modernos) (HILSDORF, 2003, p. 46).

Dentre as principais medidas que garantiriam a ordem e a difusão da civilização estavam: a nomeação dos presidentes das províncias; o controle dos impostos; a promoção de Exposições Nacionais para exibir os resultados de um padrão ordenado do trabalho em

todo o território nacional; o fortalecimento do modelo escolar e da forma escritural das relações sociais; a centralização do ensino secundário através da criação do Colégio Pedro II (1937) e de sua promoção como único estabelecimento de ensino secundário que poderia dar acesso direto às academias, obrigando assim os alunos de liceus e ginásios, criados por províncias e iniciativas privadas não equiparados ao Pedro II, a prestarem exames de ingresso aos cursos superiores; e finalmente, a difusão de obras literárias como as de Joaquim Manuel de Macedo, como exemplo de descrição dos comportamentos adequados à “boa sociedade” (HILSDORF, 2003, p. 46-47). Sobre a política dos Saquaremas de civilizar através da educação literária e da difusão da arte, o que diz Oliveira (2006, p. 213) é ainda mais esclarecedor:

Nesse projeto civilizatório, a par das políticas médico-sanitárias e da difusão da Literatura, que penetrava na Casa pela poesia, romances e Folhetins, bem como pelo Teatro, onde as famílias assistiam à reconstituição de seus próprios costumes nas comédias de Martins Pena (1815-1848), ou espelhavam-se nos dos europeus nas montagens das companhias estrangeiras, estava a Instrução Pública, cujo papel, assim como dos outros meios, era colocar o Império ao lado das “nações civilizadas”, superando a barbárie dos sertões e a desordem das ruas. A noção de Instrução Pública, nesse contexto, confundia-se com a de Educação Nacional, pois o seu objetivo era inculcar nos estudantes, os princípios éticos e morais necessários à convivência social, no intuito de fazer com que se reconhecessem como membros de uma Sociedade Civil e de uma Nação.

Embora a centralização do ensino já estivesse sendo alvo de intensos debates na câmara a partir da independência política, propondo-se algumas medidas nesse sentido desde 1935, como já se falou, sua necessidade, ao que parece, só passou a ser de fato sentida a partir de 1948, quando o relatório ministerial, escrito pelo Visconde de Macaé, mostrou que a grande desorganização dos estabelecimentos Instrução Primária e Secundária do Município da Corte era “incompatível com as luzes do século”. Tal relatório serviu de base para outros dois relatórios, escritos em 1850 pelo Visconde de Mont’alegre (1796-1860), referentes aos anos de 1848 e 1849. Anexada ao relatório de 1951, no qual o Visconde voltava a insistir na reorganização da Instrução Pública, encontrava-se uma “Exposição sobre o estado das Aulas Públicas de Instrução Secundária, e dos Collegios e Escolas particulares da Capital do Império”. Tal documento havia sido escrito em 5 de abril de 1951 pelo deputado Justiniano José da Rocha (1812-1823), incumbido pelo governo de examinar, na época de fundação de cada uma daquelas Aulas, seu regime e

moralidade, adiantamento dos alunos, nacionalidade dos diretores e professores, método, matérias de ensino e compêndios a elas destinados (OLIVEIRA, 2006, p. 175-176).

O quadro descrito foi revelador. Segundo o relatório, não havia correspondência entre os professores, que, sem uma direção, trabalhavam ao seu alvitre. Quanto aos “methodos e livros de ensino”, além de não haver identidade alguma entre eles, ambos eram antigos, apesar de, em muitos casos, em vez de livros, ser mais comum a utilização de cardenetas e apostilas do professor. Além disso, o relatório criticava a forte atenção dada às ciências e às matemáticas em detrimento do latim, “base indispensável da educação litteraria”, bem como o desdém por parte dos Colégios da Corte para com o ensino da língua e da literatura nacional, que eram esquecidas em proveito das línguas vivas:

Foi-me doloroso ver que ainda mesmo nos melhores collegios o estudo das linguas estrangeiras (franceza e ingleza) merecia mais cuidado do que o da lingua e da litteratura nacional. Em alguns ostenta-se como grande vantagem o fallarem francez e inglez os alumnos, posposta a lingua nacional, que, em vez de purificar-se e enriquecer-se, ella primogenita da latina, vai-se adulterando esquecida, desdenhada (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 175-176).

Com efeito, para Justiniano, um dos principais objetivos da Educação da mocidade deveria ser o culto à Pátria e o amor e reconhecimento às suas glórias, tradições e “monumentos artisticos e litterários”. Daí suas críticas também incidirem sobre a tendência, presente no ensino de línguas da época, de se confiar mais na reflexão e no raciocínio do que na memória do aluno, a qual poderia ser útil para a fixação, não apenas dos poetas e prosadores latinos, mas também dos poetas e representantes da literatura nacional (OLIVEIRA, 2006, p. 177).

Foi assim que, naquele mesmo ano de 1851, no dia 17 de setembro, o ministro Mont’alegre assinou o Decreto nº 630, que autorizava o governador a reformar o Ensino Secundário e Primário do Município da Corte. No entanto, já em 1853, o ministro Francisco Gonçalves Martins (1807-1872), em relatório, lamentava o fato de que o governo ainda não tivesse o plano da reforma de 1851, apontando a desarmonia entre as disposições legislativas das Províncias; a deficiência do método de ensino das matérias; a multiplicidade e má escolha dos livros para uso das escolas; a falta de assiduidade dos alunos e o acúmulo dos cargos públicos dos professores. Desse modo, tomando como referência os argumentos de Gonçalves Dias, que havia apresentado os resultados de seu

relatório em 1852¹⁵, Gonçalves Martins clamava por uma “reforma radical na instrução pública”. A reforma só saiu no ano seguinte através do decreto 1.311-A, de 17 de fevereiro de 1854, aprovando o “Regulamento da instrução primaria e secundaria do Municipio da Côrte”. Dentre os vários pontos da reforma estava a organização das cadeiras, que seriam as seguintes: duas de Latim, História e Geografia e Ciências Naturais e uma de Grego, Inglês, Francês, Alemão, Filosofia Racional e Moral, Matemáticas Elementares e Retórica e Poética, compreendendo, estas últimas, o ensino da “lingua e litteratura nacional” (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 179-181).

Com o tempo, à medida que o ensino da língua e da literatura nacional se desenvolvia, histórias literárias eram produzidas e publicadas. Já no final da década de 1880, nota-se um esforço para nacionalizar e simplificar as adoções de compêndios nas aulas de português. Isso se exemplifica pela publicação, em 1887, da *Seleção Literária* de Fausto Barreto e Vicente de Souza, professores do Colégio de Pedro II, a qual apresentava cronologicamente prosadores e poetas portugueses e brasileiros, porém, sem dividi-los, reunindo num único volume textos de autores dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, os quais, segundo o programa, serviriam para a leitura nas aulas de Português durante todo o curso secundário. Para pôr em prática o projeto nacionalista republicano, o ensino secundário e os Exames Preparatórios¹⁶ sofreram uma centralização efetiva, através da oficialização do currículo do Colégio Pedro II (então Ginásio Nacional), cujos programas e compêndios passaram a servir de base para os outros estabelecimentos de ensino secundário (públicos e privados) e para os Preparatórios que, apesar de combatidos, sobreviveram até o início da década de 1930 (RAZZINI, 2000).

1.2.2 O momento Getulista

¹⁵ Em 1842, o governo imperial encarregou o autor de *Os primeiros Cantos* (1847), o Dr. Antônio Gonçalves Dias (1823-1864) de examinar os estabelecimentos de instrução pública de algumas províncias do Norte do Brasil (Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia). Disso resultou seu relatório, datado de 29 de julho de 1852, no primeiro levantamento regional do ensino brasileiro (*apud* OLIVEIRA, 1999, p 41)

¹⁶ Os Exames Preparatórios eram provas exigidas pelas instituições de ensino superior como requisito para a admissão em seus cursos, ou aquilo que hoje, guardando as devidas proporções, chama-se de Vestibular.

Um outro momento expressivamente ilustrativo na história do país de como ao ensino de literatura se delegaram funções importantes na reforma do Estado foi o do Estado Novo, quando, segundo Romanelli (2001, p. 47), o governo de Getúlio Vargas, com o apoio da igreja católica e dos militares, revestiu-se de fortes componentes de autoritarismo e nacionalismo, junto a uma onda de salvacionismo e reformismo que provocaram profundas renovações no sistema educacional do país.

Contudo, essa renovação só pode ser apreendida à luz das transformações políticas pelas quais o país passava. Como esclarece Nunes (1984, p. 265), a criação de um novo sistema educacional constituiu-se em uma tentativa de integração às transformações ocorridas no Brasil e no mundo, as quais geraram novas necessidades de qualificação. Com efeito, uma das primeiras medidas do novo governo no campo da educação que refletia sua ação centralizadora foi a criação de uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério da Educação e Saúde Pública, a qual seria responsável pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar¹⁷. Foi exatamente nesse momento que as agitações culturais que vinham sendo promovidas desde a década de 1920, principalmente pelos ditos “pioneiros” da Escola Nova, começaram a dar frutos.

Em 1933, começou a circular um texto redigido por Fernando Azevedo (1894-1974) que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”¹⁸. Nele, o autor, procurando adaptar o ensino às transformações estruturais que se processavam no Brasil, lançou o brado segundo o qual a nova educação deveria ser “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e

¹⁷ Decreto 19. 402, de 14 de novembro de 1930.

¹⁸ Em 1924, um grupo de educadores, imbuídos de ideias pedagógicas renovadoras, se reuniram no Rio de Janeiro para criar a Associação Brasileira de Educação (ABN), uma organização que encarnava reivindicações de um movimento que pretendia conscientizar o poder público e os educadores sobre a necessidade de se tomarem medidas urgentes para se resolverem os problemas mais cruciais da educação nacional. Porém, antes da criação dessa Associação, como resultado da influência de um ideário de renovação pedagógica então vigente nos Estados Unidos e na Europa, vários autores de livros sobre a educação já haviam se empenhado pela implantação dessas ideias, reunidas sob o nome de “Movimento de Escolas Novas”. Dentre os livros mais representativos desse movimento, no país, estão: *A Educação* (1919), *O Brasil e a Educação Popular* (1917), *Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras* (1923), todos de Carneiro Leão; ainda apareceram *Eduquemo-nos* (1922), de José Augusto e *Ensinar a Ensinar* (1923), do conhecido professor e historiador de literatura Afrânio Peixoto. Além dessas publicações, a partir de 1922, começaram a ser empreendidas reformas estaduais de ensino, como um prenúncio das reformas de alcance nacional que ocorreram na década de 1930. Era, portanto, o movimento renovador, representado e divulgado pela Associação Brasileira de Educação, que iria culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional” (1932) e no esforço de criação do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ROMANELLI, 2001, p. 128-129).

verbalista, montada por uma concepção viciada” (NUNES, 1984, p. 266). Com tais ideias em circulação, concebeu-se um ensino secundário que ia além dos velhos cursos preparatórios de caráter exclusivamente propedêutico, bem como uma reforma que derrubou os sistemas educacionais sem articulação com o sistema central, isto é, alheios a uma política nacional de educação.

O caráter autoritário da política educacional do Estado Novo aparece visivelmente, em 1937, na fala de Gustavo Capanema (1900-1985), Ministro da Educação desde 1934, segundo a qual “a educação é instrumento do Estado para preparar o homem ‘em disponibilidade’, apto para “qualquer aventura, esforço ou sacrifício”, bem como para “uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a sociedade brasileira contra o homem sem aderências” (*apud* HILSDORF, 2003, p. 100). Ainda que tais medidas demonstrem o caráter autoritário do governo no campo educativo, deve-se deixar bem clara sua preocupação em tentar abarcar vários aspectos do universo cultural.

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinham uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima pra baixo sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

O ensino, portanto, ou pelo menos as propostas de ensino emitidas pelo governo, pareciam repercutir as tendências político-ideológicas do momento. Um dos resultados foi, em 1934, uma Constituição que, ao tentar atender as reivindicações dos vários grupos, se apresentou como um produto híbrido, um teatro por excelência dos debates em torno da educação, que a tornou “sob vários aspectos inovadora, se comparada às do império e às da primeira república” (BOSI, 1992, p. 211).

O próprio ministério, que era, simultaneamente, da Educação e da Saúde Pública, já indica uma referência à ideia de que a sociedade é um objeto sujeito à doença e deve, por isso, passar por um trabalho preventivo de ação moral. Isso fica mais claro quando se lê o seguinte trecho do discurso proferido por Vargas em 1937, na solenidade de comemoração do primeiro centenário de fundação do Colégio Pedro II:

Falando aos mestres, numa hora como essa, de comunhão patriótica, falo aos responsáveis pela saúde espiritual da nossa mocidade. [...] Desperta, nas almas

jovens, o impulso heróico e a chama dos entusiasmos criadores. Concito-vos, por isso, a utiliza-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico – infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e à crença inabalável nos grandes destinos do Brasil (*apud* BICUDO, 1942, p. 166).

Fica assim evidente que a reconstrução da ordem social que havia sido minada pelos anos política e socialmente instáveis e economicamente decadentes, em função da grande crise que precedeu a revolução de 1930, almejava processar-se por uma total reforma na educação. Se a revolução de 1930 e a carta de 1934 configuram-se como balizas de um processo de modernização do Estado, pelo qual este reconhece as carências e procura supri-las, o modo como o desenvolvimento do ensino, nesse período, se apresenta com um papel político e ideológico de afirmação cultural de um novo estado que acaba de nascer.

No ensino de línguas, a grande inovação da reforma do curso secundário foi certamente a ênfase dada à adoção do método intuitivo direto no ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), através da portaria de 30 de junho de 1931, que, ao expedir os programas do curso fundamental, especificou o conteúdo, os objetivos e a metodologia de cada disciplina. Assim, o chamado método direto foi instituído oficialmente no Colégio Pedro II pelo Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro, o mesmo que extinguiu os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão, no mesmo estabelecimento. Segundo o novo método, o significado das palavras estrangeiras deveria ser obtido não pela tradução de sua equivalente em português, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão.

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nitidamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas (*apud* BICUDO, 1942, p. 581).

Se tais medidas, ainda no ministério de Francisco Campos, não deram independência e definição efetivas à literatura, já que esta era estudada apenas no curso pré-jurídico, nas finalidades do método direto já se pode notar um certo delineamento de uma preocupação com a literatura que, mais tarde, com a reforma de Gustavo Capanema, culminará em sua

total sistematização, colocando-lhe inclusive num lugar de destaque perante as demais disciplinas. Até o momento, embora a literatura não se apresente como um objeto autônomo de conhecimento, como se percebe no excerto acima, já se configura como uma das grandes finalidades a que se destinava o ensino das línguas vivas. Com efeito, Leão (1935, p. 275) acentua que, no Colégio Pedro II, fazer o estudante falar e escrever a língua estrangeira não podia ser o único intuito. Era necessário, além disso, levar o estudante a estudar a literatura, preparando-o para “sentir e passar para o vernáculo a língua dos bons escritores”.

Dentre as realizações de Capanema, pode-se apontar a organização, pela Lei n. 74, de 6 de janeiro de 1936, do Conselho Nacional de Educação, cujas funções adquiriram um caráter ainda mais centralizador, na medida em que passaram a consistir na garantia do cumprimento da legislação, bem como da investigação da situação do ensino em qualquer parte do país. No âmbito pedagógico propriamente dito, em 1936 o ministro, com a Portaria de 17 de março, expediu os programas do curso complementar do ensino secundário, que definiram e sistematizaram, pela primeira vez, os conteúdos, os objetivos e a metodologia do ensino da literatura no curso pré-jurídico.

Dada a carga horária destinada ao ensino da literatura¹⁹, bem como o papel que lhe foi delegado na “educação espiritual” do aluno, estimulando-lhe “os pendores aproveitáveis”, depreende-se o grande prestígio adquirido pela literatura nos novos programas, colocando-se inclusive num lugar hegemônico, uma vez que deveria “auxiliar”, na medida em que as circunstâncias permitissem, “o ensino de outras matérias”:

O ensino de literatura no curso complementar deve ter, como principais objetivos, os seguintes:

1 – dar conhecimento aos alunos do que há sido a atividade humana no imenso campo do pensamento, manifestada pelas obras literárias de toda natureza;

2 – preparar e educar o espírito dos alunos para a apreciação inteligente e crítica dos fatos literários;

3 – elevar o nível de cultura literária que o aluno deve trazer do curso fundamental, despertando-lhe o gosto pela boa leitura e estimulando os pendores aproveitáveis que nele porventura se revelem;

¹⁹ As cargas horárias de cada disciplina no curso pré-jurídico eram as seguintes: primeira série – latim (quatro horas por semana), literatura (quatro horas), história da civilização (quatro horas), noções de economia e estatística (quatro horas), biologia geral (três horas), psicologia e lógica (quatro horas); segunda série – latim (seis horas), literatura (seis horas), geografia (três horas), higiene (três horas), sociologia (quatro horas), história da filosofia (quatro horas) (*apud* BICUDO, 1942, p. 225).

4 – auxiliar, na medida que as circunstâncias permitirem, o ensino das outras matérias, especialmente no tocante às línguas e às ciências sociais (*apud* BICUDO, 1942, p. 226).

A enumeração de tais objetivos não excluía outros que participassem de “sentido idêntico” e que, dessa forma, se enquadrassem no “espírito geral da cadeira”. Era indispensável, contudo, que se desse “especial relevo” à “leitura de excertos das principais obras, quer colhidos no original, quer em antologias. Assim, na primeira série, determinou-se o estudo de “noções preliminares”, “conceito e significação da literatura ” e do “fato literário”, “suas condições”, “distinção dos gêneros literários” e “literatura geral”, enquanto, na segunda série, se estudavam as literaturas, portuguesa, brasileira, americanas e européias contemporâneas” (*apud* BICUDO, 1942, p. 226-227).

O ministro ainda determinou a organização, nas bibliotecas de cada estabelecimento escolar, de “uma secção especialmente consagrada à cadeira de literatura”, para que o aluno pudesse encontrar, “em original, ou em tradução”, as obras cuja leitura lhe seria útil e “indispensável para a realização dos trabalhos” (*apud* BICUDO, 1942, p.227). Assim, na mesma Portaria, encontrava-se anexada uma bibliografia mínima que, nas bibliotecas, deveria figurar²⁰. Tal medida já revelava uma preocupação de Capanema em relação ao material didático, uma preocupação que, mais tarde, em 1938, culminaria no Decreto n. 1.006, de 30 de dezembro, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático, criando a Comissão Nacional do Livro Didático, encarregada de examinar, julgar e autorizar o uso de todos os livros didáticos do ensino primário e secundário.

A partir de 1942, nos últimos anos do Estado Novo, Gustavo Capanema pôs em execução uma série de decretos-lei intitulados Leis Orgânicas do Ensino, que abrangeram

²⁰ Para o estudo de literatura e dos gêneros literários, foram indicadas antologias francesas e inglesas, clássicos gregos (tradução), A Divina Comédia (tradução), Canção de Rolando (comentada), os teatros de Shakespeare, dos franceses, dos espanhóis e os de Ibsen (tradução), romances de Dostoiewky, Gogol, Turfueneiff, Walter Scott, Dickens e o Fausto de Goethe (tradução), poesia romance e teatro de Victor Hugo e D. Quixote de Cervantes. Para literatura portuguesa, indicaram-se antologias portuguesas, Os Lusíadas (comentado), obras de Garret, Castilho, Herculano, Eça de Queirós, Contos de Fialho de Almeida, Poesias de Augusto Gil e Eugênio Castro. Para literatura brasileira, antologias de autores brasileiros, cartas jesuíticas, obras completas de Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Silva Alvarenga e Álvares de Azevedo, Confederação dos Tamoios, Marília de Dirceu, poesias de Fagundes Varela e Gonçalves dias, romances de José de Alencar, Manoel de Macedo, Bernardo Guimarães e Alfredo Taunay, Memórias de um Sargento de Milícias, poesias e romances de Machado de Assis e O Ateneu de Raul Pompéia (*apud* BICUDO, 1942, p. 227-228).

vários setores da educação primária e média (OLIVEIRA, 1999, p. 82). O ensino secundário, reformado pelo Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, como reconheceu Romanelli (2001, p. 159) repercutia, de modo contraditório, as tendências políticas pelas quais passava a sociedade em pleno Estado Novo: de um lado, os princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, uma educação classista voltada para a preparação de lideranças. Com efeito, isso se expressa claramente na fala de Capanema, ao expor os motivos da promulgação da Lei Orgânica do ensino secundário:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidades diante dos valores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (*apud* ROMANELLI, 2001, p. 82).

Ainda em 1942, com a Portaria Ministerial n. 172, de 15 de julho, o ministro expediu as instruções metodológicas para a execução do programa de português do curso ginasial²¹. Aqui, como se depreende do documento, o ensino da literatura ainda possuía um caráter sumário, resumindo-se a breves comentários e considerações sobre os “escritores” e sobre “as figuras mais eminentes das literaturas portuguesas e estrangeiras”, para que o aluno não deixasse “seu aprendizado ginasial” sem saber quem tinham sido “Homero, Demóstenes, Dante, Petrarca, Cervantes, Goethe, Schiller, Tolstoi, Camões, Gil Vicente, Garret, Herculano”, entre outros, e para que pudesse adquirir uma “base à sua educação literária”, se quisesse “ingressar no segundo ciclo”. Ademais, caberia ao professor incutir nos alunos “amor e respeito à língua literária”, visto ser esta “a de mais importante papel social e político e, ao mesmo tempo um dos mais fortes fatores do progresso, um instrumento de união e um patrimônio sagrado da coletividade nacional” (BRASIL, 1952, p. 477).

²¹ Tal programa já havia sido emitido pela portaria n. 170 de 11 de junho de 1942, que expediu os programas das disciplinas de línguas e ciências do curso ginasial.

1.3 A INVENÇÃO DA TRADIÇÃO E O MITO DA NACIONALIDADE

A Independência dos países latino-americanos somente pôde ser levada a cabo, segundo Achugar (2003), porque, ao lado da gesta militar, ocorreram uma série de transformações econômicas, sociais e, sobretudo, transformações discursivas no campo das produções literárias e visuais. Estas últimas foram as responsáveis tanto pela reescritura e reordenamento da ordem simbólica quanto pela criação de um novo imaginário. Em outras palavras, as regras de produção de um novo imaginário nacional tiveram como lastro uma matriz de caráter discursivo e simbólico constituída pelo fenômeno da Independência. Um dos recursos para a construção desse novo imaginário foi a busca ou a revisão do passado, que se relaciona com a necessidade de conhecer as origens, analisar filiações e pertenças, definir o berço de indivíduos, coletividades ou de, utilizando o termo cunhado por Benedict Anderson (2008), “comunidades imaginadas”. Trata-se, enfim, daquilo que Chauí (2000) e outros chamaram de “mito fundacional”, isto é, o esforço pelo estabelecimento de um momento passado como originário que acaba por se manter vivo e presente ao longo do tempo. Esse esforço se constitui sempre

a partir de um tempo posterior ao tempo histórico em que se supõe ter sido realizado o mencionado esforço, já que o fundacional é caracterizado como tal pelas gerações posteriores ao proceder à construção ou à reconstrução do passado, e localizar no passado um momento que talvez não tivesse o significado que o presente lhe atribui, inventando desse modo o começo da memória (ACHUGAR, 2003, p. 47).

Ora, no Brasil colônia, a conjugação, com base no pacto colonial, entre os interesses da metrópole e os da classe dominante nativa impedia que a produção simbólica daquela época considerasse a si própria como nacional. Desse modo, seria impossível, como afirma Weber (1997), imaginar qualquer indagação sobre a identidade nacional de uma produção que a si sequer reivindicava para si a condição de nacional. De fato, foi apenas com a Independência e com a criação do Estado nacional brasileiro que as produções literárias do Brasil colônia pulularam na mentalidade da intelectualidade brasileira e se tornaram objeto de uma ampla formulação teórica em cujo cerne despontava a questão de sua nacionalidade.

O *Resumo da história literária do Brasil*, do francês Ferdinand Denis, publicado em 1826, apesar de não ter sido escrito por um brasileiro, foi o primeiro texto a refletir sobre a

nacionalidade da produção literária brasileira, já apontando para um possível caráter nacional da literatura até então aqui produzida. O caráter de manifesto fica claro já no subtítulo do capítulo I, intitulado “Considerações gerais sobre o caráter que a poesia deve assumir no Novo Mundo”. Aqui, são apontadas as características que a literatura brasileira deveria assumir para se configurar como produção genuinamente nacional. Segundo Denis, diferentemente da castradora colonização européia em muitos países da América do Sul, em que livros eram proibidos, a colonização portuguesa foi menos rigorosa em suas medidas. A transferência da sede da Corte para o Rio de Janeiro levou consigo o gosto das ciências e das artes, fazendo com que o Brasil deixasse de ser colônia mesmo antes de sua independência política. Foi dessa maneira que o Brasil, mal se libertara das amarras políticas portuguesas, já sentia a necessidade de adotar instituições diferentes das que lhe havia imposto a Europa e de beber inspirações poéticas em uma fonte que verdadeiramente lhe pertencia. Essa fonte se constituía exatamente naquilo que mais tarde se tornará não apenas fórmula da literatura romântica, mas também o fundamento com o qual a crítica e a historiografia românticas atestarão a nacionalidade literária das produções de autores brasileiros: a tríade indígena, natureza e passado primitivo:

A recordação de sua grandeza selvagem cumulará a alma de orgulho, suas crenças religiosas animarão os desertos; os cantos poéticos, conservados por algumas nações, embelezarão as florestas. O maravilhoso, tão necessário à poesia, encontrar-se-á nos antigos costumes desses povos, como na força incompreensível de uma natureza constantemente mutável em seus fenômenos (*apud* CÉSAR, p. 36, 1978)

Embora seja difícil, segundo o francês, precisar a verdadeira origem da literatura brasileira, ela começou já no século XVI, com alguns imperfeitos relatos que foram arquivados na Torre do Tombo. É por isso que, para Denis, todo o heroísmo da Idade Média já se mostrava presente, com um colorido particular, nas primeiras viagens dos exploradores que, apesar de buscarem unicamente ouro, foram audaciosos em penetrar em florestas virgens, enfrentando animais ferozes e visitando povos que podiam destruí-los. São essas as características que a literatura brasileira deveria assumir primordialmente, algo, aliás, que já haveria sido feito sabiamente, no *Caramuru* (1781), por José de Santa Rita Durão (1722-1784), e em *O Uruguai* (1769), por Basílio da Gama (1741-1795): a primeira revestida de “caráter nacional”, através da descrição dos “costumes”, da “natureza grandiosa” e, portanto, marcada pelo predomínio da “cor local”, e a segunda caracterizada menos pela “originalidade da concepção” do que pela “correção do estilo”, na medida em

que descrevia habilmente a produtividade e as opulentas provisões da natureza coberta de pastagens (*apud* CESAR, p. 47-58, 1978). O texto é, acima de tudo, um manifesto do nacionalismo literário brasileiro.

O décimo capítulo de *O Rio de Janeiro como é*, publicado em 1829, dois anos após o aparecimento do texto de Denis, não deixa de possuir um veio de manifesto, embora com um teor mais crítico. De qualquer modo, a linha de argumentação do seu autor, o prussiano Carl Schlichthorst (2000, p. 166-167), em muito se assemelha à do francês: critica gravemente a inverossimilhança presente na tendência da literatura lusa em recorrer a imagens da mitologia grega em poesias de assuntos cristãos. Porém, assevera que o poeta brasileiro não cairia facilmente em tal erro, pois encontraria “nas tradições dos povos vencidos por sua raça, em seus hábitos e costumes, rico manancial de motivos para o maravilhoso de que carece em seus versos”, chamando simultaneamente em seu auxílio “as figuras singelas e sublimes da religião cristã”, uma combinação que não contrariaria “a natureza das coisas, pois se fundamenta na pura realidade”. Isso já estava presente no *Caramuru*, cujo maior mérito consistiria

no acertado aproveitamento do ambiente e no contraste entre o cavalheiresco modo de pensar dos principais descobridores e o gênio naturalmente simples dos aborígenes, que, apesar de todas as qualidades atraentes como amigos, demonstravam em suas guerras uma fereza que chocava os sentimentos de humanidade (SCHLICHTHORST, 2000, p. 170).

Logo depois, tais ideias se tornariam referência tanto para a crítica e literatura românticas quanto para a historiografia da literatura brasileira em geral. Tal foi o caso dos dois textos introdutórios do *Parnaso Brasileiro* (1829-1832), do Cônego Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), primeira antologia da literatura brasileira escrita por um brasileiro profundamente envolvido com as letras, o jornalismo e a política de seu tempo, como uma clara referência ao *Parnaso Lusitano* (1826), de Almeida Garret (1799-1854). Sua obra, segundo Cândido (2000, p. 306), constitui-se como a “primeira tentativa de um brasileiro nato, no sentido de mostrar que havia literatura no Brasil e com evidente intuito de trazer reforço ao movimento de autovalorização da jovem pátria”. O esforço de Januário em construir uma tradição literária é evidente: para ele, uma vez que o Brasil ocupava um lugar de destaque em meio aos povos livres, sentia-se a forte necessidade de “fazer ressurgir sua esmorecida literatura”, cujas produções “jaziam nas trevas do esquecimento”,

por terem estado presas até então “em mãos avaras ou incuriosas”. Assim, era urgente desenterrar nosso rico passado literário, elevando-o à categoria de patrimônio deixado como herança às futuras gerações brasileiras:

Em uma palavra, o Brasil gozando a dita de ter visto nascer no seu solo poetas ilustres, que os mais belos tempos da Grécia e do Lácio se não dedignaram de contar por seus poetas, aos quais exatamente compete o *mens diviniore adque os magna sonaturum* do grande lírico romano; talvez por que no meio das suas desaventuras nunca teve ócio sobejo para lhes levantar padrões, que os tirasse do pó do esquecimento, não podia ostentar-se entre as nações cultas tão fecundo e rico em tesouros de nobre poesia, quanto em realidade deles se achava abastado (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 87, 1998).

Desse modo, o intuito que presidiu a elaboração da antologia foi exatamente o de “oferecer ao conhecimento do mundo as memórias dos ilustres brasileiros que fazem honra à literatura nacional” (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 87, 1998). Figuram na obra a produção dos seguintes poetas: os dois Alvarengas, Basílio da Gama, Cláudio Manuel da Costa, Bartolomeu Antônio Cordovil, Domingos Vidal Barbosa, José Elói Otôni, João Pereira da Silva, Francisco Vilela Barbosa, Santa Rita Durão, José Bonifácio de Andrada e Silva, Padre Gadelha, Gregório de Matos e, curiosamente, a obra de uma mulher chamada Beatriz Francisca de Assis Brandão, entre outros²².

O segundo *Parnaso Brasileiro ou Seleção de poesia dos melhores poetas brasileiros desde o descobrimento do Brasil precedida de uma introdução histórica e biográfica sobre a literatura brasileira*, escrito por João Manuel Pereira da Silva (1820-1891), foi publicado em 1843. O Prólogo da obra, visivelmente mais informativo e mais bem estruturado que o do *Parnaso* de Januário da Cunha Barbosa, está organizado em quatro partes. A primeira parte, intitulada “Uma introdução histórica e biográfica sobre a Literatura Brasileira”, é um preâmbulo da história do Brasil do século XVI, em que se aborda desde a luta dos portugueses contra os índios pela conquista até o esforço catequizador de homens como José de Anchieta, que acabou por lançar luzes sobre o “véu da escuridão” e as “trevas da Barbária”, fazendo tanto selvagens quanto colonos se curvarem ao “poder da palavra da religião” cristã. Na segunda parte, “Literatura brasileira do século XVII”, o autor fixa definitivamente a origem da literatura no Brasil no século XVII, já que foi aqui que

²² Como não tivemos acesso ao texto integral de *Parnaso Brasileiro*, mas apenas aos seus dois textos introdutórios, essa pequena lista de autores abordados pela obra foi retirado de *A Tradição Afortunada: o espírito de nacionalidade na crítica Brasileira*, de Coutinho (1968, p. 12).

“apareceu verdadeiramente o que se apelida literatura”, isto é, “a reunião de tudo quanto exprimem a imaginação e o raciocínio pela linguagem e pelos escritos”. A influência da natureza é uma marca presente, segundo o autor, na poesia da época, inspirando autores como Bento Teixeira, Salvador de Mesquita, Bernardo Viera Ramasco, Manuel Botelho de Oliveira, João de Brito e Lima, João Mendes da Silva e Gregório de Matos. Na terceira parte, “Literatura Brasileira do Século XVIII, ao discutir a problemática questão da nacionalidade da literatura aqui produzida nessa época, o autor se mostra confuso, caindo, algumas vezes, em contradições: ora diz que a literatura brasileira do século XVIII “nada tem de nacional, senão o nome de seus escritores, e o acaso de haverem no Brasil nascido”, ora reconhece a sua nacionalidade “através de seu prisma e de sua origem nova e sagrada”. A literatura brasileira do século XVIII “foi sim uma cópia e imitação da portuguesa que já era uma cópia e imitação da francesa”, diz Pereira da Silva, que, controversamente, considerou o *Uruguai*, de Basílio da Gama, de todos, “o mais nacional” (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 156-176, 1998). Contradições e tropeços próprios de um esforço desmedido para transformar ossos em ouro, isto é, de enxergar espírito nacional onde, de fato, não havia, ao mesmo tempo em que procurava defender, de maneira empolgada, a nova escola romântica.

O *Florilégio da Poesia Brasileira*, apesar de possuir data no “Prólogo” de cinco de junho de 1847, foi publicado em Lisboa em 1850 e escrito por Francisco Adolfo Varnhagen (1816-1878), reconhecido por alguns historiadores como o “fundador da historiografia literária brasileira, a ela dedicando o mesmo espírito de investigador sério e mesmo método científico por ele aplicado na historiografia geral” (COUTINHO, 1968, p. 13). O longo texto introdutório da obra, intitulado “Ensaio Histórico sobre as letras no Brasil”, que, aliás, é superior em termos de sistematização e definição de metodologia em relação aos de Januário da Cunha Barbosa e de Manuel Pereira da Silva, é precedido por um “Prólogo”. Aqui, Varnhagen explica o critério que norteou sua seleção: o do americanismo, julgando dever “dar sempre preferência a esta ou àquela composição mais limada, porém semigrega, outra embora mais tosca, mas brasileira, ao menos no assunto”, adquirindo a obra, assim, “mais interesse para o leitor europeu, ao passo que deve lisonjear o americano” (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 224, 1998). Além disso, como regra para os que deveriam entrar na coleção, o autor adotou a do nascimento no Brasil,

excluindo dessa forma autores como Pinto Brandão e Antônio Dinis Cruz e Silva, que, apesar de terem escrito sobre assuntos do Brasil, não nasceram no país.

Quanto ao problema tão recorrente sobre a divisão da literatura portuguesa e brasileira, Varnhagen considera essa tarefa perfeitamente possível de ser executada, afirmando que não é a uniformidade da língua, como muitos pensam, que as tornavam indissociáveis. Antes de tudo, porém, era indubitável que, “para que os poetas, em vez de imitarem o que lêem, se inspirem da poesia que brota com tanta profusão do seio do próprio país, e sejam antes de tudo originais – americanos”. Mas tal americanismo, longe de ser compreendido como “uma revolução dos princípios, uma completa insubordinação a todos os preceitos dos clássicos gregos e romanos, e dos clássicos da antiga mãe pátria”, é definido como a caracterização da “américa nos seus diferentes estados”, a qual deve ter uma “poesia principalmente no descritivo, só filha da contemplação de uma natureza nova e virgem”, sem se desvencilhar “dos preceitos do belo que dos antigos recebeu a Europa”. Discordando dos seguidores de Denis, e mostrando-se adepto de uma espécie de transplantação do modelo de civilização da Europa, Varnhagen considera um engano “querer produzir efeito, e ostentar patriotismo, exaltando as ações de uma caterva de canibais, que vinha assaltar uma colônia de nossos antepassados só para os devorar”. Muito pelo contrário, a inspiração poética nos teria sido dada por Deus, precisamente, “para o magnificarmos pela religião, para promover a civilização, e exaltar o ânimo a ações generosas”, de modo que deveriam ser amaldiçoados aqueles que se servem da poesia “para injuriar sua raça, seus correligionários, e porventura a memória de seus próprios avós” (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 236, 1998).

Se muitos historiadores do século XX consideram Varnhagen um dos mais científicos dentre esse grupo de autores que lançaram as bases para a historiografia da literatura brasileira, a razão para isso salta aos olhos ao lermos seu texto: suas críticas comedidas, sua visível preocupação em fundamentar suas assertivas e elogios, a quantidade e sistematização das informações, a simplicidade, clareza e sobriedade de sua escrita, sem o furor ou a grandiloquência de um Pereira da Silva. Não se vê em Varnhagem uma preocupação em pintar um passado nacional cheio de pompa e glória.

Enfim, o texto de Varnhagen soa bem diferente do “Bosquejo da história da poesia brasileira” (1841), talvez o mais apologético ao passado literário e feitos históricos do Brasil colônia e o mais afincado em defender a nacionalidade das produções literárias

desse período. O texto foi escrito por Joaquim Norberto de Souza e Silva (1820-1891), o homem cujo trabalho, nas palavras de Afrânio Coutinho (1968, p.57), “consagra a conclusão a favor da tese brasileira”. De fato, o Bosquejo, que serve de introdução à sua obra de poesias intitulada *Modulações Poéticas*, glorifica o Brasil, acima de tudo, caracterizando-o como o mais venerável dos povos americanos, exatamente por ter sido o primeiro a sentir a necessidade de sua independência, a tentar dar um fim a escravidão e a se embrenhar no diversos ramos da literatura:

De todos os povos americanos é sem exageração alguma o brasileiro o mais digno da veneração dos estrangeiros. O primeiro que conheceu a necessidade de sua independência, que intentou por vezes sacudir o julgo da escravidão e constituir-se nação livre e independente, foi o primeiro que ensaiou-se nos diversos ramos da literatura. Ainda não éramos nação e já tínhamos historiadores, que memorassem as glórias da pátria, e poetas que celebrassem as vitórias de seus concidadãos, recomendando seus nomes e feitos à posteridade; ainda não éramos nação, mas uma colônia vexada pelo cativo, onde a instrução era um delito e os livros expressamente proibidos [...] e já possuíamos uma literatura, senão legitimamente nacional – que raras o são – ao menos em parte, e que ao presente constitui-nos como nação literária uma das primeiras das duas Américas e a única meridional (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 101, 1998).

Dessa maneira, a tão palpitante questão da nacionalidade da literatura colonial será abordada, ao longo do texto, da seguinte maneira: o autor reconhece que boa parte dos escritores brasileiros desse período “deixaram-se fascinar das belezas dos gregos e romanos poetas, e imitar procuraram de Camões, de Bernardes, de Caminha, de Fernão Álvares do Oriente e tantos outros bucólicos portugueses”. Porém, acredita que houve alguns, em número reduzido, “que ilustraram as páginas de nossa história, cantaram e cantaram como o vate lusitano, não movidos de prêmio vil, mas pelo amor da pátria, sem almejar outro galardão senão a Glória”. No entanto, explica que, desses escritos, “inspirados pelos mais nobres assuntos, movidos pela mais heróica paixão, dignos dos prêmios que ambicionavam seus autores”, foram raros os que chegaram ao século XIX. Isso devido às condições de produção já aludidas por Januário da Cunha Barbosa: “a tirania que sobre a pátria imperou; colonos como éramos, não podíamos estabelecer oficinas tipográficas, que multiplicassem as cópias das obras devidas a pena de nossos autores” (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 103-104, 1998).

Tais elogios estão direcionados, sobretudo, à literatura do século XVIII. Durante o ensaio, o estilo gongórico é rechaçado, de modo que o único mérito que confere à

Prosopopéia, de Bento Teixeira, é o fato de ser ela a produção do mais antigo literato do país. Semelhantemente, Manuel Botelho de Oliveira é criticado por suas afetações e pedantismos, “barbarizando a índole do elegante idioma luso, inchando o estilo de ardidadas metáforas, acumuladas umas sobre as outras”. Já Gregório de Matos, apesar de se utilizar menos de afetações, a indecência presente em sua produção faz com que sejam raros os poemas dignos de se ler. O autor ainda critica João Brito de Lima (1671-1700), cuja produção é marcada pela puerilidade. O mais curioso é que, desse período, os únicos elogiados são aqueles de cuja produção não há registro, tais como: Antônio José, “um guia nimamente cômico que a inquisição arrastou à fogueira”, elogiado pelo caráter corrente de seu estilo, pela boa sustentação do diálogo e pela sua fertilidade “em expressões baixas e indecentes”, o que não deixa de surpreender, já que foi esse o motivo pelo qual Gregório de Matos foi criticado; João Gonçalves de França, elogiado pelo seu poema épico *Brasília*, que nunca foi publicado, e Alexandre Gusmão (1695-1753), que se distingue pelos seus talentos e conhecimentos, mas que infelizmente teve seus escritos consumidos pelas chamas do terremoto de Lisboa (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 107-115, 1998).

Seguem na mesma esteira, naturalmente, o “Prefácio” e a “Introdução sobre a literatura nacional”, textos que serviram de introdução à antologia intitulada *Mosaico Poético* (1844), também de Joaquim Norberto, mas dessa vez em parceria com Emílio Adet (1818-1867). Os textos, da mesma forma que a obra anteriormente comentada, através de óticas nacionalistas, glorificam o passado literário do Brasil, um país que possui

uma literatura primitiva, que prospera de dia em dia, inspirada o mais das vezes, na luta do espírito nacional contra a metrópole, ou sob a influência do espírito de conquista da civilização, e igualmente desabrocha cheia de frescura e de alento, como uma flor agreste de suas matas em torno ao pomposo alardear dessa natureza dos trópicos, e sob o grandioso esplendor do azular do céu (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 191, 1998).

Esse esforço em resgatar as origens em função da construção de uma cultura nacional, ou de um “sistema de representação cultural”, para usar as palavras de Hall (2005), é explícito nesse texto. Os autores reconhecem que todos os povos modernos têm reconhecido a necessidade de remontar à sua origem para “melhor explicarem o presente”. Isso por que o pensamento humano seria como “uma cadeia infinita, cujo primeiro elo deriva de Deus, e cujo derradeiro remonta à sua origem, como símbolo da eternidade;

cadeia que encerra em toda a sua extensão as fases da humanidade”. Com efeito, o *Mosaico Poético* foi publicado a fim de que o Brasil também possuísse

o seu arquivo onde consigne parte de sua glória, literária, na qual mais se patenteia a nacionalidade de sua literatura, pois que sempre nos trabalhos do pensamento esparsos, primitivos, espontâneos dos povos é que havemos de encontrá-la” (*apud* MOREIRA et. ZILBERMAN, p. 192-193, 1998).

Embora tais escritos apresentem certas discordâncias, é possível estabelecer a linha de pensamento que norteou pelo menos a maioria deles: 1) uma notável antipatia com a literatura gongórica do século XVII, que se explica pelo prestígio que estilo neoclássico adquirira desde o século XVIII; 2) uma forte preocupação em mostrar ao Europeu que possuíamos uma literatura legitimamente nacional; 3) a descrição da natureza como critério para se atestar a nacionalidade da literatura colonial; 4) um amálgama entre a simpatia com o barbarismo e primitivismo de nosso passado e a gratidão com aqueles europeus que, com o poder da religião, lançaram luzes civilizatórias sobre as trevas em que vivíamos, uma combinação que se expressará na composição de personagens europeus travestidos de indígenas, tais como Iracema e Peri; 5) por fim, um esforço em glorificar e pintar um passado literário segundo premissas nacionalistas e em mostrar que, antes mesmo de nos tornarmos nação, já possuíamos uma tradição literária, senão totalmente nacional, ao menos em parte.

A historiografia literária do século XX recorrerá sempre a esses princípios, ora para criticá-los, ora para confirmá-los. Afrânio Coutinho (1976, p. 42), em *Introdução à Literatura no Brasil*, argumenta que subordinar a autonomia literária à autonomia política é situar mal o problema, pois são processos distintos, com conteúdo, finalidades e significados distintos. Assim, “a formação da consciência literária nacional remonta a muito antes da época da independência política”, pois “a literatura assumiu fisionomia diferente desde o instante em que se formou um homem novo na América”. Assim, não ver uma consciência nacional na literatura do século XVIII, simplesmente por que não nos encontrávamos politicamente independentes, não faria sentido. Isso, segundo ele, porque foi o século XIX que conferiu à ideia de nação e de nacionalidade o sentido político e estatal, fazendo da nacionalização um processo de integração a uma forma de governo centralizada sobre um território unificado. Crasso engano. Como mostra Anderson (2008), a maior parte das políticas de unificação territorial, administrativas, e inclusive linguísticas de certos países, e que se deram no momento de constituição dos seus respectivos Estados

nacionais, remonta ao século XVIII. Basta ver o caso português, nas reformas empreendidas por Pombal em prol da modernização e centralização política do Estado lusitano, que veremos a fundo no segundo capítulo. De toda sorte, a conotação política, estatal e administrativa já estava presente na ideia de nação desde o século de Tiradentes, como mostra a definição do verbete nação do *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Antonio Moraes Silva (1755-1824), publicado em 1789:

NAÇÃO, f. f. a gente de hum paiz, ou região, que tem lingua, leis e governo a parte v. g.,, a *Nação Franceza, Espanhola, Portuguesa*. § *Gente de nação, i. e.* descendente de judeos, christãos novos. § Raça, casta, espece. *Preste* (SILVA, 1789, p. 107).

Como reconhece Bosi (1970), tomando como base a análise feita pela historiografia mais recente, a consciência libertária dos intelectuais como Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto e Tomás Antônio Gonzaga, durante a Inconfidência Mineira, estava atrelada, sobretudo, a interesses particulares e políticos, uma vez que suas propriedades e finanças se viam ameaçadas pela cobrança de impostos sobre o ouro, a derrama. Ademais, eles, juntamente com o próprio Tiradentes, não pretendiam levar a frente sua pretensão de abolir a escravidão, caso vingasse o levante armado. Com efeito, Cláudio Manuel da Costa não podia ter outro sentimento diante da derrama senão a insatisfação causada pelo receio de perder suas posses, que não eram poucas, segundo a descrição que Maxwell faz do autor árcade no seguinte fragmento de *A devassa da devassa*: a Inconfidência Mineira:

Cláudio Manuel da Costa era, realmente, homem muito rico – tinha clientela importante, muitos escravos e sociedade em minas de ouro, possuindo uma fazenda de criação de gados e de porcos, além de um negócio de grandes proporções de concessão de créditos. Sua espaçosa mansão em Vila Rica era ponto de reunião da intelectualidade da capitania (*apud* NICOLA, 1998).

Isso mostra uma completa inexistência, entre principais autores árcades, de uma consciência nacional. Não é o fato de os autores brasileiros imitarem abertamente os modelos europeus que os torna poetas não nacionais. A imitação nesse período era regra do bem fazer poético. Quanto melhor imitava, melhor era o poeta. No fundo, o que se estava imitando não era propriamente a literatura européia, mas a literatura grega e romana. E Gonçalves de Magalhães bem isso reconheceu no “Discurso sobre a História da literatura do Brasil”, o seu tão conhecido manifesto publicado na *Revista Niterói*, no mesmo ano em

que ele publicava *Suspiros Poéticos e Saudades* (1936), obra reconhecida quase de maneira unânime como a pioneira do movimento romântico brasileiro: “a poesia brasileira não é uma indígena civilizada; é uma grega vestida à francesa e à portuguesa, e climatizada no Brasil” (MAGALHÃES, s/d, p. 6)

O que, verdadeiramente, elimina qualquer nacionalidade presente nos autores árcades é, sim, a ausência de uma consciência nacional, ou, como diria Machado de Assis (1962, p. 131), um “instinto de nacionalidade”, isto é, “o geral desejo de criar uma literatura independente”. E como censurá-los por isso? Como poderiam ter eles a necessidade de possuir uma consciência nacional em um lugar que não era nada mais do que uma extensão de Portugal? Se alguns historiadores românticos fizeram desses homens os precursores do que eles intitularam de literatura nacional, o fizeram a fim de estabelecer o que Hobsbawm (2006, p. 9) caracterizou como uma “continuidade com um passado histórico apropriado”, isto é, tentando promover a “invenção de uma tradição”. É importante frisar que essa invenção não é feita do nada. Como nota Geary (2005, p. 15), ela usa de novas maneiras, manipula fontes escritas, lendas e crenças preexistentes para forjar uma unidade e uma tradição, que se tornam muito poderosas e, em certo sentido, bem reais. Foi o caso, como se viu, da grande parte da crítica nacionalista romântica, que se esforçou para ver, na produção árcade e em produções das quais sequer havia registro escrito, fatores de brasilidade e a presença de uma consciência nacional. E eles conseguiram. Essa tradição inventada já se arrasta há quase dois séculos no imaginário do povo e dos intelectuais. Reverbera em Cândido (2000, p. 27), que considerava os “árcades mineiros” e “certos intelectuais ilustrados” como “homens de letras formando conjuntos orgânicos e manifestando em graus variáveis a vontade de fazer literatura brasileira”.

Ora, se não poderia haver de fato uma consciência nacional antes do brado do Ipiranga, não seria de se estranhar que nenhuma das sínteses historiográficas produzidas antes da Independência tenha tentado desmembrar a literatura brasileira da portuguesa ou revelado alguma preocupação acerca de uma nacionalidade presente na literatura aqui produzida. Tal foi o caso da obra de Sismonde de Sismondi, *De la Littérature du Midi de l'Europe* (Literatura da Europa do Sul) (1813), em cuja parte dedicada a literatura portuguesa faz referências a autores brasileiros, não pelo fato de aqui terem nascido, mas por se enquadrarem no sistema da literatura portuguesa. Não por acaso, a primeira obra em que se nota uma busca por uma brasilidade em nossa literatura, é a famosa *Résumé de*

l'histoire littéraire du Portugal, suivi du résumé de l'histoire littéraire du Brésil, de Ferdinand Denis, publicada apenas quatro anos após a Independência. Nessa obra, ao aconselhar que os autores brasileiros olhassem “mais para dentro de si mesmos e procurassem estudar cuidadosamente o nosso barbarismo, o nosso primitivismo, em busca de características originais inexploradas” (CÉSAR, 1978, p. XXXIII), o que fazia o historiador francês senão propor conscientemente a invenção de uma tradição? Quando Sílvia Romero confere a Gregório de Matos – um homem cuja produção se confunde entre o que ele de fato escreveu e a tradição oral – o título de “fundador da literatura brasileira” (*apud* WEBER 1997, p. 71), pela expressão das peculiaridades do país que nele encontra, o que fez o crítico sergipano senão reinventar uma tradição, indo buscar um elemento simbólico que se encontrava ainda mais distante no tempo do que aqueles coletados pelos românticos? Enfim, o que foi e tem sido as sínteses historiográficas brasileiras senão a invenção e a reinvenção de tradições?

Mas inserir os autores árcades na historiografia como precursores da literatura nacional não foi uma tarefa tão simples. A fim de construir um campo de pesquisa voltado para a história das práticas de leitura, Chartier (2002) chama a atenção para a maneira como a atitude acrítica, às vezes presente na crítica literária, de desconsiderar as modalidades de circulação, as práticas de leitura e os diferentes públicos visados pelo texto acaba levando a interpretações anacrônicas de obras antigas. Nesse sentido, é imprescindível ter em mente que o processo de significação da obra é afetado tanto pelo seu suporte material, isto é, seu formato, sua tipografia, a presença de imagens, sua encadernação etc., quanto pelos protocolos de leitura, como prólogos, advertência ao leitor, notas do autor, notas do tipógrafo e epígrafes, que são muitas vezes suprimidas em edições posteriores.

Não levar em conta tais aspectos, não analisar o texto literário em sua historicidade, leva a interpretações errôneas como, por exemplo, a de José Veríssimo (1969, p. 70), ao considerar *O Uruguaçu* – um poema, na realidade, escrito em louvor às políticas imperiais do Marquês de Pombal na colônia brasileira – como “o berço por assim dizer da nacionalidade que se ia criar aqui, e ainda pelos múltiplos testemunhos de seu interesse e amor do país”. Sobre essas desconsiderações da historiografia literária com a historicidade do texto literário, a fim de capacitá-lo a valorizar elementos brasileiros, Teixeira (1999, p. 55) é bastante elucidativo:

Muito influenciada pela visão romântica, nossa historiografia sempre se orientou pela perspectiva da formação de uma literatura brasileira. Por isso, desconsiderou tanto seus vínculos com a ilustração portuguesa quanto suas relações com o mecenato pombalino. [...] Em função disso, *O Uruguay* foi sempre valorizado por sua dimensão indianista, naturista ou nativista, entendida como fator de brasilidade e estímulo nacionalista. [...] A partir daí, iniciou-se, desde os primeiros românticos, um processo de desconstrução sistemática de poemas inteiros, como deixa ver a fortuna crítica de *O Deserto*. O mesmo aconteceu com passagens ou cantos de outros textos como é o caso do canto quinto de *O Uruguay*. De fato, se aquele foi integralmente esquecido, este foi mutilado para se enquadrar no sistema de valorização dos elementos basilares da produção colonial.

Após a independência, ao Brasil não bastava o seu reconhecimento como um país de tradição apenas em âmbito nacional. Para se constituir como uma verdadeira Nação, era necessário se submeter ao olhar do outro. Muitos dos autores dos textos fundadores da literatura brasileira, como se mostrou, apresentaram uma preocupação em mostrar tanto para seus compatriotas quanto para os europeus que possuíamos, sim, há muito tempo, literatura tipicamente nossa. *Lê Brésil Littéraire; histoire de la littérature brésilienne* (O Brasil literário: história da literatura brasileira), publicada em Berlim em 1863, é um caso bem ilustrativo disso: o Imperador Pedro II, a fim de mostrar para a Europa que havia uma tradição intelectual e literária no país, atribuiu ao francês Ferdinand Wolf (1796-1866) a tarefa de escrever uma história literária em que a literatura brasileira estivesse presente com letras garrafais.

De fato, se as obras anteriores que versavam sobre a literatura nacional dessem maior relevo à literatura portuguesa, o mérito de *O Brasil Literário*, como ficou aqui conhecido, consiste em ser o primeiro empreendimento historiográfico em que a literatura brasileira é tratada da primeira à última página. Não tendo sequer posto os pés em terras tupiniquins, Ferdinand Wolf recorreu a brasileiros como Gonçalves de Magalhães e Porto Alegre para confeccionar sua história. Segundo Souza (1997, p. 20), a obra passou a ser indicada nos programas do Pedro II a partir de 1879, dezesseis anos após sua publicação, sendo substituída nos programas apenas em 1892 pela obra de Silvio Romero, *A História da Literatura Brasileira*, em que o autor Sergipano, logo na introdução, desqualifica o *Brasil Literário*, dado seu tom “artificial e diplomático” (ROMERO, 1943, p. 22).

1.4 A CONSTITUIÇÃO DO CÂNONE LITERÁRIO: PROBLEMAS DO CAMPO

1.4.1 Teoria da Literatura, Estudos Culturais e o Cânone Literário

Os dois grandes modelos de história literária oitocentista – o romântico de natureza biográfico-psicológico e o naturalista de natureza sociológica – produziram muitos resultados que posteriormente se tornaram alvo de severas restrições por parte da teoria da literatura. Mas, com todas suas diferenças, se há algum elemento cultural para com o qual ambas foram solidárias, este foi, de fato, o cânone literário. A história literária foi em muito responsável pela construção, difusão e consolidação do cânone. A teoria da literatura, por sua vez, explicou sua perenidade, o racionalizou, legitimando-o. Segundo Culler (1999), por exemplo, antes da teoria literária, nunca se havia escrito tanto sobre Shakespeare, nunca ele havia sido estudado de todos os modos concebíveis, nunca ele havia sido interpretando sob as óticas feminista, marxista, psicanalista, historicista e desconstrucionista. O autor chega a dizer que a teoria da literatura transformou Wordsworth de poeta da natureza em figura-chave da modernidade. Mais tarde, Lajolo (1995, p. 22) também tocava na questão:

Ao recortar, dentre tantas práticas discursivas, algumas às quais se dá o estatuto de “literatura”, em oposição a outras que não o são, história da literatura e teoria da literatura configuram-se órbitas do mesmo sistema institucional: contribuem ambas para a seleção de alguns textos que, recortados do conjunto de seus semelhantes, constituem o *canon* literário de um gênero, de um período, de uma comunidade

Tocando na questão da teoria da literatura no Brasil, Köthe (1997) afirmou que ela serviu e serve para canonizar o *status quo* do sistema literário institucionalizado e para repetir o cânone das literaturas estrangeiras. Com efeito, a teoria da literatura contribuiu para a fixidez do cânone literário tradicional, mas não foi só isso: ela também o revigorou, ao oferecer ao leitor um vasto leque para se ler literatura. Todavia, nessa literatura cujas páginas e linhas a teoria literária esmiuçou e destrinchou, sempre se englobaram, em sua maioria, as chamadas grandes obras. Basta lembrar as oposições apontadas por F. R. Leavis²³, um dos arquitetos da disciplina teoria da literatura em Cambridge, para a

²³ Em *Mass Civilization and Minority Culture*, obra produzida em 1930, um ano após o colapso econômico de 1929, F. R. Leavis, escreveu: “In any period it is upon a very small minority that the discerning

chamada alta literatura em face da literatura popular, a qual, produzida coletiva e comercialmente, seria deficiente dentro da experiência humana; o extremo autoritarismo de T.S Eliot, que, em um ensaio de 1963 chamado “Tradition and the Individual Talent”, defendeu a ideia de que as grandes obras primas formavam um conjunto ideal dentro do espaço da tradição e que o ingresso de uma nova obra prima nesse conjunto exigia inicialmente o seu enquadramento de alguma forma nessa tradição; as análises feitas por Jakobson e Claude Lévi-Strauss de poemas de Charles Baudelaire; as inesquecíveis e incisivas críticas de George Lukács – presentes em ensaios dispersos²⁴ e em várias de suas obras – às inovações de escritores modernos como Kafka, James Joyce e Samuel Beckett, ao mesmo tempo em que louvava a estética tradicional de autores como Sir Walter Scott, Goethe, Honoré de Balzac e Dostoievsky, devido à reacionária oposição desses escritores à burguesia em ascensão.

Contudo, nesse processo, a teoria da literatura também teve seus paradoxos: ao mesmo tempo em que legitimou o cânone tradicional, forneceu, com alguns trabalhos, principalmente os de vertentes estruturalista e semiológica, as bases para a sua abertura. As

appreciation of art and literature depends: it is (apart from cases of the simple and familiar) only a few who are capable of unprompted, first-hand judgment. They are still a small minority, though a larger one, who are capable of endorsing such first-hand judgement by genuine personal response... The minority capable not only of appreciating Dante, Shakespeare, Baudelaire, Hardy (to take major instances) but of recognising their latest successors constitute the consciousness of the race (or of a branch of it) at a given time... Upon this minority depends our power of profiting by the finest human experience of the past; they keep alive the subtlest and most perishable parts of tradition. Upon them depend the implicit standards that order the finer living of an age, the

sense that this is worth more than that, this rather than that is the direction in which to go. In their keeping... is the language, the changing idiom upon which fine living depends, and without which distinction of spirit is thwarted and incoherent. By ‘culture’ I mean the use of such language” (*apud* EASTHOPE, 1991, p. 9). Em todo o período, é de uma minoria muito pequena que a apreciação criteriosa da arte e da literatura depende: existem (para além dos casos simples e familiares) apenas uns poucos que são capazes de um espontâneo julgamento de primeira-mão. Eles ainda são uma pequena minoria, apesar de maior, capazes de endossar tal julgamento de primeira-mão através de uma resposta pessoal genuína... A minoria capaz não só de apreciar Dante, Shakespeare, Baudelaire, Hardy (para citar grandes exemplos), mas de reconhecer seus últimos sucessores constitui a consciência da raça (ou de um ramo da mesma) em um determinado momento... Dessa minoria depende a nossa capacidade de tirar proveito da melhor experiência humana do passado; ela mantém vivas as partes mais sutis e mais perecíveis da tradição. Dela dependem as normas implícitas que ordenam a melhor existência de uma época, o sentido de que isso vale mais do que tudo e de que isso é a direção a ser seguida. Em sua preservação... é a linguagem, o idioma de que uma boa existência depende, e sem o qual a distinção de espírito torna-se controverso e incoerente. Por “cultura” entendo o uso de tal linguagem. A tradução é de autoria do autor deste trabalho.

²⁴ Em “Fisionomia Intelectual dos Personagens Artísticos”, um ensaio escrito em 1931, traçando uma espécie de poética das grandes, Lukács indicou uma das tarefas primordiais da literatura: “A representação da luta pela superação dos resíduos do capitalismo na economia e na consciência dos homens coloca à literatura uma imensa tarefa [...]. A literatura deve indicar, sobretudo, o modo pelo qual êstes resíduos são efetivamente superados. Por outro lado, não deve fechar os olhos ao fato de que os resíduos burgueses, ainda vivos no pensamento de alguns homens ou grupos, condenam estes o fracasso, à morte política (LUKÁCS, 1968, p. 200)

trinta e uma funções isoladas por Vladimir Propp em um *corpus* de contos populares russos, em sua obra *Morfologia do conto folclórico*, de 1928; as decomposições dos mitos em “mitemas” feitas por Lévi-Strauss e as análises de mitos da vida cotidiana francesa, de *slogans* e de propagandas feitas por Roland Barthes (1915-1980) são exemplos de abordagens que fugiam dos Clássicos e até mesmo do que à época se chamava literatura. Isso porque, como bem observa Eagleton (1985), ao estruturalismo não importava que o objeto analisado não constituísse um grande exemplo de literatura. Tratava-se mais de uma fria e imparcial dissecação de suas estruturas. Obviamente não foram muitos os que se debruçaram sobre a literatura popular. Afinal, quem iria perder seu tempo, utilizando-se de um árido arcabouço teórico, analisando obras de pouco ou nenhum valor cultural aos olhos da academia?

De qualquer forma, como reconhece Paulino (2004), ainda que o estruturalismo, com suas abstrações universalizantes, tenha ficado longe de descentrar o paradigma canônico, os pós-estruturalistas, ao trabalhar a questão das diferenças e das identidades, conseguiram abordar o multiculturalismo, unindo em um só campo o estudo dos textos canônicos e populares. Houve um tempo, diz Eagleton (2005, p.18), em que os estudantes escreviam ensaios acrílicos, reverentes sobre Flaubert, mas tudo isso mudou: hoje escrevem ensaios acrílicos, reverentes sobre *Friends*. Easthope (1991) chega a falar em uma transformação dos Estudos Literários em Estudos Culturais. Visões que examinam o processo mais como um *continuum* do que como uma simples ruptura. Enfim, o que importa dizer aqui é que foi dentro da própria teoria da literatura que se geraram os embriões que mais tarde se transformariam naquilo que, de certa maneira, insurgiu-se contra ela própria e contra o cânone que ela ajudou a legitimar: os Estudos Culturais.

Sua consolidação, na década de 1980, provocou profundas revisões epistemológicas não apenas nos estudos literários, mas nas próprias ciências humanas. Longe de buscar a perfeita dicotomia entre produções culturais boas ou más, os Estudos Culturais procuraram voltar seu olhar para os trabalhos de camadas e grupos sociais até então marginalizados e discriminados, tais como negros, mulheres, homossexuais, loucos, etc.. Desse modo, não havia sistema de signos, gênero, tipo de texto ou qualquer forma discursiva indigna de ser estudada e ensinada (CULLER, 1991). Embora, em suas origens, os Estudos Culturais pretendessem simplesmente uma abordagem multicultural das produções culturais, trabalhando até mesmo em um ambiente interdisciplinar a literatura canônica, não foi isso

que acabou acontecendo. A verdade é que, à medida que os Estudos Culturais se desenvolveram e se estabeleceram nas universidades, o cânone literário acabou por ser questionado, ora de maneira analítica, observando-se suas repercussões e representações sociais e culturais, ora de maneira bastante incisiva e polêmica, sendo visto como uma ferramenta de consolidação das elites e, por conseguinte, no apagamento das vozes de grupos menos favorecidos. Assim, o cânone, bem como todos os pressupostos que o fundamentavam, como principalmente a noção de excelência literária, passaram a ser profundamente desconstruídos.

Talvez tal situação se deva ao fato de que a afirmação da literatura dita popular simultaneamente ao questionamento do cânone seja uma realidade da qual não se possa fugir. Cultura popular, ou cultura de massa e alta cultura não deixam de se relacionar dialeticamente, formando aquilo que Easthope (1991, p. 9) chamou de “oposição binária”. Examinando o papel do escritor da história ao recortar, selecionar e eleger seu objeto, Lajolo (1995, p. 24) afirma que:

As histórias alternativas que hoje se escrevem, além de esgarçarem seu caráter alternativo na tendência que manifestam de canonizar a si mesmas como discurso e a seus objetos como história, são inevitavelmente solidárias: somam-se às histórias tradicionais, reajustam detalhes, iluminam recantos, abrem brechas, alteram significados. De qualquer forma proscrevem, por ingênua e enganosa, a reconfortante hipótese de que *agora, sim, te(re)mos uma história de verdade!* Não. Não temos e nunca teremos.

Ao que parece, a convivência pacífica entre literatura de massa e literatura popular soa mais como um desejo de uma intelectualidade democrática do que uma realidade. Isso fica evidente quando se examina o impacto dos Estudos Culturais no ensino de literatura, que teve seus programas e currículos reorganizados, em universidades de muitas partes do mundo. Comparando uma transcrição da lista de leitura de um curso de humanidades na Universidade de Colúmbia de 1937 a 1938²⁵ – composta por 16 obras da Antiguidade e 19

²⁵ As seguintes obras formam a lista de leitura exigida aos calouros do curso de Humanidades na Universidade de Colúmbia, durante os anos de 1937 a 1938: Homer, *Iliad*; Dante, *Inferno*; Aeschylus, *Oresteia*; Machiavelli, *The Prince*; Sophocles, *Oedipus the King*; Rabelais, *Gargantua and Pantagruel*; Sophocles, *Antigone*; Montaigne, *Essays*; Euripides, *Electra*; Shakespeare, *Henry IV*, Parts I and II; Euripides, *Iphigenia in Tauris*; Shakespeare, *Hamlet*; Euripides, *Medea*; Shakespeare, *King Lear*; Aristophanes, *The Frogs*; Cervantes, *Don Quixote*; Plato, *Apology*; Milton, *Paradise Lost*; Plato, *Symposium*; Spinoza, *Ethics*; Plato, *Republic*; Moliere, *Le Tartuffe*; Aristotle, *Ethics*; Moliere, *Le Misanthrope*; Aristotle, *Poetics*; Moliere, *The Physician in Spite of Himself*; Lucretius, *De Rerum Natura*; Swift, *Gulliver's Travels*;

clássicos europeus da *Ilíada*, de Homero ao *Fausto* de Goethe – com a bibliografia de um curso sobre “A Europa e as Américas” da universidade de Standford de 1988 a 1989²⁶ – que incluía, dentre outros autores, Clarisse Lispector – Mignolo (1991) mostra como o ensino contemporâneo de literatura em alguns aspectos tem mostrado a tendência de representar a multiplicidade, confrontar pontos de vista, modelos textuais e genéricos e fontes periodológicas e geoculturais. Trazendo a questão para âmbito local, basta lembrar as disciplinas Literatura Inglesa e Literatura Americana da Universidade Federal de Sergipe, que sofreram, em 2008, uma reformulação programática e curricular e passaram a ser ensinadas dentro de uma só disciplina sob a designação de Literatura de Língua Inglesa, cuja ementa prevê não apenas tópicos relacionados às literaturas dos povos em geral que falam a língua inglesa, tais como os africanos, mas também ao próprio questionamento do cânone tradicional.

1.4.2 A formação do Cânone: algumas controvérsias

Como sugerimos anteriormente, podemos, para fins de sistematização, classificar as abordagens sobre o cânone de duas maneiras, embora, muitas vezes ambas se

Marcus Aurelius, *Meditations*; Fielding, *Tom Jones*; Virgil, *Aeneid*; Rousseau, *Confessions*; Voltaire, *Candide*; St. Augustine, *Confessions*; Goethe, *Faust* (apud MIGNOLO, 1991, p. 48).

²⁶ St. Augustine, *Confessions*; Left Handod, *Son of Old Man Hat*; Freud, *The Psychopathology of Everyday Life*; Weber, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*; Marx, *The Communist Manifesto*; Melville, "Bartleby the Scrivener"; The Bible: *Genesis and Revelation*; Zora Hurston, *Their Eyes Were Watching God*; Americo Paredes, *With His Pistol in His Hand*; Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth*; Juan Rullo, *The Burning Plain and Other Stories*; Sandra Cisneros, *The House on Mango Street*; Ruth Benedict, *Patterns of Culture*; Paul Radin, *The Trickster*; M. J. and F. S. Herskovits, *Dahomean Narrative and African Myths and Tales*; Homer, *Hymn to Hermes*; Aeschylus, *Prometheus Bound*; Shakespeare, *The Tempest*; Aime Cesaire, *A Tempest*; C. L. R. James, *Black Jacobins*; Alejo Carpentier, *The Kingdom of This World*; Alfred Metraux, *Voodoo in Haiti*; Zora Hurston, *Tell My Horse*; Euripides, *Bacchae*; Jean Rhys, *Wide Sargasso Sea*; Jamaica Kincaid, *Annie John*; Frantz Fanon, *Black Skin, White Masks*; Euripides, *Medea*; Derek Walcott, *Collected Poems*; Aime Cesaire, *Return to My Native Land*; Sir John Mandeville, *Travels Columbus, Letters from 1st, 3rd, & 4th voyages*; Clarice Lispector, "The Smallest Woman in the World"; Fray Bernardo de Sahagin, *The Conquest of Mexico*; Carmen Tafolla, "La Malinche"; Bernal Diaz del Castillo, *The Conquest of New Spain*; Bartolome de Las Casas, *In Defense of the Indians*; James Clifford, "Identity among the Mashpee"; Garcilaso de la Vega, *Royal Commentaries*; Felipe Guaman Poma de Ayala, *New Chronicle and Good Government Documents from the Tupac Amaru rebellion*; Jose Maria Arguedas, "Ode to the Jet Plane", "Hymn to Our Father Tupac Amaru"; Rousseau, *Discourse on Inequality and The Social Contract*; *Declaration of the Rights of Man* (France, 1789); *Declaration of Independence* (U.S., 1776); *Universal Declaration of Human Rights* (U.N., 1948); *Freedom Charter* (South Africa, 1956); Mary Wollstonecraft, *Vindication of the Rights of Woman*; Frederick Douglass, *Autobiography*; Esteban Echeverria, "The Slaughter-house"; Juana Manuela Gorilla, "He who does evil should expect no good"; Whitman, *Leaves of Grass*; Frank Lloyd Wright, *The Living City*; Umberto Eco, *Travels in Hyperreality*; Maxine Hong Kingston, *The Woman Warrior* (apud MIGNOLO, 1991, p. 47).

complementem: a primeira busca descrever e analisar o cânone e a canonização enquanto processos do funcionamento do sistema literário. Como exemplo, tem-se “The Polissystem Hypothesis” (*apud* MIGNOLO, 1991, p. 31), desenvolvido por Even Zohar em Israel em 1978, que, utilizando o conceito de centro, ou seja, a literatura canônica legitimada pelos estratos sociais dominantes, em face do conceito de periferia, onde residiria a literatura marginal ou não canônica, procura explicar que o cânone, fonte de desenvolvimento do sistema literário, é formado através da transferência de padrões estéticos da periferia para o centro. Fowler, no seu livro *Kinds of Literature* (1982), em um capítulo intitulado “Hierarquias de Gêneros e Cânones de Literatura”, tentou explicar a formação do cânone através das mudanças no gosto literário ocasionadas pela reavaliação de gêneros literários que as obras canônicas representavam. Se, por exemplo, Falkner, Hemingway e Fitzgerald se estabeleceram como escritores dominantes do século XX, isso se deveu à exaltação da aventura em prosa como gênero naquela época (*apud* BLOOM, 1994).

Já Pierre Bourdieu (1996, p. 254) dividiu o campo literário em dois subsistemas: o primeiro, chamado de campo de produção restrita, caracteriza-se pela negação vanguardista da motivação econômica, isto é, “contra a visão ordinária ou mercenária” daqueles que reduzem “os negócios de arte a negócios de dinheiro” e dirigem seus trabalhos prioritariamente ao seu grupo ou a seus pares; o segundo, chamado de campo de produção em larga escala, motivado pelo lucro imediato, produz para o público em geral obras de consumo fácil. Segundo o autor francês, sobre o campo de produção restrita haveria uma ação sistêmica daquilo que ele chamou de “instâncias de consagração”, tais como as premiações literárias, a crítica, as editoras, as academias e os sistemas de ensino, responsáveis pela legitimação e autenticação de autores e obras, tornando-as, por conseguinte, mercadorias economicamente lucrativas.

A segunda abordagem vê o cânone literário como um discurso político caracterizado por contornos patriarcais, imperialistas e racistas a serviço dos interesses de uma elite. Assim, reivindica-se, ora, de maneira radical, uma reescritura da história literária, ora uma abertura do cânone literário às produções literárias de grupos e minorias tradicionalmente esquecidos. Um exemplo desse tipo de estudo está em *O Cânone Colonial*, de Köthe (1997). Fundamentando-se no argumento de que a interiorização do colonialismo estaria em toda história da literatura brasileira, o autor afirma que o esquema historiográfico da literatura brasileira foi uma imitação do esquema europeu. Ele não foi construído à luz de

nossa realidade literária, de modo que os textos que entraram no cânone entraram, pois era preciso preencher um espaço já previsto dentro desse esquema importado. Dessa forma, seria importante fazer um reexame do cânone, a fim de “diferenciar aquilo que ingressou nele devido à necessidade de ocupar um espaço estratégico, e aquilo que, eventualmente, ainda é capaz de se manter após uma releitura crítica”. Além disso, em prol de uma democratização cultural, seria necessário “estabelecer-se um maior diálogo interno e externo, incentivando o ensino dos clássicos e a diversificação dos sistemas, de um modo mais tolerante e aberto que o cânone vigente”. A luta por essa “democratização cultural” já deixa bem clara sua perspectiva em relação ao cânone: um construto de uma classe dominante, uma ferramenta para sua auto-afirmação e simultaneamente para o apagamento das vozes dos dominados. “O silêncio dos oprimidos faz-se pela fala dos consagrados no cânone”, diz o ex-professor da Universidade de Brasília, segundo o qual, independentemente de qualidade estética, “consagra-se a crítica e a historiografia que consagra aqueles que convêm ao sistema dominante que sejam consagrados” (KÖTHE, 1997, p.13-79).

John Guillory foi um dos que se insurgiram com a tendência, surgida nos Estados Unidos em torno da década de 1980, de se inserirem questões de identidade social no cerne da questão de formação de cânones. Muito conhecido por seu livro *Cultural Capital*, de 1993, em que se apropria do termo cunhado por Bourdieu, introduzindo instituições como a escola, a língua e o discurso da crítica literária no incansável debate em torno do processo de canonização, o professor da Universidade de Nova York, em uma entrevista conduzida, em 2004, por Jeffrey J. Williams, editor da revista *The Minnesota Review*, deixou clara sua desconfiança em relação aos defensores da abertura do cânone que vêem a exclusão como resultado de uma espécie de conspiração política da classe social dominante. Para o teórico, a exclusão ou o processo de canonização estaria relacionado menos às classes sociais a que pertenciam os escritores do que aos meios de produção cultural e a história da literacia, isto é, a maneira como a língua se tornou estratificada em torno da distinção entre os capazes e incapazes de ler. Além disso, as categorias de identidade social, por sua vez, seriam termos errôneos para se pensar o longo processo histórico de formação do cânone, uma vez que tais concepções emergiram apenas ao fim de um longo processo histórico (WILLIAMS, 2004,).

A crescente tendência multiculturalista que vem agitando universidades de todo o mundo de desconstruir ou, menos radicalmente, promover a abertura do cânone, também encontrou seus adversários: talvez o mais rigoroso deles tenha sido Harold Bloom, em seu célebre *O cânone Ocidental: os livros e as escolas do tempo* (1994). O livro é claramente uma resposta incisiva às pesquisas, chamada por ele de “Escola do Ressentimento”, que interpretam o processo de formação do cânone como uma escolha feita por grupos sociais dominantes, instituições de educação ou tradições de crítica. Bem ao gosto de tradicionalistas como T.S Eliot, Bloom explica o processo de canonização levando em conta simplesmente padrões estéticos e cognitivos, concebendo o cânone como um grupo de autores “que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais”. Sua entrada no cânone se deve, unicamente, à força poética, ou seja, ao “domínio da linguagem figurativa”, “originalidade”, “poder cognitivo”, “conhecimento” e “dicção exuberante”.

Todas essas maneiras de se interpretar e examinar a formação do cânone literário, apesar de lançarem luzes sobre a questão, não deixam de demonstrar sua complexidade, criando certa descrença quanto à sua solução. Embora algumas dessas abordagens tenham nascido como uma maneira de desqualificar outras já existentes, acreditamos que elas não se excluem necessariamente e que, por conseguinte, todas elas podem ser utilizadas de maneira solidária na tentativa de lançar luzes sobre a questão. Com efeito, estamos muito longe de considerar aqui, por si só, as ideias de um Harold Bloom. Se elas fazem algum sentido para nós, é simplesmente para mostrar como qualquer coisa que se diga a respeito da boa ou má obra literária, está profundamente relacionada ao lugar de quem fala. Examinar a evolução do conceito de literatura e do próprio ofício de escritor pode ser bastante elucidativo a esse respeito.

1.4.3 A literatura, o escritor e público

O termo literatura, tal qual hoje concebemos, é uma invenção recente. No século XVII os filósofos faziam literatura tanto quanto aqueles que se voltavam para a história ou para as ciências. A especificação do termo literatura só começou a ocorrer no século

XVIII, em virtude de razões, sobretudo, políticas. Por político, entendemos o modo como as relações sociais são estabelecidas e as relações de poder que elas implicam.

Ao examinar a antiga posição social do escritor, Abreu (2003), mostra que, até o século XVII, o desprestígio social dos autores era tão grande que mesmo aqueles de maior sucesso eram obrigados a recorrer a outros meios para garantir sua sobrevivência material. O ofício do letrado, na França, só começou a ser valorizado, ainda que de maneira acanhada, com a multiplicação das academias e salões, espaços frequentados por desde poetas a astrônomos. A entrada de um autor em uma academia lhe conferia um prestígio simbólico cuja intensidade variava de acordo com o *status* daqueles grupos que o acolhiam. Tratava-se menos de seus talentos como homem de letras do que a quem se estava aliado. Com as academias, alguns autores passaram a receber o apoio do rei, sendo agraciados com cartas-patentes e selos reais. Esses espaços, além disso, contribuíram para a especificação das atividades intelectuais, dividindo-as em Letras, Ciências e Artes. Ainda assim, o termo literatura, em sua definição segundo os dicionários da época²⁷, se referia não a uma atividade artística específica, mas à erudição, isto é, a um conhecimento vasto de saberes que se distinguiam entre si pela amenidade e pela utilidade.

Ainda nessa época, saber ler conferia certa distinção social. No entanto, no século XVIII, com a expansão da alfabetização, a leitura, ainda que apenas a vernacular²⁸, passou a penetrar em camadas populares formadas por camponeses, pequenos comerciantes, mulheres e crianças. A ampliação do público propiciou o desenvolvimento da atividade editorial, lançando, por conseguinte, esperança sobre um grande número de homens desejosos de fazer de suas penas seu ganha-pão, muitos dos quais, oriundos da pequena burguesia, eram desprezados por aqueles de maior prestígio que mantinham relações com a nobreza. Os escritores ligados aos poderosos, porém, se viram ameaçados por esses novos literatos, chamados de “proletariado intelectual”, que cada vez mais alçavam grande público naqueles meios populares, não eruditos, que haviam aprendido a ler recentemente. Visando se dissociar desses literatos, os escritores de prestígio empenharam-se em

²⁷ Eis o que diz *A Encyclopédie* de Didot e de D’Alambert: “LITERATURA (*Ciências, Belas-Letras, Antiq.*) termo geral que designa a erudição, o conhecimento das Belas-Letras e das matérias que com ela têm relação. Veja o verbete LETRAS, em que, fazendo seu elogio, se demonstra sua íntima união com as Ciências propriamente ditas” (*apud* ABREU, 2003, p. 14).

²⁸ No século XVIII, Jean Baptiste de la Salle (1651-1719) inventou, na França, um novo modelo de escolarização elementar, articulando a catequese (ler-recitar) com os saberes mercantis tradicionais. Tratava-se de oferecer para os alunos das cidades e do campo, uma escrita primária em francês, separada da retórica secundária, centrada no latim (HÉBRARD, 2001).

desqualificar suas obras. O Romance, por exemplo, gênero que surgiu desse “proletariado intelectual”, foi fortemente criticado em nome da tradição beletrística, da moral e da religião. O ensaio intitulado “Rumo à unificação de todas as Belas Artes e Letras sob o conceito de auto-suficiência”, escrito em 1785 por Karl Phillipp Moritz, ao considerar as belas-artes como totalmente descomprometidas com a necessidade de agradar ao público, mas unicamente preocupadas com sua perfeição interna, tornou-se uma de várias outras armas, na França, usadas pelos escritores de prestígio contra a crescente popularização dos trabalhos da pequena burguesia (ABREU, 2003, p. 26-28).

O que aconteceu na Inglaterra, como mostra Williams (1960), não foi diferente: o crescimento da influência e do poder da classe média e do grande público leitor que dela emanou afetou profundamente o trabalho do escritor. Agora ele não mais dirigia seu trabalho a um pequeno grupo pessoalmente conhecido, como ocorria com o mecenato. O mercado havia sido criado. As motivações das atitudes dos escritores, por conseguinte, foram mudadas, estavam centradas, agora, no sucesso editorial. Em oposição a tal atitude, se insurgiram grupos de escritores que declaravam completo desprezo em relação esse público crescente, passando a insistir na ideia do padrão de excelência, do “espírito encarnado do conhecimento de um povo”, bem superior ao curso de eventos que estava sendo comandado pelas leis mercado. Isso é ilustrativamente encontrado em Wordsworth:

Ainda mais lamentável é o erro de quem acredita que há algo de infalibilidade divina no clamor dessa pequena, porém ruidosa porção da comunidade, sempre regida pela influência alternativa, que, sob o nome de PÚBLICO, se passa, sobre o irracional, pelo POVO. Em relação à Opinião Pública, o Escritor espera sentir tanta deferência quanto a ela é concedida; mas para o Povo, filosoficamente caracterizado, e para o espírito encarnado de seu conhecimento... o respeito devoto, a reverência do escritor é devido²⁹ (*apud* WILLIAMS, 1960, p. 36-37).

Wordsworth acreditava que o verdadeiro escritor deveria dirigir seu esforço para um leitor ideal, esse “povo, filosoficamente caracterizado”, e não ao público ou à massa leitora. Desse modo, a cultura, agora sinônimo desse “espírito corporificado” de um povo, desse verdadeiro padrão de excelência, tornou-se um grupo de referências em que

²⁹ Essa passagem é uma tradução, feita pelo autor dessa Dissertação, do seguinte trecho: “Still more lamentable is his error who can believe that there is anything of divine infallibility in the clamour of that small though loud portion of the community, ever governed by factitious influence, which, under the name of the PUBLIC, passes itself upon the unthinking, for the PEOPLE. Towards the Public, the Writer hopes that he feels as much deference as it is entitled to; but to the People, philosophically characterized, and to the embodied spirit of their knowledge ... his devout respect, his reverence, is due”.

assentavam os verdadeiros valores em oposição aos valores “alternativos”, construídos pelo mercado. Assim, literatura e cultura se tornaram a oposição mais natural para o mercado. Eram elas que incorporavam os verdadeiros valores humanos, que o desenvolvimento da sociedade em direção a uma civilização industrial parecia ameaçar destruir.

De maneira um tanto semelhante, na visão do Reis (1992, p. 69), a origem do moderno conceito de literatura está associada a uma tentativa de manutenção da hegemonia das elites letradas, servindo com um expediente da burguesia para se autenticar:

A literatura parece ter sido uma dessas grandes narrativas (para ampliar o termo cunhado por Jean-François Lyotard) que – pelo menos desde os princípios da era moderna, em fins do século XIV, quando a arte foi se separando paulatinamente da religião, até o advento dos meios de comunicação de massa e da sofisticação dos aparelhos ideológicos de Estado, que disseminam, e a um nível microfísico, outras formas bem mais eficazes de regulamento social – se prestou a consolidar a hegemonia das elites letradas.

Com efeito, na França, o abalo do prestígio causado pela proliferação de novos leitores, novos escritores, novos gêneros e de novas formas de ler, levaram os escritores nobres a eleger alguns autores, alguns gêneros e algumas maneiras de ler como melhores e a isso, segundo Abreu (2003), resolveram chamar de literatura, isto é, “o nome do absolutamente convencional” ou mesmo uma mera “etiqueta institucional”, nas palavras de Culler (1999, p. 33-47). Em Portugal não foi diferente. Ainda de acordo com a interpretação da autora acima referida, a *Biblioteca Lusitana* (publicada entre 1741 e 1759), de Diogo Barbosa Machado (1682-1772), foi um expediente utilizado para conferir visibilidade e algum reconhecimento para os escritos dos intelectuais portugueses:

Pode-se entender a *Biblioteca Lusitana* como parte do esforço de apresentação e de valorização da produção intelectual em língua portuguesa com a finalidade de conseguir para seus autores “a merecida remuneração às suas doudas, e incansáveis vigílias”, já que eles ennobreceam a Patria com os nomes, dilataram a fama com as pennas”. Assim como se fez na França, a valorização dos intelectuais passava por seu desejo de vincular-se aos poderosos – percebido nos gestos de oferecer e de dedicar a obra a D. João V – propondo como justificativa de sua importância o fato de suas obras serem o espelho e a sustentação da nacionalidade (ABREU, 2003, p. 35).

1.4.4 A Escola e as histórias literárias

Se, por um lado, as histórias literárias, nos países em que floresceram, visaram consolidar as identidades nacionais de seus respectivos Estados, por outro os chamados dicionários biobliográficos, fontes primordiais de muitas das posteriores histórias literárias, não tiveram propósitos tão ufanistas. A *Biblioteca Lusitana* é um caso ilustrativo de muitos outros. Tratava-se mais de oferecer aos intelectuais nela inseridos a proteção dos poderosos do que de valorizar a Nação. Tais questões lançam luz sobre a própria constituição histórica do cânone literário. A razão por que certos autores e obras têm figurado nas histórias literárias e outros não deve-se apenas a uma coisa bem pouco palpável chamada de qualidade estética? Ou se deve também ao fato de alguns deles terem sido fixados para sempre nesses dicionários biobliográficos, cujas indicações e julgamentos, movidos por preocupações visivelmente pragmáticas, parecem perpetuar-se nas histórias literárias, fundamentadas, em sua maioria, como já observara Carpeaux (1959, p. 29), em pesquisas de segunda mão e não propriamente em pesquisas originais?

A origem dos dicionários biobliográficos pode ser situada entre c. 35 e 95 da era cristã, quando Marcus Fabius Quintilianus, professor romano de Língua e Retórica, sempre preocupado com a formação intelectual de seus alunos, escreveu a *Institutio Oratória* e no décimo livro desta obra inseriu uma apreciação sumária de autores gregos e latinos como um esboço de uma espécie de “biblioteca mínima”. Só não suspeitava Quintilianus que as indicações presentes em sua obra acabariam servindo, na Idade Média, como referência para os Monges de São Bento escolherem os livros didáticos para a mocidade dos conventos. Só não suspeitou Quintilianus que sua obra acabaria servindo para os Humanistas, que, orientando-se por suas observações, discutiriam a importância maior ou menor de Homero ou Virgílio, Demóstenes ou Cícero. Só não imaginou Quintilianus que os programas atuais de Letras Clássicas seriam regidos segundo seus conselhos. Só não imaginou Quintilianus que sua bibliografia se tornaria um código milenar e imutável que até hoje nos orienta (CARPEUX, 1959). Enfim, só não imaginou Quintilianus que sua obra acabaria fixando o cânone da literatura clássica.

A ideia de qualidade, bem como os julgamentos de boa e má literatura, longe de possuírem fundamentos intelectualmente válidos, dizem respeito mais à maneira como

certos grupos sociais mantêm o poder sobre outros. Desse modo, seria bem pouco científico definir em termos puramente estéticos os motivos por que certas obras mantiveram-se na condição de cânones e outras foram varridas para debaixo do tapete da história:

Com isso deduzimos que os textos não podem ser dissociados de uma certa configuração ideológica, na proporção em que o que é dito depende de quem fala no texto e de sua inscrição social e histórica. O que equivale afirmar que todo texto parece estar sobredeterminado por uma instância de autoridade. O critério para se questionar um texto literário não pode se descurar do fato de que, numa dada circunstância histórica, indivíduos dotados de poder atribuíram o estatuto de literário àquele texto, canonizando-o (REIS, 1992, p. 69).

No entanto, talvez seja possível que incorrêssemos em certo reducionismo dizer que o cânone deve sua instituição simplesmente a instâncias políticas, sociais e pedagógicas. Com efeito, em “Literatura y Sociedad”, um dos tópicos de uma série de entrevistas feitas a Roger Chartier (2000) e editadas por Alberto Cue, o teórico tratou sumariamente da questão. Para ele, a permanência de certas obras se deve a uma instabilidade textual, que permite reapropiações múltiplas e diversas construções de sentidos ao longo dos tempos. Contudo, o autor não deixa de reconhecer importância das livrarias, dos editores e da escola no processo de manutenção de certas obras e no esquecimento de outras, de sorte que seria fundamental um estudo que vislumbasse a dimensão sócio-histórica da produção do cânone.

Para Reis (1992), é no Romantismo – movimento contemporâneo à Independência do Brasil – que se sedimenta o cânone da literatura brasileira. Ora, Isso se explica pelo simples fato de que é no romantismo que se institui o ensino de literatura no país e, por conseguinte, se produzem as primeiras histórias literárias. À medida que fixa determinadas obras e autores em manuais de leitura ou livros didáticos, obedecendo a determinados projetos pedagógicos, a escola torna-se uma dessas instituições responsáveis pelo estabelecimento, difusão e consolidação do cânone. Um cânone, aliás, elitista, que reflete naturalmente o funcionamento elitista dos órgãos oficiais de ensino, responsáveis pela escolarização na Primeira República, e que acabaram por dar continuidade às distorções presentes no Império.

A tese de doutorado de Razzini (2000) representa um dos pouquíssimos estudos, no Brasil, que tratam do assunto. A autora, após fazer um levantamento de todos os programas

de ensino e da carga horária das disciplinas português e literatura no ensino secundário, de 1838 a 1960, demonstra a importância das sucessivas edições da *Antologia nacional* (1895), organizada por Fausto Barreto e Carlos Laet e usada pelos alunos que passaram pela escola secundária, na fixação do cânone da literatura nacional.

Embora não tenha sistematizado a questão, Williams (2000), desde a década de 1950, em seu livro *Cultura*, já via os sistemas educacionais como uma instituição não meramente reprodutora, mas, em certo nível, produtora da cultura, dado o seu relativo grau de autonomia na seleção e organização, orientadas pelas formas sociais em vigor, do que será transmitido. Bourdieu (1996, p. 255) sugeriu que uma pesquisa que intentasse estudar o processo de canonização poderia partir da avaliação das diferentes quadros de honra que consagraram o panteão literário de diferentes épocas, tais como trechos escolhidos presentes em manuais escolares e os programas escolares. A passagem, embora longa, vale a pena ser transcrita:

Mas pode-se também romper o círculo construindo um modelo do *processo de canonização que leva à instituição dos escritores*, através de uma análise das diferentes formas de que se revestiu o panteão literário, nas diferentes épocas, nos diferentes *quadros de honra* propostos tanto em documentos - manuais, trechos escolhidos etc. - quanto em monumentos - retratos, estatuas, bustos ou medalhões de "grandes homens" (pensamos em tudo que Francis Haskell extrai do quadro de Delaroche, pintado em 1837 no hemiciclo da Escola de Belas-Artes e apresentando o panteão dos artistas consagrados do momento). Poder-se-ia, acumulando métodos diferentes, tentar acompanhar o processo de consagração na diversidade de suas formas e de suas manifestações (inauguração de estátuas e de placas comemorativas, atribuição de nomes de rua, criação de sociedades de comemoração, introdução nos programas escolares etc.), observar as oscilações da cotação dos diferentes autores (através das curvas de livros ou de artigos escritos a seu respeito), extrair a lógica das lutas de reabilitação etc. E não seria a menor contribuição de um tal trabalho tornar consciente o processo de persuasão consciente ou inconsciente que nos leva a aceitar como evidente a hierarquia instituída.

Na década de 1990, Chervel (1990) trataria mais especificamente do tema, levantando várias questões sobre a penetração de práticas estritamente escolares na história cultural da sociedade como, por exemplo, a marca durável ou mesmo indelével que a “dissertação em três partes” teria deixado na língua e na prosa francesas. O autor ainda chega a tratar sumariamente da proximidade entre história do ensino e história literária:

Resta um último ponto, cuja importância, salvo algumas exceções, jamais preocupou os historiadores de literatura: a interpenetração entre a cultura escolar e a atividade literária. Por que *Easther* e *Athalie* são as únicas obras dramáticas que permaneceram constantemente no programa das classes durante todo o século XIX? É por que são de Racine, ou por que foram destinadas a

uma exploração escolar? É por acaso que a primeira grande epopéia francesa, *la Henriade*, composta por um antigo aluno dos Jesuítas para rivalizar com Virgílio, entrou desde o século XVIII nos programas escolares, e fez, nos colégios, o essencial de sua carreira literária, até 1835? Esta obra não remonta, antes, à história do ensino, mais do que à história da literatura? (CHERVEL, 1990, p. 221)

Se é verdade que práticas minimamente escolares frequentemente transpõem os muros da escola e se impregnam na vida cultural tornando, em certos aspectos, indistinguível a história cultural da história do ensino, fica evidente que os compêndios e livros didáticos de história literária, balizados pelos programas educacionais e pelo ensino da literatura, constituem uma dimensão sumamente importante na produção de um elemento da história cultural chamado de cânone literário que, portanto, precisa ser estudada, definida e delimitada.

CAPÍTULO II

PRIMÓRDIOS DO ENSINO DE LITERATURA: *PORTUGAL E BRASIL*

2.1 O ESPÍRITO DA RETÓRICA NOS ESTUDOS LITERÁRIOS

O moderno conceito de literatura difundido pelas histórias literárias, desde seu surgimento no século XVIII, esteve, por um longo período, fortemente apoiado sobre aspectos formais, sendo constantemente associado à noção de belas-letras ou boas letras. O conceito de literariedade³⁰ proposto pelos formalistas não deixa de soar como uma pequena herança de uma tradição dos dois últimos séculos, em que se hierarquizaram, se excluíram e se elegeram autores e obras em função de concepções estéticas de critérios quase sempre questionáveis. Foi nessa tradição que se apoiou Fernandes Pinheiro (1825-1876) em 1862, na primeira edição do seu *Curso Elementar de Literatura Nacional*, ao tentar conceituar a literatura:

Deriva a palavra literatura do vocábulo latino *littera*, que, como se sabe, significa letra. Na sua mais ampla acepção é a literatura, na frase do Sr. de Lamartine, a expressão memorável do homem transmitida ao homem por meio da palavra escrita. Tomada porém em sentido restrito é a expressão dos conceitos, sentimentos e paixões do espírito humano feita por modo agradável. É nesta última acepção que lhe cabe o epíteto belas letras, humanidades ou boas letras, como também lhe chamavam os nossos clássicos (PINHEIRO, 1962, p. 9).

Já no final do século XIX, quase quarenta anos após a publicação da obra de Fernandes Pinheiro, escreveu José Veríssimo (1857-1916), em sua *História da Literatura Brasileira*:

Literatura é arte literária. Somente o escrito com o propósito ou a intuição dessa arte, isto é, com os artifícios de invenção e de composição que a constituem é, a meu ver, literatura. Assim pensando, quiçá erradamente, pois não me presumo de infalível, sistematicamente excludo da história da literatura brasileira quanto a esta luz se não deva considerar literatura. Esta é neste livro sinônimo de boas ou belas letras, conforme a vernácula noção clássica. Nem se me dá da pseudonovidade germânica que no vocábulo literatura compreende tudo o que se escreve num país, poesia lírica e economia política, romance e direito público, teatro e artigos de jornal e até o que se não escreve, discursos parlamentares, cantigas e histórias populares, enfim autores e obras de todo o gênero (VERÍSSIMO, 1969, p. 10).

³⁰ Em 1916, Roman Jakobson enunciou: “[...] o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária.” (*apud* SOUZA, 2003, p. 45). Em outras palavras, para o estruturalismo a literatura se definia por uma forma ou estrutura específica que deveria ser o objeto dos estudos literários.

Como aponta Cândido (1996), há uma tendência de se retornar à velha retórica, acomodando-a aos nossos dias, o que frequentemente dá lugar a pedantismos e preciosismos críticos meramente exteriores. De fato, o conceito de literatura tem se confundido com o próprio cânone, isto é, obras e autores detentores de uma suposta qualidade estética, consagrados pela tradição crítica e historiográfica, uma tradição que, desde sua origem, serviu como ferramenta de dominação, apagando as vozes de certos grupos, como mulheres, ou da grande quantidade de novos escritores provenientes de classes sociais de pouco prestígio, que começaram a surgir na Europa no século XVII, devido às seguintes razões: a difusão da alfabetização, que fez com que a capacidade de ler deixasse de ser uma marca de distinção social, criando um novo público leitor, uma nova opinião pública, a concentração gradativa por parte dos centros de ensino nas línguas vernáculas e não mais no latim, assim como o impulso da atividade editorial, que passou a produzir os mais variados tipos de impressos em língua nacional (ABREU, 2003).

Entretanto, ao menos no caso brasileiro, essa associação visceral entre literatura e forma também está relacionada aos efeitos causados pela posição de destaque que ocupou a retórica no sistema de ensino, que lhe atribuiu amplas funções no processo educacional. Apesar de buscar unicamente sistematizar os principais recursos de persuasão, utilizando a literatura como modelo de arte persuasiva, foi a retórica, surgida no século V a.C, a primeira disciplina a se debruçar sobre o que hoje se concebe como literatura. Com o passar do tempo, sobretudo em virtude de vários fatores, tais como o apagamento de sua função utilitária e a especialização dos saberes, após o século XVIII, houve uma redução dos recursos discursivos, classificados pela retórica clássica como *inventio* (achar o que dizer); *dispositio* (pôr em certa ordem o que se tem a dizer); *elocutio* (colocar os ornamentos do discurso); *pronunciatio* (proferir o discurso de acordo com a dicção e gesticulação adequadas) e *memoria* (confiar o discurso à memória). Estes passaram a fazer parte dos manuais de gramática com o nome de “tropos” e “figuras”, que no século XX, com os formalistas russos, se reduziram ao par metáfora/metonímia (SOUZA, 1999).

Enquanto a retórica, desde sua origem, tratava da oratória e do raciocínio, a poética, uma das disciplinas clássicas dos discursos, surgida também na Grécia do período clássico, estudava os gêneros hoje considerados literários, motivo pelo qual permaneceram dissociadas até o século I. A partir de então, os laços entre retórica e poética começam a se estreitar, permanecendo, por muito tempo, artes quase indissolúveis. Tal situação só

começaria a mudar com a (re)descoberta da *Poética* de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C), ocorrida no final do século XV, que fez com que a arte poética se tornasse um código da criação literária, circunscrevendo a retórica, a arte do bem escrever, ao âmbito do ensino, especialmente o jesuítico (BARTHES *apud* SOUZA, 1999).

No entanto, como se pode notar nos programas do Pedro II, a forte conjugação entre retórica e poética se fez presente até grande parte da segunda metade do século XIX. Ambas, juntamente com a história literária, funcionaram como módulos da mesma disciplina até por volta de 1892, momento em que houve o definitivo triunfo dos estudos de vertente historiográfica sobre a retórica e a poética.

Apesar de o Colégio de Pedro II ter sido fundado em 1837, é a partir de 1850, segundo documentação levantada por Souza (1999), que passa a constar a disciplina retórica nos programas do Imperial Colégio. Em 1862, em obediência ao decreto de 17 de fevereiro de 1855, assinado pelo ministro do Império, Luís Pedreira do Couto Ferraz, passa a constar nos programas de retórica menção explícita à literatura nacional. O ensino de literatura no Brasil, institucionalizado inicialmente de maneira subordinada ao da retórica, levou aproximadamente quatro décadas para se configurar como disciplina independente. Tal emancipação não ocorreu de maneira abrupta. O processo foi lento e gradativo, como se pode ver na seguinte descrição dos programas do Pedro II entre os anos de 1850 a 1900, levantados por Souza (1999, p. 32-36), em que se observa o gradual processo de independência do ensino de história da literatura em relação ao ensino de retórica.

Durante 1850 e 1857, ensina-se, no sexto e sétimo anos, uma disciplina chamada retórica. No entanto, apenas no sexto ano o conteúdo da disciplina corresponde ao seu nome. No sétimo, o programa apresenta questões de poética e estudo de obras da cultura literária clássica, antiga e moderna.

No ano de 1858 a 1859, a disciplina do sexto ano continua com o nome de retórica, havendo, porém, a inserção explícita da poética nos programas: a disciplina do sétimo ano passa a se chamar retórica e poética. Além disso, os estudos historiográficos começam a ganhar espaço, sendo inseridos na ementa de sétimo ano como “história da literatura portuguesa e nacional”.

No período de 1860 e 1861, a disciplina do sexto ano também passa a se chamar retórica e poética. A do sétimo ano conserva a designação de retórica e poética, e o item

chamado na ementa de “literatura nacional” é dividido entre literatura brasileira e portuguesa.

Entre 1862 a 1869, a disciplina do sexto ano volta a se chamar poética. Todavia, no sétimo ano, passa a se chamar poética e literatura nacional, ocorrendo, assim, a autonomização da poética e da literatura nacional em relação à retórica, bem como a aquisição de um maior espaço por parte dos estudos historiográficos nos programas do Pedro II.

O período que vai de 1870 a 1876 assistiu à autonomia plena dos estudos de vertente historiográfica. A disciplina do sétimo ano passou a se chamar “história da literatura em geral, e especialmente da portuguesa e da nacional”, enquanto os conteúdos referentes à retórica e à poética passaram a ser ensinados no sexto ano na disciplina designada como retórica e poética.

No biênio de 1877 e 1878, houve duas novidades: a primeira é que a disciplina retórica e poética, anteriormente ensinada no sexto ano, passou a ser ministrada no quinto. A segunda é que a disciplina ministrada no sétimo ano, com um conteúdo altamente historicista, passou a ser designada simplesmente com o termo literatura.

Nos anos de 1879 a 1880, a disciplina retórica e poética, que havia sido transferida para o quinto ano, volta a ser ministrada no sexto, mas com o acréscimo do termo “literatura nacional”. A disciplina do sétimo ano passa a ser designada como português e literatura geral, uma vez que seu conteúdo foi alterado, acrescentado-se um módulo de língua chamado português e um dedicado às culturas literárias antigas e estrangeiras modernas.

Na década que vai de 1881 a 1891, a disciplina do sexto ano permaneceu a mesma. Contudo, no sétimo ano, a disciplina português e literatura geral foi alterada para português e história literária, conquistando o historicismo, assim, mais espaço ao lado da vertente retórico-poética.

É no ano de 1892, contudo, que ocorre o triunfo definitivo da vertente histórica sobre a retórica e a poética. Estas foram eliminadas do currículo, tornado a história literária absoluta até o final do século, ainda que tivesse adquirido diferentes designações até 1900. De 1892 a 1897, o programa é mantido, chamando-se a disciplina história da literatura nacional, exceto em 1895, quando seu nome é alterado para literatura nacional. Em 1898,

sua designação é alterada para história da literatura geral e da nacional, tendo seu programa aumentado, abrangendo as literaturas de todos os tempos e lugares.

Ao observar esse percurso do ensino de literatura nos programas do Imperial Colégio de Pedro II, fica claro que ela, ou até mesmo a história literária, já que uma só foi possível através do outra, nasceu da disciplina retórica. Essa paternidade inicial não deixou de expandir seus efeitos para os estudos literários de vertente historiográfica, originados, sobretudo, a partir da institucionalização da literatura enquanto disciplina escolar (ver OLIVEIRA, 2008a). Com efeito, Souza (1999) considera que, apesar do afastamento programático da história da literatura em relação à da retórica, aquela disciplina não escapou de construir seu objeto com instrumentos conceituais desta, dada a formação retórica dos professores. De fato, se tais efeitos podem ser sentidos no conceito de literatura proposto por Fernandes Pinheiro e José Veríssimo no século XIX, transcritos anteriormente, já no século XX, mesmo após todos os movimentos e atitudes anti-retóricas, pode-se notar resquícios dessa “impregnação retórica” (SOUZA 1999) no conceito de literatura proposto por Afrânio Peixoto (1876-1947), em pleno Modernismo:

A literatura é a arte da escrita, escrita destinada a uma emoção estética. A transmissão de um conhecimento pela palavra será ciência e não arte; se bem feita, se, além de instruir, agradar, tal transmissão de conhecimento será não apenas ciência, mas também arte: ciência pelo conteúdo ou idéia, arte pelo continente ou forma. [...] A literatura é, pois, completamente, o fato literário na forma literária (PEIXOTO, 1932, p. 18).

Se é verdade que a formação retórica impregnou os posteriores estudos historiográficos, uma pesquisa que intente avaliar a formação da historiografia da literatura brasileira associando-a ao processo de institucionalização do ensino de literatura no ensino secundário não pode prescindir de uma breve análise das origens e do desenvolvimento do ensino de retórica. Portanto, pretendemos centrar nosso olhar a partir da reforma dos estudos de 1759 em Portugal e seus domínios, executada pela política reformadora do governo pombalino (1750-1777), que teve suas bases fornecidas pelo *Novo Método de Gramática Latina*, do padre Oratoriano Antônio Pereira (1725-1797), e pelo *Novo Método de Estudar*, de Luis Antônio Verney (1713-1792), que propunham a simplificação dos estudos do latim e a renovação do ensino da latinidade e da retórica. É a partir de então que se lançaram as bases, não propriamente para o nascimento, mas para os primeiros e mais

importantes passos do desenvolvimento de grande parte dos estudos de retórica que seriam implementados no Brasil no século seguinte.

2.2 PORTUGAL: UMA NAÇÃO ELOQUENTE

2.2.1 As políticas pombalinas e a formação da nação portuguesa

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação (BAUSBAUM, 1957, p. 48-9).

As palavras de Bausbaum caracterizam perfeitamente a situação política e econômica em que se encontrava Portugal diante das demais nações europeias até meados do século XVIII, quando José Francisco Antônio Inácio Noberto Agostinho de Bragança (1714-1777), conhecido como D. José I, assumiu o trono português em 1750. Nesse mesmo ano, o monarca nomeou como Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), que, em pouco tempo, tornou-se uma das figuras mais emblemáticas de Estado português, obtendo, em 1769, o título de Marquês de Pombal. Suas ações se processaram no sentido de transformar Portugal numa metrópole moderna, através, principalmente, da recuperação da economia, de modo que lhe permitisse competir com outras nações europeias, e da concentração do poder real e da modernização e nacionalização da cultura. As reformas pedagógicas empreendidas por Pombal, que ficaram conhecidas com “Reformas pombalinas da instrução pública” – talvez o seu maior projeto de governo – constituem uma dos aspectos do iluminismo português, o qual foi definido pelo Manuel Roncada como:

essencialmente Pedagoismo e Reformismo. O seu espírito era, não revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso como o francês; mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista. Era o iluminismo italiano: um iluminismo essencialmente cristão e católico (*apud* CARVALHO, 1978, p. 26).

Portanto, estudar as políticas pombalinas é estudar o processo de formação do Estado Nação português, um processo caracterizado tanto por um movimento geral de reformulação jurídica, política e econômica quanto pela construção de uma identidade nacional através da política, das artes e, sobretudo, da educação.

Tomando o conceito proposto por Hall (2005), a nação seria não apenas uma entidade política, mas, sobretudo, um sistema simbólico de representação cultural. De maneira semelhante, em *Comunidades Imaginadas*: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo, Benedict Anderson (2008, p. 32) define a nação como “[...] uma comunidade política imaginada - e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”. Imaginada, porque os indivíduos de uma nação criam e imaginam seus membros e suas fronteiras, ainda que estas não existam no plano empírico. Seu caráter limitado, por sua vez, advém da impossibilidade de um sentimento nacionalista abarcar toda a humanidade, já que a nação é um critério de distinção entre grupos e comunidades. Já o termo comunidade está relacionado à possibilidade de indivíduos ocuparem um mesmo espaço nacional e estarem unidos por um projeto comum, ainda que provenientes de diferentes posições sociais.

Dentre as bases culturais e históricas que permitiram a concepção de comunidade imaginada, estão: o abalo da crença de que as sociedades eram naturalmente organizadas em torno de um monarca, em cujas mãos assentava o poder divino; a criação de uma crença de compartilhamento temporal, a partir do desenvolvimento da ideia de que os fatos podem ligar as pessoas neles envolvidas ainda que ocorridos em locais diferentes; abalos na religião, que já não era mais capaz de responder à questão da continuidade, gerando esperanças sobre o nacionalismo para justificá-la; e por fim a desacralização de determinados idiomas antigos, devido ao impulso do capitalismo editorial aliado à reforma protestante, cuja tradução da Bíblia acabou por minar a crença no latim como única língua capaz de transmitir a verdade divina.

Se a língua, por si só, não define uma nação, a ascensão, difusão e oficialização de alguns vernáculos como ferramenta de centralização administrativa por obra de certos monarcas com pretensões absolutistas é mais uma das razões apontadas pelo autor para o surgimento do nacionalismo. Ora, é sintomático que a maior parte das políticas linguísticas de certos países tenham se dado no momento de constituição dos seus respectivos Estados. Tal foi o caso do Inglês e do Francês. Este último, visto como uma mera corruptela do

latim, levou muitos séculos para obter *status* literário, tornando-se apenas língua oficial dos tribunais quando Francisco I lançou o Édito de Villers-Cotterêts, em 1539 (ANDERSON, 2008). Com o caso luso-brasileiro, o que mais aqui nos interessa, não foi diferente. Apesar de a Ilustração³¹, em Portugal, ser frequentemente associada ao governo pombalino (1750-1777), foi no Reinado de D. João V (1689-1750) que se estabeleceram algumas condições primordiais para a posterior instalação das “Luzes” em Portugal, tais como o surgimento de academias, laboratórios, traduções e edições importantes, a adoção do método cartesiano e da física de Newton e, na literatura, a assimilação de *L’Art poétique* (1674) de Nicolas Boileau (1636-1711) e a censura à poesia seiscentista, bem como a publicação do *Verdadeito Método de Estudar* (1746), de Luis Antônio Verney, e da *Arte Poética ou Regras da Verdadeira Poesia* (1748), de Francisco José Freire (1719-1773), obras que, segundo Teixeira (1999), se destacam no processo de formação do ideário português do século XVIII.

Os ideais de cultura, civilização, progresso e educação da humanidade que nortearam a Ilustração criaram a necessidade de se atenuar a influência da Igreja sobre a sociedade da época, em prol da modernização e da centralização política do Estado português, ainda que as reformas empreendidas por Pombal tenham tentado “conduzir numa harmonia de interesses, conjuntamente, a *República* e a *Igreja* pelo caminho do progresso, material e espiritual da nação lusitana” (CARVALHO, 1978, p. 49). Talvez tenha sido exatamente o *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua Majestade não mandar o contrário*, redigido pelo então governador do maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1700-1779), que se popularizou como simplesmente *Diretório dos Índios*, de 1757, a primeira grande realização desse projeto ilustrado português na colônia brasileira.

Não obstante, em Portugal, as preocupações com a língua vernácula no processo de ensino já houvessem brotado, desde 1734, na obra de Martinho de Mendonça Pina e Proença (1693-1743), intitulada *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre* – na

³¹ Definir a ilustração de maneira precisa não seria uma tarefa fácil. Trata-se de um discurso construído *a posteriori*, mais precisamente nos dois últimos séculos. Mas, apesar de todos os problemas epistemológicos que envolvem o conceito de Ilustração, grande parte da historiografia que procurou, ainda que de ângulos diferentes, sua natureza e seu sentido histórico, parece estar de acordo quanto à ideia segundo a qual a ilustração aparece como uma “uma ideologia na qual se afirmam as principais categorias da sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade” (FALCON, 1993, p. 100). De maneira não muito diversa, Teixeira (1999) vê a Ilustração não como uma entidade histórica de existência própria, mas como um conjunto de falas: a filosofia, a ciência, a economia, as artes.

qual tenta adaptar um ensaio de John Locke à sociedade lusitana –, Andrade (1978) considera o *Diretório* como marco inicial do projeto pedagógico pombalino. Nele, não apenas foi abolida a administração temporal dos jesuítas como também, foi empreendida a “base fundamental da Civilidade”. Proibiu-se o uso da língua geral, caracterizada na Lei como uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica”, e se impôs o uso da língua portuguesa como idioma geral:

Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da Lingua propria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na fórmula, que Sua Magestade tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora se não observarão com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (PORTUGAL, 1830, p. 509).

Com efeito, desde seu desembarque na Bahia, em março de 1549, a Companhia de Jesus havia sido a responsável pela educação da colônia. Sua grande contribuição não apenas para a história da educação, mas também para a história da cultura, foi certamente o programa de ensino denominado *Ratio Studiorum*, formulado entre os anos de 1584 a 1588. O plano de estudos apresentados em sua versão final, publicada em 1599, estabelecia os estudos denominados “menores”, os quais abrangiam a gramática superior, média e inferior, e “maiores”, dentro dos quais estavam as humanidades, que compreendiam o estudo da gramática grega e dos primeiros rudimentos da eloquência e da retórica. Todo o ensino era ministrado em latim ou na chamada língua geral, sendo excluída, por conseguinte, a língua portuguesa, fato este que, segundo Férrer (1998, p.43), era onde “residia a grande diferença da pedagogia jesuítica daquelas postas em prática em escolas conventuais do Reino”. Através Alvará Régio de 28 de junho de 1759, alegando-se a decadência em que se encontrava o estudo das Letras Humanas, “a base de todas as Sciencias”, e com o intuito de “não só reparar os mesmos Estudos para que não acabem de cahir na total ruina, a que estavam próximos; mas ainda restituir-lhes aquele antecedente lustre, que fez os Portuguezes tão conhecidos na República das Letras”, foram extintas todas as escolas reguladas pelo método do jesuítas:

Para que do dia da publicação deste em diante se hajão, como effectivamente Hey, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos efeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção, e da edificação dos meus fiéis Vassallos: Abolindo até a memoria das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos e Dominios, onde tem causado tão enormes lesoens e tão graves escandalos (PORTUGAL, 1830, p 159).

A lacuna causada pela supressão do ensino jesuítico levou o governo de D. José I, através do mesmo Alvará, a reformar os chamados Estudos Menores. Orientando-se pelos princípios do *Verdadeiro Método de Estudar* e pelo *Novo Método de Gramática Latina*, foram criadas as aulas régias de latim, grego, hebraico e retórica, determinando as atribuições dos professores de cada matéria, bem como a presença de um Diretor de Estudos³², que seria responsável pela observação e execução de tudo aquilo estabelecido pelo documento. O que se pode dizer, em linhas gerais, é que, em termos de política educacional, o governo de D. José I organizou o sistema de ensino de modo a fazer dos professores e funcionários da Coroa portuguesa ferramentas de controle social, político e cultural. Tais professores e funcionários, por sua vez, seriam controlados por outros funcionários e censores que ocupavam cargos de confiança, o que centralizaria o poder do déspota, ajudando-lhe a concretizar seu plano de governo (ROSITO, 2008).

Com relação aos professores de gramática latina, deveria haver um em cada bairro da cidade de Lisboa e em cada uma das vilas das províncias ao menos um professor com classe aberta e gratuita. O ensino da gramática latina passaria a ser ministrada através de compêndios em língua portuguesa. Os dois compêndios autorizados foram: *A Arte da Gramática Latina* reformada por Antônio Félix Mendes (1706-1790), professor em Lisboa, e o *Novo Método de Gramática Latina*, composto por Antônio Pereira (1725-1797), professor da Congregação do Oratório, e que grande polêmica gerou quando de sua publicação em 1753, devido à simplificação metodológica que propunha e à forma como criticava e se distanciava da anterior *Gramática Latina*, do jesuíta Manoel Álvares (1526-1583). Visando a simplificação dos estudos, o documento deixou bem clara a proibição,

³² O Diretor de Estudos nomeado foi D. Tomás de Almeida (1670-1754), figura fundamental na organização dos estudos na primeira fase da reforma pombalina, de 1759 a 1772. Servindo como elo entre o governo, os Comissários de Estudos e os professores, foi responsável por um conjunto de medidas governamentais para a reforma curricular, tais como: nomeação dos Comissários de Estudos, os livros permitidos para as Aulas Régias, os concursos nacionais e exames para Professores Régios e Mestres Particulares (ROSITO, 2008).

nas classes de latim, sob a pena de prisão e castigo, da Arte³³ de Manoel Álvares, que, na visão do legislador, só viria a dificultar o estudo de latinidade, devido a sua grande extensão e inutilidade, bem como seus comentadores, como Antônio Franco, João Nunes Freire, Joseph Soares e, especialmente, Madureira Feijó³⁴.

A fim de ter certeza de que de que o Alvará seria de fato cumprido, em 1765 o Diretor de Estudos enviou uma carta ao Juiz de Fora de Montecorvo, José Pereira da Silva Manoel, ordenando-lhe que fiscalizasse e proibisse, nos livreiros e nos mestres, a venda e a utilização da Obra de Manuel Álvares e da *Prosódia* (1634) de Bento Pereira (1605-1681), um dicionário latim-português de grande importância na história dicionarística latino-portuguesa (VERDELHO, 1992). Em uma carta de resposta, o Juiz de Fora dá notícia de ter executado a ordem, fiscalizando e mandando queimar todos os livros encontrados:

Da certidam junta se mostra não haver nesta Villa e seu termo livreiro, ou contratador algũ de livros; e que os Mestres o Pe. Paulo de Gouvea não tem aula por falta de discipulos, Manuel Goncalvez se lhe acharam hũa Prosodia de Bento Pereira e hũa Arte de Manoel Alvarez que a tinha fechada por não usar della, e a entregou, que tudo foi queimado a sua porta com outros cartapacios dos discipulos pelo porteiro deste Juizo, assignado termo de não ensinar, nem usar de semelhantes livros, que remetto // na forma que VExa. me ordena [...] (*apud* VERDELHO, 1982, p. 3).

Ainda no mesmo Alvará, quanto ao ensino de Grego, foi determinada a presença de quatro professores na corte, dois nas cidades de Coimbra, Évora e Porto e um em cada uma das outras cidades e vilas. A importância que esse estudo assume no documento é notória, uma vez que, após um ano e meio do estabelecimento das classes de grego, os alunos que por elas passassem, além de terem um ano na Universidade de Coimbra para os Estudos Maiores levado em conta, seriam preferidos em todos os concursos das quatro faculdades: Teologia, Cânone, Leis e Medicina.

Sobre o ensino de retórica, o documento estipulou a existência de quatro professores públicos da cidade de Lisboa, dois em cada uma das cidades de Coimbra, Évora e Porto e

³³ *Arte* constitui uma designação metonímica das *artes liberales*, principalmente da gramática e da retórica. Portanto, nesse caso, ao utilizar a palavra *Arte*, o documento está se referindo à mesma *Gramática Latina* do Padre Manoel Álvares criticada por Antônio Pereira, uma obra que, desde sua primeira publicação em 1572 (no mesmo ano de *Os Lusíadas*), tornou-se referência obrigatória no ensino do latim, bem como um símbolo da prática pedagógica jesuítica (VERDELHO, 1982).

³⁴ João de Moraes Madureira Feijó (1688-1741) é um nome de destaque na historiografia linguística portuguesa por sua obra *Ortographia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a língua portuguesa*, que teve sua segunda edição em 1739, exercendo grande influência da tradição ortográfica da língua portuguesa. Porém, a obra a que o texto se refere é a sua *Arte Explicada*, publicada a partir de 1572 e que, dividida em quatro tomos, traduz, explica e exemplifica a *Gramática* de Manoel Álvares (VERDELHO, 1982).

um em cada uma das outras cidades e vilas, ordenando que esses professores tivessem os mesmos privilégios e deveres dos outros professores de gramática latina e grega. Diferentemente do ensino jesuítico, que estabelecia o estudo prévio de gramática latina para depois se estudar retórica, com a reforma pombalina passou a haver a liberdade para entrar na classe em que se desejasse sem ter que seguir uma graduação previamente estabelecida. Contudo, considerando o estudo da retórica primordial para preparar aqueles que continuariam com os Estudos Maiores, o documento ordenou que, passado um ano e meio do estabelecimento dessas classes, ninguém fosse admitido na Universidade de Coimbra sem que tivesse feito o exame de Retórica perante os deputados nomeados pelo diretor.

Como complemento ao mesmo Alvará, foram publicadas as *Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica*, nas quais se explicam e se indicam, de maneira sistemática, a metodologia que deveria ser empregada em cada matéria, bem como os compêndios a serem utilizados em cada uma delas. A seguir, faremos uma análise das *Instruções para os Professores de Retórica*, caso que mais interessa aos nossos propósitos.

2.2.2 O renascimento da retórica

O século XVIII assistiu àquilo que Lausberg (2004, p. 25) chamou de “verdadeiro renascimento da retórica”, manifesto em trabalhos de caráter e de finalidades acentuadamente didáticos e que buscam, ao mesmo tempo, a formação dos espíritos, melhorando a atitude literária e o gosto estilístico. Com efeito, uma das contribuições mais decisivas das Luzes foi o advento das Ciências Humanas. No campo das Letras, apesar de as línguas clássicas terem conseguido manter seu prestígio até o começo do século XVIII, a partir da segunda metade deste século – não obstante continuando a ter uma importância muito grande para a instrução e formação do espírito humano, dado o fato de ser uma língua morta – seu estudo sofreu um declínio. Como vimos anteriormente, com as reformas pombalinas, os ilustrados passaram a dedicar uma intensa atenção às línguas vivas, empregando-as amplamente na educação e formação da juventude. A consolidação dos idiomas nacionais e a inserção da literatura num lugar de destaque em termos de formação

pedagógica levaram a literatura e as línguas vivas a alcançarem um valor cultural independente (FALCON, 1993).

Ilustra claramente esse espírito moderno, que dominou os países da Europa, a publicação, em 1746, do *Verdadeito Método de estudar para ser útil a República e a Igreja, proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal, Exposto em Várias Cartas escritas pelo R.P. XXX, Barbadinho da Congregação da Itália, ao R.P. XXX, Doutor da Universidade de Coimbra*, mais conhecido como simplesmente *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luis Antônio Verney (1713-1712).

Escrito na forma de dezesseis Cartas, o método clamava por uma total reformulação de toda estrutura do ensino. De fato, segundo Férrer (1997, p 56), juntamente com Ribeiro Sanches, Verney figura “como um dos principais ideólogos da onda reformista que se infiltrou em Portugal no século XVIII, sendo comparados a arautos de uma nova ordem num mundo marcado pela presença de fanáticos e pelo avanço das novas luzes da ciência”. Posição semelhante foi a de Falcon (1993), que, ao avaliar a importância da obra de Verney, afirma ter ela representado uma ruptura com o marasmo e estagnação característicos daquele universo intelectual português, ainda dominado pelas formas de pensamento eclesiástico. Daí ser impossível falar nas *Instruções para os professores de Retórica* sem falar dos preceitos deixados por Verney para o ensino de retórica no *Verdadeiro Método de Estudar*.

O grande sucesso de Verney se deve ao fato de ele ter observado que a realidade cultural daquele momento não era compatível com uma simples reforma parcelar dos estudos. Não seria eficaz reformar, por exemplo, as Faculdades sem reformar os preparatórios, como havia feito alguns anos antes, e com consequências pouco vantajosas, Jacob de Castro Sarmiento (1691-1762) (BRAGA, 1898). Com efeito, sua proposta é uma reforma geral nos estudos superiores, de maneira que eles se ajustem às necessidades culturais, tornando os diplomados úteis à sociedade, como se mostra logo na capa da obra: “para ser útil a República e a Igreja, proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal”.

Na quinta Carta, Verney tece severas críticas ao modo como o ensino de retórica estava sendo executado nas escolas de Portugal. Sua primeira crítica incide sobre o ensino de retórica através do latim, já que tal metodologia dificultaria a aprendizagem da retórica, pois os alunos não entendiam latim. Além disso, essa junção metodológica levaria os alunos ao comum engano de que a retórica só serviria para orações latinas, o que em muito

se distancia, na visão do autor, do caráter cotidiano e prático que a retórica deveria assumir na vida dos homens: “Retórica é *Arte de persuadir* e: por consequencia, que é a unica coiza, que sé-acha e serve no-comercio umano; e a mais necessaria para ele”. De fato, a concepção de eloquência proposta por Verney vai na mão oposta daquela que relegou à retórica simplesmente funções públicas e eclesiásticas: “Onde quem diz, que só serve para persuadir na cadeira, ou no-pulpito; conhece pouco, o que é Retorica. Confesso, que nos-púlpitos, e cadeiras faz a Retorica gala, de todos os seus ornamentos: mas nam se-limita neles: todo lugar é teatro para a Retorica” (VERNEY, 1746, p. 125).

Foram tais concepções que nortearam as *Instruções para os Professores de Retórica*, em que, logo no início, se estabelece a diferença entre retórica e gramática: enquanto esta é vista como a doutrina dos termos e das frases que simplesmente ensina a falar e ler corretamente, aquela é considerada como uma doutrina que, supondo-se o conhecimento prévio da gramática, ensina a “falar bem” e a “persuadir os ânimos e atrahir as vontades” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178), definição que já havia sido proposta por Quintiliano (30-95 d. C), ao estabelecer a pedagogia da retórica aristotélica: “rhtoricen esse bene dicendi scientiam” (*apud* SOUZA, 1999, p. 7). Justificando o ensino de Retórica, estabelecem as *Instruções*:

He pois a Rhetorica a Arte mais necessaria no Commercio dos Homens, e não só no púlpito, ou na advocacia, como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares; nos Negocios públicos; nas Disputas; em toda a occasião em que se trata com Homens, he preciso conciliar-lhes a vontade; e fazer não só fazer que entendão o que se lhes diz; mas que se persuadão do que se lhes diz, e o aprovelem (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178).

Se a Retórica deveria ser útil a todas as ocasiões do cotidiano dos homens, as *Instruções*, logo em seguida, alertavam, de maneira veemente, sobre o cuidado que deveria ser observado no uso dos “Tropos e Figuras”. Com efeito, Verney (1746, p. 160) considerava as figuras sumamente úteis no comércio humano devido à sua capacidade de causar efeitos e despertar paixões nos ouvintes, sendo a “baze da-Eloquencia”. No entanto, apenas o adequado uso delas tornaria o discurso eficaz. O abuso e a procura desenfreada por figuras, bem como seu mal encadeamento, só serviriam para confundir os ouvintes, tornando o discurso artificial, pedante e afetado. Em linhas gerais, em todas as ocasiões, na visão de Verney, deveriam ser empregadas as figuras, uma vez que elas se destinavam

tanto para assuntos relativos a negócios quanto para conversas familiares. Contudo, não deveriam ser procuradas, pois elas se apresentariam naturalmente.



Figura 1: Luis Antônio Verney (1713-1792)

Disponível em: <<http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-br&tab=wi>>

Foi basicamente nessa busca pela simplicidade que se fundamentaram as *Instruções* quanto ao uso de tropos e figuras:

o uso material desses Tropos, e dessas Figuras, sem gosto e sem discernimento não serve a nenhum dos ditos respeito, *isto é o de persuadir o público* [grifo nosso], senão de fazer os Discípulos puerís, pedantescos, e, por ambos estes principios, alheios de hum homem maduro: Em cuja consideração se deve entender, que as Figuras, e Tropos, são nos Discursos o mesmo, que os andames para a construção dos Edifícios (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178-179).

A proposta de simplificar os estudos, trazida por Verney, se expressa claramente, na medida em que ele considerava o estudo de suas reflexões, juntamente com a simples leitura e imitação de bons oradores, tais como Demóstenes (384 a.C. - 322 a.C.), Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), Longino (85 a.C. - 42 a.C.), Cícero (106 a.C. - 43 a.C.), Seneca (4 a.C. - 65 d.C.), Quintiliano e outros antigos, suficiente para transformar um estudante em um bom orador, sendo dispensável o estudo cansativo dos artifícios retóricos. Deveria, nesse sentido, o estudante português, após ter tido ideia da distribuição da oração, tal como exórdio, narração, provas e epílogos, e após ter tomado breves notas sobre o nome das figuras de linguagem, o que poderia o mestre facilmente explicar, entrar em contato com um autor português a fim de fazer as reflexões necessárias. Todavia, não havia nenhum autor português que pudesse servir de modelo – nem mesmo o Padre Antônio Vieira (1608-1697), cujas quimeras e sutilezas, segundo Verney, teriam arruinado muitos oradores que o imitavam cegamente –, de modo que o mestre deveria explicar os preceitos da retórica através das análises feitas das *Orações* de Cícero pelo padre jesuíta Martim Du Cigne (1619-1669). Através delas, deveria o professor fazer suas reflexões, mostrando aos alunos a verossimilhança das ideias, a pureza, elegância e a harmônica disposição das palavras, sem prescindir, em hipótese alguma, de exercícios.

Vale notar que Verney advertia com veemência que tudo isso fosse feito em português, pois só assim poderiam os alunos aprender com maior facilidade os preceitos e executá-los, beneficiando-se, além disso, em suas futuras carreiras de pregadores e advogados, nas quais se utilizavam cotidianamente a língua vernácula. Isso, denunciava o autor, não se fazia em Portugal, onde, apesar de a retórica ser mais exercitada em língua vernácula do que em latim, os mestres se envergonhavam de escrever em português, motivo pelo qual saíam todos das classes de retórica “sem saberem dela mais do que o nome” (VERNEY, 1746, p. 203). Como exercício, o autor recomendava que o professor

propusesse um assunto e escolhesse dois rapazes, dando a um a tarefa de defender e ao outro a de acusar. Após terem eles exposto seus argumentos, deveriam escrevê-los do melhor modo que pudessem para que o professor fizesse as devidas correções. Não deixando de fazer sua auto-propaganda, Verney ainda fala que, em se seguindo esse método, se aprenderia mais de retórica em uma semana do que em dez anos pelo método de até então.

As *Instruções*, nesse sentido, seguiram, de modo geral, o método verneyano. Segundo elas, os professores deveriam não apenas transmitir aos alunos os preceitos com a maior clareza e brevidade possíveis, através dos *Livros das Instruções* de Quintiliano acomodadas por Rolin para uso das Escolas, mas também explicar-lhes os autores – isto é, apontar os artifícios discursivos utilizados por eles, o que já se configura como uma espécie de análise literária:

Pelo que, instruidos os Estudantes na Latinidade, (e no Grego os que louvavelmente a elle se applicarem) passarão a apreder Rethorica, que se lhes deve ensinar, não só dando-lhes preceitos, mas explicando-lhes os Authores fazendo-os compor em todo o genero, com observação do uso, que os mesmos Authores fizerão da Rhetorica, e com discernimento, e gosto, na fôrma assima indicada (*apud* ANDRADE, 1978 p. 179)

Seguindo ainda os conselhos de Verney, o documento determinou que o professor se servisse das Orações escolhidas de Cícero na explicação dos autores e de todos os três gêneros da escritura (lírico, épico e dramático), apontando-lhes tanto as belezas quanto os defeitos. Feito isto, deveria o professor passar para as composições, começando por narrações breves tanto em português quanto em latim, mandando, depois, os alunos escreverem elogios dos homens grandes, os quais deveriam ser posteriormente comparados com as composições dos autores que lhes serviram de modelo.

Não surpreendentemente, foram as obras de retórica de Aristóteles, Cícero, Longino e dos modernos, Rolin e Fernando Luis de Granada, as indicadas para a instrução particular dos professores. Além disso, o documento – assinado pelo próprio Conde de Oeiras – não deixa de mostrar a preocupação de advertir os professores sobre o cuidado e o empenho em dar regras sobre o exercício do púlpito, pois essa atividade permitiria ao orador se servir de tudo que havia de melhor na eloquência:

Deve tambem o Professor ter grande cuidado em dar Regras sobre o Exercicio do Pulpito, por ser este ministerio o a que mais alta, e proveitosamente deve servir

quanto ha de melhor na Eloquencia: Tambem as dará para a Advocacia, na qual hoje ha taõ grande necessidade, e uso desta Arte (*apud* ANDRADE, 1978, p. 180).

Tal passagem demonstra o papel utilitário assumido pela retórica nas *Instruções*. Com efeito, para Carvalho (1978), essas atitudes expressariam as preocupações de pôr os estudos a serviço das utilidades, combatendo as consequências de uma metodologia destinada a formar nos letrados o gosto formalístico pelas coisas da vida pública e literária. Isso ia à mão contrária do método jesuítico do ensino da retórica, que se interessava menos por sua função utilitária do que pela beleza da expressão. Descrevendo os preceitos para o ensino de retórica transmitidos pela *Ratio Studiorum*, Carvalho (2004, p. 227). afirma, em sua tese de doutorado:

Criado em fins do século XVI, este método jesuíta de oratória foi “instrumental retórico de afinamento dos dotes intelectivos”. Em função do papel exercido pelo ornato, a retórica da *Ratio* despreza a função estritamente utilitária, mas coloca o aspecto ético a serviço do bem e do justo. A *Ratio Studiorum* toma essa disciplina no seu sentido estrito de cuidar de estilo pela preceptiva. Ademais, os portugueses não produziram uma teorização doméstica considerável do ponto de vista quantitativo, mas contaram com alguns epítomes valiosos, como o do professor de retórica e teologia, o jesuíta Cipriano Soares, cujo pensamento configura-se nos anos finais do século XVI.

Sobre a advocacia, as *Instruções* propõem como exercício prático aquele já aconselhado por Verney de levar os alunos a argumentarem entre si, acrescentando o cuidado em se evitar, durante debate, alterações que não condissessem com os princípios de civilidade e do homem cristão bem criado:

Dará assumptos, para sobre elles discorrerem os Discipulos na Classe, fazendo, que contendam entre si: Defendendo hum huma parte, e outro a contraria. Sejam porem os Assuntos uteis, e agradaveis aos Discipulos, que sobre elles devem discorrer. E seja sempre esta oppozição o meio para domar, por hum habito virtuozo, o orgulho, não para excitallo: Advertindo sempre o Professor que nas contendas do entendimento he a cortezia, e a civilidade com o Contendedor, o primeiro princípio do Homem Christão, e bem criado (*apud* ANDRADE, 1978, p. 181).

A poesia, para Verney (1746, p. 272), consistia em uma atividade arbitrária e de divertimento, não possuindo, portanto, utilidade alguma à República. Desse modo, seu ensino deveria se pautar apenas nas regras, para um melhor entendimento dos autores, e nos versos, para a compreensão das diferentes harmonias de suas obras, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da Eloquência. A poesia, em sua opinião, deveria ser

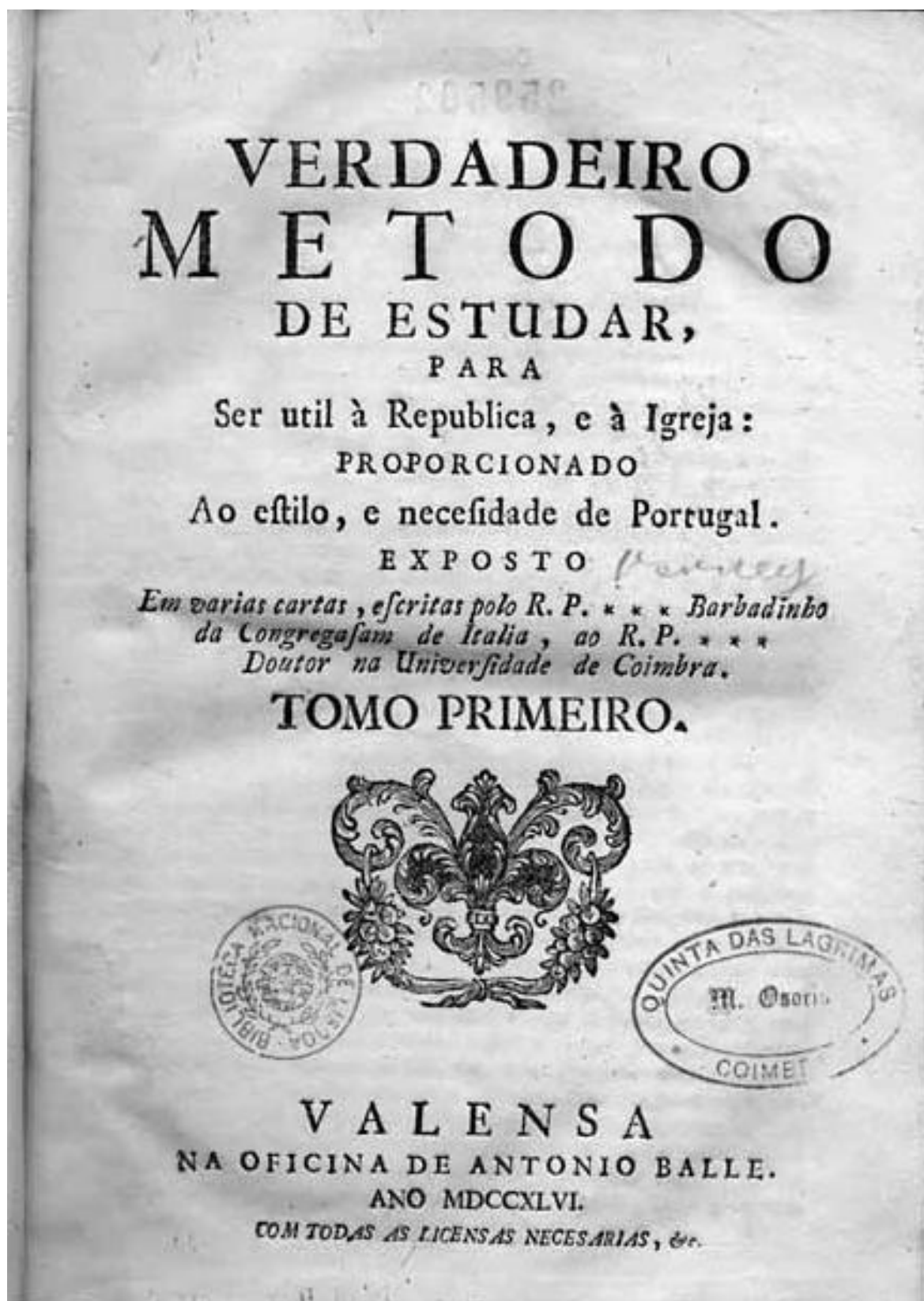


Figura 2: Folha de Rosto de O Verdadeiro Método de Estudar (1746)

Disponível em: <http://books.google.com.br/bkshp?hl=pt-br&tab=wp>

ensinada de maneira minuciosa apenas em uma escola especializada ou somente àqueles alunos que demonstrassem propensão para tal:

A poezia nam é coiza necessaria, na Republica: é faculdade arbitraria, e de divertimento: E assim nam avendo necessidade de fazer versos, ou fazêlos bem, ou nam fazêlos: por-nam se-expor às rizadas, dos inteligentes. Se eu visse que o estudante, nam tinha inclinasam à compozisam, explicaria brevemente, as leis poeticas; que é uma erudisam separada da compozisam, e que todos podem aprender; ao menos para intenderem as obras: e o-deixaria empregar no que lhe-parecêse. Desta sorte, livres os estudantes daquele cativoiro, podiam empregar-se em coizas utis, e dar outro lustre à Republica (VERNEY, 1746, p. 274-275).

De fato, segundo as *Instruções*, a poesia estava totalmente unida à Eloquência, de modo que o professor seria obrigado a mostrar aos alunos as “melhores regras”, buscando exemplos em Homero (séc. VIII a.C), Virgílio (70 a.C. - 19 a.C.), Horácio (65 a.C. - 8 a.C.) e outros, sem, porém, obrigar os estudantes a fazer versos, exceto aqueles em que fosse notada inclinação para tal tanto:

O mesmo professor será obrigado a dar as melhores regras da Poesia, que tanta união tem com a Eloquencia, mostrando os exemplos della em Homero, Virgilio, Horacio, e outros: Sem com tudo obrigar a fazer versos, senão áquelles, em que conhecer gosto, e genio para os fazer (*apud* ANDRADE, 1978, p. 181).

Daí se depreende o papel subsidiário da poética em relação à retórica na reforma pombalina, algo, aliás, que permanecerá como uma verdadeira norma no sistema de ensino luso-brasileiro até o século XIX.

O que se notam nas *Instruções para os professores de Retórica*, balizadas pelo *Verdadeiro Método de Estudar e pela Arte poética*, são diretrizes que ora se apresentam como instrumentos de um governo que buscava reformar o estado, ora como a assimilação de ideais culturais já presentes há alguns anos em Portugal. Dentre suas características principais, a título de conclusão, podemos destacar: 1) a preocupação em se retornar à tradição humanista do quinhentismo, no intuito de se recuperar os ideais de cultura superior que haviam sido abafados até então pelos interesses religiosos, e que se coadunavam com a política pombalina, orientada no sentido de colocar a nação portuguesa no mesmo rol das demais nações europeias; 2) a simplificação do programa de retórica, bem como a preocupação em utilizá-la no sentido de preparar os alunos tanto para vida cotidiana quanto para suas futuras vidas profissionais, sobretudo aquelas relacionadas ao púlpito e à advocacia; 3) a preocupação em se conduzir o ensino através da língua

portuguesa; 4) o resgate e difusão de uma concepção greco-latina de retórica enquanto doutrina do ensinar a escrever e a falar bem; 5) a formação retórica e poética racionalista, orientada contra o artificialismo e as afetações gongóricas e em prol de um discurso ornamentado de maneira simples, algo, aliás, que encontra suas raízes nos preceitos amplamente difundidos pela *Poética* de Boileau, que teve grande influência nas manifestações literárias da época; 6) por fim, o estudo de retórica, fortemente conjugado com a poética, podendo-se falar até mesmo em uma absorção da poética por parte da retórica, o que comprova o que se falou inicialmente sobre a contiguidade entre ambas, uma relação que permanecerá viva até a segunda metade do século XIX, ao menos em âmbito luso-brasileiro.

2.2.3 A utilidade e as regras da verdadeira poesia

A Polêmica causada pelo *Verdadeiro Método de Estudar* gerou, em alguns, o desejo tipicamente oratoriano de manter a difusão do iluminismo dentro de certos limites conservadores. Expressa essa atitude a publicação, dois anos após do aparecimento da obra de Verney, da *Arte poética, ou regras da verdadeira poesia em geral e de todas suas especies principaes tratadas com juizo critico* (1748), do padre oratoriano Francisco José Freire (1719-1773), sob o pseudônimo de Cândido Lusitano. À parte de seu caráter e finalidade pedagógicos, e apesar de ter tido pouca ou nenhuma influência sobre as *Instruções para os professores de retórica*, a obra se constituiu como um verdadeiro manifesto do arcadismo português, definindo completamente a doutrina estética da Arcádia Lusitana ou Ulissiponense, que seria fundada em Março de 1756 por Antônio Dinis da Cruz e Silva (1731-1799), Teotónio Gomes de Carvalho e Manuel Esteves Negrão (? – 1824) e que preparou o terreno para a evolução literária no sentido do realismo burguês setecentista (SARAIVA, 1976).

A segunda edição da *Arte Poética*, publicada em 1759, que aqui analisamos, possui uma dedicatória emblemática, à moda do panegírico clássico, a Pombal, então ministro de estado, intitulada “AO ILL.^{MO} E EX.^{MO} SENHOR SEBASTIAÕ JOSEPH DE CARVALHO E MELLO”. Aqui, além de todas lisonjas ao ministro a respeito do

“estabelecimento de hum solido commercio”, da construção de uma cidade tão magnífica quanto as mais famosas da Europa, insere Pombal como “o Heróe das Musas Lusitanas”, ou seja, o mote e argumento principal que a poesia deveria assumir:

Estava pedindo que eu a ennobrecesse com o seu illustre nome, a fim de que nela não faltassem nem os preceitos nem o Heróe: formem-se os Poetas; que para a Epica e Lyrica tem eles em V. Excellencia hum argumento tão vasto, como glorioso (FREIRE, 1759)³⁵.

É importante registrar que essa não foi nem a sua primeira nem a sua última dedicatória à Pombal. Basta lembrar a sua tradução da *Arte poética* de Boileau, em 1758, que fora dedicada a Sebastião José, bem como a dedicatória presente no seu *Diccionario Poetico*, escrito para os “Poetas principiantes que se criarão para altos pregoeiros das acções de Vossa Magestade” (FREIRE, 1765)³⁶. Vale notar ainda que esse tipo de composição chamada de panegírico, muito longe da noção atual de bajulação, tinha como finalidade não simplesmente glorificar as ações do elogiado, mas também, como aponta Teixeira (1999), instruir, através do exemplo, os de menor instrução.

De fato, os preceitos de Freire sobre a inserção dos feitos pombalinos como fonte primordial da poesia será, por muitos poetas, seguidos à risca. Tal foi o caso de uma obra tida por boa parte da historiografia da literatura brasileira como uma das que primeiro expressou o nacionalismo brasileiro que mais tarde iria aqui se desenvolver: trata-se *Uruguay* (1769), um poema épico publicado dez anos após a dedicatória de Cândido Lusitano, em que Basílio da Gama (1741-1795), além de introduzir como tema principal a expulsão dos jesuítas das terras do “além-mar” empreendida pelo ministro português, escreve-lhe uma dedicatória em forma de soneto. Eis o primeiro quarteto: Ergue de jaspe um globo alvo e rotundo,/ E em cima, a estátua de um herói perfeito;/ Mas não lhe lavres nome em campo estreito,/ Que o seu nome enche a terra e o mar profundo (GAMA, 1999, p. 17).

Freire (1759, p.18), estimulado, como explica no “Prólogo”, pela inexistência, em Portugal, de livro impresso algum que pudesse ser chamado de Poética, fato já apontado e lastimado por Verney, procurou “instruir a mocidade portugueza nos preceitos da Poetica”. Com efeito, se a poesia, para Verney, tinha como única finalidade o deleite, não sendo útil,

³⁵ As páginas da parte referente tanto à dedicatória presente na segunda edição da obra quanto ao “Prólogo” não estão numeradas.

³⁶ As páginas da dedicatória do *Dicionário Poético* também não se estão numeradas.

portanto, à República, a base da *Poética* de Cândido Lusitano, em resposta explícita, foi exatamente não apenas propor as finalidades a que a poesia deveria se prestar, mas provar que a poesia, possuía, sim, uma elevada utilidade de caráter social e moral:

Finalmente da Poesia Lyrica, da Satyrica, e de outras semelhantes obras toda a gente pode aprender a louvar a Deos, e aos homens bons, e não menos a vituperar os vícios, e os homens máos. He pois evidente, que a Poesia em todas as suas especies se encaminha a aproveitar os povos, e que ella não he mais que huma Filosofia moral vestida com mais pompa, e galhardia” (FREIRE, 1759, p. 27).

Ainda abordando as finalidades da poesia, posteriormente, o autor tentará responder a uma questão, segundo ele embaraçosa e repleta de controvérsias: seria o fim da poesia deleitar ou instruir? Para responder a questão Cândido recorre a Horácio – *Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci, Lectorem delectando, pariterque monendo* –, e conclui, afirmando que a poesia, considerada em si mesma, se propõe a causar deleite, mas quando considerada como “Arte sujeita á faculdade civil” é empregada com finalidades de instrução, não uma instrução técnica ou intelectual, mas moral. Portanto, os fins da grande poesia são o deleite e instrução. O autor fecha o parágrafo lançando uma crítica explícita a Verney:

A vista do que temos dito se segue tambem, que muito mal fundada he a opmiaõ [como infinitas outras] do Author Anonymo de huns livros modernos escritos em Portuguez, intitulados: Verdadeiro methodo de estudar Etc. onde na Carta Poética affirma, que o fim da Poesia he só o deleite (FREIRE, 1759, p. 30).

À maneira de Aristóteles, Freire define a poesia como imitação. No entanto, é a sua faculdade de imitar, através da fantasia, objetos inapreensíveis pelos sentidos que a distingue de outras artes também imitativas, tais como a pintura, que, segundo ele, não pode pintar mais do que aquilo que se vê. Assim, a poesia se inclina menos para a imitação do particular do que do universal, ou seja, do que é crível do que é possível, ou do que, utilizando-se das palavras de Aristóteles, “poderia ter acontecido” (FREIRE, 1759, p. 71). Nesse sentido, são inúmeros os objetos que a poesia pode se prestar a imitar, desde que busque sempre a imitação da verdade, não para ser esta conhecida ou entendida, incumbência da ciência, mas para ser puramente representada. Dessa forma, o objeto da imitação é aquilo que Freire chamou de “Reinos da Natureza” (1759, p. 30), que se dividem em: mundo “superior”, que compreende tudo que não tem corpo, nem matéria, como Deus e os anjos; mundo “inferior”, ou mundo material, que engloba tudo aquilo

formado de matéria, tais como os corpos humanos, as flores e o sol; e por fim o mundo “do meyo”, isto é, o mundo humano que compreende e abraça tanto os elementos do mundo inferior quando do superior. Assim, o poeta deve possuir grande instrução de todas as ciências e artes – sem, contudo, demonstrá-la afetadamente em sua poesia – nas áreas da astrologia, para narrar o movimento das estrelas e das tempestades; da história, para conhecer o costume das nações, seus fundadores e seus ilustres feitos; e do direito, por ser um elemento primordial da vida civil e por lhe auxiliar no propósito de instruir. Trata-se, como se vê, de uma junção entre literatura e ciência que corresponde perfeitamente à visão iluminista do intelectual e que culminará na criação de Academias com propostas científicas e literárias e na própria orientação poética do arcadismo. De um lado a emocionalidade e de outro, o racionalismo. Uma orientação que será impressa em poemas como o *Às Artes*, de Silva Alvarenga (1749-1814), como se verá adiante.

Em relação ao estilo poético, no qual se encontra grande parte dos artifícios utilizados pelos poetas para causar deleite, Freire classifica entre “estilo maduro e estilo florido”: o primeiro, caracterizado pela “agudeza de pensamentos, com viveza de reflexões, e sentenças, e restringindo os conceitos em poucas palavras”, desejando, sobretudo, “descubrirse, e manifestar o agudo engenho com que discorre”; e o segundo, sem tanto “resplendor na sua superfície” e com a utilização de palavras mais simples, não chama demasiadamente a atenção para si mesmo, deleitando de maneira mais natural. Freire, é importante frisar, apesar de demonstrar uma ligeira predileção pelo estilo maduro, não condena o estilo florido, mais unicamente a maneira exagerada como ele havia sendo utilizado não apenas na Poesia, mas também na Eloquência. O conselho de Freire é, em caso de utilização do florido, que o seja com parcimônia, temperança, pois, “aquelles conceitos, que demasiadamente são agudos, e mostraõ sem algum reboço a pompa, e fuor do engenho, seraõ louváveis em composições feitas em annos pueris, e não em idade adulta” (FREIRE, 1759, p. 188-196). Em linhas gerais, trata-se de conferir, contrariamente aos exageros barrocos, economia e simplicidade ao discurso poético, uma necessidade já apontada por Verney em relação ao discurso retórico, e que, como mostramos, repercutiram não apenas nas *Instruções para os Professores de Retórica*, mas também em todo um ideário estético literário que marcou uma época.

ARTE
POETICA,
OU

REGRAS DA VERDADEIRA POESIA
em geral, e de todas as suas especies prin-
cipaes, tratadas com juizo critico:

COMPOSTA

Por FRANCISCO JOSEPH FREIRE,
Ulyssiponense.

SEGUNDA EDIC, A Õ.

. . . . Fungar vice cotis, acutum
Reddere qua ferrum valet, exsors ipsa secandi:
Munus, & officium, nil scribens ipse, docebo;
Unde parentur opes; quid alat, formetque poetam;
Quid deceat, quid non; quo virtus, quo ferat error,
Horat. in Poetic.

TOMO I.



LISBOA,

Na Offic. Patriarcal de Francisc. Luiz Ameno.

M. DCC. LIX.

Com as licenças necessarias.

Figura 3: Folha de rosto da segunda edição de *Arte Poética ou Verdadeiras Regras da Poesia* (1759)

Disponível em: <<http://www.archive.org/>>

2.3. A RETÓRICA NAS TERRAS DO “ALÉM-MAR”

2.3.1 A Implantação das Aulas Régias no Brasil

Apesar das dificuldades apontadas por Carvalho (1978) em se definir de maneira sistemática todas as influências que as reformas pombalinas da instrução pública, em seus primeiros anos, tiveram no Brasil, o certo é que, apesar dos esforços dos professores régios de Pernambuco, Manuel da Silva Coelho e Manoel de Melo e Castro, problemas de ordem estrutural, o apego ao antigo método, ao lado da xenofobia dos nativos, dificultaram a implementação das novas diretrizes no Brasil, durante primeiros anos após a reforma de 1759. As aulas régias sequer impediram a continuação dos estudos nos Seminários e Colégios das Ordens Religiosas.

Assim, esse período que vai de 1759 até a chegada da corte portuguesa em 1808, é visto pela historiografia como um momento de trevas para a educação na colônia. De fato, a implantação das reformas pombalinas na colônia brasileira, ao menos em termos quantitativos, foi precária. Segundo Azevedo (1962, p. 61) “abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo *hiatus* que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial”. Contudo, se não houve, nesse momento, ações que trouxessem, efetivamente, uma renovação para ensino em toda a terra do além-mar, houve algumas, em determinadas localidades da colônia, que soavam, ainda que de maneira indireta, como ecos das reformas empreendidas por pombal e que terão grande influência na sistematização educacional que ocorrerá no século XIX.

Citando Francisco da Gama Caeiro, Capuano (2010, p. 117) faz algumas observações sobre a penetração do pensamento de Verney no ideário dos intelectuais, literatos, bem como dos professores incumbidos de executar, no Brasil, as reformas pombalinas: 1) a introdução, no Brasil, das *Instruções para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rethorica*, de 1759, nas quais se recomenda o uso da Ortographia Latina composta por Verney; 2) a presença de várias referências à obra de Verney, nos planos e regulamentos de estudo e nos programas de ensino de diversas Congregações e Ordens Religiosas que atuavam no Brasil, tais como Franciscanos, Beneditinos, Carmelitas e outras; 3) a bagagem ideológica daqueles responsáveis pela introdução das reformas

pombalinas no Brasil, professores declaradamente partidários dos ideais iluministas de franceses, italianos e do próprio Verney.

Embora, de modo geral, a estrutura dos Estudos Menores tenha se conservado por muitos anos a mesma dos jesuítas, aos poucos foram se observando tentativas, ainda que esparsas e circunscritas a poucas localidades, mais notáveis de renovação pedagógica na colônia brasileira, visivelmente influenciadas pelos ideais pombalinos. Os Estatutos de Estudos, por exemplo, criados pelos franciscanos do Rio de Janeiro e aprovados em 1776 pelo Alvará de 11 de junho, tentaram criar aqui o ensino universitário, estabelecendo oito cadeiras para os estudos de retórica, grego e hebraico, e cinco para os de filosofia, história eclesiástica, teologia dogmática e teologia exegética (*apud* NUNES, 1962).

Se o Alvará de 1759 pouco surtiu efeito no sistema de ensino da colônia, o governo pombalino promulgou a Carta Lei de 6 de novembro de 1772 que objetivava: 1) reformar os Estudo Maiores, através da substituição dos Estatutos da Universidade de Coimbra; 2) criar um imposto específico para custear as despesas com as reformas educacionais em andamento, principalmente as relacionadas aos Estudos Menores, que foi denominado de Subsídio Literário; 3) e, por fim, implementar, em todo o Reino, as Aulas Régias, através da definição sistemática de matérias e métodos a se ensinar e da instituição dos serviços de Real Mesa Censória, responsável pela inspeção do ensino em todo o Reino e de uma ampla organização da profissão docente (MENDONÇA et. CARDOSO, 2007). No documento, ao se reconhecer o fracasso da implantação da reforma de 1759 e o estado calamitoso em que se encontravam os Estudos Menores, tanto no reino português quanto em seus domínios, procurou-se reformá-los:

Em consulta, que da Real Meza Consoria subio á Minha Real Presença em tres de Agosto deste corrente anno, Me foi representado: Que entre os funestos estragos, que pelo longo período de dous séculos se virão as Letras arruinadas nos mesmos Reinos e Dominios, se comprehendêrão as Escolas Menores, em que se formão os primeiros elementos de todas as Artes, e Sciencias; achando-se destruídas por effeitos das maquinações, e dos abusos, com que os temerarios Mestres, que por todo aquele dilatado período se arrogárão as sobreditas Escolas, e as direcções dellas, em vez de ensinarem, e promoverem o ensino de seus Alumnos, procurarão distrahilos, e impossibilitar-lhes os progressos desde os seus primeiros tyrocínios (PORTUGAL, 1829, p. 612-613).

Cardoso (2002, p. 143) afirma que a reforma, longe de pretender ser popular, manteve sua característica de exclusão social. Com efeito, se documento compreendia a importância e a necessidade de aumentar a oferta dos estudos, também reconhecia a

impossibilidade de reformar e implantar, em todo um território, um plano pedagógico que se estendesse de maneira homogênea a todos os portugueses indistintamente:

Supplicando-me, que ocorresse á reparação das sobreditas Escolas, que constituem os berços em que se nutrem, e criarão as referidas Artes, e Sciencias, com uma Providencia tal, que igualando a importancia dos seus grandes objectos, se extendesse o beneficio della ao maior numero de Póvos, e de Habitantes delles, que a possibilidade pudesse permitir. Porque sendo impraticável, que se formasse em toda uma Nação hum Plano, que fosse de igual commodidade a todos os Póvos, e a todos, e a cada hum dos Particulares delles (PORTUGAL, 1829, p. 613).

Umas das justificativas para isso era de que o Estado precisava de pessoas com qualificações distintas. Ensinar latim ou grego àqueles já empregados nos serviços rústicos ou nas atividades fabris não fazia sentido. Muito menos ensinar filologia àqueles que não aspirassem seguir uma carreira acadêmica afim. Dessa forma, a primeira medida da reforma foi procurar estender a oferta dos Estudos Menores, principalmente no que se referia ao que hoje chamaríamos de educação básica, isto é, as escolas de ler, escrever e contar, com o intuito de formar trabalhadores mais qualificados para o mercado de trabalho:

Sendo igualmente certo, que nem todos os indivíduos destes Reino, e seus Dominios, se hão de Educar com o destino dos Estudos Maiores, porque delles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rusticos, e nas Artes Fabrís, que ministrarão o sustento aos Póvos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Politico; bastarão ás pessoas destes grêmios as Instrucções dos Parocos: Sendo tambem indubitavel, que ainda as outras pessoas habeis para os Estudos tem os diversos destinos, que fazem huma grande desigualdade nas suas respectivas applicações; bastará a huns, que se contenhão nos exercícios de lêr, escrever e contar; a outros, que se reduzão á precisa instrucção fs Lingua Latina; de sorte que somente se fará necessário habilitar-se para filologia o menor número dos outros mancebos, que aspirarão ás applicações daquellas faculdades Academicas que fazem figurar os Homens nos Estados (PORTUGAL, 1829, p. 613).

Na mencionada Lei, as Aulas Régias compreendiam o ensino de Primeiras Letras (ler, escrever e contar) e Humanidades (gramática latina, retórica e grego, além das cadeiras de filosofia). Anexada à lei, vinha um “Plano”, que, elaborado por especialistas no estudo geográfico de uma determinada região, tinha como finalidade regular “o número dos Mestres necessários em cada huma das Artes pertencentes ás Escolas Menores; a distribuição delles em cada huma das comarcas, e das Cidades, e Villas dellas” (PORTUGAL, 1829, p.613). Através desse plano, se depreende o notório destaque assumido pela retórica, que teve uma previsão distributiva de 49 Aulas Régias em Portugal

e seus domínios diante da previsão de 38 Aulas para Grego e 35 para filosofia, só ficando atrás da língua latina, que teve uma previsão de 236 Aulas. No Brasil, o revelo da retórica permaneceu: previu-se, para ela, uma distribuição de 6 Aulas Régias, enquanto que, para Grego e Filosofia, foram previstas 3.

No Rio de Janeiro, o início oficial das Aulas Régias se deu a partir de 1774, com a abertura solene em 28 de junho da Aula de Filosofia Racional, ministrada por Francisco Rodrigues Xavier Prates, presbítero secular. Para a Aula de Gramática Latina, foi nomeado, em 10 de novembro, Gonçalo Alexandrino, também presbítero Secular, e para o de Mestre de Ler, Escrever e Contar, Antonio Peres (CARDOSO, 2002, p. 266-269). Duran (2009, p. 35-38) descreve o processo que, nesse período, um aspirante a mestre percorria para obter licença do Estado para lecionar: ele precisava primeiramente se submeter a exames que deveriam ser requeridos às autoridades competentes, através da apresentação de atestados que comprovassem seus cursos de primeiras letras, retórica, bem como a matéria a ser ensinada. Nesse sentido, uma carta de recomendação³⁷, geralmente de um ex-professor, era de grande valia, porque confirmava as capacidades intelectuais do candidato, assim como atestava lhe o compromisso com suas futuras obrigações, algo necessário em um sistema em que a atividade docente era pouco inspecionada. Ao processo, uma frase, escrita pelo candidato e geralmente ditada pelos examinadores indicados pelos mestres de Coimbra para efetuar os exames na colônia, era anexada pelo Diretor Geral de Instrução como comprovante de que o requisitante sabia ler e escrever. Abaixo da frase, o candidato efetuava uma conta, frequentemente de multiplicar ou dividir, para provar seus conhecimentos de matemática. No caso dos exames de retórica, os examinadores sorteavam, quarenta e oito horas antes da prova, um tema, sobre o qual o candidato preparava um discurso, chamado de tese, que deveria ser recitado em sessão pública. No entanto, como a distância dificultava a ida de muitos residentes no Brasil a Portugal para recitar suas teses, determinou-se que estas fossem enviadas por escrito para Coimbra, onde seriam examinadas:

³⁷ José Raymundo da Silva, estudante residente do rio de Janeiro, pleiteou, em 1805, uma vaga para mestre régio de primeiras letras. Anexado ao seu requerimento, se encontrava uma carta de recomendação de seu professor de retórica, Manuel Inácio da Silva Alvarenga. Eis o que dizia o documento: “Atesto que José Raymundo, natural desta cidade, freqüentou a minha aula com grande aplicação e aproveitamento, como mostrou em todos os exercícios, de que foi encarregado, e é estudioso, de seus talentos e louvável morigeração, o que atesto debaixo do juramento do meu grau. Rio de Janeiro, 4 de setembro de 1799. Manuel Ignácio da Silva Alvarenga” (*apud* DURAN, 2009, p 35).

Sua majestade foi servida determinar, que daqui em diante as cadeiras de Gramática, Retórica, Filosofia e Geometria das Capitanias da América sejam providas em sujeitos hábeis e que tenham concorrido a provar a sua aptidão perante professores daquelas faculdades que Va. Exma. nomear na Universidade de Coimbra e que procederão à escolher, ou por exame público ou o que seria melhor, proponho alguma questão ou Tese e das mesmas respectivas matérias que lhes houvessem de tratar, do cujo Exame resultasse o conhecimento dos superiores talentos, e luzes daquele que a houvesse escrito, e que merecesse assim ser preferido: E nesta conformidade ordena sua majestade que v. exma. mande proceder de um modo público ao exame, e contestação de alguns sujeitos hábeis para as diferentes Cadeiras nas Capitanias da América, e que remeta depois a esta Secretaria de Estado os nomes dos candidatos felizes para serem promovidos às cadeiras que vagarem, recomendando a mesma senhoria, que se proceda pelo segundo método quanto puder ser de propor pontos sobre que se possam fazer dissertações, pois que deste modo ficará livre o concurso aos naturais do Brasil e até residentes sem serem obrigados a vir a este reino. Sua majestade espera que v. exma. com as suas luzes, e conhecimento concorra para o estabelecimento deste sistema, que pode ser muito útil para dar professores hábeis e que promovam a educação e instrução da mocidade. D.V.N. Exam. Palácio de Queluz em 12 de maior de 1797. D. Rodrigo de Souza Coutinho (*apud* DURAN, 2009, p. 36-37)

2.3.2 Silva Alvarenga: o primeiro professor Régio de Retórica do Brasil

Em 1777, com a morte do Rei D. José I, o Marquês de Pombal foi afastado, dando início ao reinado de D. Maria I, caracterizado, pela historiografia, como um período de “Viradeira”. No entanto, há de se ressaltar que, ao menos em âmbito educacional, o reinado de D. Maria I não significou o congelamento das reformas anteriores. Muito pelo contrário, observam-se, a partir de então, alguns ajustes na reforma de 1759 que ampliaram, na prática, a rede de escolas, tanto na Metrópole quanto no Brasil (CARDOSO, 2002, p. 160). Seguindo as medidas de implantação dos Estudos Menores no Rio de Janeiro, foi representativo, na formação de uma nova mentalidade educacional, a atuação do vice-rei D. Luís Vasconcelos (1740-1807), que criou, no Rio de Janeiro, uma Aula Régia de Retórica e entregou a cadeira, em 1782, a Silva Alvarenga (1749-1814), o primeiro professor régio oficial de retórica e poética do Brasil.

Talvez o relevo adquirido pelos outros poetas inconfidentes na historiografia da literatura brasileira tenha deixado esquecidas as atividades docentes e políticas de Silva Alvarenga, um homem imbuído de uma proposta de cultura, sociedade e educação inteiramente modelada pelo ideário do reformismo ilustrado: em 1777, chegou de Portugal, onde se bacharelara em Cânones na Universidade reformada de Coimbra, se filiara à Arcádia Ultramarina, escrevera a ode *Á Mocidade Portuguesa*, em homenagem à reforma

da Universidade de Coimbra, ao mesmo tempo em que criticava a tradição escolástica, e o poema herói-cômico *O Desertor*, em homenagem à inauguração da estátua equestre de d José I. Ainda sob os auspícios do Luíz Vasconcelos, o poeta, também afeito às ciências, deu início, em 1786, aos trabalhos da Sociedade Científica, transformada em Sociedade Literária, mas ainda com propostas científicas³⁸, uma combinação típica de um momento em que os conceitos de literatura e ciência ainda não haviam adquirido especificidade e em que, como mostra Daflon (2010, p. 187), houve, em âmbito-luso brasileiro, uma junção da formação literária à crescente importância atribuída às ciências, o que corresponde perfeitamente à visão iluminista do intelectual, expressa e prescrita, na obra de Cândido Lusitano. A poesia, sob os preceitos utilitários propostos, como se viu, por Francisco José Freire, se tornara uma grande ferramenta de difusão ideológica. O poema *Às Artes*, de Silva Alvarenga, recitado em 1788 na Sociedade Literária e dedicado à Dona Maria I, é um caso ilustrativo de como a poesia mostrou sua utilidade: após louvar a matemática, a física experimental, a química, a medicina, a história e a geografia, se apresentando como um discurso de valorização das ciências e de suas conquistas (DAFLON, 2010, p 188), afirma o papel da poesia entre elas:

Mas que illustre matrona entre as mais vejo
De verdes louros coroadas a frente?
Tem nas mãos plectro ebúrneo e Lyra d'ouro
Que celebra os Heróes, e que eternisa
No templo da memoria o nome e a fama
Dos inclytos monarchas; já das deosas,
A companhia escuta; já repousam
As nuvens sobre o cume das motanhas;
O rouco mar, os ruidosos ventos,
A fonte, o rio, os echos adormecem;
Reina o silencio; em tanto solta os ares
Calliope divina a voz sonora
(In PALMIRENO, 1864, p. 336)

Durante suas atividades como professor de retórica, o que mais aqui interessa, Silva Alvarenga foi um grande preparador de uma geração de pregadores, tais como Mont'Alverne. Alguns de seus discípulos, mais tarde, lutariam ativamente no processo de Independência do Brasil, como foi o caso de Januário da Cunha Barbosa e Antônio Carlos

³⁸ Segundo o Estatuto, o principal objetivo da Sociedade era repartir, entre os seus membros, os conhecimentos acerca das seguintes matérias: Matemáticas, Medicina e Cirurgia, História natural, Física, Química, História Geral (Profana e Eclesiástica), História Particular (Portuguesa), Geografia (Antiga e Moderna) e Belas Letras (*apud* MARCELO, 2006, p. 1).

Ribeiro de Andrada e Silva. Um fato natural, considerando que quem estivesse no Rio de Janeiro e quisesse seguir os estudos na Universidade de Coimbra era praticamente obrigado a ter aulas com Silva Alvarenga, já que ele foi o único professor Régio de Retórica no Rio de Janeiro entre as duas últimas décadas do século XVIII e a primeira do XIX (NUNES, 1962) e (DURAN, 2009). Sobre ele, assinalou seu aluno, Januário da Cunha Barbosa (1841, p. 341):

O impulso que recebêra na Europa pela reforma do ensino publico operada no anno de 1772 pelo Marquez de Pombal, e que tão bons litteratos déra á nação nessa época, communicou-se por este insigne professor de Rethorica aos Brasileiros, muito dos quaes corresponderam por seus trabalhos litterarios aos seus patrióticos desvelos. A eloquencia, contida até então nas descarnadas formas de dissertações theologicas, lidando desgraçadamente com as antitheses e conceitos que cansavam o espírito sem tocar o coração, tomou um nobre vôo, e seguindo a carreira luminosa dos oradores romanos e francezes descobriu no Brasil genios admiráveis, que marcam a era da renovação da boa litteratura, e a continuação dos novos estudos a que a mocidade se entregaria com gloria. Talvez que sem as lições de Manuel Inácio não tivessem aparecido nas cadeiras sagradas do Rio de Janeiro os Frias, os Rodovalhos, os São Carlos, os Sampaio, os Ferreiras de Azevedo, os Oliveiras, os Alvernes e outros prégadores de nomeada, que, deixando os habitos da antiga escola, abriram carreira luminosa, em que annunciam com mais dignidade e efficacia as doutrinas da nossa santa religião.

Mais importante, é que ele foi um engajado na luta pelas transformações educacionais na colônia. Sua preocupação com os destinos da Educação no Rio de Janeiro fica bem clara nas três correspondências, escritas, juntamente com o mestre de Grego João Marques Pinto, e enviadas a D. Maria I entre os anos de 1787 e 1793³⁹. Nelas, os professores elencam os motivos da precariedade e decadência em que se encontravam os Estudos Menores na província carioca, bem como reclamam e sugerem medidas contra tais problemas:

Senhora – Nós os Professores Regios de Humanidades desta Cidade do Rio de Janeiro abaixo nomeados, vendo com magna o abatimento em que se acham os estudos Regios, não podemos deixar de pôr com o mais profundo respeito na Real Presença de Vossa Magestade as causas de tão funestos efeitos, e apontar alguns meios com que estas nos parece que poderão ser atalhadas: para que não diga o publico presentemente, nem a posteridade para o futuro, que nós depois de

³⁹ As cartas a que nos referimos são datadas de 15 de janeiro de 1787, 10 de fevereiro de 1787 e 28 de março de 1793. Tivemos acesso às duas primeiras através da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, tomo LXV, parte 1, 1902, pp. 215-223. A carta de 1793, porém, não foi publicada pela revista.

advertidos pelos factos passados deixamos expirar em nossas mãos, sem lhes procurar algum remedio, uns estudos que vimos ha pouco ser restaurados á custa de tantos trabalhos pelo Augustissimo Senhor Rei D. José da ruina em que estiveram sepultados por espaço de dois séculos, afim de fazer feliz a sua Monarchia (ALVARENGA et. PINTO, 1902, p. 216)

Na segunda carta, Manoel Inácio da Silva Alvarenga e João Marques Pinto louvam as reformas implantadas com a lei de 6 de novembro 1772, que, a seu ver, constituíam uma louvável tentativa de “tirar da infeliz ignorancia seus vassallos, e promove-los á mesma prosperidade em que se acham aquelles povos onde estas e as outras sciencias mais florescem”(ALVARENGA et. PINTO, 1902, p. 217). No entanto, o que acontecia, no Rio de Janeiro, era o abandono das Aulas Régias pelos jovens que procuravam seguir a carreira eclesiástica. Isso devido, sobretudo, a atuação arbitrária dos professores religiosos, que tomavam para si o ensino da mocidade e ignoravam completamente as novas diretrizes pedagógicas, “entretendo a mocidade por uns poucos de annos com sua philosophia peripatetica, já prohibida pelas Leis como inutil e prejudicial ao progresso das sciencias, e desviando-a de se illuminar com os estudos de Vossa Magestade”. As críticas ainda incidiram sobre outros eclesiásticos, tais como o Padre Francisco Ferreira e o Reitor do Seminário de São José, o Cônego José de Souza Carmello, que se atreviam a

cometer a atrocidade de espalhar que os estudos de Lingua Grega, Rethorica e Philosophia, que Vossa Magestade estabelece com geral aplauso dos sábios, para commum beneficio de fazer sabios os povos, e reivindicar o antigo credito na Monarchia, são inuteis e de que nada servem aos que se dedicam á vida sacerdotal (ALVARENGA et. PINTO, 1902, p. 218).

Tais fatos eram os principais responsáveis, segundo Silva Alvarenga e João Marques Pinto, por tornar “desertas as aulas Regias” e por tornar inumeráveis aqueles que se ordenavam desconhecendo que “a ignorancia da Rethorica impossibilita o Sacerdote para desempenhar com louvor as funções do púlpito e muitas vezes as do confessorário”, das quais não poderia prescindir “sem faltar aos seus deveres essenciais quem se consagrou a trabalhar na vinha do Senhor” (ALVARENGA et. PINTO, 1902, p. 218).

As sugestões apontadas pelos professores para sanar tais problemas foram as seguintes: 1) determinar que ninguém se ordenasse sem antes provar, através de certidões, ter estudado com aproveitamento, depois da Lingua Latina, a Grega, bem como Rethorica e Philosophia nas escolas Régias autorizadas; 2) determinar o mesmo para aqueles que se

dedicavam à Medicina, a qual em muito se beneficiaria “das mesmas sciencias para sahir da ultima decadência em que se acha, tão prejudicial á povoação, a primeira base em que se sustentam os estados”; 3) determinar que nenhuma pessoa se tornasse cadete, sem ter seguido os mesmos estudos, “segundo o exemplo das Nações mais civilizadas”; 4) por fim, estabelecer um colégio onde os professores pudessem ensinar à mocidade e dar prosseguimento a outras funções literárias. A execução da última providência, na visão dos professores, não enfrentaria problemas, uma vez que havia nas extremidades da cidade um edifício fora de uso que os jesuítas haviam construído para servir como casa de estudos e onde se podiam perfeitamente estabelecer as escolas públicas. Quanto às despesas, que não haveriam de ser grandes, já que o edifício se encontrava quase concluído, poderiam se financiadas pelo Subsídio Literário da Capitania.

Se as sugestões de Alvarenga e João Marques Pinto foram ouvidas, pelo menos não foram levadas adiante, em termos práticos, por D. Maria I. Seis anos após a primeira carta, esses professores, na correspondência de 1893, ainda reclamavam medidas do governo português contra a atuação dos religiosos e contra os ataques do próprio vice-rei, o Conde de Resende (1744-1819), que, ao recrutar de maneira forçada os alunos para o regimento das milícias e de linha do Rio de Janeiro, acabava empurrando-os para as aulas dos religiosos. Mas até que ponto as sugestões desses professores Régios foram acatadas pelo governo português interessa menos do que a difusão de um ideário que, representado em suas cartas, guiou grande parte da intelectualidade carioca que lutariam, mais tarde, e com mais sucesso, pela efetiva implementação das reformas pedagógicas no Brasil, como foi o caso de Januário da Cunha Barbosa (1780-1846).

2.3.3 A retórica ilustrada no Seminário de Olinda

Se, na prática, o estado das Aulas Régias, no Brasil, era, de modo geral, precário, uma das mais importantes e bem sucedidas tentativas de rompimento com a tradição humanista do ensino jesuítico e, ao mesmo tempo, de fixação, no Brasil, dos rumos que Pombal imprimira à educação em Portugal veio, em 1800, com a fundação do Seminário de Olinda, para onde, segundo o Padre João Pereira Rodrigues, os jovens se dirigiram com o intuito de aprender, de grandes mestres, “gramática latina, retórica, poética, historia, geografia, filosofia racional e moral, física com os seus diferentes ramos de história

natural, teologia dogmática, especulativa e prática, história eclesiástica, liturgia, canto e, finalmente, desenho” (*apud* NUNES, 1962, p. 59). Como se pode notar, era um empreendimento que, apesar de conservar as matizes das reformas de 1759 e 1772, com o ensino do latim, da retórica e das filosofias, em muito a excedia. Sobre isso, diz Gilberto Freyre (1977, p. 80):

Em vez de só Religião e Retórica, Gramática e Latim, o Seminário de Olinda começou a ensinar as ciências úteis, que tornassem o rapaz mais apto a corresponder às necessidades do meio brasileiro, cuja transição do patriarcalismo agrário para um tipo de vida mais urbana e mais industrial, exigia orientadores técnicos bem instruídos e não apenas mecânicos e artífices negros e mulatos, que aqui continuassem de oitiva a tradição peninsular dos artistas mouros, ou a africana, dos seus avós negros.

Com efeito, se a educação humanística, preocupada apenas com a formação cultural do homem, ainda se encontrava fortemente arraigada no cenário educacional brasileiro, o Seminário Episcopal de N. Senhora da Graça da Cidade de Olinda de Pernambuco, Fundado pelo Bispo de Olinda, José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho (1742-1821), procurou, ao contrário, formar homens para uma utilidade prática, bem ao gosto das reformas pombalinas: servir à Igreja e ao Estado. Eis o que dizem os Estatutos do Seminário, sobre a finalidade a que se prestava: “instruir a Mocidade de nossa Dioseze no conhecimento das verdades da Religião, na prática dos bons costumes e nos estudos das artes, e ciencias, que são necessarias para pulir o ómen, e fazer Ministros dignos de servirem á Igreja e ao Estáo” (*apud* ALVES, 1991, p. 87).

O próprio Bispo escolheu cuidadosamente todos os professores para compor o corpo docente do Seminário. Muitos, inclusive, vieram de Portugal especialmente para assumir algumas das cadeiras do estabelecimento. Entre eles, ganhou notoriedade o professor norte-rio-grandense, Miguel Joaquim de Almeida Castro (1768-1817), mais conhecido como Padre Miguelinho, que, já detentor de um grande prestígio como filósofo, teólogo e orador, voltou de Portugal, em 1880, e logo foi chamado por Azeredo Coutinho para assumir a cadeira de Retórica do Seminário, onde lecionou até sua morte. Apesar de sua trajetória como professor, intelectual, e, principalmente, como um dos líderes da revolução pernambucana de 1817, já ter sido discutida em muitos trabalhos⁴⁰, vale a pena fazer um

⁴⁰ Sobre o Padre Miguelinho ver: Alves (1991); Moreira (2005); Nogueira (1985); Pinto (1908); Pinto (1950).

breve resumo. Descendente de uma das famílias mais ilustres⁴¹ da capitania do Rio Grande, aos 16 anos foi para Recife e, em 1781, entrou na Ordem Carmelita, como cumprimento de um voto feito por sua mãe para consagrá-lo à Nossa Senhora do Carmo. Viajou a Lisboa, onde frequentou cursos e academias científicas e literárias, travou uma forte relação de amizade com Azeredo Coutinho, já nomeado Bispo de Olinda e requereu da Santa Sé, através do Papa Pio VII, a sua secularização. Quando voltou ao Brasil, já não era mais frade da Ordem do Carmo, mas sim padre secular, o que talvez fosse mais conveniente às suas ideias liberais, à vida de conforto à qual estava acostumado e à inquietude de seu caráter, que certamente lhe tornariam demasiadamente penoso o claustro de uma vida no convento. Além disso, a morte de sua mãe o havia libertado dos votos (CASCUDO, 1973, p. 141). Apesar de liberto do claustro, até o seu fuzilamento por uma escolta de soldados, no dia 12 de junho de 1817, em Salvador, sob a acusação de “Lesamajestade”, levou uma vida religiosa. Mas uma vida religiosa iluminista, esperançosa no século das ciências, libertária, associada a sociedades secretas, tais como a Academia de Sussuasuna, que procuravam difundir ideais separatistas. Uma vida, portanto, guiada por ideias liberais bastante avançadas para muitos de seus colegas de púlpito.

Em sua *Orasam Acadêmica*, um discurso proferido na solene inauguração do Seminário de Olinda, em 1800, o padre condena a ignorância e o obscurantismo vividos por séculos na Igreja e no Reino portugueses, atestando a urgência de se restabelecerem seus tempos gloriosos. Compara Azeredo Coutinho a um novo Moisés e a um novo Salomão, destinado a edificar um “Templo de Gloria”; elogia a proteção às ciências dada por D. João, com quem mais tarde, buscando a instauração da República, travaria uma luta que lhe custaria a vida; cita Voltaire, um inimigo da Igreja, ao defender as ciências e as artes como aspecto fundamental para o desenvolvimento dos povos e dos governos:

Entam finalmente... porém, senhores, para que mais cansar? Luzes brilhantes da sabedoria e da verdade vinde dissipar este negro cahos de erros, e de supertisionis, de Crimes, e de fanatismo. Sim, Respeitáveis Ouvintes, renovam-se os estudos, cultuam-se as ciências, [...] até ao seu esplendor. Só as Sciencias e

⁴¹ O Padre Miguelinho era filho do português, o tenente-coronel Manoel Pinto de Castro e da brasileira, D. Francisca Antônia Teixeira. Foi irmão de Clara Joaquina de Almeida Castro, que esteve presa por participar, junto com o padre Miguelinho, da revolução pernambucana de 1817, de Manoel Pinto de Castro, vigário de natal e presidente da província. Também foi seu irmão o Padre Ignácio Pinto de Almeida Castro, que, vigário de Jabotão, em Pernambuco, admirado por sobreviver à revolução de 1817, foi eleito deputado nas Cortes Constituintes e Legislativas da Nação Portuguesa e esteve em Lisboa para assinar a Constituição portuguesa, em 23 de setembro de 1822. Posteriormente, foi eleito, pela Província pernambucana, deputado na primeira legislatura após a Independência do Brasil (MOREIRA, 2005, p. 28-29).

Belas Artes he que pertence ensinar aos homens o que eles devem ser; elas os unem, e lhes fazem conhecer os prazeres, e declinar da Pás, levam a lú a todas as ordens, prescrevem a cada hu os seus direitos, e os seus deveres, [...] como deixar as suas paixões, e a viverem felizes em hua comunidade doce e pacifica, [...] onde a Victoria só aqueles se concede, que tem com mayores fadigas e mais activo zelo trabalhado para a felicidade publica dos seus amados concidadãos (*apud* MOREIRA, 2005, p. 80; 175).

Azeredo Coutinho, assim como Silva Alvarenga, foi um egresso de Coimbra. Em 1775, apenas dois anos antes de seu contemporâneo inconfidente, formou-se em Direito Canônico naquela instituição, então dirigida por seu irmão, o Bispo D. Francisco de Lemos de Faria Azeredo Coutinho (1735-1822). Infeso, naturalmente, ao ideário ilustrado e reformador que marcava Portugal, introduziu, no Plano de Estudos que elaborou para o seu Seminário, elementos que em muito se coadunavam com as reformas de 1759 e 1772. No Plano de Estudos de retórica, fixado pelos Estatutos do estabelecimento, são visíveis as injunções recebidas pelo *Verdadeiro Método de Estudar* e pelas *Instruções para os professores de retórica* (1759), tais como: a finalidade utilitária do ensino de retórica, no sentido de preparar homens tanto para a Igreja quanto para o Estado, a conjugação entre retórica e poética, a reapropriação dos Clássicos latinos, como Quintiliano, Horácio e Cícero, bem como a valorização da língua e de autores portugueses.

A retórica, juntamente com a gramática latina, filosofia e geometria, era estudada dos doze anos de idade, quando os alunos, já tendo conhecimento das Primeiras Letras, eram admitidos no seminário, até aos dezoito. A função do ensino de retórica, segundo o Plano de Estudos, seria a de levar os alunos a aprender a “falar bem”. Para tanto, seu ensino seria desenvolvido com vistas a “[...] ordenar os pensamentos, a distribuição, e o ornato; e com isto ensinar todos os meios, e artifícios para persuadir os animos, e atrair as vontades” (*apud* ALVES, 1991, p. 122). Assim, as lições dos professores de retórica seriam dadas com base “em algum compendio tirado de Quintiliano e de Cicero, fazendo os alunos “analisar as melhores orações de Cicero” e praticar “composições oratorias, e epistulares”. O professor também deveria transmitir “regras sobre o exercício do pulpito”, enfatizando-se a eloquência, bem como explicar “os diversos estilos das Cartas, dos Dialogos da Istoría, dos Panegiricos, das Declamações &c”. Os alunos, por sua vez, deveriam ser levados a dominar as “regras sobre o exercicio do Pulpito”. Utilizando-se quase das mesmas palavras de Verney, os Estatutos determinavam ao professor que, durante os exercícios de argumentação, advertisse sempre ao estudante de que “a cortezia, e a

civilidade com o contendedor” é “o sinal característico do ómen cristaõ, e bem educado” (*apud* ALVES, 1991, p. 102-122).

Com relação ao ensino da poética, os Estatutos aproximaram-se das recomendações de Verney e das *Instruções para os professores de Retórica*, à medida que o parâmetro era a poesia clássica latina e deveria ser efetuado após os alunos apresentarem pleno domínio da eloquência. Além disso, os alunos receberiam dos professores simplesmente “as regras da Poezia pela Arte Poetica de Horacio”, para apreciar a sensibilidade dos textos e “conhecer e aprender a executar as boas imagens e pensamentos nos melhores Poetas”. Aprenderiam também, as “belezas dos nosos poetas, especialmente de Camões”, o que ilustra a preocupação do documento com a língua e a literatura nacional. Entretanto, não seriam os discípulos obrigados a fazer versos, salvo aqueles em que fosse notado “gosto e gênio” para tanto (*apud* MOREIRA, 2005, p. 102).

A cadeira de retórica, o que é bastante inovador, ainda contemplaria o ensino dos “elementos de Istoría universal por algum rezumo sucinto, claro, e metodico”, bem como dos da “Jeografia com um ordinario conhecimento da Esfera e dos Mapas” (*apud* ALVES, p. 123). Era uma proposta motivada, sobretudo, pelo contexto de integração e expansão do mercado mundial, em que ao ensino de retórica foi atribuída a função de formar, não apenas pregadores e advogados eloquentes, mas também homens capazes de transitar de maneira competente nos negócios burgueses, ou, como diz Alves (1991, p. 124), “tratava-se do diplomata, servidor dileto do capital numa fase em que a busca de novos mercados se revelara uma questão de sobrevivência para a burguesia européia”.

Ao que parece, o professor Miguel Joaquim de Almeida Castro, abraçou esse plano de Estudos. No primeiro ano de aulas no Seminário, o seu aluno, o Padre Francisco Brito Guerra (1777-1845), futuro senador do Império (1837-1845), em sua *Oração Acadêmica* – que, em 1808, se tornaria a primeira publicação de um norte-rio-grandense em Lisboa – defendeu a utilização de autores latinos, bem como formação utilitária que o ensino de retórica deveria contemplar:

Quem ensinou Retórica, ou conquistou o nome de preclaríssimo orador, que não deva tudo a Cícero, Quintiliano e outros mestres latinos da Eloquência? [...] Pelo mesmo argumento (como diz Quintiliano), nem os chefes serão úteis, [...] finalmente, a própria sabedoria, nos quais se encontram algumas vezes os mais graves excessos e venenos (*apud* MOREIRA, 2005, p. 100).

O pupilo do padre Miguelinho considerava não menos útil, na formação de um grande orador, o conhecimento da poética, da história e da geografia, convidando os seus colegas de estudo a se dedicar, com ardor, ao programa proposto:

Assim vos louvo, nobilíssimos candidados, que, com tanto cuidado e tão ardoroso ânimo vos dedicais a esta disciplina. Para com ela cresça a cada dia vossa aplicação, aumente o zelo, sobressaia o estudo, e floresça o amor. Nem menos convém estudar as demais disciplinas, a Poética, a Cronologia, a Geografia e a História, que mantêm entre si e com esta certo vínculo e relação que a esta somam (*apud* MOREIRA, 2005, p. 105).

Se o Seminário de Olinda representou um marco da educação brasileira, sendo logo à época, nas palavras de Oliveira Lima, “considerado o melhor colégio de instrução secundária no Brasil” (*apud* Freyre 1977, p. 80), o panorama educacional do Rio de Janeiro só iria efetivamente começar a se reverter, em 1808, com vinda do Príncipe regente, motivada pela invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas. Mesmo com certos avanços pedagógicos já notados em terras brasílicas a partir do Reinado de D. Maria I, foi com a vinda do príncipe Regente, que houve uma aplicação e desenvolvimento mais efetivos das diretrizes estabelecidas pelas reformas pombalinas. Isso no sentido de uma reorientação da política reformista, impulsionada pelo reposicionamento do Brasil no contexto da Coroa Lusitana, quando, o país, em 1815, deixou de ser colônia e ganhou o título de Reino Unido ao de Portugal e Algarves, e o Rio de Janeiro tornou-se a capital do Império português. No plano cultural, assim que chegou ao Brasil, através do decreto de 13 de maio, D. João fundou a Imprensa Régia, que passou a imprimir a *Gazeta do Rio de Janeiro*, obedecendo à necessidade de informações sobre a guerra, que, motivada pela expansão do império napoleônico, acontecia na Europa, desde 1804. Também foram fundados estabelecimentos, tais como: a Biblioteca Pública (1810), o Teatro Real de São João (1813), a Academia de Belas-Artes (1816) e o Museu Nacional (1818) (CARDOSO, 2002, p. 178-179).

No plano educacional, ainda em 1808, procurando defender-se de possíveis ataques marítimos, o monarca português instalou a Academia da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar. Além disso, foram fundadas escolas de medicina, com os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro (1808), a instituição do ensino de mineralogia, química industrial, economia, agricultura e comércio, bem como a promulgação de uma infinidade de Cartas Régias, Alvarás e Decretos. Foram ações que representaram, nas

palavras de Oliveira (2006, p. 31), tentativas de “prover seu rico domínio não apenas com as instituições necessárias ao funcionamento do Estado português, mas também com o pessoal qualificado para ocupar os novos cargos”.

CAPÍTULO III

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: *A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DA LITERATURA BRASILEIRA*

3.1 DA RETÓRICA ILUSTRADA À HISTÓRIA LITERÁRIA

3.1.1 A criação da cadeira de retórica e poética no Colégio de Pedro II

Mesmo com a independência, em 1822, com a Constituição de 1824, que garantia “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, p. 31), com os acirrados debates parlamentares em torno do novo projeto educacional que o recém país deveria assumir e que desaguou na criação do Decreto Lei de 15 de outubro de 1827⁴² e mesmo com a extensão da criação das cadeiras de filosofia, retórica, geometria e francês em 1831, a educação brasileira ainda não havia sofrido grandes transformações. O momento a partir do qual a estrutura da instrução pública começou a ser submetida a reformas relevantes foi em 1834, com o Ato adicional, que incumbiu as Assembléias provinciais de legislar sobre o ensino primário e secundário. Assim, o ensino de humanidades, representado pelas Aulas Régias, foi gradualmente se agrupando nos Liceus, tanto públicos como particulares, instituições designadas, pelo Ato Adicional, como estabelecimentos de instrução secundária. Desse modo, as aulas públicas, ainda que sem o critério de seriação, começaram a apresentar nesses Liceus, uns mais bem sucedidos do que outros, uma visível organização, servindo como cursos de preparação para os estudos superiores.

De fato, com a absorção das aulas públicas em colégios; com a transformação progressiva, para o curso em série, do ensino pulverizado das aulas avulsas e do regime de estudos fragmentários, sem ligações de fundamentos, e com a criação de novos colégios, não só particulares mas oficiais, (...) as escolas secundárias, em que se mantém o predomínio tradicional do ensino das letras, entram

⁴² Na Sessão de 16 de junho de 1826, o deputado Januário da Cunha Barbosa (1780-1846) apresentou à Assembléia Geral Legislativa do Brasil o “Projecto de Lei sobre a Instrução Pública do Brazil”, que ficou conhecido simplesmente como o Projeto Januário da Cunha Barbosa. Tal projeto, ambicioso se considerarmos o contexto sócio político do Império de então, dividia a instrução pública em: escolas de 1º grau, ou pedagogias; escolas de 2º grau, ou liceus; escolas de 3º grau ou ginásios e escolas de 4º grau ou academias. Ainda previa a qualificação de professores, avaliada a partir de concurso de provas e títulos, bem como da apresentação de produção intelectual. Além disso, levando em conta a escassez de professores titulados, o projeto sugeria a criação de uma escola lancasteriana em cada capital da província a fim de habilitar mestres, que deveriam difundir o método por todo o império. Era um projeto que contemplava vários níveis de ensino de qualidade técnica científica e filosófica, prevendo a criação de museus, laboratórios e bibliotecas. No entanto o alto orçamento que tal projeto demandava, bem como sua incompatibilidade com a estrutura da sociedade, dominada por uma classe que não tinha interesse em outra mão de obra que não fosse a escrava, grande parte de suas propostas não foram aprovadas e outra parte simplificada no Decreto Lei de 15 de outubro de 1827, pálido e acanhado se comparado ao de Januário, e que reduzia a instrução pública às habilidades de ler escrever e contar (CASAGRANDE, 2006, p. 73-104).

francamente em organização e com fisionomia própria (AZEVEDO, 1976, p. 596).

A culminância desse processo se deu a partir do momento em que Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) converteu o Seminário de S. Joaquim em Colégio de Pedro II, através do Decreto de 2 de dezembro de 1837. A partir de então, usando as palavras da historiadora Maria Thetis Nunes (1962, p.74), “abre-se um capítulo diferente no panorama do ensino secundário brasileiro”. Esse estabelecimento conferiu uma uniformidade, senão plena, até então inédita, ao ensino da juventude, ao apresentar um programa gradual e integral de ensino. Com efeito, se as Aulas Régias, avulsas e espalhadas de modo canhestro nas terras brasílicas, não conseguiram homogeneizar a instrução secundária, tampouco a independência foi capaz de transformar a realidade pedagógica do país, ainda fragmentária e restrita a uma parcela insignificante da população. Foi a fundação do Colégio de Pedro II a empreitada mais eficaz de se alcançar a uniformização e extensão da instrução pública, que vinha sendo buscada desde o século anterior, com as Reformas pombalinas.

Em 31 de janeiro de 1838, foi instituído o regulamento n. 8, que apresentava os estatutos para o Colégio de Pedro II. No discurso que proferiu por ocasião da abertura do novo estabelecimento, em 25 de março de 1838, Bernardo Pereira de Vasconcelos enfatizava, acima de tudo, a importância de se observar e de se cumprir tal regulamento, baseado em teorias, segundo ele próprio, “importadas de países esclarecidos” e que possuíam “o cunho da observação, o abono da prática e deram resultados de transcendente utilidade” (*apud* Carvalho, 1999, p. 245). De fato, o regulamento apontava as atribuições de todos os integrantes do estabelecimento, de uma maneira tão detalhada que surpreende, considerando os padrões da época. Lá estavam arroladas as atribuições de todos os integrantes do estabelecimento: reitor, vice-reitor, capelão, professores e substitutos, professor de saúde, inspetores, serventes e alunos, bem como sua forma de admissão, divisão das classes, rotina das atividades escolares, sistema de visitas, feriados, instrução religiosa, conta e orçamento anual e até mesmo os castigos a serem imputados aos alunos que desobedecessem as regras da instituição.

O curso, com duração de seis anos, diplomava os alunos em Bacharel em Letras ao mesmo tempo em que os desobrigava a prestar exames admissão para entrar nas Academias do Império. Quanto ao plano de estudos, embora autores como Azevedo (1976) considerem que o programa de 1838 tenha acentuado a predominância dos estudos

científicos sobre o de humanidades, ao examinar o número de Aulas destinadas a cada matéria fica visível, ao menos em termos quantitativos, exatamente o contrário: o grupo de matérias de humanidades, formado por gramática nacional (10 lições), latim (50 lições), grego (18 lições), francês (5 lições), inglês (5 lições), geografia (11 lições), história (12 lições), retórica e poética (20 lições), filosofia (11 lições), somava um total de 142 lições ao passo que o grupo formado pelas matérias ditas científicas, matemática (29 lições), astronomia (3 lições), história natural (4 lições), ciências físicas (6 lições) e desenho (8 lições) formavam um total de apenas 50 lições.

A predominância dos estudos clássicos sobre os científicos permanecerá, durante o Império, como uma verdadeira regra na instrução pública secundária brasileira. Autores como Maria Thetis Nunes (1962, p. 74) e Gilberto Freyre (1977, p. 83) enfatizam o caráter fortemente literário, livresco e ornamental da instrução do Pedro II, que tanto contribuiu para a formação de oradores e poetas dos quais a sociedade carioca foi uma excelente demonstração, tais como: Raimundo Correia (1859-1911), Álvares de Azevedo (1831-1852), Joaquim Nabuco (1849-1910), Carlos de Laet (1847-1927), Lima Barreto (1881-1922), Manoel Bandeira (1886-1968), Nilo Peçanha (1867-1924) e Raúl Pompéia (1863-1895). Este último fixou, nas páginas de *O Ateneu*, o enciclopedismo que imperava no Colégio de Pedro II:

O Dr. Cláudio encetou uma série de preleções aos sábados, à imitação das que fazia as Quintas Aristarco sobre lugares-comuns de moralidade. Filosofia, ciência, literatura, economia política, pedagogia, biografia, até mesmo política e higiene, tudo era assunto; interessantíssimas, sem pesadas minuciosidades (POMPÉIA, 1971, p. 209).

Joaquim Manuel de Macedo, em *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, ao narrar brevemente a origem do Colégio, fala dos primeiros professores nomeados: para história natural e ciências físicas, Dr. Emilio Joaquim da Silva Maia (1808-1859); para história e geografia, Dr. Justiniano José da Rocha (1812-1862); para grego e para retórica, o Dr. Joaquim Caetano da Silva (1810-1873); para inglês, Diogo Maze; para francês, Francisco Maria Piqueta; para filosofia, Dr. Domingos José Gonçalves Magalhães (1811-1882); para latim, Jorge Furtado de Mendonça; para desenho, o Sr. Manoel de Araujo Porto-Alegre (1806-1879); para música, o Sr. Januário da Silva Arvelos (1790-1844). Esses homens, dizia o autor de *A Moreninha*, não eram apenas reconhecidos por suas capacidades. Eram verdadeiras “notabilidades”, para quem o Colégio era apenas uma

alternativa passageira, afirmação que se constata ao considerarmos que nos primeiros cinco anos, metade do quadro de professores havia evadido, seja por encontraram trabalhos mais lucrativos ou por demora na definição do ordenado⁴³ (ANDRADE, 2008, p. 44).

Antes de ocupar a cadeira de Retórica e Poética, Joaquim Caetano da Silva, havia se notabilizado na França – onde se bacharelara em medicina, pela Faculdade de Montpellier e em humanidades pela Universidade de Paris no período de 1826 a 1837 – pela publicação das obras, *Fragment d'une mémoire sur la chute des corps*, em Montpellier (1836) e *Quelques idées de philosophie médicale* (1837), tese com que obteve o grau de Doutor em Medicina em Montpellier. Um ano após assumir a cadeira de retórica e poética do Colégio de Pedro II, onde ensinava interinamente gramática portuguesa e grego, tornou-se reitor do estabelecimento, o segundo desde sua fundação, substituindo o Frei Antônio de Arrábida (1771-1850). Ademais, colaborou ativamente na Reforma educacional de 1841, empreendida pelo ministro Antônio Carlos. Porém o que de fato fixou o nome de Joaquim Caetano da Silva nas páginas da história do Brasil foi o seu papel na defesa do País na questão dos limites da Guiana Francesa e na incorporação definitiva do território do Amapá ao Brasil, através da obra *L'Oyapock et l'Amazone* (1861), e por ter sido um dos responsáveis pela elevação da geografia à categoria de ciência no país, ocupando a cadeira nº 19 da Academia Brasileira de Letras.

Apesar de ocupar a cadeira de retórica, durante o ano de 1838 Joaquim Caetano, ao que parece, não chegou a ministrar aulas da disciplina no Colégio. Doria (1937, p. 42) conta que, em Janeiro de 1839, o vice-reitor, Padre Leandro (1781-1841), prestando contas a Bernardo Pereira de Vasconcelos, advertia ao ministro que os professores desejavam ver em andamento as aulas de Filosofia e de Retórica. No entanto ponderava que isso se devia ao fato de ainda não haver, àquela altura, alunos no estabelecimento prontos para cursar tais aulas de segunda classe. Ainda acrescentava a carência de bons compêndios para o ensino das disciplinas, bem como a necessidade de se fixarem o ordenado dos professores e dos principais empregados, alertando que o colégio corria o risco de perder “um de seus mais acreditados professores”, Joaquim Caetano da Silva, que havia sido convidado a

⁴³ Doria (1937, p.69) relata que, em 1844, o professor de inglês, Diogo Maze, declarara à administração do Colégio não ser conveniente lecionar por 500 mil réis anuais, considerando que os alunos internos pagavam 100 mil réis trimestrais e que o lucro produzido pelo colégio permitiria um aumento de salário significativo sem prejuízos para as finanças do estabelecimento. A administração acatou a reivindicação, mas sem se manifestar por escrito sobre o assunto. Quatro anos depois, a situação salarial permanecia a mesma, de modo que o professor de Inglês, junto com o professor de Latim José Falleti, pediram demissão.

ocupar duas cadeiras no Colégio de Jacuecanga, em Ilha Grande, sob propostas salariais tentadoras.

O ano de 1839 foi marcado pela exoneração do vice-reitor, que desde o ano anterior assumia as funções administrativas do colégio em função do afastamento do reitor, já idoso e com a saúde debilitada. Assumia então Joaquim Caetano da Silva, aos 29 anos de idade, a reitoria do Colégio de Pedro II, função em que permaneceria até 1951, quando trocou o magistério e a administração pela carreira diplomática. Em 1863, Manoel de Araújo Porto-Alegre (*apud* DORIA, 1937, p. 43) pintaria, nas *Brasilianas*, o retrato de Joaquim Caetano da Silva e, sobretudo, seu saber em grego:

Meu nobre Silva, meu patrício caro,
Que a passos graves triunfante marchas
Por entre legiões de augustas larvas!...
Silva que eu amo, e a quem meu canto oferto,
Deixa os sepulcros dos helenios astros,
E o reino da morte a lousa fecha,
Os doutos solilóquios suspendendo
Teus ouvidos afeitos a magia
Da voz de Homero, dos antigos vates.

3.1.2 As humanidades a serviço da nação.

No dia seguinte à maioria de D. Pedro II, no dia 24 de julho de 1840, assumia o Ministério dos Negócios do Império do Brasil um dos deputados que mais ardorosamente defendiam o movimento liberal da maioria, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva (1873-1845). Conta Doria (1937, p. 51) que, no final daquele mesmo ano, o novo ministro, dirigindo-se ao Reitor, Joaquim Caetano da Silva, sugeriu que cada professor deveria expor os problemas apresentados ao longo dos três anos de funcionamento do Colégio, acrescentando a eles possíveis providências. A isto se juntariam as reflexões do reitor, que seriam remetidas à Secretaria do Império, a fim de se encontrarem as melhores medidas para o assunto.

Foi assim que se instituiu o Decreto nº 62, de 1º de fevereiro de 1841, estabelecendo o novo plano de estudos do Colégio de Pedro II. Sob a justificativa de que seis anos não seriam suficientes para que os alunos adquirissem as noções necessárias das “Artes” e

“Sciencias” que ensinava o estabelecimento e que nos primeiros anos os alunos se dedicavam a disciplinas para as quais ainda não estavam preparados, aumentou-se a duração do curso para sete anos e foram determinadas as disciplinas a serem estudadas com o respectivo número de aulas semanais, com duração de pouco menos de uma hora cada⁴⁴. De fato, a julgar pela carga horária de cada disciplina, observa-se a predominância dos estudos clássicos, históricos e linguísticos. A maior parte do total de cento e oitenta e cinco aulas, dividido em um período de sete anos, é destinada a disciplinas como: em primeiro lugar, latim, com 30 aulas; em segundo, grego, francês e história, cada uma com 15 aulas; e, em terceiro, inglês e alemão, cada qual com 13 aulas. Retórica e Poética, por sua vez, obteve 10 aulas, um número considerável para uma disciplina que era ensinada apenas em 2 anos. O caráter clássico da instrução secundária não apenas permanecia como também se intensificava. Doria (1937, p. 69-70), ao relatar sobre os anos que Álvares de Azevedo estudou no colégio, de 1845 a finais de 1847, mostra que o autor de *A lira dos vinte anos* havia sido aluno, dentre outros professores, de Joaquim Caetano da Silva, que naquele momento trabalhava como reitor, ensinava Grego e cobrava no exame final a tradução do primeiro canto da *Ilíada*; Piquet, o professor de francês, por sua vez exigia dos bacharelados traduções de Racine e de Molière; Medeiros Gomes, professor de Latim, esperava dos alunos traduções sem silabadas das Odes e Sátiras de Horácio.

Esse tipo de ensino fortemente literário não deixou de encontrar seus algozes durante o Império. Defendendo os Estatutos do Pedro II, em uma resposta clara aos que condenavam o caráter fortemente literário bem como o excessivo número de disciplinas, disse Joaquim Manoel de Macedo (2005, p. 330):

⁴⁴ Eis as disciplinas ensinadas a partir de 1941, com seus respectivos números de lições: no *primeiro ano*, gramática portuguesa (5 lições), latim (5 lições), francês (5 aulas), desenho caligráfico (3 lições), desenho linear (3 lições) e música (4 lições); no *segundo ano*, latim (5 aulas), francês (3 aulas), inglês (5 aulas), geografia (3 aulas), desenho caligráfico (2 aulas), desenho figurado (3 aulas) e música (4 aulas); no *terceiro ano*, latim (5 aulas), francês (2 aulas), inglês (3 aulas), alemão (5 aulas), geografia (3 aulas) e história antiga (4 aulas), desenho figurado (2 aulas) e música (1 aula); no *quarto ano*, latim (6 aulas), francês (2 aulas), inglês (2 aulas), alemão (3 aulas), grego (5 aulas), geografia descritiva (1 aula) e história (4 aulas), desenho figurado (1 aula) e música (1 aula); no *quinto ano*, latim (3 aulas), francês (1 aula), inglês (1 aula), alemão (2 aulas), grego (4 aulas), geografia descritiva (1 aula), história (3 aulas), aritmética e álgebra (5 aulas), zoologia e botânica (3 aulas), desenho (1 aula) e música (1 aula); no *sexto ano*, latim (3 aulas), francês (1 aula), inglês (1 aula), alemão (1 aula), grego (3 aulas), geografia descritiva (1 aula) e história (2 aulas), retórica e poética (5 aulas), filosofia (5 aulas), geometria e trigonometria (3 aulas), física e química (3 aulas), desenho (1 aula) e música (1 aula); no e no *sétimo ano*, latim (3 aulas), francês (1 aula), inglês (1 aula), alemão (2 aulas), grego (3 aulas), geografia descritiva (1 aula) e história (2 aulas), retórica e poética (5 aulas), filosofia (5 aulas), cronologia, mineralogia e geologia (2 aulas), geografia, matemática e cronologia (2 aulas), zoologia filosófica (1 aula), desenho (1 aula) e música (1 aula) (BRASIL, 1864, p. 9-12).

O jovem que quer ter o curso do bacharelado em letras pretende naturalmente seguir uma carreira literária e nessa carreira não aproveitam ao país senão aqueles que têm uma inteligência pelo menos medíocre e, por consequência, o Imperial Colégio de Pedro II, com o seu sistema de ensino simultâneo, tem um fim duplamente útil. Porque, ao mesmo tempo que facilita o progresso das inteligências felizes, faz com que desanimem no princípio da carreira literária os desfavorecidos da natureza, os pobres de espírito, os moços sem capacidade intelectual, que, por fim de contas, ainda conseguindo uma borla e um capelo, nunca passam de doutores de letras gordas, e trelêem, porque pensam que sabem o que ignoram e porque supõem que uma borla e um capelo enchem de idéias uma cabeça que nunca as teve.

Isso deixa claros os objetivos do Pedro II: formar homens de letras para servirem ao país, sendo para tanto necessária a oferta de um ensino que seleccionasse em cada ano as “inteligências felizes”, eliminando desde cedo “os pobres de espírito”. Esse ensino literário, ainda fundado, sobretudo, em disciplinas como latim, grego e retórica, apoiadas na tradição greco latina e neoclássica, que tanto imperou nas Aulas Régias a partir das reformas pombalinas, ainda era o carro chefe da instrução, já em meados do século XIX. Apesar de toda reforma estrutural no que se refere à divisão de classes e critérios de seriação, que tanto se diferem do sistema das Aulas Régias, o conteúdo de ensino de modo geral ainda era o mesmo, ou pelo menos a tríade das reformas pombalinas latim-grego-retórica, dentro dos princípios neoclássicos e ilustrados e não mais jesuíticos, ainda possuía uma nítida preponderância entre as matérias ofertadas no Pedro II.

Era um ensino, caracterizado por Azevedo (1976, p. 580), como “adaptado menos às condições especiais do meio do que às tradições morais e intelectuais do país”. De fato, a predominância das humanidades no currículo do Colégio de Pedro II, criado para servir de modelo aos currículos de outros estabelecimentos de instrução secundária, alicerçava-se, como mostra Gasparello (2002, p. 4), na ideia de civilização. Esta, baseada na apropriação de uma cultura considerada superior, foi o referencial utilizado pelas elites brasileiras, marcadas intelectualmente pela antiga metrópole através da Universidade de Coimbra, dos seminários e colégios dos jesuítas e das Aulas Régias, para se pensar o nacional e definir as representações do homem de cultura da nova nação.

No entanto, a assertiva de Fernando de Azevedo quanto à pouca adaptação da instrução oferecida pelo Pedro II ao meio, deve ser ponderada, sobretudo, se lembrarmos que a uma sociedade ainda escravocrata pouco interessaria outra instrução secundária que não fosse a literária e enciclopédica, sem deixar claro de se voltar para “as utilidades”, como já pregavam Verney e Francisco José Freire, traduzidos nas Reformas Pombalinas da

Instrução Pública. Tais utilidades não eram outras que não as carreiras eclesiástica, diplomática, jurídica, médica e política que a elite brasileira, após voltar diplomada da Universidade de Coimbra, acabaria inevitavelmente por seguir. De fato, as disciplinas ensinadas no Pedro II, como a retórica e poética, além de contemplar as tradições culturais e morais, tão caras a um país que há pouco adquirira sua independência, não deixava de contemplar as finalidades práticas. *Lições Elementares de Eloquencia Nacional* (1840, p. 213-242), uma dentre outras obras de Francisco Freire de Carvalho que foram indicadas para a disciplina de retórica e poética no Pedro II, tratava, além dos princípios gerais da eloquência, de questões como: “Eloquencia das Assembleas populares”, “Eloquencia do Fôro” e “Eloquencia do Púlpito”.

3.1.3 O clamor pela história (literária)

Mesmo com a Reforma do Ministro Antônio Carlos, inúmeros relatórios ministeriais, escritos entre os anos de 1848 a 1853, denunciavam a desorganização dos estabelecimentos de instrução primária e secundária do Município da Corte, como se mostrou no primeiro capítulo. Dentre outros problemas, tais documentos relatavam a falta de direção entre os professores, a falta de identidade entre os métodos e livros adotados, bem como a forte atenção dada às matemáticas em detrimento do latim, assim como o desprezo, por grande parte dos Colégios da Corte, para com a língua e a literatura nacional, que eram esquecidas em proveito do ensino das línguas vivas estrangeiras, francês e inglês. Esse direcionamento passava longe daquele idealizado por homens como o Deputado Justiniano José da Rocha (1812-1862), para quem o principal objetivo da educação deveria ser o culto da pátria, o amor e o reconhecimento de suas glórias e tradições e de seus monumentos artísticos e literários⁴⁵, e como o do senador Francisco Gonçalves Martins (1807-1872), que, em relatório de 1853, lamentava que o Decreto nº 630, que desde 1851, autorizava o

⁴⁵ Eis o que dizia o deputado e professor do Colégio de Pedro II: "Parece-me isto de suma gravidade, dizia um dos cardeais objetos da educação da mocidade deve ser infundir o culto da pátria, o conhecimento de suas glórias, o amor às suas tradições, o respeito aos seus monumentos artísticos e literários, nobre aspiração torná-la mais bela e mais gloriosa. Esse sentimento de religiosa piedade para com a nossa mãe comum não se ensina com preleções catedráticas, comunica-se, porém, nas mil ocasiões em que se apresentam no correr da vida e das lições colegiais, mas para comunicá-lo é necessário tê-lo".

governador a reformar o ensino secundário e primário do Município da Corte, ainda não houvesse sido cumprido. Tomando, como referência os resultados presentes nos relatórios escritos por Gonçalves Dias (1823-1864) sobre o estado da instrução pública nas províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia, Gonçalves Martins clamava por uma ampla reforma da instrução pública:

A desharmonia em que se achão as disposições legislativas de cada província, relativas a este importantíssimo objeto: a deficiência do methodo no ensino das matérias; a multiplicidade a má escolha de livros para uso das escolas; o programma de estudos nos estabelecimentos litterarios; a insufficiente inspecção em alguns lugares, e a quasi nenhuma em outros; e finalmente a pouca frequencia e assiduidade dos alunos [...]. De tudo isso resulta pois diz o Dr. Gonçalves Dias, a necessidade de huma reforma radical na instrucção pública, dando-lhe um centro de unidade de e de ação que a torne uniforme por toda a parte, e vá gradualmente extirpando os vícios e defeitos que tem até aqui obstado ao seu progresso e desenvolvimento (BRASIL, 1853, p. 15-16).

Foi assim que, em 1854, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, também conhecido como Visconde do Bom Retiro, que, desde o ano anterior, havia se tornado Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, instituiu o Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro, que aprovava finalmente o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, reformulando, assim, pela segunda vez, os Estatutos do Colégio de Pedro II.

Tentando assegurar a perfeita execução do regulamento, e ao mesmo tempo combater de descumprimento das leis que tanto marcou o período de vigência da Reforma do Ministro Antônio Carlos, o Decreto criou uma organizada instância de fiscalização formada por: 1) um Inspetor geral, dentre cujas incumbências estavam coordenar os exames de admissão para o magistério e conferir títulos de aprovação, autorizar a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrução, rever os compêndios adotados nas escolas públicas e corrigi-los ou substituí-los quando necessário e organizar o regimento interno das escolas; 2) Delegados de distrito, responsáveis por inspecionar mensalmente, as escolas públicas de seus respectivos distritos, observando se nelas se cumpriam fielmente os regulamentos e as ordens superiores, e 3) e um Conselho Diretor, que, formado pelo Inspetor Geral, pelo Reitor do Colégio de Pedro II, por mais dois professores públicos e um professor particular de instrução secundária e primária, seriam responsáveis pelos métodos e sistema de ensino, designação e revisão dos compêndios, criação de novas cadeiras e sistema de exames (BRASIL, 1854a, p. 43-49).

Diante da carência do material didático, o documento ainda demonstrava preocupação com a produção de compêndios. Além de criar um órgão responsável pelo exame dos que já haviam sido produzidos, estimulava a produção de novos compêndios, garantindo “prêmios aos professores ou a quaisquer pessoas que compuserem compêndios ou obras para uso das escolas, e aos que traduzirem melhor os publicados em língua estrangeira, depois de serem adoptados pelo Governo” (BRASIL, 1854a, p. 56)

Tais medidas deixam clara a preocupação do governo em garantir o pleno cumprimento da reforma. De fato, no relatório referente ao ano de 1853, apresentado na Assembléia Legislativa, Couto Ferraz criticava o estado das aulas públicas da instrução secundária, que, até aquele momento “avulsas, e isentas da conveniente fiscalização”, poucos benefícios haviam trazido (BRASIL, 1854b, p. 67).

Quanto ao programa, instituído pelo Decreto nº 1.566, de 17 de fevereiro do 1855, dividiu os estudos em grupos de primeira classe e de segunda classe. Nos primeiros, que se processavam nos primeiros quatro anos, estudavam-se gramática nacional, latim, francês, inglês, explicação desenvolvida dos evangelhos e noções de moral, aritmética, geografia e história e natural, corografia e história do Brasil, ciências naturais e dança. Nos estudos de segunda classe, com duração de três anos, eram ensinadas as seguintes disciplinas: alta latinidade, com versão para o latim dos clássicos portugueses, grego, alemão, geografia, história antiga e história da idade média, filosofia racional e moral, italiano, retórica e poética. Esta última disciplina, atendendo a reclamações anteriores, adquiriu um item até então inédito em seu conteúdo de ensino: “quadro da literatura nacional”, apresentado, no sétimo ano, juntamente com a “composição de discursos e narrações em portuguez” (BRASIL, 1855, p. 80-83).

Em 1956, a Portaria de 24 de janeiro estabeleceria o conteúdo e a bibliografia das matérias. Foi uma reforma que contemplou a questão didática de uma maneira até então inédita no Colégio de Pedro II. Dória (1937, p. 85), citando uma fonte oficial, diz que foi “um progresso para a instrução secundária, não só porque estabeleciam a orientação dos estudos de um modo analítico, mas também porque traziam as indicações dos livros didáticos”. Para a cadeira de Retórica, as duas apostilas, intituladas *Lições de Leitura* (?), para o sexto ano, e *Quadros da literatura Nacional* (?), para o sétimo ano, ambas escritas

por Francisco Paula de Menezes, professor de retórica e poética da instituição⁴⁶, e assim descrito pelo seu contemporâneo Joaquim Manoel de Macedo (2005, p. 351): “possuiu em sumo grau o dom da palavra. Tinha imaginação viva e compreensão fácil. Era feliz nos improvisos. Muitas vezes brilhante no discurso e gozou de uma bem merecida nomeada”.

Quadros da Literatura Nacional, que não chegou a ser publicado, se não se encontrasse, ao que parece, perdido⁴⁷, poderia ser considerado o primeiro escrito brasileiro do gênero. De qualquer modo, os dois discursos que proferiu por ocasião respectivamente das solenidades⁴⁸ de colação de grau dos bacharéis das turmas de 1848 e 1853⁴⁹, que aliás são as únicas heranças concretas da vida intelectual de Paula de Menezes, se não nos permite conjecturar algo do que estava presente em *Quadros da Literatura Nacional*, podem certamente nos expor sua filiação teórica, crítica e pedagógica. No discurso de 1848, apontava e louvava o papel imprescindível da literatura sobre a civilização e felicidade dos povos, tomando como exemplo a Grécia, o ponto de partida da civilização, que se desenvolveu material e intelectualmente balizada pelas composições de Homero, que durante muitos anos, convidou os gregos à glória e ao triunfo.

O discurso de 1853 se constitui como uma reflexão profunda sobre a metodologia e a finalidade que o ensino de literatura deveria assumir e ainda toca na questão sobre a nacionalidade da literatura produzida no país antes do século XIX. O professor reconhecia o papel preponderante da literatura na construção daquilo que hoje chamaríamos de identidade nacional. Para ele, um povo sem literatura dificilmente se tornaria uma nação, pois “a nacionalidade rebenta do sentimento vivo de sua glória passada, e das tradições de seus maiores, cujos nomes e preciosos trabalhos a literatura, como um eco imortal, repetirá até as mais remotas gerações da terra” (*apud* SOUZA, 1996, p. 22-23). Desse modo, criticava tenazmente o modo como o ensino de literatura, até então se processava, “vago e arbitrário”, servindo o texto literário unicamente como exemplo de faltas e acertos de oratória, de maneira que o método mais eficaz de ensinar literatura, arrancando desta todos os elementos com os quais a mocidade poderia se identificar como membros de uma nação

⁴⁶ Paula de Menezes assumiu a cadeira de retórica do Pedro II no final do ano letivo de 1947, quando substituiu Santiago Nunes Ribeiro, afastado por problemas médicos e que faleceria no ano seguinte.

⁴⁷ Souza (2006, p. 8) relata que empreendeu uma busca sem sucesso pelo manuscrito, nas seguintes instituições: Biblioteca Nacional, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Arquivo Nacional e Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

⁴⁸ O primeiro estatuto do Colégio de Pedro II, em 1838, já previa tais solenidades, em que também haveria entrega de prêmios aos alunos que mais se destacaram no ano letivo, “precedida de hum discurso sobre a historia do Collegio, recitado pelo professor de Rhetorica” (BRASIL, 1838, p. 80)

⁴⁹ Tais discursos encontram-se anexados em Souza (2006, p. 12-32).

gloriosa, contribuindo para o desenvolvimento da civilização, não poderia ser outro senão o histórico:

É incontestável, pois, que outro método não deve ser aplicado ao ensino das literaturas modernas que o histórico, o qual, satisfazendo as exigências de um século tão esclarecido como o nosso, completa as lacunas que deixavam o dogmatismo e autoridade. Ele torna a literatura de um maior alcance e interesse, porque estuda e examina as íntimas relações do espírito que concebe com a obra produzida; porque, folheando a história para conhecer os tempos e as circunstâncias do momento, avalia a influência da pátria, o poderio dos costumes e a força da civilização (*apud* SOUZA, 1996, p. 22-23).

A outra vantagem desse método estaria em combater o grande problema de se confundirem a imitação de outros modelos e a ausência de uma língua própria com falta de nacionalidade. Desse modo, o método de ensino da literatura estaria estritamente ligado aos julgamentos de mérito das produções literárias. Entra então o professor em argumentar em favor da nacionalidade de nossa literatura brasileira já a partir do século XVIII, a partir de uma narrativa sucinta da história brasileira, aliada à exposição de pequenos julgamentos críticos de autores, como: Cláudio Manuel da Costa, Inácio José de Alvarenga Peixoto, Bartolomeu Cordovil, Seixas Brandão, João Pereira, José Basílio da Gama, Rocha Pita, Santa Rita Durão, homens em quem já se notariam lampejos do espírito nacional, e, sobretudo, Manuel Inácio da Silva Alvarenga, que, apesar de rigorosamente clássico, “ninguém tão alto ergueu o brado do patriotismo, ninguém com mais entusiasmo falou do seu país” (*apud* SOUZA, 1996, p. 26).

Tudo isso para provar que era o método histórico o mais capaz de responder às questões literárias mais prementes daquela época, tais como imitação, originalidade e nacionalidade das produções literárias do Brasil nos séculos anteriores. É importante notar que o clamor de Paula de Menezes por um ensino de literatura independente do de retórica e de caráter histórico se dava no mesmo ano em que Justiniano José da Rocha, como se falou anteriormente, reclamava por uma educação voltada para as glórias e tradições do passado e por um ensino concentrado mais na memória do que na reflexão. Juntava-se, assim, Paula de Menezes ao grupo dos que reivindicavam uma educação comprometida com o nacional, e considerando que esse tipo de cerimônia em que o seu discurso foi proferido era frequentado por pessoas da mais alta monta, em algumas delas até o próprio

Imperador⁵⁰, não seria absurdo, supor, que suas palavras tenha tido alguma influência na inserção legislativa da literatura brasileira no programa de retórica e poética, dois anos depois. É exatamente isso que torna Paula de Menezes um dos primeiro pensadores brasileiros sobre método de abordagem literária, e talvez o primeiro a discutir métodos de ensino de literatura brasileira.

3.1.4 A entrada da História literária.

No mesmo ano em que morria Paula de Menezes e em que assumia a cadeira de retórica e poética do Pedro II o Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, era expedido o Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857. Além de dividir o Colégio em dois estabelecimentos, internato e externato, e de manter o curso tradicional com duração de sete anos, o regulamento criava um curso especial, com duração de cinco anos, no qual eram dispensados os estudos de desenho, música, dança, ginástica e italiano, exigidos para o bacharelado em letras. Nesse caso, ao final do curso, o aluno recebia apenas um certificado de estudos.

O novo plano de estudos trazia algumas novidades: a inclusão das disciplinas doutrina cristã e geografia e história do Brasil. No sexto ano, o conteúdo a ser ensinado em retórica e poética não sofreu alterações: permanecia o seu ensino baseado em “regras de eloquência e de composição”. No entanto, para o sétimo ano, o regulamento previu, ao lado da “análise e crítica dos clássicos portugueses” e da “composição de discursos, narrações, declamação”, o ensino, até então inédito em âmbito legal, da “história da litteratura portugueza e nacional” (BRASIL, 1857, p. 387).

Entrava então, pela primeira vez, o estudo da história da literatura brasileira no currículo do Pedro II em termos legislativos, o que não significa que essa não fosse a prática adotada anteriormente no estabelecimento. Com efeito, se considerarmos o discurso do ex-professor de retórica do colégio em defesa do estudo da história literária, bem como a teoria de Chervel (1990), segundo à qual uma peça legislativa, muitas vezes, funciona

⁵⁰ Segundo Doria (1837, p. 56), a solenidade do ano 1843 foi agraciada com a presença do Imperador. No entanto, nada informa sobre a presença ou ausência do mesmo nos anos de 1848 e 1853, ocasiões em que Paula de Menezes proferiu os referidos discursos.

menos como uma imposição de um novo estado de coisas do que como a legitimação de uma prática já presente na escola, não é difícil chegar à hipótese muito provável de que, em vez de “quadros da litteratura nacional”, o que vinha sendo praticado de fato era um estudo da literatura portuguesa e brasileira de caráter, sobretudo, histórico.

Um ano depois, os programas do Pedro II, em obediência ao regulamento, já previam para retórica no sétimo ano, “Exercícios de composição, tanto em prosa como em verso, análise crítica dos clássicos portugueses; discursos, narrações declamações, história da litteratura portuguesa e nacional” (*apud* SOUZA, 1999, p. 164). Quanto ao material didático a ser adotado, o programa do Colégio, ao se referir especificamente ao ensino de literatura portuguesa e brasileira, determinava que, enquanto não houvesse um compêndio próprio, o professor daria o curso através de “preleções”. Um fato curioso, se considerarmos que, embora não houvesse compêndio, já havia a apostila *Quadros de litteratura nacional*, do ex-professor Paula de Menezes. Mas, como se sabe, a portaria de 1856 – a mesma que regulamentara o conteúdo e a bibliografia das matérias de estudo do Colégio de Pedro II e indicara para o estudo de retórica a apostila do professor Francisco de Paula Menezes – já havia previsto a produção de um compêndio de história da literatura nacional. De fato, o termo *enquanto* já sugere a promessa de um futuro compêndio.

O conteúdo programático de Retórica e Poética do sétimo ano, de 1860, no que se referia ao estudo de história da literatura portuguesa e brasileira, trazia a novidade de especificar exatamente os tópicos a serem ensinados⁵¹. Como se pode notar, era um estudo de literatura de caráter histórico com a divisão dos períodos, mas sem deixar de se organizar baseando-se em princípios da poética tradicional, como, por exemplo, o estudo dos gêneros e seus principais representantes. Além disso, esse estudo de história da literatura, caracterizado por gêneros, e que permeará praticamente toda a produção

⁵¹ Os tópicos para o estudo de Litteratura Nacional, na disciplina de retórica e poética, no sétimo ano, eram: 1) Origem da Lingua Potugueza; 2) Noção e divisão da sua litteratura; 3) Desenvolvimento e progresso durante as duas primeiras épocas. **Do Seculo aureo:** 4) Poetas lyricos; 5) Idem Didaticos; 6) Idem Epicos; 7) Idem dramáticos; 8) Moralistas e Historiadores 9) Viajantes e Romancistas. **Da decadência:** 10) poetas Epicos Portuguezes; 11) Idem Lyricos Brasileiros; 12) historiadores, Biographos, e Oradores Portuguezes; 13) Chronistas Brasileiros. **Do Renascimento:** 14) Poetas lyricos Portuguezes; 15) Idem Brasileiros; 16) Dramaticos Portuguezes; 17) Idem Epicos Brasileiros; 18) Idem Idem potuguezes; 19) Historiadores, Biographos e Monographos Portuguezes; 20) Idem Brasileiros; 21) Oradores Portuguezes; 22) Idem Brasileiros – 23) Influencia da Escola Petrarchista sobre a litteratura portugueza; 24) Idem da Gongoristica; 25) Causas da decadência da litteratura Portugueza; 26) Idem do seu renascimento no 18º século; 27) Influência da Arcadia e da Academia Real das Sciencias; 28) Escola Franceza e reacção archaista; 29) Natureza e reforma de Garret; 30) Idem do Sr. Magalhães (*apud* SOUZA, 1999, p. 168).

historiográfica do século XIX, e estará embutida em vários mecanismos conceituais das histórias do século XX, tem uma origem escolar.

De fato, tendo a história da literatura nascido, ou pelo menos se desenvolvido na própria escola, inicialmente dentro de uma disciplina chamada retórica e poética, ela evidentemente não escaparia dos princípios organizacionais e conceituais dessas duas disciplinas. De fato, qual a fórmula inicial das histórias literárias senão período-gênero? De um lado elementos próprios da historicismo romântico: períodos literários divididos cronologicamente em função de um desenvolvimento, seja social ou cultural, seja linguístico ou literário, bem como a biografia e análise de obras de autores ditos representativos, e que acabam por preencher um espaço já previsto pelos critérios de que o autor se utilizou para dividir aquele determinado período, corroborando, assim, com a tese dessa época. De outro lado, elementos próprios da poética, como a subdivisão dos períodos pelos gêneros, lírico, épico, dramático, diálogos, cartas de viajantes, romance, etc. Tal estrutura não foi de todo extinta da historiografia do século XX. Mesmo com a reorganização metodológica da historiografia literária após Silvio Romero, esta organizaria, juntamente com João Ribeiro, seu *Compêndio de história da literatura brasileira* seguindo tais princípios.

3.1.5 A Ascensão da história literária

Em 1862, o plano de estudos do Colégio de Pedro II foi alterado pela quarta vez pelo ministro José Ildefonso de Souza Ramos (1812-1883), através do Decreto 8.883 de 1º de fevereiro de 1862. Além da extinção do curso especial de cinco anos, o novo regulamento tornava facultativo o estudo do alemão, do italiano, desenho, música, ginástica e dança. Para o ensino de literatura, a grande novidade foi a restrição do ensino de retórica apenas ao sexto ano, e a inclusão, no sétimo, da “poética” e da “literatura nacional” (*apud* OLIVEIRA, 1999, p. 48). Ainda nesse mesmo ano, o professor de retórica, poética e literatura nacional do Pedro II, o Cônego Doutor Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, publicava a primeira obra de história da literatura brasileira, o seu *Curso elementar de Literatura Nacional*. Executava-se então o previsto pela Portaria de 1856. De fato, como

explica o próprio professor em seu livro, dirigindo-se “Ao leitor”, explica que o principal motivo que o levou a produzir a obra foi unicamente sanar a carência de material didático para o ensino das literaturas portuguesa e brasileira no sétimo ano.

Quando em 1857 fomos nomeado professor de rhetorica, poética e litteratura nacional do Imperial Collegio de Pedro II, reconhecemos practicamente a falta d'um compendio adaptado á ultima parte do nosso curso. Para preencher esse vasio tomamos sobre os nossos débeis hombros uma empreza que a outros melhor caberia; e o resultado é o que ora apresentamos ao publico. Não temos a vaidade de crer que completo seja o nosso trabalho, sendo o próprio em reconhecer seus defeitos; originados uns da nossa insufficiencia, e outros da estreiteza do plano que abraçamos, tendo em attenção á multiplicidade de matérias que estudam os alumnos do sétimo anno do referido collegio, para os quaes principalmente o escrevemos. Consola-nos porém a persuasão de sermos o primeiro em realisarmos um pensamento que, quando aperfeiçoado, será d'alguma vantagem para a juventude (PINHEIRO, 1862, s/p).

O professor não apenas produziu um material didático para os alunos do sétimo ano, como também procurou seguir quase completamente o conteúdo do programa de 1860, que, como se mostrou, organizava o estudo da literatura brasileira em três períodos, “Século aureo”, “Da decadência” e Do “Renascimento”, com os representantes de cada gênero. No entanto, a obra de Fernandes Pinheiro, além de contemplar o previsto no programa de 1860, excedia-o. Enquanto este prescrevia basicamente o estudo dos gêneros, épico, lírico, didático, e dramático, o *Curso Elementar* acrescentava o romance, diálogos, biografia, hisotografia, epistolografia e viagens.

De toda sorte, se a obra foi concebida de modo a seguir o que estava prescrito no programa de 1860, nos anos seguintes, ocorrerá exatamente o contrário: serão os programas do colégio dos anos de 1863 e 1865⁵² elaborados de modo a se adaptar ao conteúdo presente no *Curso Elementar de Literatura Nacional*, sem, no entanto, deixar de seguir os ditames do Decreto.

Para poética, além da determinação do estudo dos gêneros épico, lírico, didático e dramático, o programa previa o estudo da “critica literária”, e indicava *Lições de Poetica Nacional* de Francisco Freire de Carvalho, um português que mantinha relações diretas

⁵² Com efeito, o conteúdo presente nos programas de 1863 e 1865 para o estudo de literatura nacional eram os seguintes: 1) Definição e divisão da Litteratura; 2) Origem da Lingua Portuguesa; 3) Poetas Lyricos; 4) Poetas Didaticos; 5) Poetas Epicos; 6) Poetas Dramaticos; 7) Romancista; 8) Historiadores; 9) Biographos; 10) Dialoguistas; 11) Epistolographos 12) Oradores; e 13) Viajantes (*apud* Souza, 1999, p. 169). Uma rápida visualização do sumário do *Curso Elementar de Literatura Nacional* (vide anexo 1) deixa nítido o modo como o programa dos referidos anos procuraram à obra se adaptar.

com a ex-colônia. Além de Cônego da Sé Patriarcal, professor de oratória, poética e literatura clássica do Liceu Nacional de Lisboa, sócio da Academia Real de Ciências e membro da Sociedade de Instrução Primária de Lisboa, Francisco Freire de Carvalho integrava, como sócio correspondente, o Instituto Histórico e Geográfico e, como membro, a Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro⁵³. Suas *Lições de Poética* adotam muitos princípios da poética reformada por Francisco José Freire e Verney, tais como: forte influência da poética latina firmada por autores como Horácio e Longino, a defesa de se conduzir o estudo da poética através da língua portuguesa, uma concepção poética racionalista, orientada contra as afetações gongóricas marcadas pelo uso abusivo de tropos e figuras, segundo ele, aspectos da “linguagem primitiva da Poesia dos povos bárbaros”, bem como a noção de que a poesia deveria se prestar não apenas ao deleite, mas também à instrução:

[...] o fim principal do Poeta é deleitar, e môver; e por isso que elle se dirige á imaginação e ás paixões. Não ha duvida, que o bom Poeta pode, e até deve ter simultaneamente em vista o instruir, e até mesmo o corrigir; mas para ele alcançar este fim, convêm que empregue o methodo indirecto do deleite e da moção (CARVALHO, 1851, p. 21).

3.1.6 A vitória da história literária

Em 1868, tornou-se ministro do Império Paulino Jose de Souza (1807-1866), que desde 1836, quando se tornara deputado, demonstrava grandes preocupações com a situação da instrução secundária das províncias. Referindo-se ao ato adicional de 1834 que encarregou as Assembléias provinciais de legislar sobre o ensino primário e secundário, defendia a criação nas províncias de estabelecimentos de instrução secundária, por conta do Estado, semelhantes ao Colégio de Pedro II. Um ano após se tornar ministro, sugeria medidas importantes para a elevação da inspeção do ensino. Em 1870, expressava-se dizendo que, sem a instrução secundária, não teria recebido “a conveniente educação o homem que se destina a qualquer carreira, ainda que diversa da das letras, como o comércio e a indústria” (*apud* NUNES, 1972, p. 78). O governo imperial começava a sentir

⁵³ Informações presentes na folha de rosto da segunda edição de *Lições Elementares de Poética Nacional*, publicada em 1851.

a importância da educação secundária em uma sociedade cuja estrutura cada vez mais se modificava.

Nesse mesmo ano de 1870, Paulino de Souza apresentava ao Parlamento um projeto de grandes proporções que previa, dentre outras medidas, a criação de uma Universidade que abrangia Faculdades de Direito, Medicina, Ciências Naturais, Matemáticas e Teologia, a abertura de externatos em São Paulo, Recife e Salvador, tendo o Pedro II como modelo, e a criação de uma escola normal, através da reorganização dos cursos primário e secundário do município da Corte ou Neutro. No entanto, seu projeto encontrou fortes adversários, e com a queda do Gabinete, em 16 de julho de 1868, e formação de um novo Ministério, em 29 de setembro de 1870, retirava-se Paulino de Souza do Governo, vendo seu projeto ser atirado para debaixo do tapete da história (DORIA, 1937, p 115).

De toda sorte, o Decreto nº 4.468, que teve a oportunidade de expedir em 1º de fevereiro de 1870, não deixava de trazer grandes modificações para o regulamento do Colégio de Pedro II. Houve uma valorização do elemento nacional com a exigência nos exames de admissão de “noções elementares de grammatica portugueza”, com a extensão do ensino de português, que até então era executado apenas no primeiro ano, até o terceiro ano. Além disso, advertia que “no ensino das diversas línguas a grammatica será sempre comparada com a da lingua portugueza” (BRASIL, 1870, p. 70).

Este mesmo Decreto ainda foi o responsável pela institucionalização da história literária como disciplina autônoma. Ela, que até então era ensinada como um apêndice da disciplina retórica e poética do sétimo ano, tomou o lugar da disciplina, no sétimo ano, sob a designação de “Historia da litteratura em geral, e especialmente da portugueza e nacional”. Apesar de ter o nome de história da literatura, a disciplina obviamente ainda apresentaria resquícios da disciplina que lhe deu vida, já que ainda contemplava o estudo de “composição de discursos e narrações, declamação”. Por outro lado, instituía-se na disciplina, pela primeira vez, o estudo das literaturas latina, francesa e inglesa: além do “aperfeiçoamento nas línguas latina, franceza e ingleza”, o regulamento previa “preeleções elementares sobre a índole formação e progresso de cada uma das referidas linguas, alternadas com a leitura, tradução e apreciação litterária de autores classicos” (BRASIL, 1870, p. 70).

Desde 1850, os programas de retórica, poética e literatura nacional vinham obedecendo fielmente às medidas legislativas. No entanto, o programa de História da

literatura de 1870, salvo pela forte presença do estudo da eloquência, pouco se diferenciava dos programas de 1863 e 1865, ainda baseados na história da literatura portuguesa e brasileira, dividida por períodos e gêneros, sem contemplar em nada as literaturas estrangeiras⁵⁴. Além disso, indicava como compêndio apenas o *Curso elementar de Litteratura Nacional*, um livro que já não era capaz de dar conta do novo conteúdo programático proposto. Foi assim que, em 1873, era publicada a primeira obra brasileira de história das literaturas estrangeiras, o *Resumo de história literária*, escrito também por Fernandes Pinheiro.

Em 1876, o currículo do Colégio de Pedro II sofreria outra reforma, com o Decreto nº 613, de 1º de maio de 1876, assinado pelo então ministro, José Bento da Cunha e Figueiredo. A cadeira de História da literatura em geral, apesar de ter passado a se chamar “literatura”, não teve seu currículo significativamente modificado. Continuava a consistir de “noções sobre as literaturas estrangeiras que mais influíram para a formação e aperfeiçoamento da portuguesa”, com o “estudo detido das diferentes fases desta e da luso-brasileira, juízos críticos e paralelos dos principais prosadores e poetas, por escrito” (*apud* OLIVEIRA, 1999, p. 54). Os programas do Pedro II do ano seguinte abraçaram totalmente o novo plano, incluindo o estudo das literaturas estrangeiras⁵⁵. No entanto, como material didático, indicavam apenas o *Manual da historia da litteratura portugueza* (1875), de

⁵⁴ O programa de 1870 do sétimo ano da disciplina História da literatura em geral, e especialmente da portuguesa e nacional, determinava: 1) Definição e divisão da Litteratura. Utilidade do estudo da História litteraria; 2) Principaes épocas da poesia entre os povos cultos, citando-se em cada época os poetas mais celebres; 3) Principaes épocas da eloquencia, citando-se em cada época os oradores mais celebres; 4) Principaes épocas da historiographia, citando-se em cada época os historiadores mais celebres; 5) Origem da língua e litteratura portugueza; 6) Noção e divisão da mesma litteratura; 7) Dos poetas lyricos; 8) Dos poetas epicos; 9) Dos poetas dramaticos; 10) dos poetas didacticos; 11) Dos romancistas; 12) Dos dialoguistas; 13) Dos epistolographos e viajantes; 14) Dos historiadores; 15) Dos biographos; e 16) Dos oradores (*apud* Souza, 1999, p. 171).

⁵⁵ Eis o programa do Pedro II da disciplina “litteratura”, dada no sétimo ano: **Litteratura** – 1) Litteratura; seu caráter; sua importância. Divisão da litteratura. Objecto da historia de litteratura e da historia litteraria. 2) Litteratura bíblica. 3) Litteratura grega. 4) Litteratura latina. 5) Seculo XII – XIV. Litteratura Franceza. 6) Seculo XII – XIV (contin.). Litteratura italiana. Litteratura hespanhola. 7) Seculo XII – XIV (contin.). Litteratura allemã. Litteratura ingleza. 8) Seculo XV. Litteratura italiana. Litteratura Franceza. Litteratura hespanhola. 9) Seculo XV (contin.). Litteratura allemã. Litteratura ingleza. 10) Seculo XVI. Litteratura italiana. 11) Seculo XVI (contin.). Litteratura franceza. Litteratura hespanhola. 12) Seculo XVI. (contin.). Litteratura ingleza. Litteratura allemã. 13) Seculo XVII. Litteratura franceza. 14) Seculo (contin.). Litteratura italiana. Litteratura hespanhola. 15) Seculo XVII (contin.). Litteratura ingleza. Litteratura allemã. 16) Seculo XVIII (contin.). Litteratura italiana. Litteratura franceza e litteratura hespanhola. 17) Seculo XVIII (contin.) Litteratura ingleza. Litteratura allemã. 18) Seculo XIX. Litteratura franceza. 19) Seculo XIX (contin.) Litteratura italiana. Litteratura hespanhola. 20) Seculo XIX (contin.). Litteratura allemã. Litteratura ingleza. **Historia da Litteratura Portuguesa** – 21) Resumo da historia da lingua portuguesa. 22) Divisão da historia da litteratura portugueza. 1ª época: século XII – XIV. 23) 2ª época: século XV. 24) 3ª época: século XVI. 25) 4ª época: século XVII. 26) 5ª época: século XVII. 27) 6ª época: século XIX. **Historia da litteratura brasileira** – 28) Caracter nacional da litteratura brasileira; divisão de sua historia. 1ª época: seculo XVI – XVII. 29) 2ª época: século XVIII. 30) 3ª época: século XIX. (*apud* SOUZA, 1999, p. 175).

Theophilo Braga, *Selecta nacional* (1876), de Caudas Aulete, *Poesias selectas* (1860), de midosi e, para literatura estrangeiras, “o compêndio de litteratura estrangeira e brasileira que for approved pelo Governo” (*apud* SOUZA, 1999, p. 175). Isso não deixa de ser um fato curioso, considerando que o *Resumo de história literária* de Fernandes Pinheiro já havia sido publicado há quatro anos exatamente com a finalidade de suprir a parte do currículo dedicada às literaturas estrangeiras.

A reforma de 1879, através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril, alterou de maneira radical o quadro da instrução pública brasileira. Além de criar o chamado Ensino livre, isto é, a livre frequência nos estabelecimentos de instrução, concedia as prerrogativas de que gozava o Colégio de Pedro II aos outros estabelecimentos de instrução secundária, desde que seguissem o mesmo plano de estudos, estivessem em funcionamento regular por mais de sete anos e apresentassem pelo menos sessenta alunos graduados com o bacharelado em letras (BRASIL, 1879, p. 176-200). Recebido entre elogios e protestos, o polêmico projeto acabou concorrendo para a demissão do ministro, substituído pelo Conselheiro Francisco Maria Sodré Pereira, a quem coube executar a Reforma Leôncio (DORIA, 1937, p. 30).

No entanto, um ano antes, Leôncio de Carvalho havia elaborado um novo currículo para o Pedro II, através do Decreto nº 7.247, de 20 de abril de 1878. O ensino de literatura, apesar de não ter tido seu plano de estudos alterado, ganhou uma nova distribuição. No sétimo ano, a disciplina chamada “litteratura” passou a se chamar “portuguez e litteratura geral”. Por seu turno, a literatura nacional, que até então era ensinada na disciplina “Litteratura” no sétimo ano, passou a ser ensinada no sexto ano, na disciplina “retórica, poetica e litteratura nacional”. O conteúdo relativo à literatura brasileira do programa do Pedro II do ano de 1879 ainda era o mesmo do de 1876. No entanto, trazia a indicação de um novo compêndio de literatura nacional: *Le Brésil litteraire: histoire de La litterature Brésiliene* (1863), do Austríaco, Ferdinand Wolf, a primeira obra no conjunto de nossa historiografia, que, apesar de escrita em francês, trata da literatura brasileira do início ao fim.

Em 1880, assumiu a reitoria do internato Antônio Henriques Leal, o ilustre maranhense que escrevera *Notícia acerca da vida e das obras de João Francisco Lisboa* (1864) e *O Pantheon maranhense* (1873), composto de ensaios biográficos de alguns intelectuais seus comprovincianos, tais como Odorico Mendes e Francisco Sotero dos Reis. Um ano depois sofria o Pedro II a ultima reforma durante o Império, executada pelo Barão

Homem de Mello, que já havia lecionado história universal no estabelecimento, de onde se demitira para assumir a presidência da província de São Paulo.

Continuavam-se a estudar a disciplinas “rhetorica, poetica e litteratura nacional” no sexto ano, e portuguez e historia litteraria”, no sétimo. No entanto, o plano de estudos de tais disciplinas, no que se referia à literatura, sofreu algumas relevantes modificações, tais como a inclusão de práticas de crítica literária. Em literatura nacional, previa-se “histórico das differentes phases da litteratua brasileira: analyse litteraria das obras de melhor nota; juizos críticos e parallelos dado por escripto pelos alumnos dos principaes poetas e prosadores, por designação do professor” e, em história literária, além dos “principaes periodos litterarios das linguas mortas e vivas, mórmente das que concorrem para formação e desenvolvimento da portuguesa; estudo detido das differentes phases da litteratura desta ultima”, e também “analyse e apreciação das obras mais notaveis; juizos críticos e parallelos dado por escripto pelos alumnos dos prosadores e poetas proeminentes em cada gênero das diversas nações antigas e modernas, á escolha do professor” (BRASIL, 1881, s/p). Os programas do Pedro II de 1881 para os estudo da literatura brasileira foram bem mais sistematizados e organizados do que os precedentes. Assim como o programas de 1863 e 1856, que foram elaborados de modo a se adaptar ao conteúdo e a organização do *Curso elementar de litteratura nacional*, o programa de 1881 foi acomodado à estrutura organizacional, à divisão periodológica e ao conteúdo do livro então adotado, *Le Brésil litteraire*⁵⁶.

As reformas pelas quais passou o colégio de Pedro II desde sua fundação em 1838 até o fim do império, além de tentarem se adaptar às necessidades práticas do meio, obedeciam às necessidades de uma sociedade que há pouco se desprendera das amarras

⁵⁶ 26) Character nacional da litteratura brasileira; divisão de sua historia em periodos. Primeiro período: do descobrimento do Brasil até o fim do seculo XVII. Segundo periodo: primeira metade do século XVIII. Terceiro periodo: segunda metade do século XVIII. Quarto periodo: início do século XIX até 1840. Quinto periodo: de 1840 até a época atual. 27) Primeiro periodo: Influencia dos jesuitas na cultura litteraria. Primeiros ensaios em latim e em portuguez. Escriptores brasileiros deste periodo. 28) Segundo periodo: Desenvolvimento da cultura das letras, principalmente na Bahia. Formação das sociedades litterarias. Poetas lyricos; character de suas poesias. Escripitor historico e dramatico deste periodo. 29) Terceiro periodo: Novo desenvolvimento da litteratura no Brazil. O Rio de Janeiro torna-se a residencia do vice-rei; crea-se um novo centro litterario. Fundação de academias. Poetas de Minas: sua accusação em crime de inconfidencia; influencia deste sucesso na litteratura brasileira. Poetas épicos. Poetas lyricos de Minas e outros deste periodo. 30) Quarto periodo: Predominio do elemento christão na litteratura brasileira. Poetas lyricos. Eloquencia sagrada. Lexicographo. 31) Quinto periodo: Emancipação da litteratura brasileira; mudança de seu character. Poetas lyricos. Poetas dramáticos. Poetas épicos. Romancistas. Principaes prosadores (*in* SOUZA, 1999, p. 180). Consultar anexo 2 e apêndice A (quadro 2), em que constam respectivamente o sumário e a divisão periodológica de *O Brasil literário*:

políticas de Portugal, precisando, portanto, construir sua identidade. Isso fica nítido ao se examinar o percurso do ensino de literatura brasileira, inicialmente como apêndice do ensino de retórica, e posteriormente com um crescente grau de autonomia que chegará ao ápice, já no Brasil republicano, em 1890, através do Decreto de 15 de novembro de 1890, que extinguiu as cadeiras de retórica e poética e em seu lugar inseriu as disciplinas “litteratura nacional”, no sexto ano, e “historia da litteratura nacional”, no sétimo”. Em um período em que a retórica e a poética vão gradualmente cedendo lugar ao ensino da história literária, não é de se estranhar que apareçam as primeiras obras de história da literatura brasileira.

Curso elementar de litteratura nacional (1862), *Curso de litteratura brasileira e portugueza* (1866-1873), e *Resumo de historia litterária* (1873) são obras que não foram simplesmente usadas como material didático, mas nasceram na escola, para escola e pela escola. Embora a produção de *O Brasil literário* não tenha tido inicialmente pretensões escolares, ela, no período em que foi indicada pelos programas do Pedro II (1879-1872), se constituía como o próprio programa do ensino de literatura brasileira. O estudo das divisões periodológicas, os marcos de cada período, os autores, as obras determinados pelo programa eram uma cópia fiel do sumário da obra do austríaco. O mesmo aconteceu com os programas de 1863 e 1865, que foram totalmente acomodados à toda estrutura e conteúdo de *Curso elementar de literatura nacional*. A obra de Sotero, por sua vez, foi criada dentro do Instituto de Humanidades da província do maranhão, um estabelecimento que muito antes do Pedro II, já possuía uma cadeira dedicada exclusivamente à literatura e que, apesar de distante do Rio de Janeiro, muito provavelmente adaptava seu programa aos exames preparatórios, realizados, a partir de 1854, de acordo com os programas do Pedro II.

É inegável o legado que essas obras deixaram para o conjunto de nossa historiografia no que se refere à metodologia, divisão periodológica e, principalmente, autores e obras fixados, ou, canonizados. Portanto, vamos ao um rápido exame da contribuição de cada uma delas.

3.2.1 O CÔNEGO, O AUSTRIACO E O PROFESSOR: SEUS LEGADOS HISTORIOGRÁFICOS

3.2.2 Curso Elementar de Litteratura Nacional

Nascido em 17 de junho de 1825, o Cônego Fernandes Pinheiro foi sobrinho do Visconde de São Leopoldo, José Feliciano Fernandes Pinheiro, historiador, político, um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do qual foi o primeiro Presidente Perpétuo, e um dos idealizadores dos cursos jurídicos do Brasil, em 1827. Em 1848, ordenou-se presbítero no Seminário Episcopal de São José, instituição da qual foi nomeado professor de retórica, poética e história universal e na qual lecionou teologia de 1849 a 1852, quando partiu para a Europa a fim de aprofundar seus estudos, retornando em 1854, com o título de doutor em teologia pela Universidade de Roma. Nesse mesmo ano, tornou-se membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e vice-diretor, capelão e professor do Instituto dos Meninos Cegos, onde permaneceu até 1858, ao demitir-se, para se tornar Comendador da Ordem de Cristo. Em 1857, submeteu-se, com sucesso, ao disputado concurso do Colégio de Pedro II para a cadeira de retórica, que se encontrava vaga com a morte de Paula de Menezes (PORTUGAL in PINHEIRO, 1978).

A partir de sua nomeação para cátedra, renunciou à efetividade do canonicato. Mesmo ministrando aulas no Colégio de Pedro II, em 1859 voltou a lecionar teologia moral no Seminário Episcopal de São José. O Cônego ainda teve tempo de militar na imprensa, colaborando na *Revista popular*, organizando a parte religiosa do *Jornal do Commercio*, do *Diario do Rio de Janeiro* e do *Correio mercantil*, e dirigindo a *Guanabara*, uma revista de caráter artístico, científico e literário. Além de autor do *Curso elementar de litteratura nacional* (1862) e *Resumo de historia litteraria* (1873), escreveu os comentários à *Historia do Brasil* (1962), de Robert Southey, bem como os *Estudos históricos* (1876), que reúnem vários ensaios, tais como: “Ensaio sobre os jesuítas”, “França antártica”, “Brasil holandês”, “As batalhas de Guararapes”, “A carioca”, “Luís do Rego e a posteridade”, “Antônio José e a Inquisição”, “os últimos Vice-Reis do Brasil”, “A Academia brasílica dos esquecidos”, “A academia brasílica dos renascidos” e “Motins Políticos e militares no Rio de Janeiro”. Faleceu em 1876, o que o impossibilitou de

publicar os *Anais* do Império, tarefa que lhe havia sido incumbida pelo próprio Imperador.
(PORTUGAL in PINHEIRO, 1978)

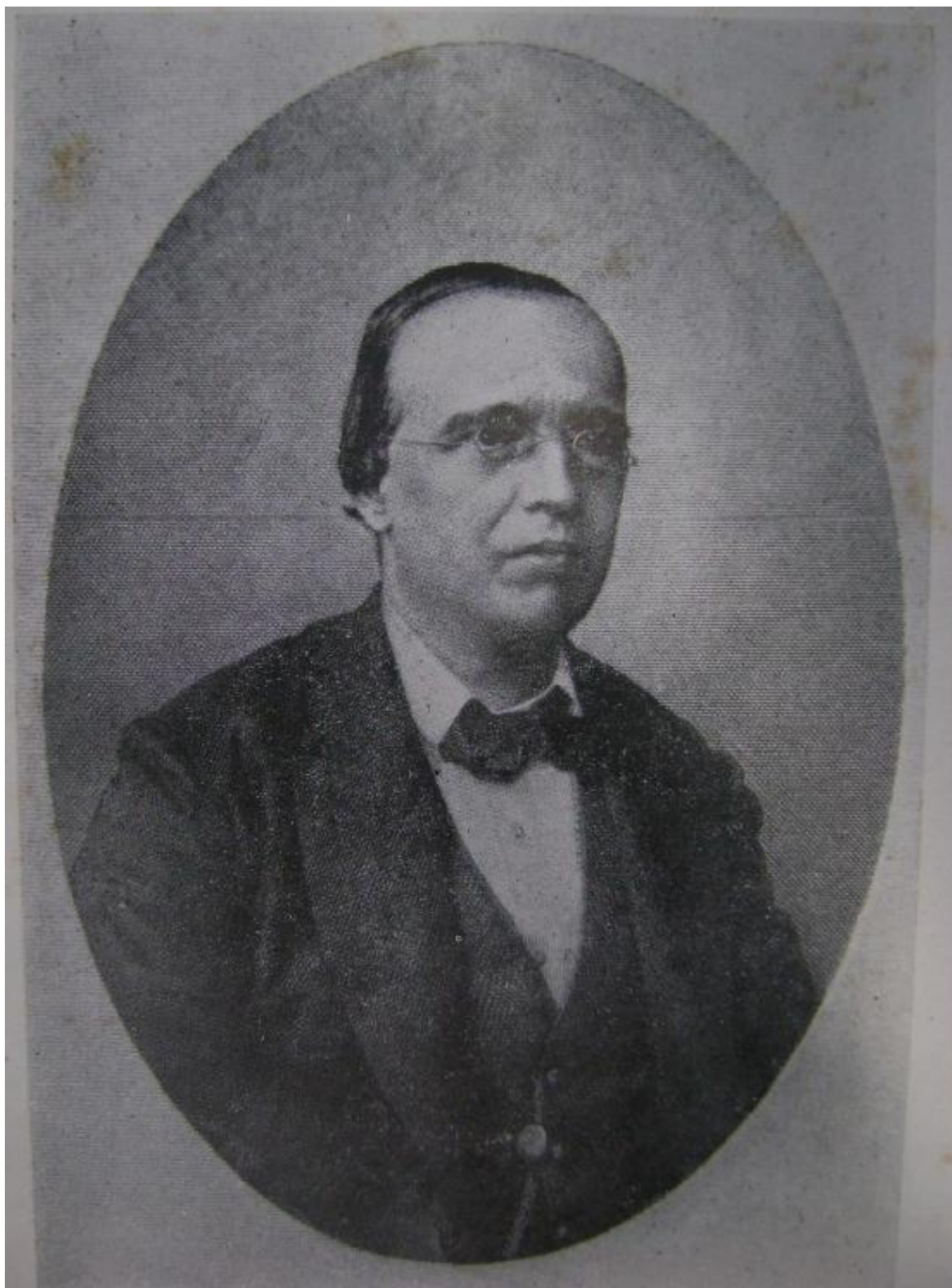


Figura 4: Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876)
Disponível em: <<http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-br&tab=wi>>

À parte de seus trabalhos sobre história e política brasileira, Fernandes Pinheiro foi um pioneiro. Foi o primeiro a escrever uma obra sobre história da literatura brasileira e o primeiro brasileiro a escrever uma história das literaturas estrangeiras. É certo que sua obra nunca poderia, pelo tempo em que foi escrita, pela escassez de fontes e, principalmente, pela finalidade com que foi produzida, utilizar-se de métodos ditos científicos, baseados em teorias exportadas de outros ramos, como fez um Sílvio Romero. De qualquer forma, abriu caminho para a construção gradual daquilo que hoje se chama história da literatura, e nos arriscamos a dizer, com toda certeza, que só foi possível uma *História da literatura Brasileira*, de Sílvio Romero, ou uma *Formação da literatura brasileira*, de Antônio Cândido, porque houve um *Curso elementar de literatura nacional*.

No entanto, boa parte da historiografia do século XX curiosamente não lhe reconheceu esse mérito, julgando sua obra de maneira, por vezes, anacrônica. Talvez isso se explique pelo fato de que uma obra de história da literatura nunca se encontra solitária, Ela é sempre produzida em meio a outras, funcionando ora como corroboração de histórias anteriores, ora como respostas a elas, em um visível esforço de autoafirmação. Ao falar da divisão periodológica adotada pelo Cômego em *Resumo de história literária*, diz Sílvio Romero (1943, p. 52):

:

O autor deixou-se evidentemente iludir pela separação material dos séculos, sem atender que o andar das idéias e doutrinas não obedece as mais das vezes às marcações exteriores do tempo. Que houve, por exemplo, na primeira metade do século XVIII no domínio do pensamento brasileiro, que a distinguisse em absoluto das últimas décadas do século anterior? Nada, que se saiba. E que de novo, acaso, representam nas doutrinas e teorias literárias os trinta primeiros anos do século XIX, que os afaste do velho classicismo do século antecedente? Nada por certo. A enumeração de Fernandes Pinheiro é, pois, também inaceitável.

Logo após rechaçar os critérios de divisão periodológica, Sílvio Romero – para quem, ao que parece, quase todo o trabalho historiográfico anterior ao dele é inferior – apresenta a sua divisão de períodos, como se quisesse mostrar a superioridade desta em relação àquela. Mas as críticas não param. Ronald de Carvalho, certamente um aluno admirador de Sílvio Romero, dado o abundante número de citação do crítico sergipano presente em sua obra, foi ainda mais incisivo nas críticas:

No Curso Elementar de Literatura Nacional do Cônego Fernandes Pinheiro, sob a solenidade didática, aparece, igualmente, o impertinente sestro de elogiar despropositadamente os nossos escritores, colocando-os mal na companhia de alguns grandes nomes da cultura Européia. Quando ele se refere aos nossos românticos, é sobretudo de uma ingenuidade realmente estranha de um professor catedrático da matéria (...). Ora com semelhante crítica de colegial aplicado, não é possível dizer-se alguma coisa de aproveitável, as linhas gerais da história literária confundem-se, baralham-se num farelório sem nexos, numa mestiçagem inaceitável de meias-idéias e meios-conceitos destituídos de fundo e de forma (CARVALHO, p. 222).

As críticas presentes em a *Pequena história* talvez tenham tido algum reflexo no julgamento de Antônio Candido, que confessou ter lido a obra de Ronald de Carvalho de maneira tão repetida nos tempos de colégio que ficara impregnado de suas páginas. Diz o autor uspiano sobre *Curso elementar de literatura nacional e Resumo de história literária*, soando quase como um eco das palavras de Ronald de Carvalho: “livros didáticos muito banais, com pouco senso histórico, embaraçados numa divisão complicada de épocas e gêneros”. Uma afirmação difícil de entender, considerando o caráter da obra, cuja divisão dos períodos e dos gêneros, exatamente por se tratar de um material concebido com propósitos didáticos, está mais para simplista do que para complicada. Talvez as palavras de Ronald de Carvalho tivessem ficado fixadas em seu inconsciente ou talvez ele nutrisse algum preconceito contra obras historiográficas de circulação escolar. De fato, posteriormente ele iria dizer: “a sua obra crítica ou foi feita com finalidade didática, ou sempre guardou certo dogmatismo pedagógico, ressumando pedantismo em ambos os casos” (CÂNDIDO, 2000, p. 345).

A resposta para tais juízos, embora não possa ser endereçada também para Antônio Candido, que publicaria a *Formação* poucos anos depois, seria dado por Celso Vieira (1858, p. 1958), no *Jornal do Comércio*, em nove de janeiro de 1955:

Não foram gratos nem justos alguns escritores que se utilizaram copiosamente do antigo e honesto subsídio: o *Curso Elementar de Literatura Nacional*. Valeram-se do texto e detraíram o Mestre, confirmando a experiência humana segundo a qual todo o benefício resulta em agruras para o benfeitor.

Deixando as rixas e os juízos negativos acadêmicos de lado, o fato é que a obra popularizou-se, em âmbito escolar, atravessando o século em que foi produzida, o que só comprova a ideia de Chervel (1990), segundo a qual a escola, longe de ser uma instância meramente facilitadora dos conhecimentos da academia, ou como um ambiente em que se

obedecem cegamente a todas determinações governamentais, constrói e fixa seus próprios saberes. Com efeito, Villanova (1958, p. 202) informa que em 1883, dois anos depois da publicação do *Curso de literatura nacional*, de Melo Moraes Filho, o *Curso* de Fernandes Pinheiro foi reeditado sob a justificativa do próprio editor de que a obra estava esgotada e continuava a receber pedidos, principalmente das províncias do Norte. Além disso, conta ele, que estudou no Rio de Janeiro, que a sua classe do curso secundário estudou literatura pela obra do Cônego e que ainda possuía em mãos um exemplar da segunda edição, cujo carimbo informava que havia sido adquirido em 1920, pela estudante Maria M. da Luz, na Papalaria e Livraria do povo, em Petrópolis.

Tanto pela popularização da obra, escrita visando a necessidades reais didáticas de um momento em que o estudo da literatura brasileira se fazia necessário – não apenas para formar uma elite intelectual, mas também para contribuir na formação da identidade de uma nação que acabava de nascer – quanto pelo seu caráter de pioneirismo, é evidente sua influência nas seguintes gerações de historiadores da literatura brasileira. O próprio Carlos de Laet – que muito deve ter lido as páginas do *Curso elementar*, já que foi aluno de Fernandes Pinheiro no Colégio de Pedro II e cuja *Antologia Nacional* (1895-1969) teve uma considerável parcela de contribuição na fixação do nosso cânone literário⁵⁷ - disse do seu ex-professor, em 1883:

Mas o que nunca se esvaeceu foi a impressão profunda que na inteligência do que os ouviam deixava aquele notável professor [...] Hoje que está morto não faz mal dizer toda a verdade: foi um laborioso escritor e professor consciencioso; na cadeira que ocupou talvez tenha sido igualado, mas não excedido” (*apud* PORTUGAL, 1978, p.).

O conceito de literatura do professor de retórica, Fernandes Pinheiro (1862, p. 8), encontra suas raízes no preceito de Boileau e Horácio, propagado como já foi mostrado, dentre outros, por Francisco José Freire⁵⁸, segundo o qual a literatura “é a expressão dos conceitos, sentimentos e paixões do espírito humano feita por modo agradável”. Chega ainda a citar o próprio Horácio: *miscuit utile dulci*, isto é, instruir deleitando. Ou seja, tem-

⁵⁷ Sobre o papel da *Antologia Nacional* na fixação do cânone literário brasileiro, consultar: RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. 2000. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura* (1838-1971). Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>>

⁵⁸ Interessante notar que, na folha de rosto da primeira edição de *Curso elementar de literatura nacional*, há uma epígrafe de Horácio, traduzida por Cândido Lusitano, pseudônimo de Francisco José Freire.

se aí ainda a forte impregnação da tradição retórico-poética, da qual o estudo da literatura nacional ainda era apenas um apêndice, tanto em termos legislativos e programáticos, como vimos, quanto em termos propriamente conceituais. Aliás, tal conceito não é de se estranhar, a julgar pela formação ilustrada, dentro de um ambiente eclesiástico pelo qual passou o cônego. Mas não era só de retórica que se assentava a noção de literatura do cônego. Somava-se à ela a ideia de civilização, tão cara naquele momento. Era a literatura, a seu ver, não apenas um objeto de deleite. Antes de tudo era um “poderoso elemento de civilização” com o qual seria perfeitamente possível “abalar qualquer sistema político”.

Quanto a seu parecer sobre a divisão da literatura brasileira, o Cônego ia à mão contrária daqueles que tanto defendiam naquele período a existência de uma literatura brasileira antes da emancipação política, vendo nos árcades fortes componentes de nacionalismo. Assim, até o movimento romântico, Fernandes Pinheiro estudará indistintamente tanto autores nascidos no Brasil quanto os nascidos em Portugal:

Discordamos porém da opinião dos que pretendem enxergar uma nacionalidade, um cunho particular nos escritos de alguns ilustres brasileiros, compostos durante o regime colonial, ou ao crepúsculo da aurora boreal da independência, quando as preocupações políticas absorviam todas as atenções. Não passam de gloriosos precursores Durão, Basílio da Gama, os dous Caldas, S. Carlos, os dous Alvarenga, Claudio Manuel da Costa e alguns outros belos engenhos que se faziam ouvir seus cantos no meio da servidão da pátria (PINHEIRO, p.11, 1862).

Assim, procede a explicar os critérios de divisão das épocas da literatura portuguesa, que, ainda na ausência de uma “exclusivamente nossa”, chama nacional. Os períodos são divididos da seguinte forma: infância (1140-1279), adolescência (1279-1495), virilidade (1495-1580), velhice (1580-1750), renascimento (1750-1826) e reforma (1826-1863), divisão que, como ele mesmo confessa, adotou, exceto pela inclusão do último período, do *Bosquejo histórico da história da literatura clássica, grega, latina e portuguesa* (1844), do português, Borges de Figueiredo. Assim, os autores nascidos no Brasil figurarão em sua obra a partir do quinto período, ou como ele chama, velhice. Ainda assim, é importante uma breve explicação dos critérios que ele utilizou para dividir os períodos anteriores.

É perceptível que o cônego divide os períodos baseado em fatos históricos decisivos para o desenvolvimento das letras no país. No entanto, ele alia a tais fatos históricos os monarcas que teriam sido os diretamente responsáveis para tal evolução. Desse modo, é um critério de divisão baseado mais nas figuras Reais do que em fatos literários

propriamente ditos. Assim, o primeiro período (1140-1279) tem como marco a fundação da Monarquia portuguesa, bem como o governo de seu primeiro monarca, D. Afonso Henriques, que, mesmo marcado por guerras de conquista, teria conferido grande importância à cultura das letras, abrindo aulas, atraindo à Corte literatos como Fr. Gil e João Camelo, primeiro cronista português que fora encarregado pelo próprio monarca de narrar a origem da nobreza.

A narrativa do segundo período (1279-1495) se dá a partir da coroação do primeiro trovador português, D. Dinis, em cujo reinado foi fundada uma Universidade à qual vários renomados estrangeiros foram chamados para ocupar muitas de suas cadeiras. Tal estabelecimento, tendo se tornado o principal foco de cultura do país, com traduções do árabe e do latim, com o aperfeiçoamento da língua portuguesa em função de seu contato com outros idiomas, teria sido o responsável pelo desenvolvimento do idioma e das letras portuguesas.

O terceiro período (1495-1580) tem como marco o reinado de D. Manoel e é comparado pelo Cônego aos séculos literários vividos pela Grécia nos tempos de Péricles, e por Roma nos tempos de Augusto. Isso em virtude da efervescência intelectual e cultural oriunda dos descobrimentos terrestres e marítimos. É a partir desse período que o autor começa a proceder com a classificação dos gêneros e das espécies.

O quarto período se estende desde o reinado de D. Filipe II ao de D. Felipe IV, época em que, a seu ver, “vigorou em Portugal um systema calculadamente combinado para embrutecer o povo, e deturpar o gosto litterario”. Dessa forma, Portugal e suas letras perderam sua nacionalidade, em virtude do domínio espanhol e jesuítico, ocasionado, sobretudo, pela expedição da carta Régia de 10 de dezembro de 1555, que firmava o domínio exclusivo da Companhia de Jesus sobre as letras lusitanas:

Levando muito longe o espirito de classe, e dando ao seu ensino uma physionomia particular, propicio não podia ser o ascendente dos jesuitas as producções do engenho portuguez. É para nós um dogma que as letras não podem medrar sem liberdade; e logo que pretende alguém submete-las a certo padrão definham e fenecem (PINHEIRO, 1862, p. 179)

CURSO ELEMENTAR
DE
LITTERATURA
NACIONAL

PELO CONEGO DOUTOR

JOAQUIM CAETANO FERNANDES PINHEIRO

PROFESSOR DE RHETORICA, POETICA E LITTERATURA NACIONAL
NO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II
SOCIO EFFECTIVO DO INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO BRASILEIRO
ETC., ETC.

*Fungar vice cotis, acutum
Reddere quæ ferrum valet, exors ipsa secandi.*
HORAT., *ad Pisones*, vers. 304-305.

Por contente me dou, fazendo as vezes
De pedra d'amolar, que em si não tendo
Virtude de cortar, dá corte ao ferro.

Traduc. de CANDIDO LUSITANO.

RIO DE JANEIRO
LIVRARIA DE B. L. GARNIER
RUA DO OUVIDOR, 69
PARIZ, GARNIER IRMAOS, EDITORES, RUA DES SAINTS-PÈRES. 6
1862

Todos direitos de propriedade reservados.

Figura 5: Folha de rosto de Curso elementar de literatura nacional
Disponível em: <[http:// www.archive.org/](http://www.archive.org/)>

É a partir desse período que os autores nascidos no Brasil começam a ser estudados. Como representante da “espécie lyrica”, foi fixado Manuel Botelho de Oliveira (lição XX/p. 186-192), considerado pelo Cônego como “patriarcha da poesia brasileira” e “um dos precursores” de Gonçalves de Magalhães e Araújo Porto-Alegre. Gregório de Matos (lição XXI/p. 195-200), por sua vez, foi fixado na “especie satyrica” e elogiado pelas “vivas pinturas e pelos “penetrantes golpes”, mas criticado pelo vício da escola espanhola. Na “historiographia”, figurou Sebastião da Rocha Pita (lição XXVIII/p. 284-291).

O quinto período é marcado pelo governo de Pombal, responsável, segundo ele, pelo renascimento da “abundancia”, da “prosperidade”, do “commercio”, da “lavoura”, da “industria” e consequentemente das “lettras”. A reforma da Universidade de Coimbra, que se houvera “entrincheirado a barbárie”, bem como a fundação da Arcadia Ulysiponense, teriam sido os acontecimentos que mais de perto influíram para o renascimento das letras em Portugal. Aqui são fixados os seguintes autores brasileiros: na “Especie Lyrica”, Antônio Pereira de Souza Caldas (lição XXXI/p. 321-329), cuja única produção em que teria se refletido a cor local brasileira foi o poema “Noite philosophica”. Nesse gênero também fixam-se Tomás Antônio Gonzaga (lição XXXI/p. 329-336), que, apesar de se declarar natural do Porto, quando de sua matrícula na universidade de Coimbra, deveria figurar em “nosso Parnaso”, pois, a seu ver, foi filho de brasileiro e recebeu sua formação inicial no Brasil, pelo qual teria sofrido os “tormentos da prisão” e as “dôres do exílio”; no entanto, poeticamente, teria pecado por seguir a “funesta tendencia” de se voltar para o além-mar e para as imagens mitológicas ao invés de pintar as “maravilhas da natureza americana”.

Na poesia lírica, ainda figura, entre os brasileiros, Manoel Ignácio da Silva Alvarenga (lição XXXI/p.336-340), que, assim como Gonzaga, teria sido mais feliz se “renunciasse abertamente às ficções mythologicas e pintasse a natureza”. Na “Especie epigramatica”, aparecem Luis Paulino de Oliveira Pinto da França (lição XXXIV/p. 394-396) e Cláudio Manuel da Costa (lição XXXIV, p. 396-400), que, em seu poema “Vila rica” e em sua fábula ao “Ribeirão do Carmo”, teria concorrido para a “nacionalização da poesia nacional”. Por fim, no “Genero epico”, José Basílio da Gama (lição XXXV/p. 412-424), cujo *Uruguay* teria sido o “primeiro poema brasílico tanto na ordem chronologica, como na perfeição da obra”, e Santa Rita Durão (lição XXXV/p. 424-435), poeta guiado, em seu *Caramuru*, pelo “mais puro e sacro patriotismo”. No “Genero dramático”, aparece

Antônio José (lição XXVI/p. 438-454), que se recusou a ceder às prescrições de Aristóteles, a seu ver, por querer conservar uma “physionomia nacional”. Na “Oratoria”, figuram Frei Francisco de S. Carlos (lição XXXVIII/p. 477-484), Frei Francisco de S. Teresa de Jesus Sampaio (lição XXXVIII/p. 484-489) e Frei Francisco de Mont’Alverne (lição XXXVIII/p. 489-501). Por fim, tem-se, na “Epistolographia”, Alexandre Gusmão (lição XXXIX/p. 502-510).

Há de se ressaltar que, quando Fernandes Pinheiro utiliza a palavra nacional para caracterizar alguma produção de alguém nascido no Brasil, não está necessariamente denotando apenas brasileiro, mas também português, já que, como se viu, até esse período, nacional, para o Cônego, se confunde tanto com o que é típico de Portugal quanto com o que é típico do Brasil, já que, até então, a seu ver, ambas formavam uma só nação. É a partir da Sexta época que Fernandes Pinheiro separará o estudo das duas literaturas, abrindo uma lição especificamente para a “Escola romantica portugueza” e outra para a “Escola romantica brasileira”.

A partir de então, o autor deixa de processar o estudo literário pelos gêneros. Na “Lição XLII”, dedicada à escola romântica brasileira, fixam-se os seguintes autores: Gonçalves de Magalhães (p. 536-541), o homem que teria dado “o brado d’independencia, ou morte, echoando no Ypiranga das brasílias letras”; Manoel de Araujo Porto-Alegre (p. 541-546), a quem caberia o segundo lugar nas letras brasileiras; Gonçalves Dias (p. 547-549), que mais distintamente apresentou o sentimento da natureza indígena e americana; o amigo⁵⁹ de Fernandes Pinheiro, Antonio Gonçalves de Teixeira e Souza (p. 549-553); Joaquim Norberto (p. 553-557); Joaquim Manuel de Macedo (p. 557-560), Álvares de Azevedo (p. 560); Junqueira Freire (p. 560-562), Pereira da Silva (p. 563-564) e Varnhagen (p. 564).

3.2.3 O Brasil literário: história da literatura brasileira

Em 1863, um ano após a publicação do *Curso Elementar de Literatura Nacional*, era publicada em Berlim *Le Brésil littéraire: histoire de la littérature brésilienne*. A obra foi escrita originalmente em alemão pelo austríaco Ferdinand Joseph Wolf (1796-1866), que já

⁵⁹ O próprio Fernandes Pinheiro confessa ser amigo de Antonio Gonçalves de Teixeira e Souza.

possuía uma grande prestígio intelectual, e depois traduzida para o francês por Van Muyden a pedido dos editores para fins de publicação, como ele explica no prefácio.

Ao que parece, Wolf já possuía familiaridade com as literaturas espanhola e portuguesas. Em Berlim, já havia publicado artigos como “Beiträge zur Geschichte der kastilischen Nationalliteratur” (Contribuições para a história da literatura castelhana nacional), de 1832, “Ueber Romanzpoesie der Spanier” (Sobre o romance da poesia espanhola), de 1837, e livros como *Primavera y flor de romances* (1856), uma coleção de romances espanhóis antigos em colaboração com Conrado Hoffmann e *Studien zur Geschichte der Spanischen und Portugiesischen Nationalliteratur* (Estudos em História da literatura espanhola e Portuguesa nacionais), de 1859. Com esse currículo e com o prestígio que possuía na Europa como intelectual e escritor, seria o homem certo para fazer figurar no velho mundo a literatura brasileira. De fato, ao incumbir Ferdinand Wolf de tal tarefa não almejava outro fim o Imperador D. Pedro II senão o de “fazer apreciar na Europa a bela literatura do Brasil”, como informa Wolf (1955, p. 5), na dedicatória.

À parte da herança que deixou na história da literatura brasileira seja em termos metodológicos ou canônicos, o grande feito da obra consiste em ter sido de fato uma história da literatura nacional, sem tratar o que ela chama de literatura brasileira como um simples apêndice da literatura portuguesa, fato censurado por Wolf no prefácio e que, somado à escassez nas mais ricas bibliotecas européias de autores brasileiros, era um dos motivos apontados pelo austríaco para a literatura brasileira ainda não ter atraído a atenção da Europa. Além disso, o autor dizia que tal problema não poderia ser remediado com a tradução de alguma história literária, pois os brasileiros ainda não possuíam nenhuma. De fato, este prefácio está datado de abril de 1962, e a obra de Fernandes Pinheiro só sairia alguns meses depois.

O autor agradece diretamente no prefácio ao auxílio de Domingos José Gonçalves de Magalhães, Manoel de Araujo Porto-Alegre e Ernesto Ferreira França, por não só terem lhe oferecido conselhos, mas também materiais. Na introdução, o autor, além de explicar critério de divisão dos períodos, fala brevemente sobre os textos que lhe serviram de fonte. Dentre eles, estão o *Parnaso lusitano* (1826), de Garret, *Parnaso brasileiro* (1843), de Pereira da Silva, *Florilégio da poesia brasileira* (1850), de Varnhagen e, por fim, o *Bosquejo da história da Poesia Brasileira* (1941), de Joaquim Norberto, cuja divisão dos

períodos foi quase integralmente adotada pelo austríaco, como ele mesmo reconhece em nota de rodapé.

Vamos ao que dizem os posteriores historiadores da literatura brasileira sobre o empreendimento de Ferdinand Wolf. Logo no segundo parágrafo de sua obra, *A história da literatura brasileira* (1888), Sílvio Romero dá a *O Brasil Literário* o mérito de ter sido a primeira empreitada historiográfica a construir um panorama completo da literatura brasileira.

O livro de Ferdinand Wolf, *Le Brésil Litteraire* (1863), tem sido, e continua a ser, com razão, o oráculo de todos na matéria, porque é único em seu gênero. O escritor austríaco foi o primeiro a fazer um quadro, mais ou menos, inteiro de nossa literatura, quadro pálido e incorreto, é certo, mas que se impõe, por estar no singular. E já lá vão bastantes anos que o livro foi publicado e até bem pouco era o compêndio oficial de nossos cursos! (ROMERO, 1943, p. 37).

Elogio que, mesmo lá com suas ressalvas, destoa espantosamente com a avaliação, temperada com sarcasmo, do crítico sergipano na página posterior:

O livro de Ferdinand Wolf, feito às pressas, não tem vistas teóricas; é um produto artificial e diplomático. O tom geral é ditirâmico, e, entre outros, os exageros sobre o merecimento de seu principal inspirador, Gonçalves de Magalhães, provocam hoje o riso (ROMERO, 1943, p. 39).

Em um momento, o livro é “com razão, o oráculo de todos na matéria”, e, em outro, provoca riso. Vale lembrar que a obra de Ferdinand Wolf foi adotada no Pedro II de 1879 a 1892, quando foi substituída pela *história da literatura brasileira*, de Romero, que já era professor de filosofia do estabelecimento desde 1881. Talvez o desejo do Sergipano de ver sua obra como livro oficial da instituição de ensino de maior vulto no país tenha, de alguma forma, motivado esses julgamentos tão desencontrados.

Elucubrações à parte, a historiografia do século XX será unânime em dispensar a Wolf o mérito de ter sido o primeiro a escrever uma história da literatura nacional ampla, sistemática e independente, defendendo, com ardor, a tese da existência de uma literatura brasileira. No entanto, essa mesma historiografia que lhe reconhece o pioneirismo, algumas vezes critica sua obra, seja pelo modo como divide os períodos literários, seja insuficiência de informações que mostrem que houve, de fato, uma emancipação literária no Brasil, devido às poucas fontes de que o austríaco dispunha. Tal foi o caso de Coutinho (1968, p. 19-20), que lhe reconhece o feito de “afirmar a nacionalidade da literatura brasileira, em

consonância com o credo estético do romantismo”, embora não tenha sido capaz de construir “um juízo mais amplo, nem mais seguro como aquela diferenciação se exprimiu em autores brasileiros”. Um tanto semelhante foi a visão de José Veríssimo, segundo o qual bastaria apenas a leitura atenta de sua divisão periodológica “para lhe descobrir a inconsistência, menos da inteligência do autor que da matéria em que trabalha” (*apud* BARBOSA, 1978, p. 79).

Através dos 28 capítulos, marcados em algarismos romanos, a obra divide a história da literatura brasileira em cinco períodos: o primeiro vai da descoberta do Brasil até o fim do século XVII; o segundo aborda a primeira metade do século XVIII; o terceiro trata da segunda metade do século XVIII; o quarto se estende do princípio do século XIX até o que ele considera a emancipação literária em 1940; e o quinto período, de 1940 até 1963. Para Veríssimo, partidário de critérios estéticos na divisão de períodos, não há uma distinção notável entre os períodos fixados por Wolf. Isso porque o período que compreende o do descobrimento até o início do século XVIII, exceto as mudanças culturais e sociais, não trouxe nenhuma mudança significativa no plano estético, ainda marcado pela pálida e canhestra imitação dos modelos europeus. Uma crítica que deve ser ponderada. Como exigir que Ferdinand Wolf utilizasse critérios estéticos na divisão periodológica em um momento dominado pela historiografia romântica, preocupada a qualquer custo, em firmar o caráter nacional da literatura, através não da busca de uma forma estética diferenciada mas da busca sugerida por Ferdinand Denis de elementos nativistas, que concorressem para formar gradualmente uma literatura nacional? Eis, o que diz Wolf (1955, p.7) na introdução e que indiretamente nos revela o seu método historiográfico, baseado, de fato, na noção de formação de uma literatura nacional:

Foi só indiretamente que os habitantes primitivos do país, mercê de sua união com os colonizadores e das várias raças híbridas (mamelucos e mestiços) que daí se derivaram, é que exerceram sobre o desenvolvimento do caráter brasileiro e, por conseguinte, sobre a literatura deste povo, uma influência que vinha ainda aumentar a natureza rica e grandiosa do país. É assim que ao fim de dois séculos o caráter nacional dos brasileiros e, portanto, o de sua literatura, diferia essencialmente do dos portugueses.

Além disso, o procedimento historiográfico de Ferdinand Wolf, a julgar pela análise crítica das principais obras precedidas por uma abordagem biográfica de seus respectivos autores, não poderia ser classificado como outro senão o romântico. Assim, o primeiro período traçado pela obra teria sido marcado pela produção dos primeiros ensaios em latim

ainda segundo modelos portugueses, pela figuração de Bento Teixeira, Gregório de Matos e seu irmão Eusébio de Matos, Bernardo Vieira Ravasco e Manuel Botelho de Oliveira, e pela imitação servil dos escritores portugueses e espanhóis, bem como pela introdução da cultura literária por parte dos jesuítas. De fato, Ferdinand Wolf considera o marco inicial da literatura brasileira as produções dos jesuítas, a quem se devia os primeiros passos de uma literatura em virtude da instrução que ofereceram ao povo e do conhecimento que divulgaram. Dentre os escritores brevemente mencionados, estão: Franciscano Vicente do Salvador (p. 26), o padre Domingos Barbosa (p. 20), Manuel de Moraes (p. 20) Os irmãos Martinho e Salvador Mesquita (p. 20), o Padre José de Anchieta (p. 21), João Álvares Soares (p. 44), Diogo Grasson Tinoco (p. 44) e José Borges de Barros (p.44). Dentre os mais destacados estão Antonio Vieira (p. 23-24), que, segundo Wolf, pertencia mais ao Brasil do que a Portugal por ter aqui passado grande parte de sua vida, Bento Teixeira (p. 24-27) “o primeiro prosador Brasileiro importante”, Eusébio de Matos (p. 28-30), Bernardo Vieira Ravasco (p. 40), Manuel Botelho de Oliveira (p. 41-44), e, sobretudo, Gregório de Matos (p.31-39), a quem Ferdinand Wolf dedicou nove páginas inteiras.

O segundo período tem como marco o crescimento da importância da colônia, a partir da elevação do governo geral da Bahia a vice-reinado, em 1720 e, por conseguinte, da expansão da cultura literária através da formação de várias sociedades literárias, entre elas, a primeira, fundada no país em 1724 sob o nome de Academia Brasileira dos Esquecidos. No entanto, a literatura ainda imitava os modelos portugueses, desprovida de uma base popular e de um caráter nacional. Aqui, diz o autor (1955, p. 55) que, apesar do razoável desenvolvimento da poesia lírica, era ainda esta “toda de imitação, sem raízes no povo e não tinha para distingui-la mais que uma ligeira cor local”. Nesse período, figuram em destaque João Brito de Lima (p. 47-48) “o mais fecundo poeta do período, apesar de em suas poesias reinar “uma imitação senil do estilo então em moda”, o Frei Manuel de Santa Maria Itaparica (p.50-52), cuja preocupação pelas particularidades da natureza indígena demonstrada em sua descrição da ilha de Itaparica “é muito importante para o desenvolvimento da literatura brasileira”, Sebastião da Rocha Pita (p. 52-54), cujas produções, apesar de não possuírem nenhum valor, ocupavam uma posição de honra na literatura brasileira, “pela maneira poética de representar a história nacional”, e Antonio José (p. 56-75), a quem dedica inteiras dezenove páginas, em algumas das quais insere alguns trechos de suas peças. Entre os autores mencionados brevemente, estão Gonçalo

Soares de Franca (p.48), os irmãos Bartolomeu Lourenço e Alexandre de Gusmão (p.48), e o frei Francisco Xavier de Santa Teresa (p.49-50).

O terceiro período é caracterizado por Wolf (1955, p. 76) como o momento em que a literatura brasileira, apesar de ainda imitar a literatura portuguesa, reconhecia sua nacionalidade, mostrando “uma tendência sempre crescente à independência, e os germes de um desenvolvimento nativista e original”. A criação de um novo centro de cultura no Rio de Janeiro, quando o vice-rei lá fixou residência, em 1863, o brilhante governo de Pombal, que cuidava tão bem da colônia quanto da metrópole, a criação de sociedades literárias, principalmente da Academia literária, fundada com a colaboração de Silva Alvarenga, a criação da Escola mineira, bem como a Inconfidência mineira, que continham os embriões da independência política e literária, foram fatos e circunstâncias que levaram a àquilo que Wolf (1955, p. 76) chamou de “um surto da literatura no Brasil”.

Surto esse que se expressou em autores como José Basílio da Gama (p.84-92), que compôs alguns trabalhos em louvor a Pombal, tal como foi o caso de *Uruguai*. O que Wolf fala sobre esta obra é importante aqui inserir, pois revela sua grande habilidade e esforço em assentá-la no rol das produções nacionais, dada sua característica predominantemente nativista:

Celebra, é verdade, a vitória das armas portuguesas e espanholas, mas o seu maior interesse incide sobre os indígenas, pintando-lhes os caracteres e os costumes, dando-nos episódios tocantes e descrições magníficas. Põe em jogo, malgrado seu é possível, as simpatias pelos vencidos, pelas vítimas do engodo. É certamente com toda a razão que José Basílio procurou os elementos poéticos no próprio Brasil. Conseguiu despertar o interesse por este país e suas particularidades e contribuiu razoavelmente para o livre surto do sentimento nacional.

Ao todo, são nove páginas dedicadas a Basílio da Gama, das quais quatro são destinadas à descrição e análise de *O Uruguai* (p. 89-92), principalmente, e por razões óbvias, o canto quarto, que descreve a morte trágica dos dois amantes indígenas, Cacambo e Lindóia. Dentre os outros autores em destaque, estão Santa Rita Durão (p. 92-101), um outro exemplo de perfeito nativismo com sua obra *Caramuru* (p.96-101). No que tangia à poesia lírica do período, esta, para Ferdinand Wolf (1955, p. 102) era menos nacional do que a epopéia, por se revestir demasiadamente com as imagens gregas do neoclassicismo. Ainda assim, já deixava “transparecer principalmente na Escola Mineira, os acentos da

natureza e que o sopro da liberdade deveria tornar, logo mais, bem poderoso”. Nesse período, a obra destaca Cláudio Manuel da Costa (p. 102-107), que havia se mostrado mais patriota na vida pública do que na vida literária e em cujas produções – salvo por *Vila Rica*, em que se revela um poeta brasileiro – “o elemento português e italiano sufocaram por completo o nacional” (WOLF, 1955, p. 105). Sobre Tomás Antônio Gonzaga (p. 107-112), o austríaco deixa implícito que pouco ofereceu à constituição de uma literatura nacional. No entanto, seu julgamento sobre a nacionalidade das produções de Manuel Inácio da Silva Alvarenga (112-117) são mais positivas: consideradas por Wolf (1955, p. 115) inferiores às de Gonzaga no plano artístico, porém superiores em elementos nativistas, ocupavam “um lugar elevado no panteão brasileiro”. Na mesma esteira, encontrava-se Alvarenga Peixoto (p. 117-119), cuja Ode à Rainha D. Maria I, ao implorá-la que viesse ao Brasil e estendesse seu domínio por toda América, constitui-se um exemplo de seu amor à pátria, bastando para lhe assegurar o título de poeta. Entre os autores citados brevemente, estão José Francisco Cardoso (p.101), Domingos Vidal Barbosa (p. 120), Bartolomeu Antônio Cardovil (p.120), João Pereira da Silva (p. 120).

Wolf ainda cita outros autores, sobre os quais adverte que, apesar de estarem inclusos naquele período, poderiam, sem grandes problemas, ser inclusos por outro historiador no período seguinte, já que, além de terem vivido nos séculos XVIII e XIX, apresentaram em seus escritos o que ele chamou de “um certo caráter de arbítrio”. São eles: Antonio Mendes Bordalo (p.121), Joaquim José da Silva (p. 122) e Domingos Caldas Barbosa (p. 122 -126), um poeta que pertencia mais a Portugal do que ao Brasil, e cujas produções eram em sua maioria marcada por banalidade e jogos de palavras, através de uma linguagem descuidada e incorreta, de modo que Wolf não lhe assinala um lugar nas letras brasileiras, apesar de ter se debruçado com ele durante cinco páginas. O mesmo caso era o de Francisco de Melo Franco (p.126-128), mais português do que brasileiro. Também entrou em destaque Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha (p.128-130), cuja produção, apesar de habilidosa no estilo clássico, era desprovida de elemento patriótico. Ainda foram citados Manuel Joaquim Ribeiro (p.131), Joaquim Inácio de Seixas Brandão (p. 131), José Inácio da Silva Costa (p.131) e Miguel Eugênio da Silva Mascarenhas de Sabará (p.131).

O quarto período, que vai do início do século XIX, principalmente após a Independência, até a emancipação política e literária do Brasil, tem como fatores históricos determinantes a chegada da família real ao Brasil em 1808, a elevação do Brasil à categoria

de Reino em 1815, dentre outros acontecimentos que culminaram na Independência política em 1822, acontecimento que, segundo Wolf (1955, p. 133), criou um sentimento de rivalidade entre Brasil e Portugal que se fez sentir nas letras e que muito contribuiu para independência literária. Literalmente, esse período teria sido marcado pela influência alemã e pelo renascimento do elemento cristão na literatura brasileira, o qual, fundido com o elemento nacional, foi o responsável pela libertação das garras do classicismo e pela formação do romantismo moderno. Os iniciadores desse movimento religioso nacional teriam sido, a seu ver, Antonio Pereira de Souza Caldas (p. 134-139), frei Francisco de São Carlos (p.139-144) e José Eloi Otoni (p. 144-149), cujas vidas e obras são amplamente descritas por Ferdinand Wolf, já que teriam tido grande influência sobre o desenvolvimento da literatura brasileira.

Nesse período, figuraram com destaque muitos homens que, apesar de pouco célebres literariamente, tiveram grande importância nos destinos políticos do país, tais como: José Bonifácio de Andrada e Silva (p.150-162), por ter sido, junto com os seus dois irmãos, “um dos fundadores da independência brasileira”, e literariamente, ainda que geralmente marcado pelo gosto clássico, patriótico e político; Francisco Vilela Barbosa (p.162-166), o Marquês de Paranaguá, que, assim como José Bonifácio, se distinguia mais pelo seu patriotismo do que pelas suas poesias, muitas delas perdidas, e ainda partidárias da escola clássica e Manuel Alves Branco (p. 166-168), o Visconde de Caravelas, também melhor como político e patriota do que como poeta. Cita brevemente Domingos Borges de Barros (p. 168-171), Visconde de Pedra Branca, Paulo José de Melo Azevedo e Brito (p. 171). Os seguintes autores também possuíam relações estreitas com a política, a qual, para Wolf (1955, p.172) era “o principal móvel dos poetas desse período”. Entre eles estão: José da Natividade Saldanha (p. 172-173); Luis Paulino Pinto da França (p.173); Joaquim José Lisboa (p.174); Januário da Cunha Barbosa (p.175-181) – que brilhava na história literária do país, “não apenas por suas produções como principalmente por sua influência crítica e seus trabalhos no domínio da literatura”; padre Silvério (p. 181-183); Ladislau dos Santos Titara (p.183-184) e seu irmão João Gualberto Ferreira dos Santos Reis (p. 185). O próximo grupo constitui-se de autores que Wolf disse conhecer apenas por algumas amostras de suas obras: Álvaro Teixeira de Macedo (p. 187-188) e a dupla Francisco Bernardino Ribeiro (p. 189-190) e Antônio Augusto de Queiroga (p. 189-190), que, segundo Wolf (1955, p. 190) “personificam bem este período de transição”, sendo eles “os

precursores da literatura nacional”. Wolf ainda dá espaço nesse período a um filósofo, um lexicógrafo e a um famoso orador sacro do país, o que só mostra mais uma vez como os estudos literários ainda estavam ligados aos de oratória. Foram eles o célebre orador Frei Francisco de Monte Alverne (p. 191-195), o filósofo Mariano José Pereira da Fonseca (p.196-198), que deveria ter um lugar de honra no panteão literário brasileiro, por suas máximas, e o lexicógrafo, Antônio de Morais e Silva (p. 198-200).

O quinto período, que vai de 1840 até 1963, é marcado, segundo Wolf, pela consolidação da monarquia, pela efervescência das ciências e das artes, encorajadas pelo próprio Imperador e, finalmente, pela completa emancipação da literatura brasileira sob a influência da escola romântica e dos elementos nacionais. Wolf atribuiu a essa libertação também o papel da Alemanha, que havia se libertado do julgo político e literário que lhe fora imposto por tanto tempo, pelos franceses, fato que segundo ele deu origem ao romantismo ao restabelecer

na poesia a continuidade do desenvolvimento espontâneo, desembaraçou-a dos entraves do pseudo-classicismo, e fez reconhecer o direito imprescindível de todos os povos de darem acentos a seu gênio particular. Chamou-se a este fato regeneração, romantismo, como se chamam romanas as línguas vulgares, os "patois" (língua romana rústica) para opô-las à língua latina erudita (*sermo urbanus*) (WOLF, 1955, p. 202).

O nativismo, que já marcava a literatura brasileira, recebeu então do romantismo consistência para a realização de uma literatura nacional. E o homem que teria sido o responsável pela vitória completa do nativismo, foi, para Wolf (1955, p. 209), Domingos José Gonçalves de Magalhães (p. 209-250), “o chefe da Escola verdadeiramente nacional”, a quem o austríaco dedica quarenta e duas páginas, vinte e nove das quais se debruça, analisando e descrevendo *A Confederação dos Tamoios* (p. 220-248), apesar de considerar *Suspiros poéticos e saudades* (1836), assim com Fernandes Pinheiro, o marco do início de uma literatura genuinamente nacional, já que foi nela que Gonçalves de Magalhães se libertou, pela primeira vez, dos padrões clássicos. Também entram em destaque Manuel de Araújo Porto Alegre (p. 251-260), Gonçalves Dias (p. 261-267), Joaquim Manuel de Macedo (p. 268-289), Manuel Odorico Mendes (p. 289-291), Joaquim Norberto de Souza Silva (p.292-298), Antônio Gonçalves Teixeira e Souza (p. 299-310), Álvares de Azevedo (p. 311-318) e Junqueira Freire (p. 318-323). Os de menor destaque na obra são Firmino

Rodrigues Silva (p. 324), Antônio Joaquim de Melo (p.324) e João Silveira de Sousa (p.326).

LE
BRÉSIL LITTÉRAIRE
HISTOIRE
DE LA
LITTÉRATURE BRÉSILIENNE
SUIVIE
D'UN CHOIX DE MORCEAUX TIRÉS DES MEILLEURS
AUTEURS BRÉSILIENS

PAR

FERDINAND WOLF

DOCTEUR EN PHILOSOPHIE, CONSERVATEUR DE LA BIBLIOTHÈQUE IMP. DE VIENNE, CHEVALIER DE L'ORDRE IMP. AUTRICHIEN DE FRANÇOIS-JOSEPH, COMMANDEUR (DE NOMBRE) DE L'ORDRE ROY. ESPAGNOL DE CHARLES III, MEMBRE DE L'ORDRE ROY. BAVAROIS DE MAXIMILIEN POUR LE MÉRITE SCIENTIFIQUE, CHEVALIER DES ORDRES ROYAUX D'ISABELLE LA CATHOLIQUE, DU CHRIST (DE PORTUGAL), DU DANEBROG ET DE LA LÉGION D'HONNEUR; MEMBRE ET SECRÉTAIRE DE L'ACADÉMIE IMP. DES SCIENCES DE VIENNE, MEMBRE DE L'ACADÉMIE ROY. DE MUNIC, DE LA SOCIÉTÉ ROY. D'HISTOIRE ET DE LANGUE DANOISES DE COPENHAGUE, MEMBRE HONORAIRE DU COMITÉ FLAMAND DE FRANCE, MEMBRE CORRESPONDANT DE L'INSTITUT DE FRANCE (ACADÉMIE DES INSCRIPTIONS ET BELLES-LETTRES), DE L'ACADÉMIE ROY. DE BERLIN, DE LA SOCIÉTÉ DES SCIENCES DE GÖTTINGUE, DE LA SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE MADRID, DES SOCIÉTÉS DES ANTIQUAIRES DE LONDRES, D'ÉDIMBOURG, ET DE LA NORMANDIE, ETC.

M. 4722



BERLIN
A. ASHER & CO.
(ALBERT COHN & D. COLLIN)

1863

Figura 6: Folha de rosto de *Le Brésil Littéraire: histoire de la littérature brésilienne* (1863)

Disponível em: <http://books.google.com.br/bkshp?hl=pt-br&tab=wp>

Apesar de o método historiográfico de *O Brasil literário* parecer ingênuo a um Sílvio Romero, ou a boa parte da historiografia do século XX, é sem sombra de dúvida uma obra que vai longe em termos metodológicos para os padrões da época. A quantidade de minúcias históricas, de autores abordados, bem como a familiaridade e a paixão que demonstra para com a literatura brasileira, tornam espantoso que tenha sido escrita, em apenas três anos, por um homem que nunca estivera no Brasil. Os critérios de divisão de períodos, embora pouco consistentes para muitos, longe de serem pueris ou ingênuos, possuíam uma finalidade óbvia: mostrar como, em cada momento histórico, a literatura brasileira, desde a introdução da cultura literária pelos jesuítas até o momento da independência política, foi gradativamente adquirindo sua genuína nacionalidade. Não interessava, naquele momento, construir uma história da literatura brasileira de critérios metodológicos sistemáticos e científicos. Isso ficaria para a posteridade. O interesse era de afirmação do caráter nacional, o que a obra de Ferdinand Wolf logra com êxito. A perspectiva de processos históricos de formação ao gosto do historicismo, tão popular na Alemanha de sua época, está visivelmente impregnada em sua obra. E talvez isso faça com que *O Brasil Literário* seja, muito mais do que uma simples história da literatura brasileira, uma história da formação da nacionalidade da literatura brasileira.

3.2.4 Curso de litteratura portugueza e brasileira

A década de 1860 foi muito produtiva para a historiografia da literatura brasileira. Além do *Curso Elementar de Literatura Nacional* e do *Brasil Literário*, também começaram a ser publicados os primeiros volumes de uma obra monumental cujo último volume só sairia em 1873. Trata-se do *Curso de litteratura portugueza e brasileira*, de Francisco Sotero dos Reis (1800-1871), nascido na província do Maranhão, de onde nunca sairia. Nas Aulas públicas que frequentou, aprendeu latinidade, retórica e filosofia, já que não havia naquela província classes públicas de outras disciplinas. Ainda assim conseguiu, com ajuda de particulares, aprender francês e aritmética. Terminados os estudos preparatórios, preparou-se para ir para França realizar seu sonho de estudar medicina, mas a morte de pai frustrou-lhe o intento. Assim, com apenas dezoito anos, abriu em sua casa aula de latim e francês, dedicando-se desde então à docência. Em 1821, foi nomeado pelo governador para reger a cadeira de gramática latina de um pequeno colégio da província.

Em 1823, com a morte de seu antigo professor de latim, tomou posse da cadeira pública desta disciplina, após submeter-se a um concurso no qual suas provas foram muitos superiores a dos outros candidatos, tornando-se assim um professor Régio oficial. Em 1832, com a criação das assembléias legislativas provinciais, foi eleito deputado do maranhão, sendo reeleito em várias outras legislaturas, tais como a de 1862-1864, em que ocupou a cadeira presidencial. Com a reforma da instrução pública em 1838, foi o primeiro inspetor nomeado para averiguar o estado das aulas no Lyceu Maranhense, instituição na qual foram reunidas todas as cadeiras de instrução secundária já existentes (LEAL, 1873).

Mas foi no Instituto de humanidades da província do Maranhão, fundado em 1861, por Pedro Nunes Leal, que Francisco Sotero dos Reis, professor de latinidade do estabelecimento, deixaria seu legado intelectual. Foi nessa instituição que o estudo da língua portuguesa, pela primeira vez, adquiriu uma importância até então inédita no país, servindo não apenas de preparação inicial para a aprendizagem de outras matérias⁶⁰. Era a disciplina dividida, nessa instituição, em três cursos. Porém, o colégio carecia de uma gramática, principalmente no que se referia à sintaxe. Em suas aulas de latinidade, Sotero dos Reis costumava explicar as regras da gramática latina, mostrando, ao mesmo tempo, suas divergências com as da gramática portuguesa, das quais os alunos sempre tomavam nota. Pedro Nunes Leal então convenceu Sotero a ampliar e sistematizar aquelas explicações, para serem impressas. Foi assim que, em 1862, saíram as *Postillas de grammática geral applicada à língua portugueza pela analyse dos clássicos*. A esta obra, seguiu-se a *Grammatica portugueza accomodada aos principios geraes da palavra, seguidos da immediata applicação pratica*, de 1866. Nesse mesmo ano de 1866, saíria o primeiro tomo do seu *Curso de litteratura portugueza e brasileira*, obra composta também a pedido do diretor do Instituto de Humanidades, o primeiro estabelecimento a criar uma cadeira de literatura, como já foi dito. O primeiro tomo seria seguido dos tomos II, III e IV, respectivamente nos anos de 1777, 1768 e 1769. O quinto tomo só seria impresso, postumamente, em 1873, uma vez que as assembléias provinciais nas legislaturas de 1869-1870 e 1870-1871 não lhe concederam auxílio financeiro, alegando o pequeno número de

⁶⁰ De fato, mesmo com o decreto 2.883 de 1º de Fevereiro de 1862, que alterou os regulamentos de estudos do Imperial Colégio de Pedro II, o estudo da gramática portuguesa só era feito apenas no primeiro ano de um curso que tinha uma duração total de sete anos.

leitores, bem como a altas despesas para se imprimir uma obra composta com mais ou menos 400 páginas⁶¹.

É importante lembrar que, em um período de apenas quatro anos (1766-1769), Sotero imprimiu em torno de mil e quatrocentas páginas, com os seus quatro primeiros volumes. Pode-se supor então que, assim como as suas duas primeiras gramáticas, tratava-se de textos que há muito já haviam sendo produzidos, não com o intuito de serem publicados, mas sim para serem usados como preleções em sala de aula. Isso explica a utilização, constante em sua obra, de elementos discursivos típicos de linguagem oral, tais como “peço, pois, a vossa benevolência e atenção por alguns momentos”, ou “vou, senhores, como me propuz, ocupar a vossa illustrada atenção”, bem como seu didatismo, expresso em frequentes repetições de informação ao longo do livro, como se intentasse fixar o conteúdo. Sobre isso, diz Henriques Nunes Leal (1873, p.167):

Ponderae no propósito por que escreveu e para quem escreveu, que descobrirei o mérito e virtude d’ellas. Os horisontes de suas aspirações d’escriptor chegavam apenas ao estreito ádito da sua aula: o mundo para elle acabava ahi, seu publico eram os discípulos. N’este empenho não lhe importava a fôrma, compunha á medida que lhe acudiam as idéias, como se lhe ellas apresentavam e como estivesse a conversar com os seus alunos.

De fato, o seu universo era a sala de aula. A seu ver, o melhor método de se aprender literatura seria não através de resumos de história literária que apresentam sucintamente juízos sobre o mérito cada autor, a data de seu nascimento, a época em que viveram e a enumeração de suas obras. Além do estudo da sua respectiva língua, de duas análogas de mesma origem e do latim, o que expressa novamente sua formação clássica e ilustrada, seria imprescindível

Ouvir preleções dadas em cursos publicos, onde se exponham as bellezas e defeitos dos modelos que se offerecem ao nosso estudo, acompanhando-se a analyse de cada um delles com a noticia dos factos mais notaveis de sua vida. Por este meio a impressão que recebe o alumno firma-se muito melhor em seu espirito, e o desejo de consultar e estudar os escriptos dos modelos analysados torna-se nelle muito mais veemente (REIS, 1866, p. 7).

O próprio Sotero, na introdução do primeiro volume, ao explicar a origem da obra, confessa que estava longe de se propor a produzi-la e que, se não fosse pela forte

⁶¹ Quem explica isso é o filho de Sotero dos Reis, Américo Vespúcio dos Reis, na apresentação do quinto tomo, publicado postumamente.

insistência do Pedro Nunes Leal, Diretor do Instituto de Humanidades, vencendo sua “repugnância em fazê-lo”, o livro certamente não teria existido. Numa província das mais atrasadas de um país atrasado, foi um grande feito, considerando a sua extensão – um total de quase duas mil páginas – e o diminuto público leitor que a obra teria chance de angariar: salvo algumas pequenas exceções, potencialmente os “alunos mais adiantados do estabelecimento” (REIS, 1866, p. 2), para cuja instrução a obra foi produzida, como ele mesmo afirma na “Introdução” do primeiro tomo.

De qualquer modo, a obra teve uma grande influência na formação do cânone e da historiografia da literatura brasileira. Os historiadores seguintes foram-lhe inclusive mais simpáticos do que o foram com Fernandes Pinheiro e Ferdinand Wolf. Antônio Cândido (2000, p. 364) dirá que, mesmo com a formação gramatical e conservadora, foi um dos primeiros que “procurou realizar no Brasil uma crítica mais sistemática, pela combinação do método ilustrativo de Blair com a visão histórica de Villemain”. O ácido Silvo Romero não lhe elogia, mas também não lhe desmerece. Cita seu nome apenas uma vez em sua *História da Literatura Brasileira*. Por considerar Sotero Brasil e Portugal como constituintes de uma mesma cultura, o nacionalista Afrânio Coutinho (1968, p. 22) o caracterizou como portador de “um certo espírito de subserviência ainda existente nas relações intelectuais da antiga colônia com a metrópole”.

Com efeito, só figuram autores brasileiros na obra, a partir do quarto volume, mais especificamente no livro VI, quando ele se debruça sobre Santa Rita Durão, Basílio da Gama, Souza e Caldas, autores que ele considerava como os primeiros a imprimir uma característica especial em suas composições, “distinta do caráter, feições e tendência geral da poesia portuguesa”, apesar de considerar que, cronologicamente, a literatura brasileira teria surgido apenas com a Independência. Logo, autores como Manuel Botelho de Oliveira e Gregório de Matos, tão destacados nas histórias literárias anteriores, aqui não figuram. Isso, aliás, não é de se estranhar, tendo em vista a antipatia que o autor confessou sentir pela poesia seiscentista, cuja lição seria, a seu ver, “prejudicial ao bom gosto” (REIS, 1877, p. XII-XVI). Típico de alguém que teve uma formação ilustrada e clássica. Todavia, espanta que um autor como Gonçalves de Magalhães (1811-1882), que àquele momento já se estabelecera como fundador da literatura brasileira, não tenha sido incluído em seu *Curso*.

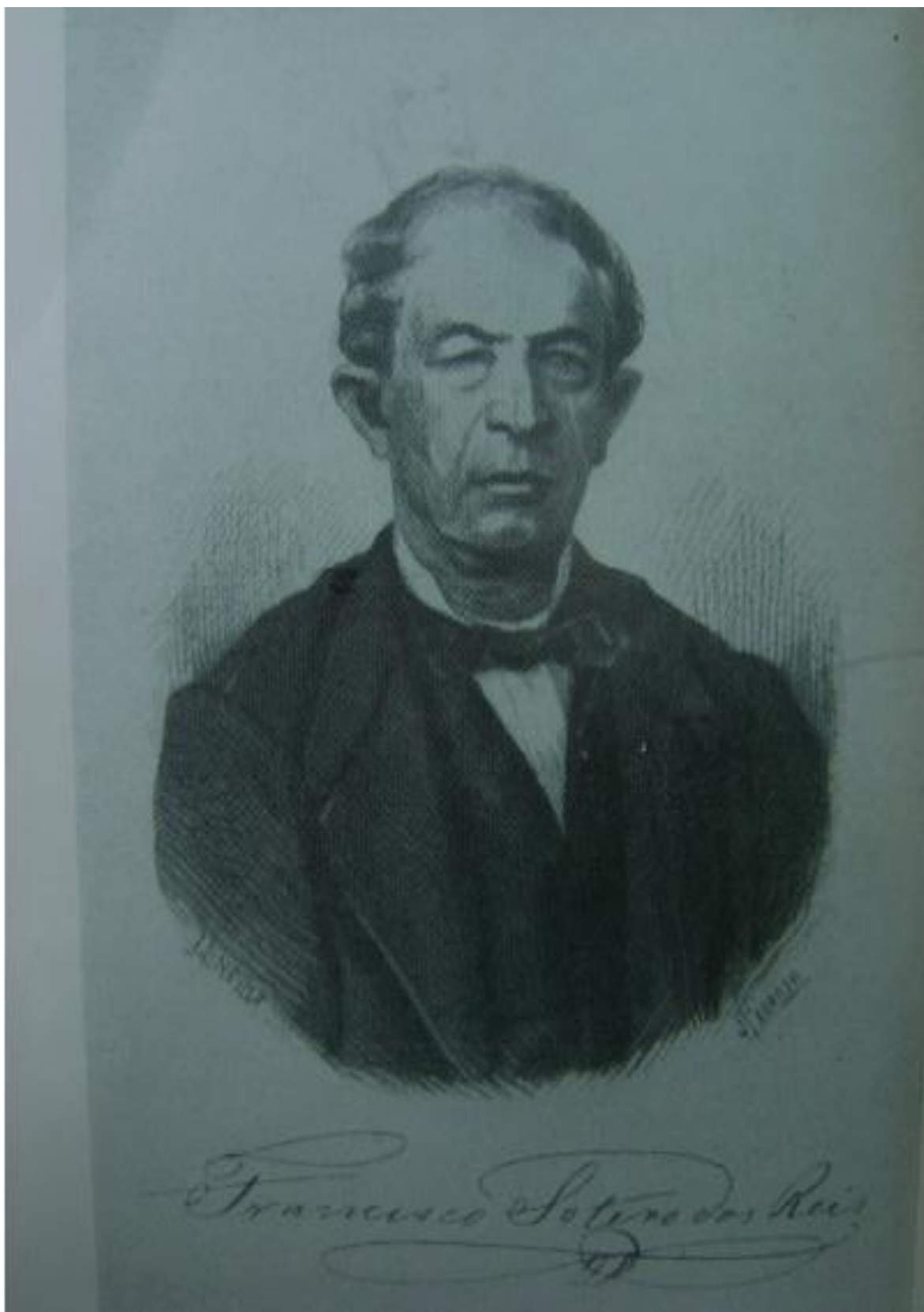


Figura 7: Francisco Sotero dos Reis (1800-1871)
Disponível em: <<http://www.google.com.br/imghp?hl=pt-br&tab=wi>>

Mas sobre isto explica Sotero na introdução do quarto volume. A seu ver, seria inconveniente falar de autores ainda vivos, embora reconhecesse que havia muitos de “elevado mérito”. Isso porque, em primeiro lugar, não se teria tanta liberdade quando falar dos mortos e, em segundo, pelo caráter ainda inacabado das características literárias de sua produção, que ainda poderia sofrer modificações ao longo da vida do escritor. Assim, não mencionou em suas análises Álvares de Azevedo (1831-1852), que já estava morto há quase vinte anos e gozava de nome nas letras brasileiras. Mas, ao que parece, a exclusão do autor de *A lira dos vinte anos* deveu-se apenas à falta de tempo. Américo Vespúcio dos Reis, filho de Sotero dos Reis, e responsável pela organização e publicação do último volume, explicando na introdução que seu pai pretendia abrir uma exceção e incluir o ainda vivo Araújo Porto-Alegre (1806-1879), diz:

Teria, de certo, aberto mais outra honrosa exceção se tivesse vivido mais algum tempo para o Sr. Araujo Porto Alegre, pois lhe ouvimos por muitas vezes que pretendia analysar o *Colombo*, deste auctor, poema a que fazia grandes elogios. Também manifestou-nos a intenção de apreciar as obras de Álvares de Azevedo (In Reis, 1873, p vi).

De toda sorte, mesmo que as intenções de dedicar mais espaço em sua obra ao elemento brasileiro, este já está em segundo plano desde o título: *Curso de litteratura portugueza e Brasileira*. Desse modo, salvo os esclarecedores textos que servem de introdução para os três primeiros, os tomos que interessam aqui de fato são o quarto e o quinto. Mas, para se ter uma ideia do todo, vale uma breve explicação da organização de cada um deles

A obra é dividida da seguinte forma: apresenta cinco volumes, ou, para utilizar o termo presente na folha de rosto, tomos. Estes, por sua vez, são divididos em oito “Livros” (I a XIII), que se subdividem em 27 “Seções” (I a XXVII), que, por fim, apresentam 103 subitens chamados de “Lição” (I a CIII). É importante ressaltar que os dois primeiros tomos não apresentam o termo “Livro”, que só aparecerá no terceiro tomo, já dividido em Livro III e IV, o que significa que o primeiro e segundo tomos tratam-se respectivamente do Livro I e do Livro II. No geral, ou pelo menos até o terceiro volume, cada livro corresponde a um período literário. No entanto, os Livros IV e V tratam do mesmo quarto período literário português e os livros VI e VII tratam da literatura brasileira “propriamente dita”. O Livro VIII, por sua vez, aborda o que deve ser o quinto período literário português com a abordagem de autores contemporâneos. No volume póstumo, a obra ainda conta

com seis lições sobre literatura bíblica que já haviam sido publicadas no jornal literário *Semanário maranhense*. A inclusão de tais preleções, como explica Américo Vespúcio dos Reis, se deu simplesmente para que a obra chegasse à margem já prevista de quatrocentas páginas para a publicação, já que seu pai morreu antes de completá-la.

Se Ferdinand Wolf divide os períodos literários de acordo com o grau de formação da nacionalidade, baseando-se em marcos históricos e políticos, Fernandes Pinheiro em função do governo e feitos de cada monarca, Sotero divide os períodos literários de acordo com os marcos de desenvolvimento político e, sobretudo, linguístico. Ao confessar o modo que adotou com ligeira alteração a divisão periodológica proposta por Ferdinand Denis, e ao explicar como dividiu o primeiro período, seu critério linguístico fica ainda mais patente:

Para maior commodidade da analyse que emprehando, dividirei a litteratura em períodos, como teem feito todos que tratarão da materia ex-professo, e seguirei com leve alteração com a divisão de M. Ferdinand Denis no seu Resumo da historia litteraria de Portugal e do Brazil, por me parecer a melhor. O período com que vou actualmente occupar, comprehende o espaço de tempo que decorre de fins do seculo XIII, em que apparece o primeiro escriptor portuguez, ate quase meados do século XVI ou cerca de três séculos; e si não é o mais importante quanto ao mérito dos escriptos, o é de certo no que respeita a origem da íngua portugueza, e ao desenvolvimento da lingua, que deo nelle um verdadeiro passo de gigante para sua perfeição (REIS, 1866, p. 87-88).

Ou seja, o seu critério divisão, de acordo com sua formação filológica, clássica, corresponde não à característica literária propriamente dita, mas ao grau de desenvolvimento alcançado pela língua em determinado período. Assim, o primeiro período vai do século XIII – com o aparecimento de D. Diniz, homem que, segundo ele, melhor versejou e manejou a língua de seu tempo” – até a meados do século XVI. Nesse período são destacados os seguintes autores: Diniz, Bernadim Ribeiro, Gil Vicente, Sá de Miranda, El-rei D. Duarte, Gomes Eannes de Azurara e Garcia de Resende. O segundo período, mais curto, abrange apenas a segunda metade do século XVI, segundo ele, “a idade de ouro da língua e letras portuguesas” com o aparecimento de autores, como: Antonio Ferreira, Luiz de Camões e João de Barros. O terceiro período, ao qual ele chama de “época da decadência”, marcado, a seu ver, pela corrupção do bom gosto e da língua portuguesa, em função do domínio da influência espanhola, vai do final do século XVI ao fim do século XVII. Os autores aqui destacados são: Quevedo Castelo-Branco, Gabriel Pereira de Castro, o “principal corruptor do gosto n’aquela época”, Frei Luiz de Souza,

Abade J. Freire de Andrade e o Padre Antonio Vieira, considerado “um verdadeiro patriota nosso”. O Quarto período começa já no reinado de D José I, na segunda metade do século XVIII, excluindo, assim, todo o reinado de D. João V, na primeira metade do século, por razões que não poderiam ser outra senão a antipatia que nutria pelo gongorismo. Explica ele:

Tenho, senhores, de passar em silencio, como improficuo para as boas lettras, todo reinado de D. João V, no qual o máo gosto em Portugal tocou o ultimo gráo da degradação nas poesias de sóror Violante do Céu, Francisco de Vasconcelos, Frei Jeronymo Vahia, entre outros, sem que haja nesse longo periodo um so escriptor de nome, poeta, ou prosador, que mereça ser analysado (REIS, 1867b, p. 247).

Dessa forma, ficará fora de seu *Curso*, o brasileiro pertencente a esse período cronológico, Antônio José, visto pelo maranhense como um autor em quem brilhava mais “espírito do que arte”, de modo que não poderia ser “reputado escriptor de primeira ordem”. No quarto período, apontado por Sotero como “época do renascimento das lettras em Portugal”, figurarão os seguintes autores portugueses: Pedro Antonio Correia Garção, Antonio Diniz da Cruz e Silva. O quinto período trata de autores da primeira e segunda metades do século XIX, tais como: Almeida Garrett e o ainda vivo Alexandre Herculano (1810-1877), uma exceção concedida por Sotero em seu propósito de só trabalhar com autores mortos.

A literatura brasileira figura a partir do quarto período, arrolada nos Livros V e VI, o primeiro compreendendo apenas autores portugueses e o segundo dedicado apenas a autores brasileiros. Isso não deixa de ser um avanço da obra, pelo menos em relação à de Fernandes Pinheiro, que traça o estudo independente da literatura brasileira apenas a partir do século XIX, com a escola romântica, ou do que seria, na obra de Sotero, o quinto período. Assim, o cânone brasileiro traçado pelo maranhense no quarto período compreende os seguintes autores: Santa Rita Durão (lições LXX e LXXI/p. 171-199), segundo Sotero, o primeiro poeta nascido no Brasil que foi brasileiro nas “idéias”, “sentimentos” e “côr local”; Basílio da Gama (lições LXXII e LXXIII/p. 201-230), de quem é feita uma ligeira biografia e uma análise de seu *Uruguay*, no qual, para Sotero, é melhor inserida a cor local em comparação ao *Caramuru*, posto que o índio, representado

por Basílio, já se mostrava “meio civilizado pelos jesuítas”⁶²; Souza e Caldas (lições LXXIV, LXXV, LXXVI e LXXVII/p.231-286), o mais destacado em lições e números de páginas dentre os autores brasileiros desse período, e de quem é feita uma biografia, bem como uma análise de sua *Tradução paraphrastica do Pslamos de David* e de algumas de suas poesias líricas sagradas e profanas com as quais teria abrilhantado a língua e as letras portuguesas, e o seu conterrâneo Manuel Odorico Mendes. Há de se ressaltar que dedicar um Livro apenas à literatura brasileira, ou pelo menos a autores nascidos no Brasil do quarto período não significa que Sotero a considerasse distinta da portuguesa, já que até esse momento constituíam Portugal e Brasil a mesma nação. Tais autores são, ao seu ver, “fundadores” de uma “escola americana” que, só com a independência política, quase meio século depois, adquiriria “secretários e representantes”.

É apenas no quinto período que, com a fundação do Império, a seu ver, nasceria a “nova” e “brilhante” literatura genuinamente brasileira. Nesse período são destacados: Marques de Maricá (lições LXXXVII e LXXXVIII/p. 57-84) de quem faz um pequeno ensaio biográfico e analisa seu livro de máximas; Frei Francisco de Monte Alverne (lições LXXXIX e XC/p. 85-114), e os seus comprovincianos maranhenses: Gonçalves Dias (lições LXXX, LXXXI, LXXXIII, LXXXIV/v.4/p.309-387 – lições LXXXV e LXXXVI/v.5/p. 1-56) “o maior poeta lyrico de nossos dias nos dous paizes de lingua portugueza”, e de quem faz uma biografia e analisa os *Primeiros* (1846), *Segundos* (1848) e *Últimos cantos* (1851), bem como o seu poema épico, *Os Timbiras* (1857), o drama *Boabdil* (1850), que ainda não havia sido publicado⁶³, e seu texto em prosa *O Brasil e a Oceania*; seu amigo e ex-professor Odorico Mendes (lições LXXVIII e LXXIX/p. 289-307), de quem analisa a da *Eneida* de Virgílio; João Francisco Lisboa (lições XCII, XCIII, XCIV, XCV, XCVI/p. 129-214) de quem é feito um perfil biográfico e a análise dos três volumes de seu *Jornal de Timon* e da obra que escreveu sobre a vida e obra do Padre Antônio Vieira⁶⁴, que preenchem oitenta e cinco páginas da obra; por fim, se detém na análise do trabalho biográfico sobre João Francisco Lisboa feita pelo seu conterrâneo Antonio Henriques Leal (lição XCI/p. 115-128), grande amigo de Sotero e que, apesar de

⁶² Aqui fica nítida a concepção de Sotero sobre o nacional: a combinação do elemento civilizado português com o elemento nativo, índio, tendo o primeiro elemento preponderância sobre o segundo.

⁶³ A obra, ainda inédita, lhe foi emprestada por Antônio Henriques Leal, que, como explica o próprio Sotero dos Reis, era o atual depositário das obras de Gonçalves Dias que não haviam se perdido.

⁶⁴ A obra se chama *A Vida do Padre Antônio Vieira*, publicada postumamente por Antônio Henriques Leal entre 1864 e 1866 em *Obras Completas*.

ainda vivo, não poderia deixar de figurar no *Curso*, dada, dentre outros motivos, certamente a grande amizade que pareciam nutrir um pelo outro⁶⁵.

Seu conceito de literatura, ainda que infeso à ideia de Bonald (1745-1840), segundo a qual a “literatura é a expressão da sociedade”, bem como à de Lamartine (1790-1869), que a define como expressão memorável do homem transmitida pela palavra escrita, Sotero dos Reis, ex-aluno e ex-professor Régio de latim, não deixaria obviamente de escapar da tradição retórico-poética e da influência horaciana, ao conceituar a literatura como a “expressão do bello intelectual por meio da palavra escrita”, cuja finalidade seria “instruir deleitando” (1866, p. 4).

⁶⁵ A amizade entre os dois pode ser percebida em vários trechos da biografia de Sotero dos Reis feita por Antônio Henriques leal dois anos após a sua morte, presente em *Pantheon maranhense: ensaios biographicos dos marenhenses illustres já fallecidos*. Tomo I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1973.

FICHADO

CURSO DE LITTERATURA

PORTUGUEZA E BRAZILEIRA

PROFESSADO

POR

FRANCISCO SOTERO DOS REIS.

NO

INSTITUTO DE HUMANIDADES

DA

PROVINCIA DO MARANHÃO

DEDICADO PELO AUCTOR

AO DIRECTOR DO MESMO INSTITUTO

O DR. PEDRO NUNES LEAL.

TOMO PRIMEIRO.

MARANHÃO.

MDCCCLXVI.

Figura 8: Folha de rosto do primeiro tomo de *Curso de litteratura portugueza e brasileira* (1866)

Disponível em: <http://books.google.com.br/bkshp?hl=pt-br&tab=wp>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo deste trabalho, tentou-se construir algumas considerações e alguns pressupostos que nortearam toda a pesquisa e que podem ser sintetizados da seguinte maneira: tendo a história da literatura brasileira como nascedouro a institucionalização do ensino de literatura nos currículos dos estudos secundários, ela acabou por se desenvolver consoante o modo como ao ensino de literatura foram atribuídas funções pedagógicas, políticas e culturais de um país que, em vários momentos de sua história, sentiu a necessidade de inventar e reinventar sua identidade. Os expedientes utilizados, para tanto, pelos textos fundadores de nossa literatura e pelas empreitadas historiográficas que frequentemente lhes serviram de porta-voz foram a invenção de elementos de suma importância em nossa história cultural: o cânone literário e a tradição literária.

Como se percebeu, as obras fundadoras da história da literatura brasileira não apenas foram concebidas com propósitos estritamente didáticos, mas, além disso, em sua maioria, procuraram se adaptar aos ditames dos decretos e portarias que expediam o conteúdo e a forma que o ensino de literatura na instrução secundária deveria abraçar. Em um período em que a retórica e a poética vão gradualmente cedendo lugar ao ensino da história literária não é por acaso aparecerem as primeiras obras de história da literatura brasileira. *Curso elementar de litteratura nacional* (1862), *Curso de litteratura brasileira e portugueza* (1866-1873) e *Resumo de historia litterária* (1873) são obras que não foram simplesmente usadas como material didático, mas nasceram na escola, para a escola e pela escola. Embora a produção de *O Brasil literário* não tenha tido inicialmente pretensões escolares, ela, no período em que foi indicada pelos programas do Pedro II (1879-1872), se constituía como o próprio programa do ensino de literatura brasileira. O estudo das divisões periodológicas, os marcos de cada período, os autores, as obras determinados pelo programa eram uma cópia fiel do sumário da obra do austríaco. O mesmo aconteceu com os programas de 1863 e 1865, que foram totalmente acomodados à toda estrutura e conteúdo de *Curso elementar de literatura nacional*. A obra de Sotero, por sua vez, foi criada dentro do Instituto de Humanidades da província do maranhão, um estabelecimento que muito antes do Pedro II, já possuía uma cadeira dedicada exclusivamente à literatura e que, apesar de distante do Rio de Janeiro, muito provavelmente adaptava seu programa aos

exames preparatórios, realizados, a partir de 1854, de acordo com os programas do Pedro II. E talvez a contribuição deste trabalho seja exatamente a de aliar o exame do cânone construído por essas obras ao processo de institucionalização do ensino de literatura no país, ou, em outras palavras, de construir uma história dos cânones escolares no Brasil.

De um lado, têm-se as peças legislativas que instituía o conteúdo a ser estudado em cada disciplina, de outro, os programas e os livros adotados no Colégio de Pedro II. Estes, como se pode perceber, procuraram, na maioria das vezes, se acomodar àqueles. Nesse sentido, pode-se dizer que a fundação de história da literatura brasileira esteve condicionada ao caráter adquirido, em vários momentos, pelo ensino de literatura no Colégio de Pedro II. Em outras palavras, a história literária e ensino de literatura confundem-se de tal modo que é impossível imaginar um sem o outro.

Isso ficou nítido ao examinarmos as reformas sofridas, em termos legais e programáticos, pelos planos de estudo do Colégio de Pedro II. Além de tentar se adaptar às necessidades práticas do meio, obedeceram a necessidades de uma sociedade que há pouco se desprendera das amarras políticas de Portugal, precisando, portanto, construir sua identidade. O que foi o clamor de homens como Paula de Menezes Justiniano e José da Rocha por um ensino voltado para a história e as tradições literárias senão a tentativa de fazer do ensino um instrumento de construção de uma identidade nacional, oferecendo elementos com os quais a população do país, dentro de um sistema nacional de instrução, se identificasse como membros de uma nação?

O percurso do ensino de literatura brasileira corrobora com isso. Inicialmente como apêndice do ensino de retórica, e posteriormente com um crescente grau de autonomia que chegará ao ápice, já no Brasil republicano, em 1890, quando foram extintas as cadeiras de retórica e poética e em seu lugar inseridas as disciplinas “litteratura nacional”, no sexto ano, e “historia da litteratura nacional”, no sétimo. Um atestado de que a velha retórica e a velha poética já não se faziam necessárias a um momento em que os discursos de intelectuais como Manuel Bonfim apontavam por uma educação voltada para toda população do Brasil, como meio principal de construção da identidade nacional e de progresso do país em termos socioeconômicos.

Os dispositivos discursivos utilizados pelas histórias, em geral, para construir ou inventar uma tradição literária do país, processaram-se em geral de maneira explícita. Fernandes Pinheiro, Ferdinand Wolf e Sotero dos Reis, mostraram-se declaradamente

partidários da ideia de que a produção literária brasileira se tornou genuinamente nacional apenas após a independência política. Por outro lado, procuram fixar os autores de séculos anteriores como pioneiros de um processo gradativo de constituição da literatura brasileira. Fernandes Pinheiro, por exemplo, apesar de tratar até o século XIX, autores brasileiros e portugueses indistintamente como pertencentes a uma mesma nação, consideraria Manuel Botelho de Oliveira como o “patriarcha da poesia brasileira”, o *Uruguay* como o “primeiro poema brasílico tanto na ordem chronologica, como na perfeição da obra” e Santa Rita Durão como um poeta guiado, em seu *Caramuru*, pelo “mais puro e sacro patriotismo”. De maneira muito pouco diversa trabalhou o austríaco Ferdinand Wolf, que estabeleceu como o marco inicial da literatura brasileira as produções dos jesuítas, a quem, a seu ver, se deviam os primeiros passos de uma literatura nacional em virtude do conhecimento que divulgaram entre o povo. Na mesma linha de busca de uma tradição literária longínqua seguiu o maranhense Sotero dos Reis, ao ver o Padre português Antonio Vieira, como “um verdadeiro patriota nosso” e Santa Rita Durão como o primeiro poeta nascido no Brasil a ser brasileiro nas “idéias”, “sentimentos” e “côr local”.

A despeito das diferenças metodológicas e da concordância com a ideia segundo a qual a literatura verdadeiramente nacional só nasce após a independência, tais obras são unânimes em afirmar a existência de uma tradição literária brasileira no país, logo alguns anos após sua descoberta, apesar de tratar as literaturas brasileira e portuguesa como uma só até o século XIX. Isso não deixa de ser uma herança dos parnasos e florilégios de que essas obras se utilizaram como fonte primordial. Como se viu, Fernandes Pinheiro adotou quase integralmente a divisão do *Bosquejo histórico da história da literatura clássica, grega, latina e portuguesa* (1844), do português Borges de Figueiredo; Wolf por sua vez, a divisão do “Bosquejo da história da Poesia Brasileira” (1941), de Joaquim Norberto; e Sotero dos Reis confessa ter adotado, com ligeiras modificações, a divisão proposta por Ferdinand Denis. Tais parnasos, como se mostrou no primeiro capítulo, em geral, esforçaram-se para ver, na produção árcade e em produções das quais sequer havia registro escrito, fatores de brasilidade e a presença de uma consciência nacional, em uma tentativa de glorificar e pintar um passado literário segundo premissas nacionalistas, e de mostrar que, antes mesmo de nos tornarmos nação, já possuíamos uma tradição literária, senão de todo, ao menos em parte nacional. E foi seguindo exatamente esse princípio que as

histórias literárias do Cônego, do austríaco e do professor maranhense sistematizaram, difundiram e fixaram “a tradição” da literatura brasileira.

Se a divisão de períodos e o esforço de buscar nos confins da história legados literários organizando-os de modo a paulatinamente formarem uma literatura brasileira legítima foi o primeiro ingrediente dessas obras fundadoras da historiografia da literatura brasileira, o segundo foi a importação de elementos típicos da retórica e da poética. Ora, tendo o estudo da história da literatura brasileira, como se viu, nascido e se desenvolvido como apêndice dessas duas disciplinas, obviamente aquela não escaparia de se organizar baseando-se em princípios típicos destas, tais como: os períodos subdivididos em gêneros, o que, de certo modo, opera uma abertura do cânone a autores como Rocha Pita, Mont’Alverne, Frei Francisco de S. Carlos, que será reduzido ao longo do século XIX, a medida que a história literária adquire um maior grau de independência em relação à retórica e à poética. No entanto, mesmo com todas as inovações metodológicas, as histórias literárias do século posterior ainda basearão o estudo literário em gêneros.

Outro efeito dessa paternidade está no próprio conceito de literatura difundido por essas histórias literárias, que chega a se confundir com o de poesia, trazido pelas poéticas tradicionais – tais como a de Horácio e a de Boileau e difundido por Francisco José Freire e Verney – segundo o qual literatura é expressão do belo por meio da palavra escrita, cujo o fim seria o de instruir e deleitar. Além disso, nota-se, nessas histórias, principalmente na de Pinheiro e de Sotero, a forte tendência de se estudar literatura, não apenas do ponto de vista histórico, mas também retórico, utilizando certos trechos escolhidos como perfeitos exemplos de dispositivos da retórica, tais como o *Ornatio*, *Elocutio*, *dispositio*, etc.

Mas não foi apenas do ponto de vista organizacional e conceitual que tais histórias literárias absorveram elementos daquelas disciplinas. Todas elas, do ponto de vista ideológico, basearam-se em elementos típicos da retórica e da poética, reformadas, dentro dos princípios ilustrados, por Verney e Francisco José Freire e difundidos pelas Reformas pombalinas. O primeiro deles relaciona-se a importância conferida ao estudo da língua portuguesa. Fernandes Pinheiro, por exemplo, na primeira lição de sua obra, fez uma breve narrativa sobre a história da língua portuguesa, a fim de mostrar o quão nobre seria sua genealogia. Francisco Sotero dos Reis, por sua vez, dividiu os períodos literários em função do grau de desenvolvimento da língua em cada momento histórico.

Mais do que isso, todas essas obras foram unânimes em absorver o discurso ilustrado detrator do período anterior ao governo de Pombal, que é caracterizado como decadente e marcado pela barbárie, tanto no que se refere à sociedade e cultura em geral quanto no que se refere às características literárias, dominadas pelo gongorismo. Como se viu, Sotero dos Reis, o ex-professor Régio de latim, chegou a ignorar completamente a primeira metade do século XVIII, pois teria sido um período, a seu ver, em que a degradação literária havia chegado ao ápice. Além disso, todas elas se apresentam um discurso quase laudatório em relação ao período pombalino, em que a retirada do domínio jesuítico sobre a instrução pública, bem como o desenvolvimento social e cultural promovido pelo Déspota, teriam sido os responsáveis pelo renascimento das letras em Portugal e no Brasil.

Isso se explica pela formação ilustrada que esses primeiros historiadores receberam: um presbítero, como Fernandes Pinheiro, ordenado no Seminário Episcopal de São José, um estabelecimento que reunia as Aulas Régias, como Fernandes Pinheiro, e um ex- aluno e professor Régio como Sotero dos Reis, não poderiam deixar de apresentar em suas obras o discurso de louvor do período pombalino, ao mesmo tempo em que depreciavam o período de domínio jesuítico. Além disso, esse é exatamente o discurso difundido desde os parnasos e florilégios, que seriam a sua principal fonte. Vale lembrar o primeiro parnaso brasileiro, escrito por Januário da Cunha Barbosa, aluno Régio de retórica de Silva Alvarenga, ou o de Joaquim Norberto, que frequentou as Aulas de retórica e poética no Colégio Emulação, ministradas por Gonçalves de Magalhães.

Em outras palavras, houve um *continuum* das Reformas pombalinas ao longo do século XIX, expresso na preponderância, por muito tempo, de disciplinas como latim, grego e retórica, e na própria formação dos dirigentes e professores que comporiam o núcleo do Colégio de Pedro II, bem como os ministros que seriam responsáveis por algumas de suas reformas. Esse *continuum* representou na historiografia literária novescentista a incorporação de elementos típicos da retórica e da poética neoclássica e ilustrada, tanto no plano conceitual e organizacional, quanto no plano ideológico.

Ao se examinar os autores e obras fixados nas histórias literárias, podemos dividi-los, de modo a sistematizar a discussão, em dois grupos: de um lado, um grupo formado autores marginais no sentido de terem-lhe sido dedicadas poucas páginas – levando-se em conta obviamente o tamanho total de cada obra – ou que foram julgados negativamente. De outro, um grupo formado por autores que de adquirem relevo quase unânime em todas as

obras analisadas, tanto em relação ao número de páginas que lhe são dedicadas, como em relação às críticas que lhe são feitas, em sua maioria pautadas no grau de nacionalidade e no desenvolvimento da língua que cada um autor alcançou. Ora, como se pôde perceber, esse segundo grupo, salvo raras exceções, se confunde com o cânone da literatura brasileira. No entanto, o cânone do século XIX, ainda está pouco definido nessas obras. Não houve o consenso tão forte entre elas que houve em relação ao período anterior. No entanto, foram unânimes – exceto pela de Sotero, que faleceu, como se viu, antes de concluir a parte relacionada ao romantismo brasileiro – em fixar autores como Gonçalves de Magalhães, Álvares de Azevedo, Junqueira Freire Gonçalves Dias e Joaquim Manuel de Macedo Joaquim Norberto, autores que constituem o primeiro cânone romântico que será reforçado pelas histórias literárias posteriores.

Isso se explica por dois motivos: primeiro, o cânone arcádico já vinha sendo consolidado desde 1826, com o *Parnaso lusitano* de Almeida Garret e com os posteriores parnasos e florilégios, fonte primordial das histórias literárias analisadas. Segundo, o período em que tais obras foram escritas é marcado de fato por uma nova geração de escritores. De toda sorte, se a invenção cânone árcaico ficou, em geral, para as antologias, para as histórias literárias ficará a função de consolidar e difundir o cânone árcaico – através de sua escolarização, uma vez que tais antologias não tiveram circulação escolar – bem como de fixar os primeiro cânone romântico.

Tentou-se defender nesta Dissertação a ideia de que as histórias literárias, através da escola, são alguns dos mecanismos mais importantes no processo de canonização de autores e obras. No entanto, há quem possa questioná-la fazendo a seguinte pergunta: e quem canoniza as histórias literárias que canonizam determinados autores e obras? Isso, a nosso ver, é pouco relevante. As histórias literárias em geral, seja uma canônica, como uma *História concisa da literatura brasileira*, seja uma esquecida, como *Noções de histórias da literatura*, de Manuel Bandeira, mesmo encerrando grandes diferenças metodológicas, sempre destacarão autores como: Cláudio Manuel da Costa, Silva Alvarenga, Alvarenga Peixoto, Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Álvares de Azevedo, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Machado de Assis, etc.

E quem se atreveu a fazer diferente, retirando do processo de formação de nossa história literária o Barroco e, por conseguinte, Gregório de Matos, foi severamente questionado. Tal foi o caso de Antônio Cândido, acusado por Haroldo de Campos de

sequestrar o Barroco da literatura brasileira. Isso só mostra como um conhecimento originalmente escolar, como a história literária, transpôs os muros da escola, como diria Chervel (1990), e penetrou tão profundamente na cultura e na sociedade, de modo a ser difícil imaginar uma história da literatura brasileira sem um Gregório de Matos. Retirá-lo da história da literatura brasileira significaria retirá-lo de nossa tradição cultural.

No entanto, muitas das vozes atuais que se posicionam contra o ensino da história literária não deixam de soar como um atestado de que ela, senão está morta, ao menos já não é mais necessária a uma sociedade em que a questão da identidade nacional já não é mais um problema premente. Já temos nossa tradição literária e cultural, já temos nossa identidade, já temos nosso cânone. A história da literatura vem cumprindo o seu papel.

REFERÊNCIAS

1. GERAL

ABREU, Márcia. “Letras, belas-letras, boas letras”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil / São Paulo: Fapesp, 2003.

ACHUGAR, Hugo. “A escritura da história ou a propósito das fundações da nação”. In: Moreira, Maria Eunice (org). *Histórias da Literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

ALVARENGA, Manoel Ignacio da Silva et. PINTO, João Marques. Correspondencia de varias autoridades e avulsos – anno de 1787. *Revista Trimestral do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Tomo LXV, Parte 1. Rio de janeiro: Companhia Typographica do Brazil, 1902

ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento Burguês e o Plano de Estudos do Seminário de Olinda (1800-1836)*, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1991. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000032012>>

ANDERSON, B. R. 2008. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. 1978. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / EDUSP.

ASSIS, Machado de. *Crítica Literária*. São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife: Editora Mérito S.A, 1962.

AZEVEDO, Fernando de. *A Transmissão da Cultura: parte terceira da 5ª ed. da obra A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.

BARBOSA, Januário da Cunha. Biographia dos Brasileiros distinctos por Lettras, Armas, virtudes, etc. – Dr. Manoel Ignacio da Silva Alvarenga. *Revista trimestral de Historia e Geographia: jornal do do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Tomo III, nº 11. Rio de Janeiro: na typographia de D. L. dos Santos, 1841.

BARBOSA, João Alexandre (org.). *José Veríssimo: teoria, crítica e história literária*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

BAUSBAUM, Leônico. *História sincera da República: das origens até 1889*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1994

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BOSI, Alfredo. “A Educação e a Cultura nas Constituições Brasileiras”. In *Cultura Brasileira: temas e situações*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BRAGA, Theofilo. 1898. *Universidade de Coimbra nas suas elações com a Instrução Pública Portuguesa*. Tomo III. Coimbra: Typographia da Academia Real das Sciencias.

CÂNDIDO, Antônio. *Estudo Analítico do Poema*. 3ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996

CAPUANO, Cláudio de Sá. “Educação e Censura: ecos do pensamento de Luís Antônio Verney no Brasil”. In: Oliveira, Luiz Eduardo (org). *A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: suas implicações na educação brasileira*. Maceió: EDUFAL, 2010.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levi et. MENDONÇA, Anna Waleska Pollo. A Gênese de uma Profissão Fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n 1, pp. 31-52, 2001.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levi. *As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CARVALHO, Francisco Freire de. *Lições Elementares de Eloquencia Nacional, offerecidas á mocidade de ambos os hemispherios que fala o idioma Portuguez*. 2º ed. Lisboa: na typographia Rollandiana, 1840.

_____. *Lições Elementares de Poética Nacional*. 2ª ed. Lisboa: na typographia Rollandiana, 1851.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Maria Socorro Fernandes de. 2004. *Poesia de Agudeza em Portugal*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000318262>

CASAGRAND, Ieda Maria Kleinert. *O Projeto Januário da Cunha Barbosa: Contribuições para a Memória da Instrução Elementar Pública Brasileira*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2006

CASCUDO, Câmara. *Movimento de Independência no Rio Grande do Norte*. Rio Grande do Norte: Fundação José Augusto, 1973.

CÉSAR, Guilhermino. *Historiadores e Críticos do Romantismo – 1: a contribuição européia, crítica e história literária*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos / São Paulo: EdUSP, 1978.

CHARTIER. Roger. *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas / conversaciones de Roger Chartier*. 2ª ed. México: Fondo de cultura economica, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. *Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII)*. Tradução de Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2002.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, pp.177-229, 1990.

CHOPIN, Allain. “História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria: literatura e senso comum*. Tradução: Cleonice e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2001.

COUTINHO, Afrânio. *A Tradição Afortunada: O Espírito de Nacionalidade na Crítica Brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

_____. *Introdução à Literatura no Brasil*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. Tradução: Sandra G. T Vasconcelos. São Paulo: Beca produções culturais Ltda., 1999.

DAFLON, Claudete. “Caminhos do Saber: literatos e cientistas do Brasil do setecentos”. In: Oliveira, Luiz Eduardo (org). *A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: suas implicações na educação brasileira*. Maceió: EDUFAL, 2010.

DORIA, Escragnoille. *Memória histórica do Colégio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II/MEC, 1937.

DOYLE, Brian. *English and englishness*. London and New York: Routledge, 1989.

DURAN, Maria Renata da Cruz. *Retórica e eloquência no Rio de Janeiro (1759 – 1834)*. Tese de Doutorado, Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/poshistoria/Maria%20Renata.pdf>

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Tradução: Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EASTHOPE, Antony. *Literary into Cultural Studies*. London: Routledge, 1991

FAUSTO, Boris. 2001. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial do Estado.

FALCON, Francisco José Calazans. 1993. *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. 2. ed. São Paulo: Ática.

FÉRRER, Francisco Adegildo. 1998. *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FREIRE, Francisco José. *Arte poética, ou regras da verdadeira poesia em geral e de todas suas espécies principais tratadas com juízo crítico*. Tomo I. 2º ed. Lisboa, 1759. Digitalizada por Internet Archive in 2009 with funding from University of Toronto. Disponível em: <<http://www.archive.org/details/artepoeticaoureg01frei>> acesso em 02 de janeiro de 2010.

_____. *Diccionario Poetico, para uso dos que principiarão a exercitarse na Poesia Portuguesa*. Tomo I. Lisboa, 1765. Digitalizada por Google. Disponível em: <http://books.google.com/> acesso em 02 de janeiro de 2010.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GAMA, Basílio da. *O Uruguai*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GASPARELLO, Arlette M.. O Colégio Pedro II e as humanidades: a invenção do secundário. In: 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação: Manifestos, lutas e utopias, 2002.

GEARY, Patrick J. *O Mito das Nações: a invenção do nacionalismo*. Tradução: Fábio Pinto. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

HALL, Stuart. 2005. *Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução: Guacira Lopes Louro. 11 ed. São Paulo: DP&A Editora.

HÉBRARD, Jean. *Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural*. Tradução: Christian Pierre Kasper. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2001

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KÖTHE, Flávio R.. *O Cânone Colonial*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

LEÃO, A. Carneiro. 1935. *O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: Nacional.

LAJOLO, Marisa. "Literatura e História Literária: senhoras muito intrigantes". In: MALLARD, Letícia et al. *História da Literatura: ensaios*. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LAUSBERG, Heinrich. *Elementos de Retórica Literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LEAL, Antônio Henriques. *Pantheon maranhense: ensaios biographicos dos marenhenses illustres já fallecidos*. Tomo I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1873.

LUKÀCS, George. "A fisionomia intelectual dos Personagens Artísticos": In: COUTINHO, Carlos Nelson (org). *Marxismo e Teoria da Literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Brasília: Senado Federal/Conselho Editorial, 2005

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. *Discurso Sobre a História da Literatura do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, s/d. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/discursohlbr.pdf

MARCELO, Cristiane Maria. "Manoel Inácio da Silva Alvarenga e as Luzes Portuguesas". *Usos do Passado – XII Encontro Regional de História (ANPUH)*, Rio de Janeiro, 2006.

MIGNOLO, Walter. "Canons A(nd)Cross-Cultural Boundaries (Or, Whose Canon Are We Talking About?". *Poetics Today*. Duke University Press, v. 12, pp. 29-52, 1991.

MOREIRA, Maria Eunice et. ZILBERMAN, Regina. *O Berço do Cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

MOREIRA, Keila Cruz. *Padre Miguelinho: o intelectual, o professor, o revolucionário – vozes que se fazem ouvir*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005. Disponível em:

<<http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/87211/Padre-Miguelinho:-o-intelectual--o-professor--o-revolucionario:-vozes-que-se-fazem-ouvir.html>>

NUNES, Maria Thetis. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1962

_____. *História da Educação em Sergipe*. Aracaju: Editora Paz e Terra, 1984

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>>

_____. *A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua inglesa (1809-1890)*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255>

_____. “História Literária e Ensino de Literatura: notas sobre uma questão teórica e multidisciplinar”. In: BEZERRA, Antônio Ponciano e PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Língua Cultura e Ensino: multidisciplinaridades em Letras*. Aracaju: Editora UFS, 2008a.

_____. O Ensino de Literatura e a Identidade Nacional: o caso brasileiro. In OLIVEIRA, Luiz Eduardo e SANTOS, Josalba Fabiana. *Literatura e Ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008b.

PALMIRENO, Alcindo. *Obras Poéticas de Manoel Ignacio da Silva Alvarenga*. Tomo I. Rio de Janeiro: Libreria de B. L. Garnier, 1864.

PAULINO, Graça. “Formação de Leitores: a Questão dos Cânones Literários”. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga, ano 17, n. 001, 2004, pp.47- 62.

POMPÉIA, RAUL. *O Ateneu*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1971.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. 2000. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>>

REIS, Roberto. “Cânon”. In: JOBIM, José Luis. *Palavras da Crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: imago, 1992.

RENAN, Enerst. 2005. “What is a Nation”. In: 2006. BHABHA, Homi k. 2005 *Nation and Narration*. London and New York: Routledge.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 2001. *História da Educação no Brasil*. 56. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. A política da Reforma Curricular Pombalina – transformações e permanências. In: *Cultura Escolar Migrações e Cidadania – Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação*. Porto: Faculdade do Porto, 2008.

SCHLICHTHORST, C. *O Rio de Janeiro como é (1824-1826)*. Tradução: Emmy Dodt e Gustavo Barroso. Brasília: Senado Federal, 2000.

SILVA, Antonio Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa*: Composto pelo Pe. Raphael Bluteau, reformado e accrescentado por Antonio Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789, v. 2.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da Literatura*. 8ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. *O Império da Eloquência*. Rio de Janeiro: EdUERJ : EdUFF, 1999.

_____. Francisco de Paula Meneses: discursos - 1848 e 1853. *Aletria (UFMG)*, v. 13, p. 7-32, 2006.

_____. *Introdução à Historiografia da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

VERDELHO, Telmo. Aspectos da Obra Lexicográfica de Bento Pereira. In: *Actas – Xxe. Congrès International de Linguistique ET Philologie Romanes*, Zurique, 1992, tomo IV, Section VI, p.776-785.

_____. Historiografia Linguística e Reforma do Ensino: A propósito de Três Centenários: Manuel Álvares, Bento Pereira e Marquês de Pombal. In: *Brigantia*, Bragança. Vol II, nº 4, p. 347-356, Out-Dez, 1982.

VERNEY, Luís António. *Verdadeito Método de estudar para ser útil a República e a Igreja, proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal, Exposto em Várias Cartas escritas pelo R.P. XXX, Barbadinho da Congregação da Itália, ao R.P.*

VIEIRA, Celso. Cônego Fernandes Pinheiro. In: *Revista Trimestral do Instituto Historico e Geográfico Brasileiro*. V. 240. Rio de janeiro: Departamento de imprensa nacional, 1958, p. 191-195.

VILLANOVA, José Gonçalves. Importância e influência da obra do Cônego Fernandes Pinheiro. In: *Revista Trimestral do Instituto Historico e Geográfico Brasileiro*. V. 240. Rio de janeiro: Departamento de imprensa nacional, 1958, p. 196-215.

WEBER, João Hernesto. *A Nação e o Paraíso: a construção da nacionalidade na historiografia literária brasileira*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

WELLEK, René e WARREN, Austin. *Teoria da Literatura*. Tradução: José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, 1962.

WILLIAMS, Raymond. *Culture & Society (1780-1950)*. New York: Anchor Books, 1960.

_____. *Cultura*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WILLIAMS, Jeffrey J. "Toward a Sociology of Literature: an interview with John Guillory". *The Minnesota Review*. n.s. 61-62, 2004.

2. HISTÓRIAS LITERÁRIAS

AMORA, Antônio Soares. *História da Literatura Brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1960.

BANDEIRA, Manuel. *Noções de História das Literaturas*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1940.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. *Formação da Literatura Brasileira*. 6ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CARPEAUX, Otto Maria. *História da Literatura Ocidental*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, v. 1, 1959.

CARVALHO, José Mesquita de. *História da Literatura*. Porto Alegre: Globo, 1940.

CARVALHO, Ronald de. *Pequena História da Literatura brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1919.

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à Literatura no Brasil*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CRUZ, Estevão. *História Universal da Literatura*. Porto Alegre: Globo, 1936, 2 v.

LIMA, Alceu Amoroso. *Quadro Sintético da Literatura Brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1959.

_____. *História da Literatura Brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1964.

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1998.

PEIXOTO, Afrânio. *Noções de História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

_____. *Noções de história de Literatura Geral*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. *Curso Elementar de Litteratura Nacional*. Rio de Janeiro: Garnier, 1862.

_____. *Curso Elementar de Literatura Nacional*. Rio de Janeiro: Garnier, 1978.

REIS, Francisco Sotero dos. *Curso de Litteratura Portuguesa e Brasileira*. Tomo I. Maranhão: Instituto de Humanidades da Província do Maranhão, 1866.

_____. *Curso de Litteratura Portuguesa e Brasileira*. Tomo II. Maranhão: Instituto de Humanidades da Província do Maranhão, 1867a.

_____. *Curso de Litteratura Portuguesa e Brasileira*. Tomo III. Maranhão: Instituto de Humanidades da Província do Maranhão, 1867b.

_____. *Curso de Litteratura Portuguesa e Brasileira*. Tomo IV. Maranhão: Instituto de Humanidades da Província do Maranhão, 1868.

_____. *Curso de Litteratura Portuguesa e Brasileira*. Tomo V. Maranhão: Instituto de Humanidades da Província do Maranhão, 1873.

ROMERO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. Wilson Romero (org). 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, tomo primeiro, 1943.

ROMERO, Sílvio et. RIBEIRO, João. *Compêndio de História da Literatura Brasileira*. Ed. Comemorativa. Rio de Janeiro: Imago : EdUFS, 2001

SARAIVA, António José. *História da Literatura Portuguesa*. 9ª ed. Lisboa: Emp. Lit. Fluminense, Lda, 1976.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Literatura Brasileira*. 10ª ed. Rio de Janeiro: GRAPHIA, 2004.

VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1969.

WOLF, Ferdinand. *O Brasil Literário: história da literatura brasileira*. Tradução: Jamil Almansur Haddad. São Paulo: Companhia editora nacional, 1955.

LEGISLAÇÃO

BICUDO, Joaquim de Campos. 1942. *O ensino secundário no Brasil e sua legislação atual*. São Paulo: AIFES (Associação de Inspectores Federais de Ensino Secundário

BRASIL. Coleção das leis do Império. Constituição Política do Império do Brasil, 1824.

_____. Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 9ª legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império Francisco Gonçalves Martins. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1853.

_____. Relatório do Anno de 1853 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 9ª Legislatura, 1854b.

_____. Decreto n. 1.331 A de 17 de Fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario do município da Côrte, 1954a.

_____. Decreto n. 1.556 de 17 de Fevereiro de 1855. Approva o regulamento do Collegio de Pedro II.

_____. Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857. Approva o regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Município da Côrte.

_____. *Collecção das leis do Imperio do Brasil de 1841*. Tomo IV/parte II. Rio de Janeiro: Typographia nacional, 1864.

_____. Decreto nº 4.468 de 1º de fevereiro de 1870. Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II.

_____. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundário no Minicipio da Corte e o superior em todo o Imperio.

_____. Decreto nº 8.051, de 24 de março de 1881. Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>.

PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portuguesa* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1829.

_____. *Collecção da Legislação Portuguesa* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

APÊNDICES

1. Apêndice A: quadros referentes à divisão e características de cada período e aos autores brasileiros fixados.

1.1 Quadro 1: Curso elementar de litteratura nacional.

Período	Marcos , fatores históricos e características literárias	Autores fixados	Nº de páginas
Infância (1140-1279)	Fundação da Monarquia portuguesa. governo do primeiro monarca português, D. Afonso Henriques. Abertura de aulas. Importância conferida à cultura das letras.		
Adolescência (1279-1495)	Reinado de D. Dinis Fundação de uma Universidade Aperfeiçoamento da língua portuguesa em função de seu contato com outros idiomas Período de desenvolvimento do idioma e das letras portuguesas		
Virilidade (1495-1580)	Reinado de D. Manoel. Avanço da ciência, descobertas terrestres e marítimas Contato com o “Novo Mundo” Período áureo das letras portuguesas;		
Velhice (1580-1750)	Reinado de D. Filipe II ao de D. Felipe IV. Domínio dos jesuítas sobre a instrução pública. Domínio espanhol. Período de decadência e de perda da nacionalidade da literatura portuguesa.	Gregório de Matos Manoel Botelho de Oliveira Sebastião da Rocha Pitta	6 7 8

Renascimento (1750-1826)	Governo de Pombal. Reforma da Universidade de Coimbra. Extinção do domínio jesuítico sobre a instrução pública. Fundação de academias. Período de prosperidade para as letras.	Alexandre Gusmão	9
		Antônio José	16
		Antônio Pereira de Souza Caldas	9
		Cláudio Manuel da Costa	5
		Frei Francisco de Mont'Alverne	13
		Francisco de S. Carlos	8
		Frei Francisco de S. Teresa de J. Sampaio	16
		José Basílio da Gama	13
		Luis Paulino de Oliveira P. da França	3
		Manoel Ignácio da Silva Alvarenga	5
Reforma (1826-1863)	Independência política Publicação de Resumo de historia literária do Brasil, por Ferdiand Denis. Publicação da Revista Niteroy em 1936. A publicação, no mesmo ano de 1836, do volume de versos <i>Suspiros poéticos e saudades</i> . Construção de uma literatura genuinamente nacional.	Santa Rita Durão	12
		Tomás Antônio Gonzaga	8
		Álvares de Azevedo	1
		Antonio Gonçalves de Teixeira e Souza	5
		Gonçalves de Magalhães	6
		Gonçalves Dias	3
		Joaquim Manoel de Macedo	4
		Joaquim Norberto	5
		Junqueira Freire	3
		Pereira da Silva	2
		Varnhagen	1

1.2 Quadro 2: O Brasil literário: história da literatura brasileira

Período	Fatores históricos e características literárias	Autores fixados	Nº de páginas
Da descoberta do Brasil até o fim do século XVII.	Introdução da cultura literária por parte dos jesuítas. Produção dos primeiros ensaios em latim ainda segundo modelos portugueses. Imitação servil de modelos portugueses e espanhóis.	Antonio Vieira ⁶⁶ Bento Teixeira Bernardo Vieira Ravasco Domingos Barbosa Diogo Grasson Tinoco Eusébio de Matos Franciscano Vicente do Salvador Gregório de Matos João Álvares Soares José Borges de Barros José de Anchieta Manuel Botelho de Oliveira Manuel de Moraes Martinho Mesquita Salvador Mesquita	2 3 1 - - 3 - 9 - - - 4 - - -
Primeira metade do século XVIII	Crescimento da importância da colônia. Expansão da cultura literária através da formação de várias sociedades literárias. A literatura ainda imita os modelos portugueses e ainda se encontra desprovida de uma base popular e de um caráter nacional	Alexandre de Gusmão Antonio José Bartolomeu Lourenço Francisco Xavier de Santa Teresa Gonçalo Soares de Franca João Brito de Lima Manuel de Santa Maria Itaparica Sebastião da Rocha Pita	- 19 - - - 2 3 3
Segunda metade do século XVIII	A criação de um novo centro de cultura no Rio de Janeiro, quando o vice-rei lá fixou residência em 1863. Avanços culturais trazidos pelo Marques de Pombal. Fundação de mais academias literárias	Alvarenga Peixoto Antonio Mendes Bordalo Bartolomeu Antônio Cardovil Bento de Figueiredo Tenreiro Cláudio Manuel da Costa Domingos Caldas Barbosa ⁶⁷ Domingos Vidal Barbosa	3 - - 3 6 5 -

⁶⁶ Os autores marcados em negrito foram os mais destacados do livro, a quem o autor dedicava parágrafos de tamanho considerável ou páginas inteiras. Os demais foram brevemente citados.

⁶⁷ Apesar de o autor preencher cinco páginas de o Brasil literário, Ferdinand Wolf além de tecer comentários negativos sobre sua produção, considera-o mais como pertencente à literatura portuguesa do que brasileira.

	Apesar ainda da forte imitação dos modelos europeus, a literatura Brasileira começa a reconhecer sua nacionalidade, apresentando traços de um sentimento nativista	Francisco de Melo Franco ⁶⁸ João Pereira da Silva Joaquim Inácio de Seixas Brandão Joaquim José da Silva José Basílio da Gama José Francisco Cardoso José Inácio da Silva Costa Manuel Inácio da Silva Alvarenga Manuel Joaquim Ribeiro Miguel Eugênio da Silva Mascarenhas Santa Rita Durão Tomás Antônio Gonzaga	3 - - - 9 - - 6 - - 10 6
Início do século XIX até a emancipação política e literária do Brasil.	Chegada da corte portuguesa e efervescência cultural no país Independência política e rivalidade entre brasileiros e portugueses Influência literária alemã Renascimento do elemento cristão na literatura brasileira, o qual, fundido com o elemento nacional, foi o responsável pela libertação das garras do classicismo e pela formação do romantismo brasileiro	Álvaro Teixeira de Macedo Antônio Augusto de Queiroga Antônio de Moraes e Silva Antonio Pereira de Souza Caldas Domingos Borges de Barros Francisco Bernardino Ribeiro Francisco de Monte Alverne Francisco de São Carlos Francisco Vilela Barbosa Januário da Cunha Barbosa João Gualberto Ferreira dos Santos Joaquim José Lisboa José Bonifácio de Andrada e Silva José da Natividade Saldanha José Eloi Otoni Ladislau dos Santos Titara Luis Paulino Pinto da França Manuel Alves Branco Mariano José Pereira da Fonseca Padre Silvério Paulo José de Melo Azevedo e Brito	2 2 3 6 4 2 5 6 5 7 - - 13 - 6 2 - 3 3 3 -
De 1840 até 1963	Consolidação da monarquia, pela efervescência das ciências e das artes, encorajadas pelo próprio Imperador. Influência da Alemanha, ao	Álvares de Azevedo Antônio Gonçalves Teixeira e Souza Antônio Joaquim de Melo Firmino Rodrigues Silva Gonçalves de Magalhães	8 2 - - 42

⁶⁸ Do mesmo modo que Domingos Caldas Barbosa, Francisco de Melo Franco é classificado pelo autor como mais português do que brasileiro.

	se libertar da escravidão política e literária que lhe fora imposto pelos franceses.	Gonçalves Dias	107
		João Silveira de Sousa	-
		Joaquim Manuel de Macedo	22
	Completa emancipação da literatura brasileira sob a influência da escola romântica e dos elementos nacionais.	Joaquim Norberto de Souza Silva	7
		Junqueira Freire	6
		Manuel de Araujo Porto Alegre	10
		Manuel Odorico Mendes	3

1.3 Quadro 3: Curso de litteratura portugueza e brasileira

Período	Fatores históricos e características literárias	Autores fixados	Nº de páginas
Do século XIII à primeira metade do século XVI	Aparecimento de D. Diniz. Origem da língua portuguesa.		
Segunda metade do século XVI	Época de Ouro Desenvolvimento da língua e das letras portuguesas como o aparecimento dos de <i>Os Lusíadas</i> .		
Do século XVI ao fim do século XVII	Época de decadência. Corrupção do bom gosto e da língua portuguesa em função do domínio da influência espanhola		
Segunda metade do século XVIII	Reinado de D. José I. Época do renascimento das letras em Portugal	Antônio Pereira de Souza Caldas José Basílio da Gama Santa Rita Durão	56 30 29
Primeira e segunda metades do século XIX	Reforma literária tanto em Portugal quanto no Brasil. Construção de uma literatura genuinamente brasileira	Antonio Henriques Leal Gonçalves Dias João Francisco Lisboa Marques de Maricá Monte Alverne Odorico Mendes	14 135 85 38 30 19

ANEXOS

Anexo 1. Reprodução do Sumário de *Curso elementar de litteratura nacional*

INDICE

Advertencia do Editor.....	v
Ao Leitor.....	vii
Lição I. — Origem da língua portugueza.....	1
Lição II. — Noção e divisão da litteratura.....	8
Lição III. — PRIMEIRA EPOCHA. — 1140-1279	12
Lição IV. — SECUNDA EPOCHA. — 1279-1495	17
Lição V.— TERCEIRA EPOCHA. — 1495-1580.....	23
Lição VI. — Genero lyrico. — Espécie bucólica.....	26
Lição VII. — Espécie lyrica.....	42
Lição VIII. — Espécie elegíaca.....	50
Lição IX. — Género didactico. — Espécies didáctica e epigrammatica. —	
Especie didactica	55
Especie epigrammatica.....	59
Lição X. — Genero épico.....	63
Lição XI. — Genero dramático	79
Lição XII. — Romance	115
Lição XIII. — Dialogos.....	126
Lição XIV. — Epistolographia.....	137
Lição XV. — Biographia.....	143
Lição XVI. — Historiographia.....	152
Lição XVII. — Viagens.....	169
Lição XVIII. — QUARTA EPOCHA.— 1580-1750.....	170
Lição XIX. — Genero lyrico. — Espécie bucólica.....	182
Lição XX. — Espécie lyrica.....	186

Lição XXI. — Genero didáctico. — Espécie satyrica	193
Lição XX. — Genero épico.....	201
Lição XXIII. — Romance.....	229
Lição XXIV. — Dialogos.....	235
Lição XXV. — Oratória.....	240
Lição XXVI. — Epistolographia.....	256
Lição XXV. — Biographia	266
Lição XXV. — Historiographia	279
Lição XXIX. — QUINTA EPOCHA — 1750-1826.....	292
Lição XXX. — Género lyrico. — Espécie bucólica.....	296
Lição XXXI. — Espécie lyrica.....	307
Lição XXX. — Espécie elegiaca.....	311
Lição XXX. — Espécie didactica.....	338
Lição XXXIV. — Espécies satyrica e epigrammatica. — Espécie satyrica.....	375
— Espécie epigrammatica.....	389
Lição XXXV. — Genero épico.....	401
Lição XXXVI. — Género dramatico	456
Lição XXXV. — Romance.....	462
Lição XXXV. — Oratoria.....	471
Lição XXXIX. — Epistolographia.....	502
Lição XL. — Biographia.....	511
Lição XLI. — Historiographia	516
Lição XLII. — Sexta Epoque. — 1826-. ... — Escola romântica por- tuguesa	522
Lição XLIII. — Escola romântica brasileira.....	533

Anexo 2. Reprodução do Sumário de *O Brasil literário: história da literatura brasileira*.

PRIMEIRA PARTE

TABELA DE PERÍODOS

INTRODUÇÃO

Definição da literatura brasileira. – Divisão em períodos resultante dessa definição. – obras consultadas.....pág. 6

PRIMEIRO PERÍODO

Da descoberta do Brasil até o fim do século XVII

CAPÍTULO I. Os jesuítas introduzem principalmente a cultura literária. – Primeiros ensaios em latim e em português consoante os modelos portugueses e espanhóis. –Bento Teixeira Pinto, o poeta brasileiro mais antigo..... pág. 16

CAPÍTULO II. Gregório de Matos, primeiro poeta brasileiro importante; seu irmão Eusébio; Bernardo Vieira Ravasco; Manuel Botelho de Oliveira e outros poetas, até o fim do século XVII. – Imitadores servis dos escritores portugueses e espanhóis contemporâneos..... pág. 28

SEGUNDO PERÍODO

Primeira metade do século XVIII

CAPÍTULO III. Cresce a cada dia a importância da colônia. A Bahia, principalmente, tornada residência do vice-rei, vê cada vez mais expandir a cultura das letras e assiste à formação de numerosas sociedades literárias. Caráter panegirista da poesia. – João Brito de Lima, Manuel de Santa Maria e outros poetas contemporâneos – Sebastião da Rocha Pitta..... pág. 45

CAPÍTULO IV. Ensaios dramáticos. – Estado do teatro no Brasil. – As óperas do judeu Antônio José da Silva..... pág. 55

TERCEIRO PERÍODO

Segunda metade do século XVIII

CAPÍTULO V. Novo surto da literatura no Brasil, sobretudo em consequência da boa administração de Pombal. – O Rio de Janeiro é declarado residência do vice-rei, o que cria um novo centro literário. Fundam-se as academias, principalmente a chamada Arcádia ultramarina. A escola de Minas Gerais que se envolveu na Inconfidência. Consequências deste acontecimento para a literatura pág. 76

CAPÍTULO VI. Os poetas épicos José Basílio da Gama, Santa Rita Durão e José Francisco Cardoso..... pág. 84

CAPÍTULO VII. Poetas líricos da escola mineira – Claudio Manuel da Costa, Thomaz Antônio Gonzaga, Manuel Ignacio da Silva Alvarenga, Alvarenga Peixoto e outros..... pág. 102

CAPÍTULO VIII. Outros poetas deste período: Antonio Mendes Bordallo, Joaquim José da Silva, Domingos Caldas Barbosa, Francisco de Mello Franco, Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha, Manuel Joaquim Ribeiro, etc.pág. 121

QUARTO PERÍODO

Dos princípios do século XIX e, sobretudo, da proclamação da independência do Brasil até a emancipação política e literária da mãe-pátria e do domínio exclusivo do pseudo-classicismo por influência dos românticos (1840).

CAPÍTULO IX. O elemento cristão renasce na literatura brasileira – Antonio Pereira de Souza Caldas, – Francisco de S. Carlos, – José Eloi Otonipág. 132

CAPÍTULO X. José Bonifacio de Andrada e Silva; – Francisco Vilela Barbosa, Marquês de Paranaguá; – Manuel Alves Branco, Visconde de Caravelas; – Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca; – Paulo José de Mello Azevedo e Brito.....pág. 150

CAPÍTULO XI. José da Natividade Saldanha, Luiz Paulino Pinto da França, Joaquim José Lisboa, Gaspar José de Mattos Pimentel, Januario da Cunha Barbosa, padre Silverio da Paraopeba, Ladislao dos Santos Titára, João Gualberto Ferreira dos Santos Reis.....pág.172

CAPÍTULO XII. Alvaro Teixeira de Macedo, Francisco Bernardino Ribeiro, Antonio Augusto de Queiroga e outros poetas deste período.....pág. 186

CAPÍTULO XIII. Eloquência. – Cultura da linguagem. – Frei Francisco de Monte Alverne; – Mariano José Pereira da Fonseca, Marquês de Maricá; – o lexicógrafo Antônio de Moraes e Silva.....pág. 191

QUINTO PERÍODO

De MDCCCXL até hoje

CAPÍTULO XIV. A monarquia se consolida. – O governo e o próprio imperador encorajam as ciências e as artes. – A literatura brasileira emancipa-se completamente sob a influência da escola romântica e dos elementos nacionais. – Domingos José Gonçalves de Magalhães.....pág. 201

CAPÍTULO XV. Manuel de Araujo Porto Alegre; – Antônio Gonçalves Dias; – Joaquim Manuel de Macedo; – Manuel Odorico Mendes.....pág. 251

CAPÍTULO XVI. Joaquim Norberto de Souza Silva, Antonio Gonçalves Teixeira e Souza, Joaquim José Teixeira, Manoel Antônio Alvares de Azevedo, Luis José Junqueira Freire, e outros poetas líricos dos últimos tempos.....pág. 292

CAPÍTULO XVII. Progresso da poesia dramática deste período. – Domingos José Gonçalves de Magalhães inaugura o teatro brasileiro com suas tragédias. – Dramas e tragédias originais de alguns outros. – Araújo Porto-Alegre, Luis Carlos Martins Penna e Joaquim Manuel de Macedo desenvolvem a comédia nacional. – A cultura particular da ópera no Brasil – Ernesto Ferreira França.....pág. 327

CAPÍTULO XVIII. Introdução do romance na literatura brasileira. – Romances de Joaquim Manuel de Macedo, Antônio Gonçalves Teixeira e Souza e outros. – Ensaio recente de Norberto de Souza e Silva e outros. – Eloquência e prosa. – Fr. Adolfo de Varnhagen.....pág. 345

Anexo 3. Reprodução do Sumário de *Curso de litteratura portugueza e brasileira*.

INDICE

DO

PRIMEIRO VOLUME

INTRODUCCÃO V

Discurso preliminar, que comprehende a definição, divisão, objecto e fim da litteratura, bem como o melhor methodo de a ensinar e aprender em cursos, em que se comece a analyse pelos poetas que em quasi todas as litteraturas precederão aos prosadores – Introduccão sobre a lingua em sete licções ou discursos, que comprehendem a origem, formação, polimento, fixação, florecimento, decadencia, restauração, ou todas as alternativas de progresso e decadencia da lingua portugueza desde a época de sua formação em fins do seculo XII ou princípios do XIII até meados do seculo XIX ou até nossos dias, acompanhando sempre as da litteratura, e da existencia politica da nação, com a enumeração dos principaes poetas e prosadores, que a polirão, fixarão, abrilhantarão, corromperão, restaurarão, e um juízo succinto sobre os mesmos.

LICÇÃO I1

LICÇÃO II.....13

LICÇÃO III25

LICÇÃO IV49

LICÇÃO V 59

LICÇÃO VII 67

LICÇÃO VIII77

Comprehende os poetas do primeiro período litterario que decorre desde fins do seculoo XIII até meados do seculo XVI. El-rei D. Diniz; sua biographia; seu Cancioneiro; apreciação de algumas de suas trovas; origem provavel do certos termos provençaes ou catalães, que nellas se encontram. Bernardim Ribeiro; sua biographia; suas poesias; apreciação de um do seus romances; digressão sobre os romances populares; apreciação do uma de suas eglogas; paraphrase de uma passagem de Virgílio em outra. Gil Vicente; sua biographia; seus autos, farças e tragicomedias; apreciação da sua farça Ignez Pereira. Sá de

Miranda; sua biographia; suas poesias; apreciação de uma de suas cartas, e de duas outras poesias de diverso genero.

LICÇÃO IX.....	Pág. 87
LICÇÃO X	103
LICÇÃO XI	123
LICÇÃO XII	153

SECÇÃO III.

Comprehende os prosadores desde o segundo quartel do seculo XV até meados do seculo XVI. El-rei D. Duarte, primeiro prosador portuguez; sua biographia; seu Leal Conselheiro e sua Ensinança da Arte de cavalgar Toda Sella; analyse do melhor dos capítulos XIX e XLIV da primeira destas obras. Gomes Eannes de Azurára; sua biographia; sua Chronica de Guiné, e outros escriptos seus, analyse dos capítulos II e IX da primeira destas obras. Garcia de Resende; modificação por que passou a Língua portugueza no principio do seculo XVI; biographia do referido auctor; sua Chronica d'el-rei D. João II; analyse do capitulo XLVI desta obra. Bernardim Ribeiro, sua Menina e Moça; analyse do capitulo II da primeira parte, e dos XII e XXIII da segunda desta obra. Sá de Miranda; suas comedias. – Os Estrangeiros, – os Vilhalpandos; analyse de algumas scenas do primeiro acto da primeira.

LICÇÃO XIII	175
LICÇÃO XIV	193
LICÇÃO XV	211
LICÇÃO XVI	229
LICÇÃO XVII	251

INDICE

DO

TERCEIRO VOLUME

Introdução	Pag. V
------------------	--------

LIVRO III

SECÇÃO I.

Vasco Mousinho de Quevedo Castel-Branco, poeta; o pouco ou nada que se sabe de sua vida; seu AFFONSO AFRICANO. – Gabriel Pereira de Castro, poeta; o pouco que se sabe de sua vida; sua ULYSSEA, ou Lisboa edificada.

LICÇÃO XXXVI Pag. 1

LICÇÃO XXXVII..... » 23

SECÇÃO II.

Frei Luiz de Sousa, prosador; sua biographia; sua VIDA de D. Frei Bartholomeo dos Martyres; sua HYSTORIA de S. Domingos; seus ANNAES de D. João III.

LICÇÃO XXXVIII..... Pag. 41

LICÇÃO XXXIX..... » 51

LICÇÃO XL..... » 69

LICÇÃO XLI..... » 87

SECÇÃO III.

O Abbade Jacintho Freire de Andrade, prosador; sua biographia; sua VIDA de D. João de Castro, quarto vice-rei da India.

LICÇÃO XLII..... Pag. 101

SECÇÃO IV.

O Padre Antonio Vieira, prosador: sua biographia em tres partes; seus Semões: sua OBRAS varias; suas CARTAS.

LICÇÃO XLIII..... Pag. 121

LICÇÃO XLIV..... » 131

LICÇÃO XLV..... » 141

LICÇÃO XLVI..... »151

LICÇÃO XLVII..... »185

LICÇÃO XLVIII..... » 204

LICÇÃO XLIX..... » 223

LIVRO IV

SECÇÃO I.

Pedro Antonio correia Garção, poeat; sua biographia; suas poesias lyricas: suas poesias didaticas

LICÇÃO L.....	Pag. 247
LICÇÃO LI.....	» 255
LICÇÃO LII.....	» 267
LICÇÃO LIII.....	» 279

SECÇÃO II.

Antonio Diniz da Cruz e Silva, poeta; o pouco que se sabe de sua vida; seu HYSSOPE, poema herói-comico; suas poesias lyricas.

LICÇÃO LIV.....	Pag. 293
LICÇÃO LV.....	» 303
LICÇÃO LVI.....	» 327
LICÇÃO LVII.....	» 347
LICÇÃO LVIII.....	» 365

INDICE

DO

QUARTO VOLUME

INTRODUÇÃO	V
------------------	---

LIVRO V

SECÇÃO I.

Francisco Manoel do nascimento, vulgo Filinto Elysio, poeta; sua Biographia; suas Poesias Lyricas; suas Poesias didáticas; sua Traducção das Fabulas de La Fontayne; sua Tradução dos Martyres de Chateaubriand.

LICÇÃO LIX	1
LICÇÃO LX.....	11

LICÇÃO LXI.....	31
LICÇÃO LXII.....	45
LICÇÃO LXIII.....	63
LICÇÃO LXIV	75
LICÇÃO LXV	93

SECÇÃO II.

Manoel Maria de Barbosa Du Bocage, poeta; sua Biographia; suas Poesias Lyricas; suas Poesias Pastoris; suas Poesias Eroticas e Satyricas.

LICÇÃO LXVI.....	113
LICÇÃO LXVII.....	125
LICÇÃO LXVIII.....	141
LICÇÃO LXIX.....	153

LIVRO VI.

LITTERATURA BRAZILEIRA

SECÇÃO I.

Frei José de Santa Rita Durão, poeta; sua Biographia; seu poema épico – Caramurú

LICÇÃO LXX.....	171
LICÇÃO LXXI.....	181

SECÇÃO II.

José Basílio da Gama, poeta; sua Biographia; seu poema épico – Uruguay

LICÇÃO LXXII.....	201
LICÇÃO LXXIII.....	211

SECÇÃO III.

O Padre Antonio Pereira de Sousa Caldas, poeta; sua Biographia; sua Traducção Paraphrastica dos Psalmos de David; suas poesias Lyricas sacras; suas Poesias Lyricas Profanas.

LICÇÃO LXXIV.....	231
LICÇÃO LXXV.....	241
LICÇÃO LXXVI.....	257
LICÇÃO LXXVII.....	272

PARTE II.

SECÇÃO I.

Manoel Odorico Mendes, poeta; sua Briographia; sua traducção da Eneida de Virgilio.

LICÇÃO LXXVIII.....	289
LICÇÃO LXXIX.....	299

SECÇÃO II.

Antonio Gonçalves Dias, poeta; sua Biographia; seus Primeiros Cantos; seus Segundos Cantos; seus Ultimos Cantos; seu poema épico – Os Tymbiras.

LICÇÃO LXXX.....	309
LICÇÃO LXXXI.....	319
LICÇÃO LXXXII.....	335
LICÇÃO LXXXIII.....	351
LICÇÃO LXXXIV.....	367

INDICE

DO

QUINTO VOLUME.

INTRODUÇÃO	V
------------------	---

LIVRO VII

PARTE I

SECÇÃO I.

Antonio Gonçalves Dias; seu drama Boabdil; sua obra – Brasil e Oceania.

LICÇÃO LXXXV.....	1
-------------------	---

LICÇÃO LXXXVI.....	41
--------------------	----

SECÇÃO II.

Marquez de Maricá; sua Biographia; seu livro de Maximas.

LICÇÃO LXXXVII.....	57
---------------------	----

LICÇÃO LXXXVIII.....	65
----------------------	----

SECÇÃO III.

Frei Francisco de Monte Alverne; sua Biographia; seu Sermonario.

LICÇÃO LXXXIX.....	85
--------------------	----

LICÇÃO XC.....	95
----------------	----

SECÇÃO IV.

Antonio Henrique Leal; seu trabalho biographico sobre João Francisco Lisbôa.

LICÇÃO XCI.....	115
-----------------	-----

SECÇÃO V.

João Francisco Lisbôa; sua Biographia; seu Jornal de Timon em tres volumes, apreciados cada um de per si; sua obra sobre a vida do Padre Antonio Vieira.

LICÇÃO XCII.....	129
------------------	-----

LICÇÃO XCIII.....	139
-------------------	-----

LICÇÃO XCIV.....	151
------------------	-----

LICÇÃO XCV.....	175
-----------------	-----

LICÇÃO XCVI.....	193
------------------	-----

LIVRO VIII

PARTE II.

SECÇÃO I.

Visconde de Almeida Garrett; sua Biographia; seus poemas – Camões, e D. Branca; seus dramas – Um Auto de Gil Vicente, e Frei Luiz de Souza; seu Bosquejo da História da Poesia e Língua Portugueza.

LICÇÃO XCVII.....	215
-------------------	-----

LICÇÃO XCVIII.....	223
LICÇÃO XCIX.....	249
LICÇÃO C.....	267
LICÇÃO CI.....	291
LICÇÃO CII.....	315

SECÇÃO II.

Alexandre Herculano; seu Eurico o Presbytero

LICÇÃO CIII.....	333
------------------	-----

LITTERATURA BIBLICA.

Considerações geraes sobre o Velho e o Novo Testamento; apreciação dos poetas mais
distinctos da Escriptura Sancta: – Job, David, Salomão, Isaias, e Jeremias.

LICÇÃO I.....	357
LICÇÃO II.....	367
LICÇÃO III.....	377
LICÇÃO IV.....	387
LICÇÃO V.....	397
LICÇÃO VI.....	407