



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

PERCEPÇÕES DE EÇA DE QUEIRÓS A RESPEITO DO SISTEMA EDUCACIONAL PORTUGUÊS OITOCENTISTA

MARISA DE ASSIS SOUZA

EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

RESUMO: O artigo descreve as políticas públicas de leitura em Portugal, cujos problemas em redor do ensino da leitura persistiram até o início do século XX. O poder político e a sociedade civil tomaram consciência desta realidade, revelada nos textos na produção ficcional e jornalística de Eça de Queirós, que apontam a necessidade e a urgência de investir na escola, no ensino da leitura, da compreensão da leitura e da literatura infantil e juvenil, a revisão de paradigmas que reconheça o texto literário em sua profunda relação com a vida, desde um ponto de vista estético à promoção da leitura literária como efetiva prática social. **Palavras-chave:** Leitura; Escola; Políticas Públicas **ABSTRACT:** The paper describe the public reading policies in Portugal, whose problems surrounding the teaching of reading persisted until the early twentieth century. Political power and civil society have become aware of this reality, revealed in the texts of the fictional and journalistic production Eça de Queirós, that point to the need and urgency to invest in school, in the teaching of reading, reading comprehension and children's literature, review of paradigms that recognize the literary text in its deep relationship with life, from an aesthetic point of view, the promotion of literary reading as an effective social practice. **Keywords:** Reading; School; Public Policies

Introdução O século XIX em Portugal foi marcado por duas ideias chaves: a da decadência da pátria e a da regeneração. Em torno dessas ideias, sucessivas gerações direcionaram suas preocupações e procuraram divulgar ideologias que acreditavam capazes de operar a evolução socioeconômica e cultural do país. O intuito de todos era o de diminuir as diferenças entre o Portugal arcaico, agrário e absolutista e a Europa científica, industrializada e liberal. Contínuas

críticas também foram incorporadas ao desejo de uma nova realidade, entre elas a maneira de os portugueses compreenderem Portugal como uma nação soberana e gloriosa, e imagens que faziam de si mesmos. Portugal é um dos países mais antigos do mundo, como ressalta o autor José Mattoso. Na obra *Identificação de um país* (1985), ele explica que a noção de identidade nacional, isto é, a diferenciação do *regnum* (Kingdom) como unidade política definida por um poder monárquico sobre um território limitado e sobre os seus habitantes tornou-se suficientemente clara para os portugueses desde a primeira metade do século XIII. Essa precocidade resultou da transposição da noção de soberania senhorial para o âmbito e para as dimensões do reino. Tal situação impulsionou poetas, dramaturgos e romancistas, de Camões aos autores do século XIX, a realizarem diversificados tipos de reflexão a fim de interpretar Portugal: as possíveis causas do mau êxito do país ao longo de quatro séculos depois das Grandes Navegações; as construções do imaginário, nas suas dimensões poética e social; e das narrativas históricas e literárias como produções configuradoras dos traços de Portugal. Exemplo dessas mobilizações intelectuais são as referências *que os portugueses fazem de si mesmos* encontradas na produção literária e jornalística de Eça de Queirós. No período observado por Eça de Queirós, a nação portuguesa vivenciava dificuldades resultantes de um ciclo econômico depressivo que se arrastou de 1873 até 1896. A partir dos desentendimentos políticos iniciados com a Conferência de Berlim (1884-1885) e com o *Ultimatum Inglês* (1890), o país assistiu à contração dos investimentos, à depreciação da moeda, ao aumento da dívida pública, que ocorre concomitantemente à transformação na autoimagem da nação. Na produção tanto ficcional quanto não ficcional de Queirós há uma valorização da leitura associada à crítica ao tipo de gosto e à falta de competência do leitor diante de determinadas leituras. Particularmente nos romances e contos do autor, muitas personagens-leitoras são afetadas pelo grau de credulidade ou pela tentativa de repetirem os atos que os heróis dos romances praticam ou sentem. Entendem, muitas vezes, que o verdadeiro amor é igual ao descrito nos livros, muito raramente percebem que a *vida real* está *fora* dos livros. Queirós cria então personagens-leitoras idealizadas, com características de leitor letrado, leitor das “boas obras” e de “certas práticas” de leitura. Enquanto as elabora, tenta construir um panorama semelhante à concepção de Fraise, Pompougnac e Poulain (1997, p.162), “a todo um público leitor, diverso e contraditório, o perfil de uma das partes desse público”, de um determinado momento da história da leitura, da formação do público-leitor e das políticas públicas na área da educação lusitana. Esse é um dos principais aspectos dos romances e contos de Queirós onde há personagens-leitores. Essas características são descritas em *Os Maias*, *O crime do padre Amaro*, *A Cidade e as Serras* e principalmente em *A Capital!*. Os narradores desses romances não só descrevem o privilégio dado a alguns como código da promoção socioeconômica desse período, mas igualmente delinea o reduzido número daqueles que possuíam o domínio da língua escrita tanto portuguesa, quanto estrangeira. O romancista português discute a formação dos futuros

leitores por meio de dois caminhos distintos: ficcionalmente, ou através de seus textos de imprensa. Contudo, a pluralidade de significações que a leitura promove não é consentida para qualquer leitor português do século XIX, mas para leitores legitimados. Nessa época o livro adquiriu em Portugal um significado importante na formação moral e cultural, bem como no ideal da universalidade da ideia e da palavra. Os intelectuais almejavam que a população tivesse contato com o livro, mesmo com o elevado número de analfabetos do país, visto que em Portugal, a obtenção do direito de ler ocorreu tardiamente. Em 1864 o número de analfabetos era de 88,3%; em 1878 caiu para 82,4%; em 1890 estava estimado em 79,2%; em 1900 reduziu apenas para 78,6%. A escolarização da mulher era inferior à do homem. Em 1878 o número de mulheres analfabetas chegava 89,3%, contra 72,5% dos homens; em 1900 os números indicavam que, entre as mulheres, a taxa de analfabetismo girava em torno de 85%, contra 71,6% entre os homens. (CATROGA-CARVALHO, 1994, p.137), ou seja, a separação pela diferença entre os sexos mostravam valores diferentes e outro panorama do país. A educação pública, a educação feminina e o analfabetismo também era uma realidade conhecida por Queirós. De certo modo, contempla em *A Capital!* quatro críticas diretas ao sistema educacional oitocentista publicado n'As *Farpas*. Todas divulgadas concomitante ao aos debates acerca dos obstáculos que impediam o avanço científico e cultural de Portugal e sua censura ao sistema educacional nacional. Essas críticas foram divulgadas nos textos "Leitor de bom senso" (junho de 1871); "Eis aqui, com algumas reflexões e algumas cifras, o estado da instrução pública em Portugal" (março de 1872); "A valia de uma geração depende da educação que recebeu das mães" (março de 1872); "O Natal -- "A literatura de Natal" -- para crianças" (1881), todos escritos antes ou durante a elaboração d'*A Capital!*. Um dos argumentos expostos no texto "Leitor de bom senso", abertura do primeiro folheto d'*As Farpas* (QUEIRÓS, 2000, p.663) é o de oferecer ao leitor o perfil de algumas realidades daquele momento da história de Portugal: a falta de inteligência, consciência moral, e a ruína econômica. Em "Eis aqui, com algumas reflexões e algumas cifras, o estado da instrução pública em Portugal", Queirós (2000, p.703) defende uma "revolução preparada na região das ideias e da ciência; espalhadas pela influência pacífica duma opinião esclarecida; realizada pelas concessões sucessivas dos poderes conservadores; enfim, *uma revolução pelo governo*", uma reforma social e da mentalidade, do ensino e outros campos da sociedade lusitana e não de aceitar as proibições contra as Conferências de Casino, um movimento desejoso de reformas. O fundamento do artigo "Eis aqui, com algumas reflexões e algumas cifras, o estado da instrução pública em Portugal" está na proposta de regeneração nunca executada pelo governo relacionada à lei promulgada em 24 de setembro de 1844, com o objetivo de proporcionar aos municípios meios para a fundação de novas escolas a partir de seus rendimentos. Ciente dessa falha, em 1872, Queirós (2000, p. 843-844) denuncia: havia 700.000 crianças no país, mas só 97.000 estavam na escola e dessas 1.940 eram aprovadas. Portugal necessitava de 14.000 escolas, muito além das 2.300 existentes. Outra crítica

relacionada à política pública educacional é encontrada no artigo intitulado “O Natal -- “A literatura de Natal” -- para crianças”. O tema central do texto é mais uma tentativa de criação de um círculo literário específicas para crianças e adolescentes, numerosas vezes iniciado, desde as primeiras décadas do século XIX. N’A *Capital!*, Queirós propõe que o tipo de literatura lida por Artur durante a infância pode estar relacionada à caracterização da criança como adulto durante muitas décadas do século XIX ou demonstrar a ausência do consumo da literatura não popular pelas famílias residentes no interior ou de baixa renda. Esses livros de literatura não popular, “destinados aos adultos, acabam se tornando famosos como literatura infantil ou juvenil” (COELHO, 1997, p.106). Esses livros contribuíram para o surgimento de outros especificamente dedicados aos pequenos. Entre eles, *Aventuras de Robson Crusóe* (1719); *Viagens de Gulliver* (1726); *Alice no país das maravilhas* (1862). O alvo também pode ser o da descaracterização de mitos da infância e da adolescência como o da pureza e sensibilidade instintivas criados pelo idealismo romântico. Outra justificativa para a crítica do narrador pode ser avaliada a partir da manifestação de Queirós, referente aos interesses específicos da criança, à caracterização dos livros de recreio e livros de instrução associados a uma nova formação cultural a ser dada às novas gerações:

Uma das coisas encantadoras que nos traz o Natal são esses lindos livros para crianças que constituem a *literatura de Natal*. [...] Em Inglaterra existe uma verdadeira literatura para crianças, que tem os seus clássicos e os seus inovadores, um movimento e um mercado, editores e gênios -- em nada inferior à nossa literatura de homens sisudos. Aqui apenas o bebê começa a soletrar, possui logo os seus livros especiais: são obras adoráveis, que não contêm mais de dez ou doze páginas, intercaladas de estampas, impressas em tipo enorme, e de um raro gosto de edição. Ordinariamente o assunto é uma história , em seis ou sete frases, e de certo menos complicada e dramática que o *Conde de Monte-Cristo* ou *Naná*; mas enfim tem seus personagens, o seu enredo, a sua moral, e a sua catástrofe. (QUEIRÓS, 2000, p.1104-1106). A partir dessa primeira exposição, Queirós estabelece a diferença entre os textos destinados às crianças e aos adultos. Após exibir o panorama da produção literária infantil produzida na Inglaterra, Queirós registra a graduação dos conteúdos a partir da faixa etária: aos oito anos as crianças entram em contato com as histórias de viagem, dos doze aos quinze anos conhece as características das plantas, aves e de história; enfim, trava conhecimento com livros de imaginação sem os exageros da realidade ou da falsa idealização. Garante que este tipo de literatura também faz sucesso na Bélgica, Alemanha, Holanda, Suécia e Dinamarca.

No entanto, a realidade da leitura literária para crianças, em Portugal de 1881 é totalmente diferente:

[...] Em Portugal, nada. Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal lêem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Felinto Elísio, Garção, ou outro qualquer desses mazorros sensaborões, quando os infelizes mostram inclinação pela leitura. Isto é tanto mais atroz quanto a criança portuguesa é excessivamente viva, inteligente e imaginativa. Em geral, nós outros, os portugueses, só começamos a ser idiotas -- quando chegamos a idade da razão. Em pequenos, temos todos uma pontinha de gênio: e estou certo que se existisse uma literatura infantil como a da Suécia ou Holanda, para citar só os países tão pequenos como o nosso, erguer-se-ia consideravelmente entre nós o nível intelectual (QUEIRÓS, 2000, p.1104-1106).

Portanto, quando Queirós reconhece o mérito da literatura infantil não está pensando apenas na criança. Seu olhar está voltado também para o futuro da nação. Mais do que isso, ao apoiar a leitura adaptada às faixas etárias igualmente contribui para o processo de aquisição da habilidade de decifração do texto. Ao se envolver com diversas linguagens e de graus de dificuldade crescente, o leitor aos poucos sairia da categoria de ledor para a de leitor. Além de lamentar a escassez de literatura para crianças lusitanas, implícita está a ideia da ausência de oferta de textos que narrassem histórias de fantasmas, milagres ou dragões para os adolescentes, a introdução de leituras de lições morais por meios lúdicos, e, principalmente, uma literatura que não fosse muito romântica. Por fim, Queirós condena não só o modelo de literatura infantil portuguesa, mas também o método de educação empregado para a formação do leitor desde as primeiras letras. Ao invés de oferecer a criança uma leitura alegre "sepultamo-la sob grossas camadas de latim! Depois do latim acumulamos a retórica! Depois da retórica atulhamo-la de lógica (de lógica, Deus piedoso!). E assim vamos erguendo até aos céus o monumento da camelice!" (QUEIRÓS, 2000, p.1107). Nessa crítica final deixa perceptível a urgência da promoção de uma literatura que não desiludisse as expectativas da criança imaginativa, inteligente, viva. Indica então uma literatura que proporcionasse a criança divertir, sem sentimentalismo ou excesso de moralização. A concepção relacionada ao grau de percepção e à sensibilidade concernente ao mundo

ficcional apontados por Queirós coincide com as informações assinaladas por Edmir Perrotti (1999). Para ele, os benefícios adquiridos pela criança e posteriormente pelo adulto após o contato com textos de complexidade crescente determinam a diferença entre leitores e leitores. “Os primeiros seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atentar efetivamente sobre as significações e recriá-las. [...] Os leitores, ao contrário, seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes” (PERROTTI, 1999, p.32-34). É justamente essa diferença que, anos mais tarde irá interferir na escrita de Artur. Nesse aspecto, o pensamento de Queirós é moderno, quando compreende a formação do leitor, a partir do indivíduo para o coletivo, pois “a história da literatura de um povo é a história das leituras de que foram objeto os livros que integram o corpus dessa literatura” (LAJOLO, 2004, p.107). Mas a formação do indivíduo e do leitor pressupõe condições para a relação íntima capaz de despertar, aos poucos, a curiosidade da criança sob a aparente gratuidade dos fatos presentes nos textos escolhidos. Mesmo assim, Queirós comete um anacronismo. Embora desde as primeiras décadas do século XIX existisse uma literatura para o público infantil, o texto literário como proposta de produção de sentido era totalmente diferente no início desse século. A criança era encarada como um adulto em miniatura. Além disso, o narrador não informa a respeito da circulação ou do acesso aos livros mais recentes publicados pelo mercado editorial na cidade de Ovar. Diante da noção dos dados possuídos por Eça de Queirós acerca da existência de uma literatura infantil em Portugal e da possibilidade de alguns locais, na época da ambientação de *A Capital!*, ainda ignorarem o papel social da criança, seria normal que, na pior das conjeturas, o autor elaborasse um texto contemplando a primeira situação, no entanto o autor denuncia, mas não toma nenhuma providência para suprimir a falha. As superposições de ideias apresentadas pelo autor em torno da indiferença do governo municipal com a educação em “A valia de uma geração depende da educação que recebeu das mães” (QUEIROZ, p. 848-862) afirma que o valor de uma geração dependeria da educação recebida das mães, já que o acesso à instrução formal era quase inviável. Se o governo nem propiciava nem se encarregava da educação formal, então as mães deveriam assumir essa responsabilidade. Ao discutir toda essa série de assuntos referentes à questão da leitura e da educação portuguesa desde as primeiras páginas d’A

Capital!, Queirós parece assumir uma postura que vai além da informação mais visível da leitura sentimental em detrimento da leitura formadora do caráter proferida na Conferencia de Casino, em 1871. Já nas primeiras páginas do romance o autor abre espaço para reflexão do lugar da Igreja, das funções da família e das políticas públicas para a educação, da educação e da censura, uma vez que o combate da literatura sentimental exigia um novo jeito de pensar estas instituições. Todavia, a formação do leitor português não dependia apenas da elevação do número de crianças alfabetizadas e proficientes, bem como do aumento da quantidade de escolas. De acordo com os liberais das Cortes Constituintes eleitas em 1820 e mais à frente em 1822, a definição de cidadão estava atrelada a sua independência pessoal. Embora a Constituição declarasse que todos os portugueses eram cidadãos, nem todos ficaram dotados daquele direito. Foi negado aos membros das ordens religiosas, mendigos e criados o direito de eleger e ser eleito para a assembleia soberana (GARRETT, 1985, p. 161), com o argumento de que só a educação formal podia gerar nos indivíduos um sentimento de preocupação pelo bem comum (GARRETT, 1991, p. 128). Garrett (1991, p. 139) e Vargues (1997, p. 104 e 106) também informam que o acesso à educação formal estava determinado pela posse dos bens e rendimentos suficientes para que o indivíduo pudesse permitir a ociosidade necessária à instrução. Porém, poucos lusitanos tinham posses suficientes para pagarem a instrução os filhos. A esse cenário soma-se as informações publicadas por Maria de Lourdes Santos (1992, p. 539) relacionada ao cuidado da classe privilegiada de não difundir totalmente as luzes aos trabalhadores e, dessa maneira, não os tornar uma classe perigosa. A partir de meados do século XIX, outra incoerência apresentada pela autora, referente ao mesmo assunto, foi o processo utilizado para a formação de um circuito literário popular. Relata Santos (1992, p.540), quão o método empregado evitou “vários títulos, nomeadamente enquanto revelador de novas hierarquias entre os intelectuais, de relativo alargamento e diferenciação do público leitor, de reconfigurações no sistema de produção e circulação editorial”. Isto é, uma intervenção cultural cuidadosa quanto ao domínio dos objetos de leitura, suficientemente capaz de modificar as novas relações entre o texto, seu suporte e seu uso. Uma realidade que Eça conhecia, mas de certa forma não expunha. Por conseguinte, a falta de competência cultural e de visão política atribuída por Queirós a variados

personagens-leitores requer atenção. Ora, um dos diversos matizes do conceito de capital cultural — especialmente o seu aspecto incorporado — apontado por Pierre Bourdieu (1977) é a diferença entre os tipos de capital cultural adquiridos no ambiente familiar e na escola. A família é a instituição social encarregada da transmissão intergeracional desse capital, enquanto a escola seria apenas um ambiente em que as disposições típicas de classe começam a contribuir para hierarquizar os indivíduos, afetando seu desempenho — gostos, preferências, maneiras características de classe que vão auxiliar o constante reenquadramento dos indivíduos nas suas classes de origem. E, nesse processo de classificação e reclassificação a partir do *habitus*, a escola é a melhor instituição para reproduzir os privilégios de classe, porque exerce essa função de forma velada, “aparentando neutralidade” (BOURDIEU, 1977, p. 488), em virtude dos diversos modos disfarçados de atuação da escola. Em primeiro lugar, a cultura que transmite está mais próxima da cultura dominante, e aqueles que têm familiaridade com essa cultura terão mais facilidade de compreensão do que é deles esperado. Sob a perspectiva de Bourdieu (1977, p. 488), somente estes dispõem do código linguístico cultural apropriado ao ambiente escolar. Não se pode esquecer que muitos escritores e os poucos leitores do início do século XIX foram educados pelo modelo de escola pública idealizado pelo Marquês de Pombal. Em 28 de junho de 1759, no Palácio de Nossa Senhora da Ajuda (Lisboa), D. José I, Rei de Portugal, assinou a ementa preparada por Joaquim José Borralho (Secretaria de Estado dos Negócios do Reino) na qual ficou estabelecido que,

EU ELREY. Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das Sciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio dellas a Religiaõ, e a Justiça na sua pureza, e igualdade [...]Tendo consideração outro fim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, [...]Desejando Eu não só reparar os mesmos Estudos para que não acabem de cahir na total ruina, a que estavaõ proximos; mas ainda restituir-lhes aquelle antecedente lustre, que fez os Portuguezes taõ conhecidos na Republica das Letras antes que os ditos Religiosos se intromettessem a ensinillos com os sinistros intentos, e infelices successos. (SILVA, 1820, p. 673-674). Na proposta idealizada pelo

Ministro, o Estado controlaria as matérias a ser ensinadas. Mas não havia intuito de por meio da educação alterar a base político-social da monarquia. Nota-se que o projeto pombalino da Ilustração portuguesa não se inscreveu em nenhuma luta de libertação nacional, mas conduzia um processo de secularização das instituições e dos costumes. Logo, quando se consideram os dados do século XIX acerca do analfabetismo e a diferença, em Portugal, entre a escolarização da mulher e a do homem, desenha-se um cenário do país incapaz de auxiliar os grupos da camada social baixa a refletir ou buscar um meio de se organizar contra o liberalismo e contra a prática de exclusão inaugurada pela monarquia constitucional em 1822 e agravada pela restrição do sufrágio com a Carta de 1826. Décadas depois, especificamente em 1880, durante as comemorações do tricentenário da morte de Camões, os republicanos apropriaram-se delas para exaltar a pátria portuguesa e denunciar como a oligarquia monárquica tinha impedido a criação de uma nação política ao manterem os portugueses alheados da nação e uns dos outros, bem como faltos de consciência da sua unidade nacional. Em suma, todo o século XIX é de compreensão difícil, no tempo em que o país era esmagadoramente rural e analfabeto. Nesse mesmo ínterim, o país foi abalado por rebeliões militares, acordos de exclusão (fusão) ou de inclusão (rotação). Todos esses eventos históricos geraram experiências políticas cujo propósito central foi controlar ou aniquilar as instituições e os grupos que atuavam no espaço extraparlamentar -- contexto que serviu para Eça de Queirós ironizar a ambição do poder, a escravidão dos partidos, a admiração das grandes personagens, o fanatismo dos reformadores, a superstição e a ignorância da população desse século. Conforme Eduardo Lourenço, o texto ficcional é o lugar de nascimento de novos modos de ser no mundo, quando cria e instaura uma realidade própria, no momento em que efetua uma ruptura na realidade imediata e remete o leitor a uma referência de outra ordem graças às variações imaginativas por ela produzidas. O autor considera as produções do imaginário, particularmente a literatura e a poesia, uma "resposta à dificuldade de ser ou ao excesso de realidade que a certas horas parece tombar sobre o homem desenraizando-o do solo natal da vida vulgar" (LOURENÇO, 1987, p. 70), razão pela qual os textos literários são considerados fontes de reflexão filosófica referente à vida. Essa mesma concepção também está descrita no *Labirinto da Saudade* (1992), no qual

Lourenço esboça um discurso crítico atinente à representação mental que o português tem traçado de si próprio. O autor enfatiza que essas manifestações sensíveis são de duas espécies: uma diz respeito àquilo que, por analogia se poderia chamar de imagem condicionante do agir coletivo; a outra é de segundo grau, “e constituem-na as múltiplas perspectivas, inumeráveis retratos que consciente ou inconscientemente todos aqueles que por natureza são vocacionados para a autognose coletiva (artistas, historiadores, romancistas, poetas) vão criando e impondo na consciência comum” (LOURENÇO, 1992, p. 12). No entanto, esse esboço de imagologia portuguesa “centra-se quase exclusivamente sobre imagens de origem literária, sobretudo aquelas que por alguma razão alcançaram uma espécie de estatuto mítico, pela voga, autoridade e irradiação que tiveram e continuam a ter” (LOURENÇO, 1992, p. 12). Ou seja, com Eduardo Lourenço, as múltiplas leituras da vivência histórica de Portugal e de sua identidade nacional promoveram um tipo de mentalidade por ele qualificado de irrealismo prodigioso, complexo de inferioridade. Subentende-se que Queirós entendeu quanto precisava mostrar que tipo de cidadãos constituía a nação portuguesa, a sua hipertrofia identitária, de tal sorte que estes, ao se reconhecerem na verdade tristes e desconcertantes, tomassem consciência de seus erros, dos desequilíbrios do país, das providências a aplicar de modo a superar as misérias de seu presente. A nação necessitava de reformas. A regeneração de Portugal passava, portanto, pela crítica do presente, pelo conhecimento do passado, do estudo das tradições populares em que ainda se encontrava depositada a essência do caráter nacional. O momento exigia a elaboração de um projeto político de (re)construir a nação, mas até então nenhuma alternativa fora pensada para ligar o país ao movimento moderno. Mas mediante as informações de Catroga e Carvalho (1994; 1996), Garrett (1985; 1991), Lourenço (1987; 1992), Santos (1992), e Vargues (1997), a crítica de Queirós requer uma avaliação. Se, por um lado, a orquestração de uma série de significados e símbolos nacionais na tessitura do passado e do presente ficcionalizado por Queirós tem um aspecto positivo — à medida que são entendidos como o melhor meio de criticar os interesses políticos de certos grupos em detrimento das melhorias sociais necessárias ao desenvolvimento do país —, por outro, quando esses mesmos romances são analisados, em particular, *A Capital!*, os argumentos são falhos. Nota-se a presença de uma perspectiva de classe

dominante adotada pelo autor. Como exigir leitores proficientes, se até mesmo no ensino superior ainda persiste no uso da sebenta?

Como reivindicar uma qualificação nacional homogênea, supressora das diferenças de gênero e classe?

O significado desenvolvido por Pierre Bourdieu (1979) acerca do significado do termo “campo intelectual” auxilia a compreensão do universo de Eça de Queirós como intelectual de seu tempo, o entendimento da posição ocupada pelo escritor português no contexto histórico do século XIX e a relação dele com o campo do poder e literário. Sendo assim, é possível realizar uma reflexão atinente à condição do escritor/intelectual e suas diferentes categorias em um período histórico e lugar específico. A existência de um segmento intelectual com *habitus* característicos “se define por aquilo que tem de mais essencial, pelo lugar e valor que atribui aos dois sexos e por suas disposições socialmente construídas”(BOURDIEU, 1979, p.119). Perceber esse diálogo não só facilita na distinção das conseqüentes posições estéticas e ideológicas assumidas por Queirós centrada na crítica que se arrasta em determinados fragmentos ou capítulos de *Os Maias*, *O crime do padre Amaro* e principalmente em *A Capital!*, o tipo de relação existente entre os intelectuais citados nos respectivos romances, mas também desvela a crítica explícita a determinado conjunto de obras valorizadas ou refutadas por determinados personagens-leitores — em consonância com o leitor real, Eça de Queirós e autores próximos dele, como Antero de Quental, Ramalho Ortigão e em oposição aos autores que eles consideravam com uma posição ambivalente, atrelados ao poder vigente, e portanto, autores com uma função social duvidosa. Porém, de acordo com Bourdieu cada classe social (popular, média e dominante) determina o seu padrão estético em várias áreas. Nos critérios adotados também estão inclusos os modismos que estão fora da cultura erudita, os saberes gratuitos que servem apenas para distinguir aqueles que dominam essas informações. Sob a perspectiva do autor o acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada a mais legítima ou superior sempre será a valorizada pelo grupo dominante para conseguir se justificar e perfilhar sua cultura como a melhor, e ao mesmo tempo ter o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas. **Considerações** Neste trabalho, pode-se inferir que Eça de Queirós tinha conhecimento do tipo de leitura literária infanto-juvenil

publicada em Portugal. Seus personagens-leitores/ narradores sinalizam para um autor multiculturalmente situado, cujo discurso parte de um *locus* enunciativo que deve ser explicitado de modo a desafiar qualquer ilusão de neutralidade na análise da temática. Queirós realiza dois procedimentos distintos em seus romances, um de difundir um cânone homogêneo, e outro de denunciar a inquietante problemática do analfabetismo português, visto que o centro de poder é descrito como espaço de imutabilidade do Portugal oitocentista de qualquer tipo de decisão que pudesse melhorar os padrões culturais do país. No momento em que escreve seus romances e artigos de imprensa, o escritor não demonstra ser a escola um espaço social para poucos, mas também expõe que os menos privilegiados, tinham acesso a um produto estruturado de maneira a deixá-lo restrito ao circuito literário popular, por meio de uma intervenção cultural cuidadosa quanto ao domínio dos objetos de leitura, tal como denunciado por Santos. Compreender a visão de Queirós acerca desse assunto requer o conhecimento da trajetória dos projetos de educação em Portugal, pelo menos a partir da reforma educacional proposta pelo Marquês de Pombal em 1759, pois não há meios de se discutir o presente ensino sem dar importância ao *continuum* da história. Provavelmente, esse limite temporal seja suficientemente capaz de responder a parte do projeto de formação do leitor português do final do século XVIII, sua interferência nas práticas de leitura do século XIX quando associadas às mudanças constitucionais ao ideário de Queirós, seus iguais para qualificação do leitor contemporâneo do próprio autor. Embora parecesse ignorar a denúncia feita por Garrett no início do século XIX contra o requisito delimitado pela Constituição, há no texto de Queirós um apelo para a mudança de mentalidade dos leitores ficcionais. Além de destacar o aspecto estético das obras literárias citadas, ele descreve os assuntos que possibilitam a emancipação do pequeno leitor. Ao equiparar a qualidade dos livros destinados às crianças com os livros destinados aos adultos, procura demonstrar que a literatura infantil tem um valor próprio, entre eles o de ser capaz de oferecer os instrumentos de intervenção efetiva na realidade.

* Bacharel em Ciências Sociais (UNIVALE), Bacharel em Estudos Literários (UFOP), Mestre em Literatura Comparada (URGS) e Doutoranda em Literatura Portuguesa(USP). E-mail:marisassisou@yahoo.com.br

Bibliografia BOURDIEU, Pierre Cultural reproduction and social reproduction *In*: KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert Henry (eds.) (1977). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press. p.487-511. _____. (1979). **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Editions de Minuit. p.59-169. CATROGA, Fernando; CARVALHO, Paulo Archer de (1994). **Sociedade e cultura portuguesa**. vol. II. Lisboa: Universidade Aberta. p.122-137. COELHO, Nelly Novaes (1991). **Panorama histórico da literatura infantil juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. rev. São Paulo: Ática. FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine (1997). **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática. p.162. GARRETT, J. B. S. L. Almeida (1991). **Doutrinação da sociedade liberal (1824-1827)**. Lisboa: Estampa. p.128-139. _____. (1985). **Escritos do vintismo (1820-1823)**. Lisboa: Estampa. p. 161. LOURENÇO, Eduardo. (1987). O irrealismo poético ou a poesia como mito. *In*: **Tempo e poesia**. Lisboa: Relógio d'Água. p.80. _____. (1992). **O Labirinto da Saudade: psicanálise mítica do destino português**. Lisboa: Dom Quixote. p.12-19. MATTOSO, José (1985). **Identificação de um país**. V.II. Lisboa: Estampa. p.211. PERROTI, Edmir (1999). Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). *In*: _____. PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus. p.31-40. QUEIRÓS, Jose Maria Eça de (2006). **A Capital! (começo duma carreira)**. Edição preparada por Luiz Fagundes Duarte. São Paulo: Globo. QUEIROZ, Jose Maria Eça de. A valia de uma geração depende da educação. *In*: _____. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2000. p. 848-862, vol. III. _____. Eis aqui, com algumas reflexões e algumas cifras. *In*: _____. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2000. p. 844-847, vol. III. _____. Leitor de bom senso. *In*: _____. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2000. p.663-678. _____. O Natal – A “Literatura de Natal” para crianças. *In*: _____. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2000. p. 1100-1107, vol.III. SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos. A elite intelectual e a difusão do livro nos meados do século XIX, Lisboa, **Análise social**, vol.XXVIII, 1992, p.539-546. _____. As penas de viver da pena (aspectos do mercado nacional do livro no século XIX). Lisboa, **Análise social**, nº 86, vol.XXI, 1985, p.187-227. SILVA, Antonio Delgado (1820). Alvará de 28 de junho de 1759. *In*: --_____. **Colleção da legislação Portuguesa**: desde a ultima

compilação das ordenações, redigidas pelo desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750-1762. Lisboa: Typografia Maignense. p.673-78. VARGUES, Isabel Nobre (1997). **A Aprendizagem da cidadania em Portugal (1820-1823)**. Coimbra: Minerva. p. 104-106.

Recebido em: 06/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: