

O ENSINO DO PORTUGUÊS

COMO TUDO COMEÇOU

LUÍSA CARVALHO

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS



I N V E S T I G A Ç Ã O



Coordenação editorial

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensa@uc.pt

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

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

Concepção gráfica

António Barros

Infografia

Carlos Costa

Execução gráfica

Tipografia Lousanense

ISBN

978-989-26-0138-0

ISBN DIGITAL

978-989-26-0235-6

DOI

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

DEPÓSITO LEGAL

339208/12

Obra publicada com o apoio de:

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

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

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

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

O ENSINO DO PORTUGUÊS

COMO TUDO COMEÇOU

LUÍSA CARVALHO

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

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

SUMÁRIO

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

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

Capítulo IV

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

Capítulo V

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

PREFÁCIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰⁵ Calinescu, *ob. cit.*: 38.

¹⁰⁶ *Idem*: 36.

¹⁰⁷ *Idem*.

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

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

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

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

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

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

¹⁰⁸ Catroga, H.H.: 39-40.

¹⁰⁹ *Idem*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹⁴ *Idem*: 7, itálicos nossos.

¹¹⁵ *Idem*, itálicos nossos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹⁹ *Idem*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹²⁷ S.R.Lopes, *ob.cit.*: 156.

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

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

¹³⁰ Catroga, *HH*: 45.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Disso vamos averiguar, em capítulo seguinte.

3.4. Manuais e Antologias para uso dos Liceus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.1. António Cardoso Borges de Figueiredo A Literatura como Retórica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

dos estudos"³²⁸, onde se identificam as "causas que lhe não é dado poder remediar" e que "promovem a decadência dos Estudos neste Estabelecimento":

"Está a primeira no artigo 39 de citado decreto [de 17 de Novembro de 1836], que permite que o Estabelecimento das Escolas de Instrução secundária seja livre a toda a pessoa ou corporação, uma vez que participe por escrito ao Administrador do Concelho o local da escola. Esta liberdade ilimitada tem produzido o funesto efeito de que qualquer ignorante, sendo juiz em causa própria, se julga muito capaz de ensinar o que não sabe, e anuncia pomposamente a abertura de um Colégio, cuja vastidão de disciplinas, de mistura com a barateza dos estipêndios, desafia e ilude os pais incautos, ou ignorantes, a ponto de lhe confiarem inconsideradamente a educação e ensino de seus filhos." Os Colégios particulares tinham começado, desde esse tempo, a funcionar "a cada canto da cidade", o que levava muitas famílias a preferirem "uma aula ao pé de casa, e muito barata" a qualquer escola pública "que lhes fica longe, mesmo gratuita."

A liberdade de ensinar sem qualquer tipo de preparação científica para o fazer, surge, pois, como a primeira grande pecha do nosso ensino liceal ou secundário. A outra causa apontada "é a pouca vontade que têm os estudantes de saber", já que contavam como certo o poderem ultrapassar a barreira dos exames sem o esforço continuado que o estudo e o saber exigem: "é incrível o pouco caso que se faz das repreensões dos Professores: os rapazes não querem estudar, e tanto menos o querem, quando contam com a certeza de que para passar aos diversos estudos a que se destinam, não precisam saber os preparatórios". Nas Escolas superiores de Lisboa apenas se lhes exigia "um insignificante exame de Lógica, e só de Lógica"; e quanto à Universidade, "é comum entre eles a falsa persuasão de que em Coimbra se encontram meios de passar sem se saberem os preparatórios." A meta principal permanece a entrada no ensino superior, à custa de uma relativa insignificância do secundário.

Cinco anos passados, era Reitor do Liceu de Lisboa o cónego Francisco Freire de Carvalho, que assumiu essas funções entre 1845, - o ano da publicação do seu *Primeiro Ensaio de história literária*, a que atrás nos referimos -, e 1854³²⁹. Num Relatório datado de 1850 e bem mais extenso do que o anterior, o tom de desalento é ainda mais pungente. Parte da observação "estatística" da pequeníssima frequência do Liceu³³⁰, para a determinação das "causas mais próximas sensíveis e determinantes deste facto". E aponta, genericamente, "a falta de um verdadeiro código de Instrução Pública", que tivesse em conta os interesses "[d']o pessoal dos Alunos, [d']o pessoal dos Professores e [d']o progresso da instrução pública".

³²⁸ Este Relatório, assim como outros documentos relativos a esta instituição, foi publicado pelo reitor Guerreiro Murta, na obra citada na nota anterior.

³²⁹ "Em 22 de Abril de 1854 o Liceu informa Sua Majestade da morte do Conselheiro Francisco Freire de Carvalho e fá-lo em termos de muito sentimento", in Guerreiro Murta, *ob. cit.*: 56.

³³⁰ "ao abrir os livros de matrícula do findo ano lectivo [1849-50] depara-se com uma ingrata e triste realidade - 448 é o número total de alunos incluindo ordinários e voluntários, contando a secção comercial, anexada ao Liceu, contando a aula de Língua Francesa, que dá para aquela soma o contingente de 133 estudantes. Se excluirmos pois o Comércio, especialidade que ultimamente se anexou ao Liceu, e a Língua Francesa, objecto de moda, vemos que por todas as outras Aulas se distribuíram 287 matriculados, número que posto em proporção somente com a população da capital dá o contrastante resultado de um estudante por cada grupo de 900 habitantes de Lisboa!", in Guerreiro Murta, *ob.cit.*: 47-8.

Como bom conhecedor que era da situação do ensino de toda a Estremadura, não se limita à apreciação do seu estabelecimento particular, olhando mais de longe e de "mais alto" as verdadeiras causas de tanta insuficiência: "A providência mais transcendente, a base de uma boa lei da Instrução Pública, providência que existe nos países onde floresce o ensino público, consiste em *semear, colher e manter o pessoal do magistério*; porque esse é o primeiro e essencial elemento da pública Instrução."

Da mera constatação do primeiro relatório de que "qualquer ignorante" podia "ensinar o que não sabe" passamos aqui à formulação da necessidade geral e urgente de dar formação apropriada a todos os que quisessem ser professores. "Pelo que respeita à instrução secundária nem ao papel se lançou a semente dum bom magistério para futuro. Por conseguinte a legislação portuguesa foi sempre e continua a ser improvidentíssima neste princípio vital do ensino."(48)

Neste quadro, os bons professores do Liceu "são felizes acasos, filhos de si mesmos", "guiados por um zelo quasi sobrenatural, porque nada lho inspira, ou para melhor dizer, tudo conspira a amortecer e extinguir.(...) Onde está pois, pela disposição da Lei a Aula onde se aprende a ensinar as disciplinas da Instrução Secundária?! em quanto que é certo e averiguado que saber e ensinar são duas entidades distintas. (...) onde estão os substitutos a quem estudos práticos vão ensaiando e formando para o magistério efectivo? (...) onde estão os alunos que aspirem ao Professorado de Instrução Secundária? À Mocidade, a essa quadra de belas ilusões, que futuro brilhante oferece a pálida imagem d' um moribundo? verdadeiro símbolo do magistério na actualidade (...) Que preferência, que futuro promete a legislação àqueles que desde os bancos das nossas Aulas se forem habilitando com longo e premeditado estudo para sucederem nas Cadeiras dos seus Mestres?"(49)

A parca retribuição financeira estabelecida pela lei é o sinal da total desatenção dos governos à necessidade de formação de um corpo sólido e profissional de professores, já que "os trabalhadores nos mesteres mais inferiores na ordem social, podem contar com meios de subsistência mais seguros e vantajosos do que um Professor de Árabe, d' Eloquência, de Filosofia", de tal sorte que "o malfadado professor só tem que morrer e viver na indigência (...). À vista do facilmente exposto, que homem de préstimo, talentos e costumes virá hoje ter ao magistério? (...) Bem se vê pois que os valentes das letras e das ciências não têm por que venham disputar em concurso o prémio de uma Cadeira sobre a qual podem desfalecer à fome."³³¹

Razões de peso para justificar outras situações: "A história dos concursos com poucas excepções é sempre a mesma. Um homem que nunca se lembrou de ensinar nem do magistério, um infeliz a quem a vária e ingrata fortuna fez errar uma encetada carreira, por acaso do meio da indigência vê o anúncio duma Cadeira, como o náufrago vê dentre as ondas uma ilhota estéril e insalubre; e todavia se lança a ela para salvar a vida.(...) obtido o despacho, há mais um pro-

³³¹ A situação financeira reforça dados de outra natureza como aqueles fornecidos no *Relatório* duma inspecção realizada em 1852, por D. António da Costa: "A inspecção demonstrou que de 1: 687 professores apenas 172 foram julgados verdadeiramente zelosos, e que só 263 possuíam boas habilitações literárias", D. António da Costa, *A Instrução Nacional*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1870: 201.

fessor em nome, mas quem vai assentar-se na Cadeira Magistral (...) nada é menos do que um verdadeiro Professor da disciplina que vai ler aos seus ouvintes."(49).

Os materiais escolares, com a qualidade desejada, são igualmente escassos: "Quanto a compêndios na maior parte das Aulas sente-se a falta deles, tais como o progresso do saber as exige, e isto começando pelos rudimentos das línguas."³³²

Observada a legislação pela parte d' "[a]os benefícios feitos ao pessoal dos alunos", acontece que nada os motiva ou beneficia: "comparada a Lei nova com a lei velha, esta era melhor amiga dos alunos; de dinheiro nem um real lhe exigia e então, que a lei fundamental do estado não falava em instrução gratuita, então era com efeito pura e verdadeiramente gratuita. Hoje pesa (...) o pagamento de propinas pelo abrir e fechar de matrículas (...) que incomoda a ponto de deixarem de se matricular estudantes muito pobres, e alguns das melhores esperanças. Por tanto esta novidade da legislação só pode influir contra o pessoal dos alunos e o Progresso do ensino."³³³

E a propósito da legislação moderna, volta à situação do professor, para destacar os benefícios perdidos e os nenhuns ganhos conseguidos:

"Aumentaram-se os trabalhos cada vez maiores dos exames dos Estudos externos sobre os de casa, que noutro tempo unicamente se faziam, aumentaram-se os incómodos das frequentes reuniões de Conselho nos dias feriados que noutro tempo se gozavam plenamente. (...) Diminuíram os ordenados de muitos Professores igualando todos ao mínimo de outro tempo." (50)

Receando que sua Majestade a Rainha não ache oportuna esta longa exposição sobre "a situação penosa e mísera dos professores", recorda que "o trabalho de ensinar precisa força de espírito e forças físicas, precisa altamente de zelo e estímulo para fazer de mocidade em bruto homens probos, inteligentes e instruídos."

Uma outra reivindicação deste Relatório de 1849-50 diz respeito à localização das três secções do liceu de Lisboa,- central, oriental e ocidental,- todas elas concentradas em linha junto ao rio, pelo que a sua frequência "só é cómoda para os estudantes que habitam na proximidade do litoral do Tejo", obstando assim "a conveniência dos habitantes menos abastados e que por isso mais carecem da instrução gratuita do que a rica população litoral."(51) Pelo que se propõe uma "melhor distribuição" que se considera ser "de uma necessidade urgente."

"Outra cousa de não pequena monta, e que muito tem influído na decadência do ensino, consiste na falta de leis regulamentares, sem as quais o decreto de 20 de Setembro de 1844 não pode ter completa execução e desenvolvimento na parte em que podia aproveitar a Instrução e Ensino Público; *as matérias e métodos de ensino*, as habilitações, as matrículas, a disciplina e polícia dos estabelecimentos, tudo pende dum regulamento que se espera, mas por isso mesmo que se conta com ele, *nada se fixa nem se assenta de um modo conveniente.*" (itálicos nossos)

³³² Neste tempo, ainda a língua portuguesa era ensinada juntamente com o Latim.

³³³ Sob o comissariado do Reitor Francisco Freire de Carvalho apareceram em Lisboa, pela primeira vez os cursos nocturnos para analfabetos, cf. Guerreiro Murta, *ob. cit.*: 11.

Também problemas de disciplina e de segurança preocupavam os responsáveis: "Uma das cousas que muitos pais dão de preferirem os Colégios e as Escolas particulares ao Liceu é a falta de polícia na entrada e saída das Aulas" pelo que o Reitor Carvalho sugere a prática dos melhores Colégios da capital, "onde em sala comum presidida por um sub-director, que impõe silêncio e ordem, vêm tomar descanso os estudantes enquanto não passam para as respectivas aulas, ou na saída enquanto não chegam os criados ou pessoas que os costumam acompanhar especialmente aos de mais tenra idade."⁽⁵¹⁾

É que se aproveitavam todos os defeitos do sistema para os combates mais amplos, de teor ideológico e político, tirando partido das muitas deficiências de funcionamento que a escola pública revelava em favor da educação "recolhida, doméstica ou colegial", de longas tradições: "para um grande número de famílias ricas todas as vantagens da Instrução Pública são obscuras pelo risco que julgam correr a moral dos seus filhos (...) E o liceu Público perde por esta forma muitos alunos."

Era muito negro o quadro aqui traçado para ser dirigido à Rainha. Mas o Conselho do Liceu não hesita no cumprimento do seu dever, subscrito pelo ilustre Conselheiro. Não foi, pois, por falta de clarividentes e informados relatórios que não foram tomadas as medidas essenciais à sustentação da instrução pública. Mas a formação do professorado e as "leis regulamentares" em falta ou continuam a não aparecer, ou revelam-se verdadeiramente inoperantes. As muitas deficiências e necessidades do ensino liceal vão manter-se ao longo das décadas seguintes; da necessidade de instalações físicas e de financiamento apropriado, às necessidades humanas e pedagógicas.

Já no início do ano lectivo de 1883-4, o Reitor do Liceu de Lisboa era J. J. da Silva Amado³³⁴, que cumpria o preceito da solene abertura das aulas. No Discurso que proferiu, voltamos a encontrar quase todas as queixas conhecidas contra as deficiências de funcionamento daquela instituição:

"O liceu de Lisboa acha-se alojado num edifício que representa, no ensino secundário, o estado das aulas régias no primário: é um pardieiro carunchoso, onde umas casas são abandonadas para que os sobrados não caiam sob o peso dos espectadores, e noutras especam-se os tectos para que não esmaguem os alunos e os professores, e isto com o parecer dos engenheiros que inspecionaram o edifício por ordem de s. ex^a o sr. ministro das obras públicas.(...)"³³⁵

³³⁴ "cientista de reputação: José Joaquim da Silva Amado, professor de Medicina, primeiro no Porto depois em Lisboa", cf. Guerreiro Murta, *ob. cit.*:12.

³³⁵ José Joaquim da Silva Amado, *Discurso de Abertura dos Cursos do Liceu Central de Lisboa, no ano lectivo de 1883-84*, Lisboa, Tipografia Elzeviriana, de Caetano Alberto & Faro, 1883: 11, onde imediatamente antes escreve, sobre o ensino primário: "Quem ainda há pouco, aqui em Lisboa, quisesse visitar as escolas primárias tinha de ir procurar as mais pequenas casas das ruas mais escusas, e aí, trepando aos segundos, ou terceiros andares, encontraria uma casinha pobríssima, onde um pobre professor ensinava as primeiras letras aos filhos dos mais pobres habitantes da respectiva paróquia. A escola pública, ou, como o povo lhe chamava, a aula régia, era um cúmulo de misérias. Desde a escada íngreme, escura, abandonada, poluída, exalando um fétido insuportável, até à pequeníssima sala que servia de aula, ornada com uma mobília escolar de formas tão primitivas que quasi se poderia chamar pré-histórica, tudo denunciava o mais culposo abandono pela instrução pública. E não se creia que isto pertence inteiramente à história: ainda hoje há espécimes deste lastimoso estado".

"Há uma biblioteca *recheada de livros*, pela maior parte *inúteis*; mas não há verba no orçamento para ocorrer ás despesas do expediente, e para comprar os livros, os mapas, os modelos, e tudo o mais que é indispensável para um ensino metódico e prático. Se um único edifício, embora grandioso, seria insuficiente, o que diremos do mesquinho pardieiro em que ora estamos reunidos?"(12)

Esta biblioteca "recheada de livros(...) inúteis", acolhida num "mesquinho pardieiro" parece ser a melhor imagem do nosso sistema de ensino, por estas décadas finais do século dezanove. Que nos devolve a cena pedagógica de Tolentino, envelhecida de mais de cem anos.

3.5.2. Professores e/ou Examinadores: Adolfo Coelho e Ramalho Ortigão

Adolfo Coelho desempenhou, em Lisboa, no último quartel do século, funções diversas no âmbito do ensino, que hão-de referir-se, a propósito. Entre a vasta bibliografia que nos legou, escreveu alguns trabalhos onde deixou o registo das suas informadas opiniões sobre a educação literária praticada na capital. (Donde poderemos inferir o ignorado estado da nação, esquecida por recônditas terras naturalmente assentadas por vales e montes de difícil acesso e de ignorada cultura.)

O ensino da língua portuguesa nos Liceus foi escrito no intervalo que vai de Dezembro de 1894 a Agosto de 1895, ou seja, na sequência do "notável relatório que precede o decreto de 27 de dezembro de 1894", para usarmos palavras do autor, e a publicação dos planos e programas que seriam publicados em meados do ano seguinte: "Enquanto a publicação dos aludidos documentos não vem confirmar ou desiludir a nossa expectativa, faremos algumas reflexões sobre o modo e os livros por que se ensina a língua portuguesa nos liceus." ³³⁶

Começemos pelo "modo" de ensino.

Recorda o autor, tão ao seu jeito, a sua experiência pessoal vivida em Coimbra enquanto estudante do liceu, abrangido por aquelas benesses legislativas que o estado distribui de quando em quando. Fora ele dispensado de estudar os manuais de Cardoso Borges de Figueiredo, pois "Quando o autor deste opúsculo começou os seus estudos secundários, por 1858, não havia nos liceus ensino da língua nacional(...) e tanto que o mesmo autor não foi examinado nessa disciplina, porque a lei de 1860, que a introduziu definitivamente no quadro daqueles institutos, dispensava dela os que já tinham algum exame de instrução secundária."

Conhecia, é certo, a "cadeira especial de «Oratória, Poética e Literatura clássica, especialmente a portuguesa», em cujos compêndios figuravam exemplos tirados dos clássicos portugueses; mas era essa a única representação que era concedida aos nossos clássicos na instrução secundária, devendo acrescentar-se que *se dava mais importância às definições de oratória e poética que aos exemplos*. O que se chamava literatura clássica era uma série de notícias

³³⁶ Francisco Adolfo Coelho, *O Ensino da Língua portuguesa nos liceus*, Porto, Magalhães e Moniz Editores, 1895.

histórico-literárias, divisões em períodos, nomes de escolas, de autores e de obras: o objecto mesmo - *os monumentos literários, eram ignorados dos alunos, senão por completo, quasi completamente.*"(3, *itálicos nossos*)

Depois da reforma de 1860, e apesar dos princípios nela enunciados, a prática do ensino da língua e da literatura portuguesas sofrera, desde logo, severas dificuldades: "Faltava [porém] o material para o ensino; faltavam as instruções, os preceitos didácticos; não havia edições escolares dos clássicos nacionais; apenas estavam ao alcance de professores e alunos selectas mal feitas, pesadas, e o ensino desandou logo de começo em secas análises gramaticais e lógicas, e classificações de tropos e figuras."(4)

Situação que, segundo Adolfo Coelho, se deve em grande parte à forma como os programas passaram a ser construídos, a partir de 1872, sempre excessivos na quantidade de informação e omissos na qualidade das suas orientações³³⁷. Mas apesar da liberdade para levar à prática os vastos e heteróclitos programas estabelecidos, havia que prestar contas dos resultados, através dos exames, sobretudo os de final dos cursos [leia-se, anos] 4º e 6º, que "eram feitos em todo o país por três comissões, constituídas por professores do ensino superior, sócios da Academia Real das Ciências e individualidades de reconhecida competência, podendo ser professores dos liceus ou do ensino particular."³³⁸

Ora foi enquanto membro destes júris de exames, em Lisboa, entre 1878 e 1881, que Adolfo Coelho pôde verificar "que o ensino continuava reduzido às regras e definições da gramática decoradas, às celebérrimas análises lógicas, a um catálogo (então ainda de modestas dimensões) de nomes de autores e obras, gregas, romanas e portuguesas, às definições e regras da *Retórica* de Borges de Figueiredo e duma poética qualquer; faziam-se umas análises retóricas e literárias que consistiam em descobrir algum argumento, distinguir uns tropos, umas figuras, indicar num discurso o exórdio, etc., isso tudo muito escassamente. Ajuntava-se um exercício de redacção sobre assuntos miríficos, como «descrição do Terreiro do Paço, do Terramoto de 1755, dum incêndio, dum naufrágio». Havia reproduções estereotípicas desses temas, e como ainda assim não era fácil ter de memória cinco ou seis redacções de cerca de meia página de papel al-

³³⁷ Seguindo a Portaria de 5 de Outubro de 1872, Adolfo Coelho resume: "O programa do último (III) ano da língua portuguesa (IV ou VI de todo o curso) era muito desenvolvido e compreendia (resumimos): recitação de prosa e verso, por livro e de memória (15 minutos no começo da aula); oratória, com análise oratória de autores selectos; poética, com análise literária de excertos de poesia; literatura (como coisa distinta da oratória e poética!) em que se inscreviam: definição de literatura; estudos que abrange a literatura; gosto literário, como se forma; crítica literária; seus preceitos e requisitos essenciais; análise literária de autores selectos portugueses, noções de literatura antiga, da idade média e dos tempos modernos, origem da língua portuguesa e suas principais transformações, arcaísmos e neologismos, galicismos, regras acerca do uso dos pronomes em português; análise crítica da pureza e elegâncias da língua portuguesa nos autores de diferentes séculos. Seguia uma lista desses autores por géneros e escolas e depois uma nova lista de autores e obras para texto das lições, uma verdadeira biblioteca, compreendendo até livros muito raros, como a *História Trágico-Marítima*. Enfim indicava ainda o programa os exercícios seguintes: Traduções e imitações em português feitas na aula; breves composições oratórias, históricas, biográficas, etc., escritas na aula. Indicações didácticas propriamente ditas não as havia no programa; ficava livre a interpretação deste aos professores.", *Idem*: 5-6.

³³⁸ "Estas comissões foram o terror dos examinandos pelo grande número de reprovações dadas" cf. Barros Nobre, *ob.cit.*: 9.

masso, houve preparadores para exames que inventaram um escrito em que se falava, dentro do espaço da praxe, em Terreiro do Paço, terramoto, naufrágio e incêndio, de modo que, decorado o tal papel, acudia a qualquer eventualidade. E dali não era possível sair.”(6)

Da análise dos sucessivos programas de língua e de literatura portuguesas, todos eles de enorme extensão e de fraquíssimo rigor, Adolfo Coelho conclui que “*as coisas ficaram na essência as mesmas nos trinta e quatro anos que decorreram desde a introdução do português como disciplina independente nos liceus.*”(11) Comenta a existência de uma vulgata retórico-literária na maioria dos liceus onde “os compêndios têm sido os mesmos, salvas as diferenças de edições”. (...) E dá a síntese da situação nestes termos: “A marcha e resultados do estudo da língua (compreendendo a literatura) portuguesa somam-se no seguinte: estudo da gramática, com muito pouco conhecimento real da língua, nenhuma capacidade prática para os alunos de se exprimirem oralmente ou por escrito; conhecimentos de nomes de autores e obras, que se baralham na memória, por não assentarem sobre o estudo dessas obras, ignorância total da literatura nacional (...); ideias baralhadas sobre oratória e poética, cujas definições (muitas vezes falsas ou cómicas) mal aprendidas se esquecem no dia seguinte ao do exame. Não exageramos.”

O excesso de gramática aparece como “uma das causas principais por que não se aprende a língua”(19) e o ensino literário continua a padecer das mesmas fraquezas: “Na segunda parte do curso (literatura) os alunos escrevem biografias dos escritores de que fala o compêndio de história literária, isto é, reproduzem de cor ou copiam simplesmente as biografias de Camões, Barros, Garrett, Herculano, etc. Ignoro se nos liceus provinciais se faz o mesmo.

Em compensação continuam a decorar retórica e estilística por compêndios em que se encontram coisas muito singulares.”(23)

E Adolfo Coelho passa ao exame de alguns dos “livros” adoptados nos liceus da capital e do país.

Para melhor o entendermos, lembra-nos que também ele se dispusera, em 1881, a dar a lume um *Curso de literatura nacional para uso dos liceus*, que publicara em dois volumes³³⁹. Apesar de aprovados oficialmente, “uns oito institutos adoptaram o I volume, um só, segundo as informações que temos, também o II.”(31). Resultado bem insatisfatório para obras que representavam “muitos anos de estudos” e o conhecimento “por leitura própria, [d]a maior parte das obras de que fazia menção”. O que tornava surpreendente, para este autor, o sucesso de outros manuais, “que eram apenas compilações mal feitas, de arranjadores que não tinham estudos próprios (...) [e que] não mostravam na maior parte dos casos conhecimento directo dos monumentos.” E que, ainda por cima, “Tinham-se servido das nossas publicações, aproveitando-as muito mal”.

Dá como exemplo disso um “*Manual de Composição Literária - Didáctica-Retórica-Poética*, por J. Simões Dias (Lisboa, 1895)”, título que não conseguimos localizar e que julgamos ser o nosso conhecido *Teoria da Composição literária*, que tem a mesma data de edição. Aliás, Adolfo

³³⁹ Volume I, *A Língua Portuguesa*, 1881, 2ª edição, 1888; Volume II, *Noções de Literatura antiga e Medieval*, 1882, conforme indicação do Autor, na obra que estamos seguindo: 29-30.

Coelho acrescenta ter conhecimento daquele Manual "assim como de outra obra do mesmo autor"(23), o que reforça a nossa convicção de se estar referindo aos dois volumes por nós referenciados³⁴⁰. Nesse Manual, que conheceu através de um seu explicando, descobre Coelho coisas curiosas: a definição de literatura e de história da literatura dada por Simões Dias não passava de "um arranjo do que dissemos em o nosso Curso, §§1º e 2º, mas com a difusão de palavras e absoluta falta de precisão didáctica que caracterizam o sr. Simões Dias"(33). As páginas sobre língua portuguesa, são "forrageadas principalmente nas minhas publicações, mas exposto tudo muito atrapalhadamente e com muitos erros, como obra de quem não penetrou no assunto"; e dá sucessivos exemplos dos "muitos erros", suficientes, em seu entender, "para que o livro nunca tivesse sido aprovado."(35)

Na parte de História da Literatura portuguesa, "Tirando os tais arrazoados, umas notícias biográficas mal redigidas, reduz-se quasi tudo a um catálogo de nomes de autores e de obras, (...) um *mare magnum* de bibliografia sem valor em que se afogam os desgraçados estudantes de literatura."(36). E enquanto Adolfo Coelho continuava os seus estudos de literatura antiga, "o sr. Simões Dias, que entretanto via o seu livro adoptado em todos os liceus do reino e ilhas adjacentes, não julgou dever entregar-se a qualquer estudo sério"(38).

Não podemos deixar de pensar no *Esboço Crítico - literário* de Álvaro de Azevedo, a propósito do *Bosquejo* de Cardoso Borges de Figueiredo. Este último é, aliás, referido por Coelho como uma das fontes preferenciais de Dias. E não deixa de identificar alguns vícios comuns, "inevitáveis nos livros de fancaria sobre a nossa literatura".

E termina o seu estudo com estas palavras: "O *Bosquejo de literatura clássica* e a *Sinopse* do mesmo pelo padre Borges de Figueiredo, a *História da literatura portuguesa* de Delfim Maia não se recomendam mais que a obra do sr. Simões Dias, já pela seriedade dos conhecimentos da matéria nos seus autores, já por qualidades didácticas."(45)

E assim se nos confirmam quer a divulgação, muito significativa, daqueles Manuais nas escolas portuguesas, quer a discutível qualidade científica e pedagógica, já ao tempo reconhecida. Se bem que consideremos importante sublinhar a restrição feita por Adolfo Coelho à obra pedagógica de Delfim Maia, de quem se refere apenas o manual de *História da Literatura portuguesa*, reconhecidamente inferior aos restantes.

Num tal quadro de ausência de qualidade, humana e material, a possível sustentação de todo o sistema parecia caber, sem dúvida, aos muitos exames que ocupavam a grande parte do tempo e da atenção quer dos professores públicos, quer dos "preparadores", quer dos alunos, internos e externos.

Os exames eram, então, a fonte de observação mais directa e mais válida para avaliar o estado das escolas e do ensino. Assim o fizera também, uns anos atrás, no seu jeito elegante e castiço mas implacável, Ramalho Ortigão, filho de pai director e proprietário de um colégio no Porto, com quem Eça de Queirós aprendeu francês. Já instalado na capital, fora convidado no ano de 1875 para "vogal da comissão de exames finais no liceu de Lisboa", o que esteve

³⁴⁰ A *Teoria da Composição Literária* e a *História da literatura Portuguesa*, que formavam um Curso de língua e literatura.

na origem da conhecida Carta que dirigiu ao Ministro do Reino e onde deixou gravadas as impressões mais marcantes dessa sua experiência: “Nos liceus do Estado o estudo das diferentes disciplinas e a distribuição delas pelos diferentes anos são de tal modo absurdos que os alunos preferem aos estabelecimentos do Governo os colégios particulares e são estes quase inteiramente que dirigem a educação da infância. Ora a maioria dos colégios particulares, Sr. Ministro, são a mais torpe e a mais ignóbil especulação a que pode dar lugar o interesse de indivíduos inaptos para qualquer outra profissão, sem as mais leves noções de pedagogia, sem ciência, sem elevação de carácter, sem princípios técnicos, sem dedicação, sem senso moral.”³⁴¹

Quantos aos alunos que lhe haviam passado pela frente, diz terem sido os mais novos, em princípio educados em suas casas, os que se haviam revelado “mais habilitados, mais instruídos, mais inteligentes”. Todas as suas maneiras eram outras, de tal modo que os mais velhos, a partir dos quinze anos “Dir-se-ia pertencerem a outra raça, serem o produto de outro meio social. São simplesmente o fruto do colégio português.” Moralmente, descreve-os minados pela “a inacção mental, a apatia da curiosidade, o entorpecimento do critério, a atrofia do senso moral, finalmente a medonha preguiça do cérebro. É desta grande massa de jovens cidadãos combatidos nos centros nervosos e nas faculdades morais que saem os ociosos incorrigíveis, os péssimos estudantes dos cursos superiores, os futuros vadios (...) os funcionários relassos”

Mas eram exactamente estes que constituíam a grande maioria dos estudantes que iam avançando nos seus estudos, em direcção ao ensino superior ou aos empregos do Estado. Facto que podemos confirmar através dos números apresentados publicamente, em 1884, pelo Reitor Silva Amado³⁴², no Discurso de Abertura do ano lectivo que então proferiu:

“Em 1840 fizeram-se apenas 60 exames no liceu [de Lisboa].

Em 1850 o número dos exames elevou-se a 320, sendo 166 de alunos do liceu e 154 de estranhos.

Em 1860 houve 706 exames, 170 de alunos internos e 536 de estranhos.

Em 1870 o número de exames foi já de 2 107, sendo 323 de alunos internos e 1 784 de estranhos.

Em 1880 houve 2605 exames, sendo 369 de alunos internos e 2 236 de estranhos.

Assim, em 1881, o número dos exames elevou-se a 4 839, sendo 297 de alunos internos e 4 542 de estranhos.

Em 1882 houve 3 800 exames, sendo 272 de alunos internos e 3 528 de estranhos.

No corrente ano houve 2 540 exames, sendo 284 de alunos internos e 2 256 de estranhos; atendendo a que não houve exames de passagem no 1º, 3º e 5º anos, deve-se calcular que, se essa supressão não tivesse sido decretada, o número de exames teria sido superior a 4 000.”

³⁴¹ Ramalho Ortigão, *As Farpas*, Lisboa, Companhia Nacional Editora, 1890: 37.

³⁴² J. J. Silva Amado, *ob. cit.*, 1884:13.

É óbvio que o interesse desta "estatística" estava sobretudo na prova concludente que fornecia sobre uma situação de crescimento exponencial do ensino privado quando tudo levava a crer que a sua qualidade de ensino era, com certeza, deficitária³⁴³.

E se esta era a situação até 1883, doze anos mais tarde, em 1895, e confirmados ano após ano, os números revelam a persistência da enorme disparidade entre o número de alunos internos e externos. No último registo, de 1894, haviam sido 500 os alunos internos, contra 3 686 de externos³⁴⁴.

É esta a situação quando João Franco e Jaime Moniz impõem a sua reforma.

O tom das queixas persiste. A natureza delas insiste em ser a mesma. Uma velha aspiração, mais parecida com uma verdadeira necessidade, perdura, ao longo de todo este final de século, com contornos de exigência: "Haja um ou muitos liceus, absorva o Estado, ou não, o ensino secundário particular, o que não pode continuar a existir são os liceus alojados em edifícios mesquinhos e com todos os serviços miseravelmente dotados. Se o estado não pode ou não quer, sustentar o ensino público na elevação que lhe pertence, mais vale abandoná-lo inteiramente à indústria particular."³⁴⁵

Assim falara Silva Amado, no ano de 1883, dando voz a um desânimo fundo, próprio de quem vê passarem-se os anos à mercê de promessas adiadas, com resultados sociais cada vez mais preocupantes.

Mas este desânimo não se manifestava apenas em ocasiões de circunstância académica, abafado pelas quatro paredes duma sala em ruína. Vinha regularmente a público nas páginas de jornais e revistas de grande circulação como foi o caso d' *O Positivismo*, em que a situação do ensino era motivo central de preocupação e de reflexão de tantos homens de cultura. Positivistas, claro está, muitos deles republicanos, acabarão por insistir de forma sistemática na questão da *educação popular*, tão acarinhada nos países do norte europeu, e que em Portugal tivera já a seu favor a ilustre personalidade de D. António da Costa. Emídio Garcia³⁴⁶, professor de Direito na Universidade de Coimbra, deixou nas páginas dessa revista alguns artigos impressionantes que testemunham a evolução mental, conceptual e discursiva que o passar das décadas ia permitindo. Também ele considerava que para "corresponder à universal e profunda revolução operada neste século em todas as relações da vida social, políticas, intelectuais, religiosas, morais e económicas" havia que criar um sistema de ensino

³⁴³ *Idem*: "De todos estes factos resulta que aumenta sucessivamente o número de alunos que seguem os estudos secundários; mas que a grande maioria recorre ao ensino particular. Não se exigindo título de capacidade aos professores particulares, não havendo fiscalização sobre os métodos e intensidade do ensino, pode suceder que desta excessiva liberdade resultem abusos, e que o ensino particular se converta numa arte de preparar para os exames, o que é bastante diferente da arte de difundir a verdadeira instrução."

³⁴⁴ Ver J. J. da Silva Amado, *Discurso de Abertura solene das aulas e informações para cumprimento do n.º 19.º do artigo 129.º do Regulamento de 14 de Agosto de 1895*; Lisboa, Imprensa Nacional, 1895:7.

³⁴⁵ Silva Amado, *ob. cit.*, 1883: 14.

³⁴⁶ Emídio Garcia, "Instrução Secundária em Portugal", in *O Positivismo*, Lisboa, 1878, 4 vols, vol III: 73, onde passa em revista as muitas disciplinas que compunham o currículo do ensino secundário, comentando "Que todas aquelas disciplinas são úteis, não o somos negá-lo: úteis em concorrência com outras impeniosamente reclamadas pelas necessidades da *educação popular* e circunstâncias dos tempos que atravessamos (...) o moderno espírito científico e a concepção e compreensão real e positiva do mundo."

- Blanchot, Maurice, *Le Livre à Venir* (1959), *O Livro por Vir*, trad. port. M^o Regina Louro, Lisboa, Relógio d'Água, 1984.
- Bourdieu, Pierre, *Le Marché des biens symboliques*, Paris, Centre de Sociologie Européenne (1970), trad. bras. *A Economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectiva, 1974.
- Bourdieu, Pierre, *Reproduction in Education, Society and Culture*, trad. ing. Richard Nice, London, Sage Publications, 1977.
- Braga, Teófilo, *Manual da História da Literatura portuguesa desde as suas origens até ao presente*, Porto, Livraria Universal, 1875.
- Braga, Teófilo, *As Modernas Ideias na Literatura Portuguesa*, 2 vols., Porto, Lugan & Genelioux Sucessores, 1892.
- Braga, Teófilo, *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução pública portuguesa*, 4 vols., Lisboa, 1892-1902, por ordem e na Tipografia da Academia Real das Ciências, 1898.
- Brandão, Raul, *Memórias*, Obras Completas, vol I, ed. José Carlos Seabra Pereira, Lisboa, Relógio d'Água, 1999.
- Bruno, Sampaio, *A Geração Nova*, Porto, Magalhães e Moniz Editores, 1886.
- Buescu, Helena, Duarte, João Ferreira, Gusmão, Manuel, *Floresta Encantada, novos caminhos da literatura comparada*, Lisboa, Dom Quixote, 2001.
- Calinescu, Matei, *Five Faces of Modernity. Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*, Durham, Duke University Press, 1987.
- Carrol, David (ed.), *The States of "Theory".History, Art and Critical Discourse*, Stanford- California, Stanford University Press, 1994.
- Carvalho, Francisco Freire de, *Primeiro Ensaio sobre História Literária de Portugal*, Lisboa, Tipografia Rolandiana, 1845.
- Carvalho, Mário Vieira de, *Pensar é Morrer ou o Teatro de S. Carlos na mudança de sistemas sócio-comunicativos desde fins do século XVIII aos nossos dias*, Lisboa, IN-CM, 1993.
- Carvalho, Rómulo de, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- Castilho, António e José, *Tributo à Memória de sua Majestade muito fiel o rei D. Pedro V, o bem-amado*, Rio de Janeiro, 1862.
- Castro, Aníbal Pinto de, *Retórica e Teorização Literária em Portugal*, Coimbra, Centro de Estudos Românicos, 1974.
- Catroga, Fernando, "Alexandre Herculano e o Historicismo Romântico"; "Positivistas e Republicanos", *História da História em Portugal. Séculos XIX-XX*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.
- Cirne, Amaral, *Resumo da História da Pedagogia*, Porto, Livraria Universal, 1881.
- Charles, Michel, "La Lecture Critique", in *Poétique*, n^o 34, Paris, Seuil, 1978.
- Cherkaoui, Mohamed, « Socialisation et Conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue Française de Sociologie*, n^o 121, 1992.
- Coelho, Francisco Adolfo, *A Língua Portuguesa*, Lisboa, 1868.
- Coelho, Francisco Adolfo, "Sobre a necessidade da Introdução do Ensino da Glótica em Portugal", Lisboa, 1870.
- Coelho, Francisco Adolfo, *Carta Pública ao Ex^o Sr Marquês d' Ávila e Bolama*, Ministro do Reino, Lisboa, Tipografia do Futuro, 1871.
- Coelho, Francisco Adolfo, *A Questão do ensino*, Conferência pública feita no Casino Lisbonense, em 17 de Junho de 1871, Porto/Braga, Livraria Internacional, 1872.
- Coelho, Francisco Adolfo, *Curso de Literatura Nacional para uso dos Liceus centrais*, Porto, Magalhães e Moniz ed., 1881.
- Coelho, Francisco Adolfo, "A reforma do Curso Superior de Letras", *Revista de Educação e Ensino*, Tomo IV, Lisboa, 1888.
- Coelho, Francisco Adolfo, "A Instrução Pública e a Pedagogia", *Revista de Educação e Ensino*, Tomo IV, Lisboa, 1888.

- Coelho, Francisco Adolfo, *O Ensino da Língua portuguesa nos liceus*, Porto, Magalhães e Moniz Editores, 1895.
- Coelho, Francisco Adolfo, *Le Cours Supérieur de Lettres*, Lisboa/Paris, Exposição Universal de Paris-1900, Aillaud & C., 1900.
- Coelho, Francisco Adolfo, "O Curso Superior de Letras e os Cursos de habilitação para o magistério secundário", *Notas sobre Portugal*, vol I, Lisboa - Rio de Janeiro, Exposição Nacional do Rio de Janeiro, Secção portuguesa, 1908.
- Collini, Stefan (dir.), *Interpretação e sobreinterpretação*, [Umberto Eco, Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose], Lisboa, Editorial Presença, 1993.
- Costa, D. António da, *A Instrução Nacional*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1870.
- Cunha, Carlos Manuel Ferreira da, *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, colecção poliedro nº 12., Universidade do Minho, 2002.
- Curtius, Ernst Robert, (1953), trad. esp. *Literatura europea y Edad media Latina*, México- Madrid - Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Curto, Ramada, *Portugal Moderno*, coord. J. Pais de Brito, Lisboa, Pomo, 1992.
- Dias, José Simões, *Teoria da Composição Literária*, sexta edição, Lisboa, Tipografia Lucas, 1896.
- Dias, José Simões, *História da Literatura Portuguesa*, oitava edição, Lisboa, Imprensa Lucas, 1897.
- Dicionário da História de Portugal*, 4 vols., dir. de Joel Serrão, Porto, Livraria Figueirinhas, 1971.
- Diogo, Américo Lindeza, *menos que um. Uma história Literária por intermitência*, Braga, ed. Irmandades de Fala da Galiza e Portugal e Américo Lindeza Diogo, 1996.
- Diogo, Américo Lindeza e Silvestre, Osvaldo M., *Rumo ao Português Legítimo*, Braga, Angelus Novus, 1996.
- Esteves, Rosa, "Gabinetes de Leitura em Portugal no século XIX (1815-1853)", *Revista da Universidade de Aveiro/Letras*, nº 1, 1984.
- Fernandes, Rogério, *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*, Porto, Porto Editora, 1994.
- Ferreira, Andrade, *Reinado e Últimos Momentos de D. Pedro V*, Lisboa, Academia Real das Ciências de Lisboa, 1861.
- Ferreira, António, *Poemas Lusitanos*, edição crítica de T.F. Earle, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Figueiredo, António Cardoso Borges de, *Bosquejo Histórico da Literatura Clássica, Grega, Latina e Portuguesa*, para uso das escolas, terceira edição, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1852.
- Figueiredo, António Cardoso Borges de, *Instituições Elementares de Retórica*, Coimbra, em casa de J. Augusto Orcel, 3ª edição, 1857.
- Figueiredo, António Cardoso Borges de, *Lugares Selectos dos Clássicos portugueses nos principais géneros de discurso prosaico* (1851), Coimbra, 19ª edição, 1889.
- Figueiredo, Fidelino de, *Um coleccionador de angústias*, 1ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1951.
- Fonseca, Fernanda Irene (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994.
- Fonseca, Tiago dos Santos, *Elementos de Gramática portuguesa, com um resumo do prontuário ortográfico*, Lisboa, Ed. Paulo Guedes, s/d.
- Foucault, Michel, *Les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard, 1966, trad. port. Lisboa, Edições 70, 1991.
- Foucault, Michel, *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- França, José Augusto, *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*, Lisboa, Bertrand, 1965.
- França, José Augusto, *O Romantismo em Portugal*, Lisboa, Bertrand, 1975.
- França, José Augusto, "O século XIX em Portugal", *Comunicações* ao Colóquio organizado pelo Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa, Presença, 1979.
- França, José Augusto, *Lisboa. Ano 1898*, Lisboa, Edições Lisboa Capital da Cultura, 1998.

- Gadamer, Hans Georg, *Wahrheit und methode* (1960), Tübingen, Mohr, trad. fr. *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil, 1976.
- Gândavo, Pedro de Magalhães, (1574), *Regras que ensinam a maneira de escrever a ortografia da língua portuguesa*, Lisboa, ed. de M^a Leonor Buescu, Imprensa Nacional, 1981.
- Garção, Pedro Correia, *Poesias Selectas*, Porto, ed. Domingos Barreira, selecção Augusto C. Pires de Lima, s/d.
- Garcia, Emídio, "Instrução Secundária em Portugal I e II", *O Positivismo*, Lisboa, 1878.
- Garrett, Almeida, *Obras de Almeida Garrett*, Porto, Lello & Irmão, 1966.
- Garrett, Almeida, *Obras Completas*, edição crítica das Obras de Almeida Garrett, coord. Ofélia Paiva Monteiro; *Da Educação*, edição crítica de Fernando Augusto Machado, Lisboa, INCM, 2009.
- Garrido Gallardo, Miguel A.(compil.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco/Libros, 1988.
- Gautier, Théophile, *Mademoiselle de Maupin* (Prefácio), Paris, 1835.
- Genette, Gérard, *Figures, I* (1966), *II* (1969), *III* (1972), Paris, Seuil, 1969.
- Genette, Gérard, «L'Analyse Structurale du Récit», *Communications*, Editions du Seuil, n^o 8, 1966, trad. bras., *Análise Estrutural da Narrativa*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes Limitada, 1973.
- Genette, Gérard, *Fiction et Diction*, Paris, Seuil, 1991.
- Gil, Fernando, *Mimesis e Negação*, Lisboa, IN-CM, 1984.
- Girard, Gregório, *Do Ensino Regular da Língua Maternal nas Escolas e nas Famílias* (1844, Friburgo, Suíça), trad. port. de Frederico Ferreira Correia Vaz, Porto, Livraria Portuense de Lopes & C^a, Sucessores de Clavel & C^a Editores, 1885.
- Gomes, Joaquim Ferreira, *Estudos para a História da Educação no Séc. XIX*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- Gouveia, António Camões, in *História de Portugal*, 7 vols., dir. José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 1992-4.
- Graff, Gerald, *Professing Literature. An institutional History*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
- Grainha, Manuel Borges, *Os Livros Escolares*, Lisboa, Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904.
- Grainha, Manuel Borges, *A Instrução secundária de Ambos os sexos, no Estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, Tipografia Universal, 1905.
- Guillory, John, *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1993.
- Hamburger, Käte, *Logique des Genres Littéraires*, Paris, Seuil, 1989.
- Herculano, Alexandre, *História de Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, (1846-1853), Lisboa, Bretrand, 1980-81.
- Herculano, Alexandre, *Opúsculos*, Lisboa, Ed.Presença, 1982-87.
- Hinsley, F.H. (org.), *The New Cambridge Modern History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1962.
- Hirsch Jr.'s, E. D., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York, Houghton Mifflin, 1987.
- História de Portugal*, dir. Damião Peres, 7 vols., Barcelos, Portucalense Editora, 1935.
- História de Portugal*, dir. José Mattoso, 7 vols, Lisboa, Círculo de Leitores, 1992-94.
- Historia y Critica de la literatura española*, Francisco Rico (ed.), Ed.Critica, 1991.
- Hovelacque, Abel, *La Linguistique*, Paris, Librairie C. Reinwald & C., 1876.
- Hunter, Ian, *Culture and Government. The Emergence of Literary Education*, London, MacMillan Press, 1988.
- Hurd, Richard, *Letters on Chivalry and Romance*, facsimile da edição de 1762, New York, Garland, 1971.
- Jauss, Hans Robert, «Histoire de la Littérature», *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard. 1978.
- Jey, Martine, *La Littérature au Lycée: Invention d'une Discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1998.

- Kant, Emmanuel, (1790), *Critique de la Faculté de Juger*, trad. fr. Paris, Vrin, 1984.
- Kant, Emmanuel, (1798), *Le Conflit des Facultés*, trad. fr. Paris, Vrin, 1997.
- Lacoue-Labarthe, Philippe, e Nancy, Jean-Luc, *L'Absolu Littéraire. Théorie de la Littérature du Romantisme allemand*, Paris, Seuil, 1978.
- Lacoue-Labarthe, Philippe, *La fiction du Politique*, Paris, Christian Bourgois, 1987.
- Lapa, Rodrigues, *Poetas do Século XVIII*, Lisboa, Livraria Portugália, 1941.
- Lausberg, Heinrich, *Elementos de Retórica Literária*, trad. port., prefácio e aditamentos de R. M. Rosado Fernandes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª ed., 1993.
- Laurel, M.ª Hermínia, *A História Literária no ensino da Literatura Francesa em Portugal*, tese polic. de doutoramento, apresentada à Universidade de Aveiro, 1989.
- Leão, Duarte Nunes do, *Ortografia e Origem da língua Portuguesa*, (1576), ed. M.ª Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, Imprensa Nacional, 1983.
- Lopes, Silvina Rodrigues, *A Legitimação em Literatura*, Lisboa, Cosmos, 1994.
- Lotman, Iuri, *A Estrutura do Texto Artístico*, Lisboa, Editorial Estampa, 1978.
- Lourenço, Eduardo, *JL*, 8 de Outubro de 1997.
- Luke, A. & Luke, C., "Pedagogy", in *Concise Encyclopedia of Educacional Linguistics*, Amsterdam, Lausanne, New York...ed. Bernard Spolsky, 1999.
- Macedo, Newton de, "Cultura e Assistência", *História de Portugal*, 7 vols., dir. Damião Peres, Barcelos, Portucalense Editora, 1935.
- Machado, Álvaro Manuel, *Do Romantismo aos Romantismos em Portugal*, Lisboa, Presença, 1996.
- Machado, Álvaro Manuel (org. e dir.), *Dicionário de Literatura Portuguesa*, Lisboa, Presença, 1996.
- Machado, Bernardino, *O Ensino*, Coimbra, Tipografia França Amado, 1898.
- Maia, Delfim Maria d' Oliveira, *Manual de Estilo e Composição e Recitação*, terceira edição melhorada, Porto, Tipografia de Sebastião José Pereira, 1862.
- Maia, Delfim Maria d' Oliveira, *Teoria da Literatura particularmente da Literatura em Prosa para uso das aulas de Literatura Nacional*, 2ª edição, Porto, Tipografia de A. J. da Silva Teixeira, 1883.
- Maia, Delfim Maria d' Oliveira, *Manual de Estilo seguido de Regras de Metrificação e de Conselhos, Regras e Temas de redacção*, décima terceira edição, Aprovado pelo Conselho Geral de Instrução Pública, Porto, Livraria Portuense de Lopes e C.ª Editores, 1888.
- Maia, Delfim Maria d' Oliveira, *História da Literatura segundo o Programa oficial para a cadeira de Literatura nacional dos Liceus*, segunda edição, revista e correcta, Porto, Livraria Portuense de Lopes e C.ª Editores, 1892.
- Marinho, Mª de Fátima, *O romance Histórico em Portugal*, Porto, Campo das Letras, 1999.
- Marques, João Francisco, *A Parenética Portuguesa e a Restauração 1640-1668*, 2 vols., Porto, INIC, 1989.
- Mendes, António Rosa, "A vida cultural— do pré-humanismo ao seu colapso total", *História de Portugal*, direcção de José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 3º vol., 1992-94.
- Mendonça de Pina e Proença, Martinho de, *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*, Lisboa, José António da Silva, 1734 (1761, 1768...).
- Meneses, D. Pedro de, *Oração proferida no Estudo Geral de Lisboa*, tradução de Miguel Pinto de Meneses, Introdução de A. Moreira de Sá, Lisboa, edição do Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Psicologia e de História da Filosofia anexo à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1964.
- Murta, José Guerreiro, *Evocação Histórica do Primeiro Liceu de Lisboa e do País (Discursos e Anotações)*, Lisboa, s/ed., 1953.
- Neto, Vítor, *O Estado, a Igreja e a Sociedade em Portugal. (1832-1911)*, Lisboa, INCM, Colecção Análise Social, 1998.

- Nobre, Barros, *Primeiro Centenário da Criação dos Liceus em Portugal*, Separata n.º 75 da revista *Labor*, Aveiro, Gráfica Aveirense, 1936.
- Nóvoa, António, *Le temps des Professeurs*, 2 vols., Lisboa, INIC, 1987.
- Nóvoa, António, (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- Nóvoa, António, "Prefácio" a Isabel Alves Baptista, *A Escola Transmontana. Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento, 1759-1835*, Bragança, ed. da autora, 1999.
- Oliveira, Fernão de, *Gramática da Lingoagem Portuguesa* (1536), 3ª edição feita de harmonia com a 1ª, sob a direcção de Rodrigo de Sá Nogueira, Lisboa, edição de José Fernandes Júnior, 1936.
- Oliveira Marques, A. H., "Relações entre Portugal e o mundo germânico nos séculos XIX e XX. Breve Ensaio.", in *Cultura, Revista de História e de Teoria das Ideias*, Lisboa, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, vol. XI, 1999.
- Ortigão, Ramalho, *As Farpas*, Lisboa, Companhia Nacional Editora, 1890.
- Paixão, Vitor Manuel Braga, "A Propósito de um Livro de Actas guardado pela Academia. A Reforma Geral dos Estudos", Comunicação apresentada à Classe de Letras em 8 de Junho de 1948, Lisboa, *Boletim da Academia das Ciências de Lisboa*, XX, Junho-Julho, 1948.
- Palmer, Richard E., *Hermenêutica*, (1969), Lisboa, Edições 70, 1999.
- Pereira, João Félix, *Selecta Portuguesa, Antiga e Moderna, em Prosa e em Verso, para uso das escolas*, Lisboa, Tipografia da Rua do Crucifixo, 1875.
- Pierssens, M., «Administration des signes et Sémiotique de la complexité: Le cas Lautréamont», *Critique* n.º 372, Paris, 1978.
- Pozuelo Yvancos, Jose María, *Del Formalismo a la Neorretorica*, Madrid, Taurus, 1988.
- Pozuelo Yvancos, Jose María, *Teoría del Lenguaje Literario*, Madrid, Cátedra, 1989.
- Prado Coelho, Eduardo, *Os Universos da Crítica. Paradigmas da Crítica Literária*, Lisboa, Edições 70, 1987.
- Queirós, Eça de, *Notas Contemporâneas*, 3ª ed., Porto, Livraria Chardron de Lello & Irmão ed., 1920.
- Queirós, Eça de, *A Correspondência de Fradique Mendes*, sexta ed., Porto, Livraria Chardron de Lello & Irmão ed., 1921.
- Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 4 vols., trad. ing. H. E. Butler, Cambridge, Harvard University Press, 1969.
- Rebello, Luís Francisco, *O Teatro Naturalista e Neo-Romântico*, Lisboa, Biblioteca Breve, 1978.
- Rebello da Silva, Luís Augusto, *Elogio de Sua Majestade o rei D. Pedro V*, Lisboa, Imprensa da Academia Real das Ciências, 1863.
- Reis, Jaime, *O Atraso económico Português. 1850-1930*, Lisboa, IN-CM, 1993.
- Reis Lobato, António José dos, *Arte da gramática da língua portuguesa*, Lisboa, 1770.
- Remédios, Mendes dos, *História da Literatura Portuguesa*, 4ª edição, Coimbra, s/d.
- Resende, André de, *Oração de Sapiência (Oratio pro Rostris)*, tradução de Miguel Pinto de Meneses, Introdução e notas de A. Moreira de Sá, Lisboa, do Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Psicologia e de História da Filosofia, anexo à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2 vols., 1956.
- Reis, Carlos, *Técnicas de Análise textual*, Coimbra, Almedina, 1975.
- Reis, Carlos, *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*, Coimbra, Almedina, 1999.
- Ribeiro, José Silvestre, *Primeiros Traços de uma resenha da Literatura portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1853.
- Ribeiro, José Silvestre, *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal*, nos sucessivos reinados da Monarquia, 8 Tomos, Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências, 1879.

- Rodrigues, Ernesto, *Mágico Folhetim. Literatura e Jornalismo em Portugal*, Lisboa, Editorial Notícias, 1998.
- Rorty, Richard, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, 1980, trad. port.. *A Filosofia e o Espelho da Natureza*, Lisboa, Dom Quixote, 1988.
- Rorty, Richard, *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, trad. port. *Contingência, Ironia e Solidariedade*, Lisboa, Editorial Presença, 1994.
- Salgado Júnior, António, *História das Conferências do Casino*, Lisboa, Tipografia da Cooperativa Militar, 1930.
- Sanches, Ribeiro, *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (1760), Colónia, nova edição em Coimbra, Imprensa da Universidade, 1922.
- Santos, Boaventura de Sousa, "Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 38, Coimbra, 1993.
- Santos, Boaventura de Sousa, *Pela mão de Alice. O Social e o Político na pós-modernidade*, Porto Afrontamento, 1944.
- Santos, Delfim, "Universidade", *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Galega e Brasileira*, dir. de Jacinto do Prado Coelho, Porto, Figueirinhas, 1971.
- Santos, Maria Amélia Machado, *Bento José de Sousa Farinha e o ensino*, Coimbra, 1948.
- Santos, M.ª de Lurdes Costa Lima dos, *Intelectuais portugueses na primeira metade de oitocentos*, Lisboa, Editorial Presença, 1988.
- Santos, M.ª de Lurdes Costa Lima dos, "A Elite Intelectual e a Difusão do Livro nos meados do século XIX", in *Análise Social*, vol XXVII, nº 116-117, 1992.
- Santos Alves, José Augusto dos, *Ideologia e Política na Imprensa do Exílio, "o Português" (1814-1826)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, 1992.
- Saraiva, António José, e Lopes, Óscar, *História da Literatura Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 8ªed., 1975.
- Schaefer, Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un Genre littéraire ?*, Paris, Seuil, 1989.
- Schiller, Friedrich Schiller, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, Madrid, Anthropos, trad. e notas de Jaime Feijoo e Jorge Seca, 1990.
- Sena, Jorge de, *Estudos de Literatura Portuguesa III*, Lisboa, Edições 70, 1986.
- Serrão, Joel, *Temas Oitocentistas*, Lisboa, Ática, 1959.
- Silva, Ana Cristina Nogueira da, **Hespanha**, António Manuel, "A Identidade Portuguesa", *História de Portugal*, direcção de José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 4º vol., 1992-94.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, *Teoria da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina, 8ª edição, 1991.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "A 'leitura' de Deus e as leituras dos homens", in *Colóquio/Letras*, nº 100, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, *Camões: Labirintos e Fascínios*, Lisboa, Ed. Cotovia, 1994 (2ª ed. 1999).
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "Modernismo e Vanguarda em Fernando Pessoa", *Diacrítica*, n.º 11, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, 1996.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português", *Diacrítica*, nº 13-14, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, 1998-1999.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "As Relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes", *Diacrítica*, nº 13-14, Braga, Centro de Estudos Humanísticos, Universidade de Minho, 1998-1999.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e, "Apontamentos sobre algumas genealogias hispânicas da Teoria da Literatura", *Prof. Dr. José Ribeiro Dias – Homenagem*, Manuel Alte da Veiga e Justino Magalhães (orgs.), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- Silva, António Delgado, *Collecção de legislação portuguesa desde a última compilação das Ordenações*, redigida pelo Desembargador..., Legislação de 1775 a 1790, Lisboa, 1828.

- Silva, Luciano A. Pereira da, *Instrução Secundária*, Discurso proferido na Sessão de 13 de Janeiro de 1903 da Câmara dos Senhores Deputados, Lisboa, Imprensa Nacional, 1903.
- Silva Amado, José Joaquim da, *Discurso de Abertura dos Cursos do Liceu Central de Lisboa no ano lectivo de 1883-84*, Lisboa, Tipografia Elzeviriana, 1883.
- Silva Amado, José Joaquim da, *Discurso de Abertura das Aulas dos cursos do Liceu de Lisboa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1895.
- Silva Dias, José Sebastião da, *Portugal e a Cultura Europeia (séculos XVI a XVIII)*, *Biblos*, vol. XXVIII, 1953.
- Silva Dias, José Sebastião da, *Os Descobrimentos e a problemática Cultural do séc. XVI*, Lisboa, Editora Presença, 1953.
- Simões, M. Brêda, "Curso Superior de Letras", *Dicionário da História de Portugal*, dir. de Joel Serrão, 4 vols., Porto, Livraria Figueirinhas, 1971.
- Sousa, Manuel Dias de, *Nova Escola de meninos na qual se propõem hum metodo facil de ensinar a ler, escrever e contar, com huma breve direcção para a educação dos meninos, ordenada para descanso dos mestres e utilidade dos disciplos*, Coimbra, 1784.
- Tamen, Miguel, *Manners of Interpretation, The End of arguments in literary studies*, New York, State University of New York Press, 1993, trad. port. *Maneiras da Interpretação. Os fins do argumento nos estudos literários*, Lisboa, IN-CM, 1994.
- Thiesse, Anne Marie, *La Création des Identités Nationales*, Paris, Seuil, 1999, tradução portuguesa, *A Criação das Identidades Nacionais*, Lisboa, Temas e Debates, 2000.
- Tolentino, Nicolau, *Sátiras*, selecção, prefácio e notas de Rodrigues Lapa, Lisboa, Livraria Portugalíia, 1941.
- Torgal, Luis Reis (org.), "Antes de Herculano", *História da História em Portugal. Séc. XIX - XX*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.
- Torgal, Reis, "Universidade e Sociedade nos primórdios do liberalismo português. Revolução, Reformismo e Continuidade", *Portugal: Da Revolução Francesa ao Liberalismo*, 4 e 5 de Dezembro de 1986, Braga, Catálogo do Fundo Barca-Oliveira da Biblioteca Pública de Braga.
- Universidade, História, Memória, Perspectivas*. Actas do Congresso História da Universidade, 7º Centenário (5-9 Março de 1991), Coimbra, Universidade de Coimbra, 5 vols., 1991.
- Valente, Vasco Pulido, "O estado liberal e o ensino. Os Liceus portugueses (1834-1930)", in *Cadernos GIS, Gabinete de Investigações Sociais*, Lisboa, 1973.
- Vasconcelos, João Teixeira de, *Curso Gramatical da língua Latina e Portuguesa, ordenado em seis livros e oferecido à Instrução Pública*, 1838.
- Vasconcelos, José Leite de, *A Filologia Portuguesa (A propósito da Reforma do Curso Superior de Letras de Lisboa)*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1888.
- Vattimo, Gianni, *Éthique de l'Interprétation*, Paris, La Découverte, 1991.
- Veloso, J.M. de Queiroz, *O Ensino Secundário em Portugal*, Discurso pronunciado na Câmara dos Senhores Deputados na sessão de 21 de Agosto de 1908, Lisboa, Imprensa Nacional, 1908.
- Verdelho, Telmo, "Camilo e a Tradição Vernacular", *Congresso Internacional de Estudos Camilianos, Actas*, Coimbra, 1994.
- Verdelho, Telmo, "Garrett e o Pensamento Normativo na Língua Portuguesa", *Colóquio/Letras* nº153-154, Julho-Dezembro 1999, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- Verney, Luis António, *Verdadeiro Metodo de Estudar* (1746), ed. António Salgado Júnior, 5 vols., Lisboa, Clássicos Sá da Costa, 1949-1952; *idem*, selecção, prefácio e notas de M^ª Lucília Gonçalves, Lisboa, Presença, 1991.
- Viala, Alain, *Naissance de L'écrivain*, Paris, Minuit, 1985.
- Viala, Alain, "État historique d'une discipline paradoxale", *Le Français aujourd'hui*, nº72, Paris, 1985.

- Vilhena, Júlio de, *D. Pedro V e o seu Reinado*, 3 vols., Coimbra, 1922.
- Wagner, Peter, "Les sciences sociales et l'État en Europe occidentale continentale: la structuration politique du discours disciplinaire", *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nº 122, 1989.
- Wellek, René, Warren, Austin, *Theory of Literature*, New York, Harcourt, Brace and Company, 1962, *Teoria da Literatura*, trad. port. José Palla e Carmo, Lisboa, Publicações Europa-América, 1962.
- Wittgenstein, Ludwig, *Philosophical Investigations* (1958), Oxford, Basil Blackwell and Mott, trad. port. *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- Wittrock, Björn, « Les sciences sociales et le développement de l'Etat : les transformations du discours de la modernité », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nº 122, Novembre, 1989.
- Wolf, Ferdinand, *Proben Portugiesischer und Catalanischer Volksromane. Mit einer literarhistorischen einleitung über die Volksposie in Portugal und Catalonien*, Vienna, 1856.
- Wolf, Ferdinand, *Studien zur geschichteder Spanischen und Portugiesischen Nationalliteratur*, Berlin, 1859.

LEGISLAÇÃO; DOCUMENTAÇÃO; IMPRENSA

Legislação Fundamental / Liceus

- Regulamento Nacional dos Liceus de Novembro de 1836.
- Decreto de 20 de Setembro de 1844.
- Regulamento para os Liceus Nacionais de 10 de Abril de 1860.
- Plano dos Liceus de 9 de Setembro de 1863.
- Decreto sobre a Instrução Pública de 31 de Dezembro de 1868.
- Decreto de 23 de Setembro de 1872.
- Regulamento para os Liceus nacionais de 31 de Março de 1873.
- Reforma e nova organização da Instrução secundária de 14 de Junho de 1880.
- Decreto de 29 de Julho de 1886.
- Regulamento geral dos Liceus de 12 de Agosto de 1887.
- Decreto de 20 de Outubro de 1888.
- Decreto de 24 de Dezembro de 1894.
- Regulamento de 14 de Agosto de 1895.
- Lei de 29 de Agosto de 1905.

Documentação Primária/ Liceus

- Livro de Registo* do Liceu Central de Lisboa, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Passos Manuel, Lisboa.
- Folha(s) de Despesas eventuais dos Liceus – Folha(s) de Gratificações aos júris de Exames*, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Passos Manuel, Lisboa.
- Livro de Actas* do Conselho Escolar, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Passos Manuel, Lisboa.
- Registo de Presença* dos professores, Arquivo Histórico da Escola Secundária de Rodrigues de Freitas, Porto. (sumários).

Legislação fundamental / Curso Superior de Letras

Carta 137 de 31 de Outubro de 1858.

Lei de 8 de Junho de 1859.

Decreto de 18 de Setembro de 1878.

Decreto nº5 de 28 de Dezembro de 1901.

Lei de 10 de Outubro de 1902.

Documentação primária / Curso Superior de Letras

Livro das Actas do Curso Superior de Letras (vrs. anos)

Livro da Correspondência do Curso Superior de Letras

Livro da Correspondência com o Curso Superior de Letras

Registos de Frequência do Curso Superior de Letras: arquivo/depósito do Curso Superior de Letras, na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa.

Imprensa escrita - século XIX - XX

A Discussão, Funchal, nº 50, 51, 53 e 55, 1856.

Jornal do Comércio, Lisboa, 15 de Janeiro de 1861.

O Jornal da Noite, Lisboa, Junho de 1871.

Revolução de Setembro, Lisboa, 30 de Maio- 1 de Junho de 1871.

Diário Popular, Junho de 1871.

O Imparcial, Coimbra, Dezembro de 1884.

Diário Ilustrado, Lisboa, 31 de Maio de 1904.

O Instituto, Lisboa.

Revista Literária, Porto.

Revista da Educação e Ensino, Lisboa.

O Positivismo, Lisboa.

Labor, Aveiro.

Anuários, de vários Liceus do Continente e Ilhas, 1870-1888; 1901-1907.