

DA LEITURA RELIGIOSA À LEITURA LITERÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES EM LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVIII

Luiz Eduardo Oliveira*

RESUMO

Este artigo analisa alguns dos modos pelos quais o ensino da leitura e a formação de leitores em língua portuguesa, do século XVI ao XVIII, isto é, do Renascimento ao Iluminismo, estão associados à expansão imperial do reino lusitano e ao processo de colonização dela decorrente, que promoveu uma política linguística articulada com um projeto de propagação do império e da fé cristã, possibilitando assim a consolidação do vernáculo como língua oficial e, ao mesmo tempo, a formação de um cânone literário em português. Desse modo, busca compreender as condições históricas que possibilitaram a emergência do “sujeito” e, conseqüentemente, o advento da leitura subjetiva. Para tanto, recorreu-se ao uso dos compêndios e da legislação do período como fontes, bem como de alguns pressupostos teóricos relacionados aos conceitos escolarização (Vincent; Lahire; Thin, 2001), gramatização (Auroux, 1992) e colonialidade (Quijano, 2007). Concluiu-se que, com a institucionalização do ensino da literatura e o advento da leitura literária, no século XIX, a formação de leitor(a)s já se encontra limitada ou cerceada por uma normatividade que enclausura as possibilidades subjetivas e intelectivas das experiências de leitura, circunscrevendo-as ao cardápio canônico oferecido pelas instituições educativas.

Palavras-chave: colonialidade, escolarização, leitura, literatura.

* Luiz Eduardo Oliveira é Professor Titular da Universidade Federal de Sergipe, Bolsista PQ 2/CNPq e Coordenador da Cátedra Marquês de Pombal (Camões, I.P. / UFS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1610-3835> E-mail: luizeduardo@academico.ufs.br

FROM RELIGIOUS READING TO LITERARY READING: REFLECTIONS ON THE FORMATION OF READERS IN PORTUGUESE BETWEEN THE 16TH AND 18TH CENTURIES

Abstract

This article analyzes some of the ways in which the teaching of reading and the formation of readers in Portuguese, from the sixteenth to the eighteenth century, that is, from the Renaissance to the Enlightenment, are associated with the imperial expansion of the Lusitanian kingdom and the resulting colonization process, which promoted a linguistic policy articulated with a project to propagate the empire and the Christian faith, thus enabling the consolidation of the vernacular as an official language and, at the same time, the formation of a literary canon in Portuguese. Thus, it seeks to understand the historical conditions that made possible the emergence of the “subject” and, consequently, the advent of subjective reading. To this end, we used the compendia and legislation of the period as sources, as well as some theoretical assumptions related to the concepts of schooling (Vincent; Lahire; Thin, 2001), grammatization (Auroux, 1992) and coloniality (Quijano, 2007). It was concluded that, with the institutionalization of the teaching of literature and the advent of literary reading, in the 19th century, the formation of readers is already limited or restricted by a normativity that encloses the subjective and intellectual possibilities of reading experiences, circumscribing them to the canonical menu offered by educational institutions.

Keywords: coloniality, schooling, reading, literature.

DE LA LECTURA RELIGIOSA A LA LECTURA LITERARIA: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTORES EN PORTUGUÉS ENTRE LOS SIGLOS XVI Y XVIII

Resumen

Este artículo analiza algunas de las formas en que la enseñanza de la lectura y la formación de lectores en portugués, desde el siglo XVI al XVIII, es decir, desde el Renacimiento hasta la Ilustración, se asocian a la expansión imperial del reino lusitano y el proceso de colonización resultante del mismo, que impulsó una política lingüística articulada con un proyecto de propagación del imperio y de la fe cristiana, permitiendo así la consolidación de la lengua vernácula como lengua oficial y, al mismo tiempo, la formación de un canon literario en portugués. De esta manera, busca comprender las condiciones históricas que permitieron el surgimiento del “sujeto” y, en consecuencia, el advenimiento de la lectura subjetiva. Para ello se utilizaron como fuentes compendios y legislación de la época, así como algunos supuestos teóricos relacionados con los conceptos de escolarización (Vincent; Lahire; Thin, 2001), grammatización (Auroux, 1992) y colonialidad (Quijano, 2007). Se concluyó que, con la institucionalización de la enseñanza de la literatura y el advenimiento de la lectura literaria en el siglo XIX, la formación de los lectores ya se ve limitada o cercenada por una normatividad que enclaustra las posibilidades subjetivas e intelectivas de las experiencias lectoras, limitándolas a las experiencias lectoras el menú canónico que ofrecen las instituciones educativas.

Palabras clave: colonialidad, escolarización, lectura, literatura.

AS CARTINHAS PARA APRENDER A LER E A IMPOSIÇÃO DO ALFABETO LATINO

Se a educação, tal como foi concebida na modernidade ocidental, caracteriza-se não somente pelo seu papel formativo, mas também, e sobretudo, pelo seu poder cada vez mais generalizado de conversão, a escolarização¹ constitui-se a partir das condições sociais e materiais proporcionadas por essa mesma modernidade, respondendo a configurações conjunturais que demandam novas formulações educativas, especialmente depois de deflagrado o processo de colonização, algo que em Portugal se inicia com a tomada de Ceuta, em 1415, narrada por Gomes Eanes de Zurara (1410-1474) na *Terceira parte em que se contam a Tomada de Ceuta* (1450), e motivada por pelo menos três fatores preponderantes: o interesse comercial no ouro africano, para o que a Coroa havia obtido financiamento de banqueiros e mercadores portugueses, italianos e alemães para sua campanha militar; a propagação da fé cristã, motivo pelo qual, apenas dois anos depois, foi criada uma Diocese da Igreja Católica Romana, instituída pelo Papa Martinho V (1369-1431), durante cujo papado encerrou-se o Grande Cisma do Ocidente, onde foi bispo D. Diogo Ortiz de Vilhegas (1480-1544); e, não menos importante, o mito de Prestes João, o lendário soberano cristão do Oriente referido por Marco Polo (1254-1324) e pelo infante D. Pedro (1392-1449), dando conta de tudo que viu nas “sete partidas do mundo”, em sua *Carta de Bruges*, enviada a D. Duarte I (1391-1438) em 1426 (Carvalho, 1986, p. 103-104).

Assim, foi preciso esperar até o século XVI, isto é, até o Renascimento tardio, nos termos em que o define Kristeller (1990)², para que tanto a escolarização quanto a gramatização tivessem lugar (Oliveira, 2010). Quanto à primeira, é nessa época que o papel educativo se desloca das comunidades e das famílias para as instituições de ensino, as quais passaram a servir tanto aos interesses das duas reformas religiosas quanto aos da burguesia em ascensão. Assim, o sistema de autoridade dos Mestres sobre os Discípulos, diferente da comunidade entre os mesmos; a organização das classes conforme as idades dos alunos; os procedimentos de controle do tempo e de suas atividades; a organização do espaço escolar e, finalmente, a implantação dos planos de estudos e do seu sistema de progressão, ou seriação, com o advento do exame, seriam os dispositivos fundamentais para a constituição da forma escolar, ou da escolarização (Vincent; Lahire; Thin, 2001). Para Auroux (1992, p. 36), o Renascimento constitui uma “virada decisiva” nas ciências da linguagem, tal como a conhecemos hoje, pois a partir de então emergiram, em suas formulações modernas, a Gramática e o Dicionário, duas tecnologias que ainda são os pilares do saber matalinguístico, pois são os instrumentos necessários para realizar o processo da gramatização, isto é, para “descrever” e “instrumentar” uma língua:

1 Pode-se dizer que, a partir do século XVI, o papel educativo teria passado por um deslocamento das comunidades e das famílias para as instituições de ensino, as quais serviam tanto aos interesses das duas reformas religiosas quanto aos da burguesia em ascensão. O sistema de autoridade dos mestres sobre os discípulos, diferente da comunidade entre os mesmos; a organização das classes conforme as idades dos alunos; os procedimentos de controle do tempo e de suas atividades; e finalmente a implantação dos planos de estudos e do seu sistema de progressão, ou seriação, com o advento do exame, seriam os dispositivos fundamentais para a constituição da forma escolar, ou da escolarização (Cf. Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Tradução: Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.o 33, 2001, pp. 7-47).

2 Conforme o autor, apesar do relativo consenso com relação à precedência da Itália, uma vez que lá, desde, pelo menos, o século XIV já são visíveis, bem antes dos outros países, “muitos traços característicos da civilização do Renascimento” [*many characteristic features of Renaissance civilizations*], essa tese tem sido contestado por muitos historiadores que reivindicam tal lugar para seus respectivos países, de modo que houve vários Renascimentos, cada um com suas características particulares (Kristeller, 1990, p. 2-3).

A gramatização pelos europeus supõe a alfabetização, isto é, majoritariamente, a transcrição de uma língua em caracteres latinos. Esta alfabetização se efetua primeiro selvagememente e por analogia: o locutor nativo, alfabetizado numa língua (o latim) adapta a escrita ao som que ele percebe. Rapidamente, com a imprensa e a estandardização, a ortografia se torna um problema, às vezes acidentalmente discutido (Auroux, 1992, p. 65).

Segundo o mesmo autor, de modo geral, os primeiros tratados de Ortografia precedem as primeiras Gramáticas (Auroux, 1992, p. 65), algo que não se observa no caso português, em que as *Cartinhas* cumpriam o papel de ensinar as letras e os rudimentos de leitura, propagando a língua portuguesa e a Doutrina Cristã pelas terras conquistadas. Como observa Verdelho (1995, p. 58), no início do século XVI imprimiam-se milhares de *Cartinhas* em língua portuguesa, pois “a campanha expansionista exigiu em primeira instância uma boa funcionalização da língua vulgar”, motivo pelo qual elas possibilitaram o intercâmbio entre a metrópole e as colônias, constituindo-se como dispositivos fundamentais para a formulação das primeiras Gramáticas. Com efeito, do ponto de vista cronológico, em Portugal, às primeiras *Cartinhas* seguiram-se as primeiras Gramáticas. Estas, por sua vez, precederam as Ortografias, que começaram a ser publicadas na segunda metade do século XVI, como as já referidas *Regras que ensinam a maneira de escrever a orthographia da lingua portuguesa* (1574), de Pedro de Magalhães de Gândavo, e *A Orthographia da lingua portuguesa* (1576), de Duarte Nunes de Leão (c. 1530-1608), que vão chamar a atenção para a importância da aprendizagem, e depois do ensino, da escrita. E, finalmente, os Dicionários, de cujo primeiro exemplo português é o *Dictionarium latino lusitanicum & vice versa lusitanico latinu[m]* (1570), de Jerônimo Cardoso (1508-1569).

Assim, a ocupação territorial não se podia fazer sem a expansão do império e a propagação da fé cristã, que vai desencadear o primeiro passo no processo de escolarização com a universalização do alfabeto latino, através da produção de *Cartinhas* - ou *Cartilhas* - para aprender a ler mesmo antes pouco depois da chegada da “Arte de imprissão”, em 1465. Segundo Pinto (1948, p. 238), baseado na *Cronica do Felicissimo rei Dom Manuel* (1566-1567), de Damião de Góis (1502-1574), foi o rei D. Manuel (1469-1521), que ficou conhecido como perseguidor dos mouros e judeus, especialmente depois do seu casamento com a herdeira do trono espanhol, Isabel de Aragão (1470-1498), em 1496, o responsável pelo envio de *Cartinhas* e *Catecismos* para as conquistas de além mar. Já em 1515, antes mesmo de haver imprensa em algumas capitais da Europa, enviou “de presente” ao Negus, isto é, ao rei da antiga Abissínia - atual Etiópia - 2.500 volumes e uma tipografia. Entre os volumes, havia 2.000 *Cartinhas* e 42 *Catecismos*.

O caso espanhol foi diferente, sobretudo por conta da figura de Elio Antonio de Nebrija (1441-1522), professor de Retórica da Universidade de Alcalá e autor da obra que até o começo do século XX foi tida como a primeira Gramática vernacular³, a *Gramática de la lengua castellana* (1492), em cujo prefácio afirma que “*siempre la lengua fue compañera del imperio*” [“a língua sempre foi companheira do império”] (Nebrija, 1492, p. i). Mesmo não tendo tal precedência em seu gênero, a Gramática de Nebrija é pioneira em vários sentidos, mesmo porque foi publicada no ano em que se iniciou a expansão colonial europeia no que se tornou conhecido como continente americano, com a chegada dos espanhóis

3 Hoje já se sabe que outras obras congêneres foram produzidas anteriormente, como as gramáticas do Irlandês (séculos XII-XIV); Islandês (século XII); Provençal (séculos XVIII-XIV); Galês; Francês (1409) e Italiano (1437-1441) (Auroux, 1992, p. 14).

em uma ilha que pertence às Bahamas atualmente, a 12 de outubro de 1492, graças à expedição de Cristóvão Colombo (1451-1506), navegante genovês que comandou três embarcações financiadas pela Espanha.

De qualquer forma, tem razão Mignolo (1992, p. 311-312) quando considera o aspecto complementar do que denomina a “colonização da escrita (alfabetização)”, pois a tradução de hieróglifos em unidades alfabéticas, no caso espanhol, teria sido um dos primeiros esforços para “colonizar as línguas e memórias ameríndias”, o que ocorreu após a chegada do missionário franciscano Pedro de Gante (c.1480-1572) ao México e o início da campanha de alfabetização⁴. Nesse sentido, a universalização do alfabeto é um componente fundamental da colonização, e como tal é responsável pela extinção de línguas e culturas, operando assim uma colonização da imaginação ou do imaginário dos dominados, como explica Quijano (2007, p. 169). Como já havia observado Havelock (1995, p. 31), “os segredos da oralidade não estão no comportamento da língua usada na conversação, mas na língua empregada para o armazenamento de informações na memória”, para o que se apoia nos elementos rítmicos e narrativos da poesia oral.

OS CATECISMOS E A COLONIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Quando trata da “escolarização dos saberes elementares na época moderna”, Hébrard (1990, p. 85-90) reconhece que é difícil precisar se quando uma criança recita o Pai Nosso em seu abecedário ela estaria numa lição de leitura ou da religião, como se as duas coisas pudessem existir de forma independente uma da outra nos primeiros tempos da escolarização, no século XVI, mas afirma que Lutero (1483-1546) e Calvino (1509-1564) inventaram as novas “primeiras aprendizagens”, por terem direcionado a catequese especialmente às crianças, embora seus respectivos Catecismos - o *Catecismo Menor e Maior* de Lutero, de 1529, e o *Catecismo da Igreja de Genebra*, de Calvino, de 1542 - não contenham nenhuma parte dedicada ao ensino de leitura. No caso de Lutero, não há uma contribuição específica para a escolarização das crianças, uma vez que Catecismos se dirigiam também, e sobretudo, aos pais de família, mantendo assim a estrutura familiar como lugar privilegiado do ensino elementar. Ademais, o contato com a Escritura continuava dependente da mediação oral, feita pelo pastor ou pelo pai de família. No caso do Calvinismo, sua verdadeira ruptura, segundo o historiador francês, foram dois instrumentos de um “novo tipo”: um *ABC francês* (1545) e o seu *Catecismo da Igreja de Genebra, isto é, um plano para instruir as crianças na doutrina de Cristo*, tido pelo autor como protótipo do gênero, por articular o ensino da leitura com os rudimentos do catecismo.

O *Catecismo Romano* (1562-1566), por sua vez, escrito em latim por um grupo de redatores liderados pelo cardeal italiano Carlos Barromeo (1538-1584) como um dos desdobramentos do Concílio de Trento (1545-1563), estava voltado para a formação de clérigos, mas isso não significa que a Igreja Católica permaneceu reservada quanto ao uso do suporte livro para a catequese, como afirma Hébrard (1990, p. 93), segundo quem os padres conciliares mantiveram-se presos a modelos antigos de cate-

⁴ Tradução livre minha. No original: “translating hieroglyphs into alphabetic units was one of the first efforts to colonize Amerindian languages and memories and followed the arrival of Pedro de Gante in Mexico and the beginning of the alphabetization campaign” (Mignolo, 1992, p. 312).

quese, prevalecendo a transmissão oral dos saberes. A adoção, ao contrário, deve-se a circunstâncias muito novas para o período: a conversão dos gentios, para falar como Manuel da Nóbrega (1517-1570) (Hansen, 2010), mesmo porque o Concílio de Trento, ao combater a Reforma protestante, deu lugar à militância de novas ordens religiosas, como a da Companhia de Jesus, fundada em 1534 e reconhecida por bula papal em 1540. A partir de então, os missionários se impuseram uma empreitada linguística sem precedentes: a sistematização das “línguas exóticas”, para falar como Buescu (1983), ou a “colonização das línguas indígenas”, como prefere Mignolo (1992), ou ainda a “revolução tecnológica da gramatização”, como conceitua Auroux (1992).

Com efeito, só no Brasil foram produzidas quatro *Artes de Língua* e três *Catecismos*: a *Arte da grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil*, de 1595, composta pelo padre jesuíta José de Anchieta (1534-1597); a *Arte de grammatica da lingua brasilica* (1621), de Luiz Figueira; a *Arte da lingua de Angola* (1697), de Pedro Dias (1621-1700); e a *Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam Kiriri* (1699), de Luis Vicencio Mamiani. Quanto aos *Catecismos*, foram publicados os seguintes: *Catecismo na lingoa brasilica, no qual se contem a summa da doctrina christã. Com tudo que pertence aos Mysterios de nossa Fé & bõs costumes* (1618), composto a modo de diálogo pelo Padre Antonio d’Araujo; o *Catecismo da doutrina christã na Lingua Brasilica da Nação Kiriri* (1698), do padre Mamiani, organizado de forma bilíngue, e finalmente o *Katecismo indico da lingua Kariris acrescentado de varias praticas doutrinaes, & moraes, adaptadas ao genio, & capacidade dos Indios do Brasil* (1709), de Fr. Bernardo de Nantes, organizado em forma de diálogo bilíngue. Todos os compêndios foram escritos por jesuítas⁵, à exceção do último, escrito por um capuchinho.

O RENASCIMENTO TARDIO E A ASCENSÃO DOS VERNÁCULOS

Do ponto de vista político, a viragem do século XV para o XVI marca o processo de estabilização dos Estados europeus, que, na medida em que se desvinculam da influência da Igreja e do poder senhorial dos feudos, passam a centralizar-se na figura do monarca. Ao mesmo tempo, tal processo provoca a estandardização dos vernáculos, estabelecendo uma situação de concorrência entre as línguas, num conflito discursivo em que todos almejam ser a civilização mais antiga, a poesia mais antiga, a prosa mais antiga, ou a língua que se aproximava mais do latim, para o que muito contribuiu o desenvolvimento de estudos arqueológicos e filológicos que iriam se consolidar no século XVIII (Hazard, 1948). Não por acaso, no século XVI foram publicados dois Diálogos, um em louvor e outro em defesa da língua portuguesa: *O diálogo em louvor da nossa linguagem*, de João de Barros (c.1496-1570), publicado em 1540, anexo à sua Gramática, como vimos, e o *Diálogo em defesa da língua portuguesa*, de Pero de Magalhães Gândavo (c.1540-c.1479), publicado em 1574. Tal como no plano diplomático e político, nos dois momentos representados pelas datas de publicação das duas obras acima mencionadas – um de ascensão da política colonial portuguesa e dos jesuítas, sob o reinado de D. João III (1502-1557), e outro às vésperas da União Ibérica (1580) –, ambos os diálogos estão articulados em oposição à língua castelhana, na tentativa de provar que o português, estando mais próximo do latim, era superior e

5 Os jesuítas também produziram uma *Doutrina christã na lingua do Congo* (1556), de autoria de Cornélio Gomes; uma *Arte de lingua malabar em português* (1595), de Henrique Henriques, uma *Cartilha em tamul e português* (1554) e uma *Arte da lingoa de Japam* (1608), escrita por João Rodrigues). (Mecenas, 2020, p. 208).

mais nobre do que o espanhol, num momento em que o movimento de defesa e ilustração das línguas vernáculas espalhou-se pela Europa, suscitando uma série de publicações sobre o tema (Oliveira 2014, p. 53-54).

Como já havia observado Anderson (2008, p. 44-46), o rebaixamento gradual do que denomina “línguas sagradas”, que no caso ocidental é marcado pelo declínio do latim, corresponde à ascensão dos vernáculos, algo que, depois da revolução tipográfica, tornou-se massivo, possibilitando a produção de grande quantidades de livros escritos nas línguas vernáculas. No século XVII, que não produziu Gramáticas da língua portuguesa mas foi muito fértil na produção de Ortografias, a defesa do ensino do vernáculo vai se fazer acompanhar de várias críticas ao ensino tradicional do latim e, sobretudo, da Gramática Latina, componente fundamental do *trivium*, no conjunto das sete Artes liberais da Idade Média, por conta de sua complexidade, longa duração nos estudos, inutilidade e, sobretudo, sua dificuldade didático-pedagógica, pelo fato de ser ensinada em latim. Irão manifestar-se nesse sentido Amaro de Roboredo (c.1580.1653), em seu *Methodo grammatical para todas as linguas* (1619) e em *Porta de Linguas, Ou Methodo Muito Accommodado para as Entender. Agora accrescentada a Portuguesa com numeros interliniaes, pelos quaes possa entender sem mestre estas linguas o que as não sabe, com as raizes da Latina* (1623); Comenius (1592-1670), tanto na *Didactica Magna* quanto na *Porta das Línguas*, ambas publicadas em 1631 (Leite; Siqueira, 2024; Assunção; Fernandes, 2004); John Milton (1608-1674), em seu *Of Education (Da Educação)* (1644), e John Locke (1632-1704), em seus *Thoughts concerning Education (Pensamentos sobre Educação)* (1693).

No caso de Portugal, o período seiscentista foi uma Idade de Ouro da cultura letrada, ao contrário do que vai afirmar no século seguinte a legislação pombalina, graças à atividade dos eruditos da Companhia de Jesus e do *Curso Conimbricense*. Os jesuítas haviam dado um grande avanço nos estudos da linguagem, desde a publicação, em 1572, da *Arte da Gramática Latina* do padre Manuel Álvares (1526-1583), que teve quinhentas e trinta edições, tornando-se referência obrigatória no ensino do latim em toda a Europa e símbolo do ensino jesuítico, até ser proibida, em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), à época conde de Oeiras. Por outro lado, já em 1615 Amaro de Roboredo publicou suas *Regras da Orthographia Portugueza* e uma *Verdadeira Grammatica Latina para se bem saber em breve tempo, scritta na lingua Portuguesa com exemplos na Latina*; e em 1634 Bento Pereira (1605-1681) compôs o grande monumento lexicográfico *Prosodia in vocabularium bilingue, Latinum, et Lusitanum digesta...*, obra à qual se juntou, a partir de 1661, um *Thesouro da lingua portugueza* e que, antes de ser proibida com a reforma pombalina de 1759, foi reeditada até 1750 (Verdelho, 1995).

Desse modo, no século XVIII a crítica ao ensino de latim baseado na Gramática de Álvares tornou-se lugar comum não somente no discurso de homens de letras portugueses setecentistas como Verney ou Ribeiro Sanches (1699-1783), mas também na polêmica entre jesuítas e oratorianos, desencadeada pela publicação dos *Exercícios de Lingua Latina e Portuguesa acerca de diversas causas*, de 1711, e do *Novo methodo da grammatica latina, para o uso das Escólas da Congregação do Oratorio na Real Casa de N. Senhora das Necessidades, ordenado, e composto pela mesma Congregação*, de 1752, que contém um prólogo crítico em que se indicavam os erros da Gramática de Manuel Álvares. Portanto, a condenação total da Gramática do padre jesuíta, pelo Alvará de 18 de junho de 1759, foi precedida por uma disputa

entre metodistas e alvaristas, cada qual defendendo seu modelo pedagógico, como já havia pontuado Carvalho (1978, p. 42).

AS REFORMAS POMBALINAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES

No Iluminismo, a França vai ocupar o papel que teve a Itália no Renascimento. Se este se concentra, como período histórico, no século XVI, aquele se deixa representar pelo século XVIII, denominado “século das luzes”. Suas narrativas, da mesma forma, glorificam sua importância no avanço das luzes, isto é, no progresso da Razão, da Ciência e da Civilização, palavras-chave do repertório lexical do período que aparecem sempre grafadas com maiúsculas nos escritos setecentistas. Contudo, apesar da preponderância francesa do Iluminismo como período histórico na historiografia, a Inglaterra e a Alemanha entram na disputa pela primazia da precedência em tal movimento filosófico ou cultural. De qualquer modo, já na “Querela entre os Antigos e os Modernos”, debate que se iniciou em 1689, quando Charles Perrault (1628-1703) publicou o poema “Siècle de Louis Le Grand”, defendendo que as artes e as ciências tinham atingido o apogeu na França de Luís XIV (1638-1715)⁶, a França já se impunha como modelo ideal de civilização para todos os homens de letras da Europa, sendo admirada por aliados e inimigos, a ponto de tornar-se, discursivamente, “uma pessoa moral”, como observa Paul Hazard (1948, p. 53-54), uma vez que sua pretensa unidade e expansão irradiava-se para os outros povos através do “rei Sol”.

Assim, da mesma forma que Paris se torna o centro intelectual e dos requintes da corte, a língua francesa passa a ser concebida como uma “língua universal”, tomando o lugar do latim como língua franca da diplomacia já no início do século XVIII, com o Tratado de Rastadt (1714), que pôs fim à Guerra da Sucessão Espanhola, iniciada em 1702. Conforme Darnton (2005, p. 98-99), até os russos e os turcos usaram o francês para chegar a um acordo sobre o texto de um tratado em 1774. Os professores de francês difundiam a língua em toda parte, como testemunha Locke (1934, p. 139), em seu ensaio sobre educação [*Thoughts concerning education*], publicado em 1693, ao enfatizar o exemplo das Mestras de francês no que considerava o “método natural” de aprender uma língua estrangeira. Ao tratar dos professores protestantes franceses que estavam refugiados em Londres durante o reinado de Elizabeth I (1533-1603), fugidos do Massacre da noite de São Bartolomeu, durante o reinado de Carlos IX (1550-1574), Howatt (1988, p. 12-31) faz um apanhado de vários compêndios para o ensino da língua francesa, e de inglês para os imigrantes, todos compostos por estrangeiros, alguns dos quais, como os de Claudius Holyband e John Florio (c. 1553-1625), foram muito influentes entre os preferidos da rainha.

Contudo, enquanto os Mestres e Mestras de francês estavam entre os profissionais mais requisitados nas casas das famílias mais abastadas, tornado-se, juntamente com o piano, o canto e a dança, um componente fundamental na educação das moças “civilizadas”, na França os pobres permaneciam divididos

6 Segundo Darton (2005, p. 111), a expressão “o século de Luís XIV” consagrou-se com a publicação, em 1751, de *Le Siècle de Louis XIV*, o mais ambicioso tratado de Voltaire (1694-1778), que é considerado uma obra crucial para os escritores do século XVIII, pois definiu o sistema literário do “Antigo Regime” e criou a história literária na França. Segundo o autor, das quatro eras da humanidade, a mais “feliz” era a de Luís XIV, na qual a literatura francesa alcançou o seu apogeu e a polidez da corte francesa estabeleceu um padrão comportamental para a aristocracia europeia (Cf. Robert Darnton, *Op. Cit.*, p. 111).

por falares muito diferentes e incompreensíveis entre si, assumindo o *patois* o papel de língua escolar até a metade do século XIX, como observa Chervel (1990, p. 190). De qualquer modo, a grande circulação da literatura francesa nos círculos de letrados das metrópoles e das colônias fazia da Europa uma comunidade cultural representada pela República das Letras e pela língua francesa, mesmo porque a Academia Francesa, fundada em 1636 por Richelieu (1585-1642), legitimava o valor intrínseco da língua e o rigor de sua Gramática, dando-lhe uma dimensão “transcendental”, na expressão de Pierre Bayle (1647-1706), não por acaso num periódico intitulado *Nouvelles de la République des lettres*, em 1685 (Hazard, 1948, p. 55).

Falcon (1993, p. 10; 16-17) distingue “Iluminismo” de “Ilustração”, afirmando que, “a rigor”, a palavra “iluminismo”, que grafa com letra minúscula, indica historicamente o contrário do que busca referir, para o que reproduz a seguinte passagem de Georges Gusdorf (1912-2000), em *Dieu, la nature, l'homme au siècle des Lumières* (1972): “o século das Luzes é também o do Iluminismo, que mantém a prioridade da luz interior sobre a claridade ilusória do intelectualismo, verdadeira força de ceguidão”. De qualquer modo, os sentidos atribuídos ao termo “Iluminismo”, em Portugal como no Brasil, no senso comum e no meio acadêmico, carregam todos os conceitos e características conferidos pelo autor à variante “Ilustração”. Assim, embora critique a suposta univocidade do conceito de Iluminismo, em que o movimento intelectual é identificado com uma determinada época, o século XVIII, afirma que ela não corresponde de maneira alguma “à pluralidade inerente às várias tomadas de consciência do movimento ilustrado”, algo que pode ser dito também a respeito do Renascimento.

Nessa perspectiva, segundo o mesmo autor, Europa e Ilustração são “partes inseparáveis de um mesmo todo” (Falcon, 1993, 92), uma vez que esta, assim como aquela, passa a representar, para si mesma e parta os outros, uma mentalidade ou consciência supranacional em que as ideias circulam livremente, expressando uma espécie de República das Letras unida pelo culto à razão, mas também por um sentimento de superioridade com relação ao resto do mundo. Tal pressuposto tem seu contraponto no processo de constituição das nações europeias, o qual se faz acompanhar de uma espécie de nacionalismo imperialista que se forjava em oposição ao Outro colonial. Trata-se, portanto, de uma Europa mítica, retórica e, sobretudo, unificada, sem fissuras, modelo ideal de civilização (Oliveira, 2014, p. 60). Assim, o modelo estrutural de colonização do tempo e do espaço permaneceu o mesmo, aumentando, contudo, a sua intensidade e sistematizando, ou complexificando, suas relações, que foram se moldando à convivência e à sucessão de diferentes modelos econômicos e formações sociais, envolvendo o capitalismo mercantil, comercial e industrial. Não por acaso, a escravização de indígenas e africanos, de forma legal ou ilegal, continuou sendo o principal investimento dos banqueiros e capitalistas europeus, bem como a principal fonte de renda dos negociantes e senhores de engenho, nas colônias. Da mesma forma, o genocídio, o desmonte de culturas e a supressão de grupos étnicos e linguísticos exigiu uma estrutura de controle e administração da autoridade mais sofisticada da parte dos impérios, tanto em seus conflitos internos como na exploração do trabalho e na expropriação de terras (Mignolo, 2017, p. 4-5).

No caso português, António Cruz (1971, p. 2) afirma que o ambiente intelectual foi determinado pela conjuntura sócio-cultural do período joanino, sobretudo pelas atividades da Academia Portuguesa,

fundada em sua própria casa por Francisco Xavier de Menezes (1673-1743), o 4.º Conde de Ericeira, entre 1717 e 1720. Banha de Andrade (1982, p. 642-643), por sua vez, defende que o Iluminismo em Portugal começou com o padre teatino Rafael Bluteau (1638-1734), autor do *Vocabulário português e latino*, primeira grande obra da lexicografia portuguesa, publicada em dez volumes entre 1712 e 1728. Com efeito, podemos notar que alguns termos usados por autores setecentistas como Manoel de Andrade de Figueiredo (1670-1735), em *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar*, obra impressa em Lisboa em 1722, na Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho, “Impressor do Serenissimo Senhor Infante”, com as Licenças necessárias e o “Privilégio Real”, conforme a folha de rosto do livro (Figueiredo, 1722) e Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), em seus *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*, obra inspirada, como afirma o próprio autor, em Locke e impressa em Lisboa em 1734 na Oficina de Joseph Antonio da Sylva, impressor da Academia Real, trazem as marcas de um léxico iluminista que já circula em língua portuguesa desde fins do século XVII, em que adjetivos como “racional”, “perfeito”, “verdadeiro” e “útil”, assim como substantivos como “luzes”, “educação” e “razão” assumem um sentido novo, sintomático dos novos tempos, marcados pelo que veio a ser denominado de Iluminismo.

Contudo, há um relativo consenso quanto ao caráter de ruptura das reformas pombalinas, isto é, as reformas promovidas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782). Falcon (1993, p. 317-318), por exemplo, com base em António Coimbra Martins (1927-2021), autor do verbete “Luzes” do *Dicionário de história de Portugal* (1963), busca diferenciar as “luzes joaninas” das “luzes pombalinas”, afirmando que aquelas seriam marcadas pelo seu caráter ao mesmo tempo aristocrático – por conta dos Ericeiras – e religioso – dada a proteção de D. João V aos jesuítas e oratorianos –, enquanto estas seriam caracterizadas por uma ação governativa e despótica, com vistas a uma transformação racional e pragmática do país. De qualquer modo, o reinado de D. João V (1689-1750), um rei “lúbrico e beato”, segundo Voltaire (1694-1778) (apud Maxwell, 1996, p. 17), que foi marcado, dentre outras coisas, pelos efeitos do Tratado de Methuen (1703)⁷, caracteriza-se pela importação de artistas e intelectuais estrangeiros, especialmente músicos italianos, bem como pela encomenda sistemática de pinturas e obras arquitetônicas, graças ao incremento financeiro advindo da exploração do ouro do Brasil, através do trabalho dos africanos escravizados. A construção do palácio e convento de Mafra, de 1713 a 1730, a fundação da Real Academia da História Portuguesa, que funcionou de 1720 a 1776, a tradução e impressão de obras portuguesas e estrangeiras, inclusive de periódicos, e a constituição da figura do homem de letras “estrangeirado”⁸, representado por escritores que tiveram experiências diplomáticas ou formativas internacionais, tais como D. Luís da Cunha (1662-1749), Alexandre de Gusmão (1695-

7 Assinado em Lisboa e redigido em latim, como era costume, o Tratado de Methuen, firmado a 27 de dezembro de 1703 com a Inglaterra, tem apenas três artigos: o primeiro relativo à admissão perpétua em Portugal dos lanifícios ingleses; o segundo referente à redução perpétua de um terço dos direitos que incidissem sobre os vinhos franceses a favor dos vinhos portugueses e o terceiro às ratificações pelos respectivos plenipotenciários D. Manuel Teles da Silva (1641-1709), marquês de Alegrete, e John Methuen (Oliveira, 2014, p. 147).

8 Para Falcon (1993, p. 204; 320), “o fenômeno do ‘estrangeiramento’” pode ser definido como “o produto de uma cisão entre aqueles que, viajando e que vinham de fora, militares e diplomatas de outras nações, puderam mudar suas maneiras de ver e de sentir, e os demais que, insulados, ficaram impermeáveis a tudo que viesse do estrangeiro. Foi este o ponto de partida para a divisão ideológica entre os nacionais ou ‘castiços’ e os ‘estrangeiros’, questão magna da Ilustração portuguesa, [...]”. Desse modo, os estrangeirados podem sê-lo pelo sangue ou pela educação: “O sangue é hebraico, é o que une os judeus e cristãos-novos, separando-os dos castiços. A educação é a cultura absorvida no exterior, desnacionalizante, contrária à formação castiça”.

1753), o já mencionado Martinho de Mendonça de Pina Proença, António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), Luís António Verney (1713-1792) e Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), mais tarde Marquês de Pombal (Oliveira, 2014, p. 150-151).

A EMERGÊNCIA DA IDEIA DE SUBJETIVIDADE E A RECONFIGURAÇÃO DA RETÓRICA

O século XVIII português viu consolidar-se uma tendência que vinha do século anterior: a numerosa publicação de obras linguísticas e/ou estilísticas, incluindo comentários críticos ou apologéticos aos *Lusíadas*. Tal proliferação de teóricos e legisladores do verso e da língua, como observam Saraiva e Lopes (1996, p. 593-594), denuncia o domínio da expressão literária por parte dos juristas, desembargadores e demais funcionários do “despotismo esclarecido”. Algumas manifestações dessa tendência são a *Ortografia* (1734), de João de Morais Madureira Feijó (1688-1741), e as *Enfermidades da Língua Portuguesa* (1759), de Manuel José de Paiva, pseudônimo de Silvestre Silvério da Silveira e Silva, obras que se alinham às propostas radicais de reforma ortográfica e morfológica – baseadas fundamentalmente nas sugestões de Luis António Verney (1713-1792) nas primeiras Cartas do seu *Verdadeiro método de estudar* (1746). No campo literário, com a circulação e universalização do classicismo francês e de outras obras estrangeiras – sobretudo inglesas e alemãs – traduzidas para o francês, possibilitadas em boa parte pelas Academias científicas e histórico-literárias fundadas em Portugal e na América portuguesa (Kantor, 2004), assistimos à decadência do Maneirismo e do Barroco e à ascensão do Arcadismo (Hansen, 2021, p. 80-84).

Também no século XVIII foi retomado o projeto de alfabetização dos povos conquistados. Antes de atentar para o ensino de Latim, Grego, Hebraico e da Retórica, das Primeiras Letras e da Universidade, Pombal percebeu que era preciso cuidar, com certa urgência, da América portuguesa, no que se referia a três itens de suma importância: a) à sua defesa, daí a sua preocupação com a necessidade de fundação de aulas militares na colônia; b) ao seu comércio, que apontava para a necessidade de instrução comercial dos homens ligados às Companhias Gerais do Grão-Pará e Maranhão (1755) e de Pernambuco e Paraíba (1759), criadas para modernizar o comércio da colônia e fazer frente às companhias estrangeiras e, sobretudo, c) à situação das populações indígenas, como testemunha a lei do *Diretório*, de 1757, que, além de representar uma nova fase do processo de colonização, regulamentando o trabalho e os modos de vida dos “gentios” mediante a “civilização dos índios”⁹, sendo fruto de disputas e impasses locais (Coelho, 2006), constituiu-se como uma primeira tentativa de instituição de escolas em substituição ao controle espiritual e temporal, além de pedagógico, da Companhia de Jesus, inicialmente no “Estado do Grão-Pará e Maranhão”, em 1757, e no ano seguinte para o Estado do Brasil, composto pelas demais regiões da América portuguesa (Almeida, 1997).

9 Segundo Santos (2012, p. 226; 228), “a legislação promulgada entre 1755 e 1758 introduziu o verbo ‘civilizar’ e o adjetivo ‘civilizado’ nas normativas e reflexões referentes aos índios. O *Diretório dos Índios do Maranhão*, de 1757, foi, provavelmente, o principal responsável pela adoção e divulgação do substantivo ‘civilidade’, no que tange à questão indígena e à colonização”. O autor reforça sua argumentação ao observar que o *Vocabulario* de Bluteau não registrou as palavras “civilizar”, “civilizado” ou “civilização”. O termo “civilidade”, no entanto, foi registrado por Bluteau, mas com o sentido de, “descortesia, grosseria, rusticidade”, e não com o significado que Erasmo de Roterdã (1466-1536) lhe atribuiu em *De civiltate morum puerilium* (1530), traduzido para o português como *A cidade pueril*.

Para Quijano (2007, p. 172), o paradigma europeu do conhecimento racional tem sido questionado por conta de um pressuposto fundamental: o conhecimento como produto de uma relação sujeito-objeto. Tal pressuposto tem três implicações importantes. Primeiro, concebe o “sujeito” como categoria isolada, referente ao indivíduo, em sua capacidade de reflexão - como resume o *Cogito, ergo sum* de Descartes (1596-1650) -; segundo, o “objeto” é tido como uma categoria externa ao sujeito por sua própria natureza. Terceiro, finalmente, o “objeto” é constituído por “propriedades” que o definem e diferenciam dos demais:

O que está em questão neste paradigma é, em primeiro lugar, o carácter individual e individualista do “sujeito”, que como qualquer meia-verdade falsifica o problema ao negar a intersubjetividade e a totalidade social como locais de produção de todo o conhecimento. Em segundo lugar, a ideia de “objeto” é incompatível com os resultados da investigação científica atual, segundo a qual as “propriedades” são modos e tempos de um determinado campo de relações. Portanto, não há muito espaço para uma ideia de identidade como originalidade ontologicamente irreduzível fora do campo das relações. Em terceiro lugar, a externalidade das relações entre o “sujeito” e o “objeto”, fundada em diferenças de natureza, não é apenas um exagero arbitrário das diferenças, uma vez que a investigação atual leva antes à descoberta de que existe uma estrutura de comunicação mais profunda no universo. Muito mais importante e decisivo é que nesta perspectiva cognitiva está implícito um novo dualismo radical: razão divina e natureza. O “sujeito” é portador da “razão”, enquanto o “objeto” não é apenas externo a ela, mas de natureza diferente. Na verdade, ele é a própria “natureza” (Quijano, 2007, p. 172-173).¹⁰

Segundo o mesmo autor, não foi por acaso que o conhecimento passou a ser considerado uma propriedade, numa relação entre um sujeito e um objeto, para o que se fazia necessária a emergência da autoria¹¹. Assim, é no contexto de imposição desse paradigma que emerge da ideia de “Ocidente” ou “Europa”, num processo de diferenciação das outras culturas, que são concebidas como “objeto” (Quijano, 2007, p. 173-174), tal como no caso da política do Diretório, em que os povos indígenas são apenas objeto. Nessa perspectiva, se toda leitura é “uma parte constitutiva da subjetividade”, como afirma Jouve (2013, p. 53), a capacidade de uma leitura subjetiva, na perspectiva europeia, vai depender do estágio de racionalidade do(a) leitor(a), ou do seu grau de letramento, mensurável somente depois que o “indivíduo” passa pelo processo de alfabetização, ou pelas primeiras aprendizagens referentes à escolarização. A educação literária, desse modo, ou a formação de leitor(a)s, se pudéssemos nos apropriar de tal terminologia, aplicando-a ao Portugal setecentista ou à América portuguesa, já se encontra

10 Tradução minha. No original: “*What is in question in this paradigm is, firstly, the individual and individualist character of the ‘subject’, which like every half-truth falsifies the problem by denying intersubjectivity and social totality as the production sites of all knowledge. Secondly, the idea of ‘object’ is incompatible with the results of current scientific research, according to which the ‘properties’ are modes and times of a given field of relations. Therefore there is not much room for an idea of identity as ontologically irreducible originality outside the field of relations. Thirdly, the externality of the relations between the ‘subject’ and the ‘object’, founded on differences of nature, is not only an arbitrary exaggeration of the differences, since current research rather leads to the discovery that there exists a deeper communication structure in the universe. Much more important and decisive, is that in such a cognitive perspective it is implied a new radical dualism: divine reason and nature. The ‘subject’ is bearer of ‘reason’, while the ‘object’, is not only external to it, but different nature. In fact, it is ‘nature’* (Quijano, 2007, p. 172-173).

11 Segundo Chartier (2002, p. 20-21), o processo de atribuição de autoria a certas composições originalmente orais relaciona-se com a transformação da palavra inspirada, que era, a um só tempo, poética, ritual e singular, como as odes – discursos espirituais executados durante os banquetes de embriaguez dionisiaca –, em “literatura”, ou em “gênero literário”, durante os festivais e competições associados aos cultos das cidades-estados ou dos santuários pan-helênicos.

limitada ou cerceada por uma normatividade que enclausura as possibilidades subjetivas, afetivas ou intelectivas das experiências de leitura, circunscrevendo-as ao cardápio canônico oferecido pelas instituições educativas.

Por outro lado, se o século XVIII é tido como “século das luzes”, uma vez que é o período durante o qual as noções de “civilização” e “Europa” tornam-se correntes, exigindo a racionalização dos Estados e preparando o caminho para a invenção de identidades nacionais, é também o século do industrialismo, isto é, de um fenômeno que representa não somente uma série de transformações técnicas, mas também novas relações e modos de produção e a configuração de um novo grupo social e de uma nova estrutura mental. Segundo Raymond Williams (1960, p. xiv), as questões concentradas na palavra cultura relacionam-se diretamente com as grandes transformações históricas trazidas por algumas palavras-chave que entraram em circulação no final do século XVIII, tais como “indústria”, “democracia”, “classe” e “arte”. Nesse sentido, o conceito de cultura – bem como o de literatura – apresenta-se como uma resistência e uma reação a essas mudanças de ordem social, proporcionadas principalmente pelo que Anderson (2008) denomina “capitalismo tipográfico”. É nesse ponto que podemos observar um aspecto ideológico do Romantismo, em sua rejeição da coisificação do homem e da massificação trazida pelo industrialismo (Oliveira, 2014, p. 71-72).

Contudo, se durante os primeiros estágios de escolarização as Cartinhas para aprender a ler são ensinadas com o propósito de introduzir as crianças nos mistérios da fé cristã, para o que os Catecismos serviam de reforço para a prática de leitura orientada e repetição, num segundo estágio, reservado para aqueles poucos que iriam avançar para o estudo das Humanidades, os modos de ler os autores clássicos continuam totalmente normativos, como demonstram as *Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica, ordenadas e mandadas publicar por El Rey Nosso Senhor, para o uso das Escolas novamente fundadas nestes Reinos, e Seus Dominios* (1759), publicada logo em seguida à publicação do Alvará de 28 de junho de 1759, no qual estão relacionados os elementos principais do discurso da legislação pombalina: a consciência histórica do estado de atraso ou defasagem de Portugal com relação às “Nações civilizadas”, causado pela ação malévola dos jesuítas; o mito da recuperação de um tempo perdido, em que os portugueses eram conhecidos na República das Letras; o uso de imagens retóricas relativas às palavras-chave do léxico iluminista; e finalmente a ideia de Europa, que representa o “moderno” e serve de parâmetro comparativo à situação portuguesa (Oliveira, 2022, p. 23-24).

Na “Instrução para os Professores de Rhetorica” há uma importante distinção, no parágrafo primeiro, entre Gramática e Retórica, equivalente, em termos contemporâneos, a língua e literatura: a primeira “só ensina a fallar, e a ler correctamente, e com acerto, a doutrina dos Termos, e das Frases”. A segunda, por sua vez, “ensina a fallar bem, suppondo já a Sciencia das Palavras, dos Termos e das Frases”, ordenando “os pensamentos, a sua distribuição, e ornato”. Em oposição a seu uso estéril, meramente ornamental, nos colégios jesuítas, o legislador conferiu uma utilidade prática à Retórica, tida como a “Arte mais necessária no Comércio dos Homens, e não só no Pulpito, ou na Advocacia, como vulgarmente se imagina”, mas também nos “Discursos familiares, nos Negócios públicos, nas Disputas, em toda a ocasião em que se trata com os Homens” (Portugal, 1759, p. 5; 14).

O ADVENTO DA LEITURA LITERÁRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como explica Souza (1999, p. 11-12), no princípio, a Retórica abrangia cinco partes, correspondentes às etapas da elaboração e execução do discurso: *inventio* (achar o que dizer); *dispositio* (pôr em certa ordem o que se tem a dizer); *elocutio* (colocar os ornamentos do discurso); *pronunciatio* (dicção e gesticulação adequadas ao discurso) e *memoria* (confiar o discurso à memória). Contudo, com o passar do tempo, a *inventio* e a *dispositio* foram remanejadas para a Dialética, e, dada a progressiva hegemonia da cultura escrita, a *pronunciatio* e a *memoria* foram eliminadas. Tal redução, segundo o autor, teria sido causada por fatores diversos, entre os quais a especialização dos saberes, a partir do século XVIII, fazendo com que os recursos discursivos classificados pela Retórica clássica passassem a fazer parte dos manuais de Gramática com o nome geral de “tropos e figuras” ou “figuras de estilo”. Posteriormente, tais figuras foram, por sua vez, reduzidas ao par metáfora/metonímia, com o formalismo russo do início do século XX.

A Poética, por sua vez, tendo surgido também na Grécia antiga, alcançou a sua sistematização com Aristóteles. Até o século I, manteve-se dissociada da Retórica, tratando exclusivamente dos gêneros hoje considerados literários. A partir de então, contudo, Retórica e a Poética passaram a confundir-se, tornando-se indissolúveis até o século XIX, quando a Poética se transformou em uma disciplina de caráter filosófico-técnico-formal própria para escritores e críticos literários, e a Retórica uma disciplina técnico-formal circunscrita aos professores e ao ensino, sobretudo aos jesuítas (Barthes, *apud* Souza, 1999, p. 14). Com a decadência da Retórica e da Poética, causada por uma série de fatores, dentre os quais a sua pouca ligação com o projeto nacionalista em curso em vários países, principalmente no Brasil, que no início do século XIX acabava de alcançar a sua independência política, e a estética romântica, que valorizava as criações individuais de escritores que fugiam às prescrições clássicas, surge uma nova disciplina dedicada aos estudos literários, a História da Literatura (Oliveira, 2009).

Assim, a história literária confunde-se com a institucionalização do ensino de literatura, constituindo-se como uma instância privilegiada na política de afirmação e consolidação dos Estados nacionais. Nessa perspectiva, a configuração da literatura como disciplina confunde-se com a delimitação e resignificação da palavra “literatura” e com a elaboração do seu próprio conceito. Desse modo, se hoje usamos a palavra literatura para referirmo-nos a escritores da antiguidade clássica, e se tomamos Aristóteles (384-322) como seu principal teórico sem nenhum medo de sermos taxados de anacrônicos, isso se deve à naturalização de tal conceito, que se tornou forte o suficiente para entrar no vocabulário da escola, da academia e da sociedade (Oliveira, 2014, p. 85-86). Desse modo, antes da institucionalização do ensino de literatura, e da possibilidade de experiências de leitura subjetiva por parte dos alunos, nas classes de Retórica e Poética o estudo dos principais autores clássicos tinha como finalidade a aprendizagem da arte do bem falar e do bem escrever, o que se operacionalizava pela inculcação de regras, figuras de linguagem e demais estratégias discursivas mediante a cópia, tradução e imitação dos modelos greco-latinos. Já no século XIX, as aulas de literatura terão como objetivo fazer com que os estudantes assimilem e identifiquem textos e autores tidos como representativos da cultura e do caráter nacional, bem como de seus valores e interesses oficiais. Mas a leitura literária, ao mesmo tempo que pode ser prescritiva, pelo poder de distanciamento e reflexão, pode se tornar crítica e descolonial.

Assim, num primeiro momento da colonização, as Cartinhas quinhentistas para ensinar a ler em língua portuguesa, ao impor o alfabeto latino aos povos conquistados, estabeleceram um padrão normativo e restritivo de formação leitora com o suporte dos Catecismos, pelos quais se ensinavam os rudimentos da Doutrina Cristã. Num segundo momento, a alfabetização é suplantada pela necessidade de “conversão dos gentios”, para o que foram produzidas várias Gramáticas e Catecismos das línguas indígenas para uso dos Mestres. O projeto de alfabetização em língua portuguesa dos povos indígenas será retomado somente no século XVIII, com a lei pombalina do Diretório, de 1757, quando se inicia uma nova fase da colonização. É no contexto que emerge a ideia de “sujeito”, bem como de “Europa”, num processo de diferenciação das outras culturas, que são concebidas como “objeto”. Nessa perspectiva, a capacidade de uma leitura subjetiva vai depender do estágio de “racionalidade” do(a) leitor(a), bem como do seu grau de letramento, mensurável somente depois que o “indivíduo” passa pelo processo de alfabetização, ou pelas primeiras aprendizagens referentes à escolarização. Assim, com a institucionalização do ensino da literatura e o advento da leitura literária, no século XIX, a formação de leitor(a)s já se encontra, de certa forma, cerceada pelo seu caráter prescritivo, limitando a fruição da leitura aos cânones escolares, bem como ao modo de lê-los.

Diante do exposto, como podemos facilmente inferir, as Cartinhas quinhentistas para ensinar a ler em língua portuguesa constituem-se como os primeiros manuais de ensino da leitura em vernáculo, estabelecendo um padrão de formação leitora impositiva e restritiva com suporte da Doutrina Cristã, numa primeira fase de escolarização, e dos clássicos greco-romanos, no período de formação humanística, até a reforma pombalina de 1759, quando, com a renovação da Retórica e da Poética, tal como foi definida e sistematizada por Luís António Verney (1713-1792) em seu *Verdadeiro método de estudar* (1746), e regulamentada depois pelo Alvará 28 de junho de 1759, ampliou-se o cânone de autores e obras e preparou-se o caminho para a entrada da história literária no currículo das humanidades e, consequentemente, do ensino da literatura no século seguinte.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Áurea do Carmo da Conceição. 1995. *Estado absoluto e ensino de primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Teses de Doutorado. Faculdade de Ciências, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/jspui/handle/10451/45107> Acesso em 26/12/2023.
- ALMADA, Márcia. Caligrafia artística no século XVIII: Brasil e Portugal enlaçados nas letras de Manoel de Andrade de Figueiredo. *Navegações*. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 172-178, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/navegacoes/article/view/10177> Acesso em 23/03/2024.
- ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora da UnB, 1997. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/o-diretorio-dos-indios-um-projeto-de-quotcivilizaaquot-no-brasil-do-seculo-xviii-8523004335.html> Acesso em 15/12/2023.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, António Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.
- ARAÚJO, Gabriel Antunes de. Apresentação. In: BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja: 1539 ou Gramática da Língua Portuguesa*. Gabriel Antunes de Araujo (org.). São Paulo: Humanitas; Paulistana, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/29665508/Cartinha_Com_os_Preceitos_e_Mandamentos_pdf

- ASSUNÇÃO, Carlos; FERNANDES, Gonçalo (2007). Amaro de Roboredo, gramático e pedagogo português seiscentista, pioneiro da didática de línguas e nos estudos linguísticos. In: ROBOREDO, Amaro (1619). *Methodo grammatical para todas as línguas*. Ed. facsimilada. Lisboa: Pedro Craesbeeck. Vila Real: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Coleção Linguística, n. 3, 2007.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Gramáticos portugueses do século XVI*. Amadora: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Secretaria de Estado da Cultura; Ministério da Educação, 1978. Disponível em: <https://aeaveiro.pt/biblioteca/index.php?page=13&id=4041&db=> Acesso em 11/11/2023.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.
- CARVALHO, Rômulo de. *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CHARTIER, Roger. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII)*. Tradução: Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº. 2, p. 190, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf Acesso em 15/12/2023.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado universal da arte de ensinar tudo a todos*. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CRUZ, António. “Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública”. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, n. 02, p. 1-64, 1971. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5875> Acesso em 15/12/2023.
- DARNTON, Robert. *Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*. Tradução: José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- FALCON, Francisco J. C. *A época pombalina*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- FERNANDES, Gonçalo. A *Ianua Linguarum* dos jesuítas irlandeses (Salamanca, 1611) e a *Porta de Línguas* de Amaro de Roboredo (Lisboa, 1623). *Boletim de Estudos Clássicos*. Coimbra: Associação Portuguesa de Estudos Clássicos / Instituto de Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/26473408/A_Ianua_Lingarum_dos_Jesu%C3%ADtas_Irlandeses_Salamanca_1611_e_a_Porta_de_Linguas_de_Amaro_de_Roboredo_Lisboa_1623 Acesso em 15/12/2023.
- FÉRRER, Francisco Adegildo. *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.
- FIGUEIREDO, Manoel de Andrade de. *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar. Offerecida a Augusta Magestade do Senhor Dom João V. Rey de Portugal. Primeira Parte. Por Manoel de Andrade de Figueiredo, Mestre desta Arte nas Cidades de Lisboa Occidental, & Oriental*. Lisboa Occidental: Na Officina de Bernardo da Costa Carvalho, Impressor do Serenissimo Senhor Infante, 1722. Disponível em: <https://purl.pt/107> Acesso em 26/12/2023.
- GOMES, Joaquim Ferreira. “Ratio Studiorum” da Companhia de Jesus. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, ano XXV, nº 2, p. 131-154, 1991.
- HANSEN, João Adolfo. *Manuel da Nóbrega*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.
- HANSEN, João Adolfo. Antibarroco. In: Oliveira, Luiz Eduardo e Franco, José Eduardo. *Dicionário dos antís: a cultura brasileira em negativo*. Campinas: Pontes, 2021.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade - cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

HAZARD, Paul. *Crise da consciência europeia*. Tradução: Oscar de Freitas Lopes. Lisboa: Cosmos, 1948.

HÉBRARD, Jean. “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 65-190, 1990.

HÉBRARD, Jean. “Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural”. Tradução: Christian Pierre Kasper. In ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

KANTOR, Iris. *Esquecidos e renascidos: historiografia acadêmica luso-americana (1724-1759)*. São Paulo: Hucitec / Salvador: Centro de Estudos Baianos-UFBA, 2004.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico sobre as leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LEITE, Marli Quadros; HACKEROTT, Maria Mercedes Saraiva; SIQUEIRA, Cíntia Cardoso de (orgs.). *Tópicos em Historiografia da Linguística: Das Práticas Linguísticas À Meta-Historiografia*. 2. ed. São Paulo: Publicações BBM, 2024. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1437> Acesso em 15/11/2024.

LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. 13. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1934.

MAXWELL, Kenneth. 1996. *Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MECENAS, Ane. *O trato da perpétua tormenta: a conversão Kiriri nos sertões de dentro da América portuguesa*. Aracaju: Edise, 2020.

MIGNOLO, Walter D. On the Colonization of Amerindian Languages and Memories: Renaissance Theories of Writing and the Discontinuity of the Classical Tradition. *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 34, No. 2, p. 301-330, Apr. 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/178948> Acesso em 12/11/2024.

MILTON, John. *Tractate of education*. Edited with an Introduction and notes by Edward E. Morris, M.A., Professor of English Literature in the University of Melbourne. London and New York: Macmillan and Co., 1895. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Tractate_of_Education.html?id=gZsMtQfmy_oC&redir_esc=y Acesso em 26/12/2023.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa / Instituto Superior de Educação Física, 1986. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2200> Acesso em 26/12/2023.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *O mito de Inglaterra: anglofilia e anglofobia em Portugal (1386-1986)*. Lisboa: Gradiva, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. “A invenção da tradição e o mito da modernidade: aspectos principais da legislação pombalina sobre o ensino de línguas”. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo Oliveira (org.). *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)*. 2. ed. Aracaju: Criação; Lisboa: Theya, 2022. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/a-legislacao-pombalina-sobre-o-ensino-de-linguas-suas-implicacoes-na-educacao-brasileira1757-1827/> Acesso em 15/12/2023.

PINTO, Américo Cortez. *Da famosa arte da imprissão: da imprensa em Portugal às cruzadas d'além-mar*. Lisboa: Editora “Ulisseia” Limitada, 1948. Disponível em: <https://cpbn.bn.gov.br/planor/handle/20.500.12156.6/31696> Acesso em 15/12/2023.

PORTUGAL. *Instruções para os professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica, ordenadas e mandadas publicar por ElRey Nosso Senhor, para o uso das Escolas novamente fundadas nestes Reinos, e seus Dominios*. Lisboa: Na Officina de Antonio Rodrigues Galhardo, Impressor do Eminentissimo Senhor Cardeal Patriarca, 1759. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/441627> Acesso em 12/11/2024.

PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774*. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1829.

PORTUGAL. *Collecção das Leys, Decretos, e Alvarás, que comprehende o feliz reinado Del Rey Fidelissimo D. Jozé o I. nosso Senhor desde o anno de 1750 até o de 1760, e a Pragmatica do Senhor Rey D. Joaõ o V. do anno de 1749*. Lisboa: Na Officina de António Rodrigues Galhardo, Impressor do Eminentissimo Cardeal Patriarca, 1790, v. 1. Disponível em: <https://purl.pt/33988> Acesso em 26/12/2023.

PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e. *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*. Lisboa Occidental: Na Officina de Joseph Antonio da Sylva, 1734. Disponível em: <https://purl.pt/129> Acesso em 26/12/2023.

QUIJANO, Anibal. Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, vol. 21, Nos. 2-3 March/May p. 168-178, 2007. Disponível em: <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/ECS/7620/Margonis/coloniality.pdf> Acesso em 12/11/2024.

SANTOS, Fabricio Lyrio dos. *Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800)*. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11613> Acesso em 15/12/2023.

SARAIVA, António José e LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*. 17. ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1996.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EDUEJ / EDUFF, 1999.

TELES, Thadeu Vinícius Souza. *O inglês como língua dos negócios: o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902)*. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11827> Acesso em 02/07/2024.

VERDELHO, Telmo. *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesas*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995.

VERNEY, Luiz Antonio. “Verdadeiro método de estudar”. In: FRANCO, José Eduardo e FIOLEAIS, Carlos. *Obras pioneiras da cultura portuguesa, V. 27, Primeiro tratado pedagógico*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2018.

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

ZURARA, Gomes Eannes de. *Crónicas da tomada de Ceuta por el-rey D. João I*. Editada por Francisco Maria Esteves Pereira. Lisboa: Academia das Sciencias de Lisboa, 1915. Disponível em: <https://archive.org/details/crnicadetomada00zura> Acesso em 15/05/2024.