O ensino da literatura contemporânea na universidade. O caso americano*

Osvaldo Silvestre

A perplexidade de John Henry Newman

Num livro recente sobre a questão da universidade – *What Are Universities For?*, 2012 – Stefan Collini interroga-se, no capítulo III, dedicado a uma revisitação de *The Idea of a University* de John Henry Newman, sobre as razões, a seu ver nada evidentes, que explicam que um tratado estilisticamente amaneirado e deliberadamente arcaico tenha alcançado o estatuto de clássico na reflexão sobre a universidade no mundo de língua inglesa[1]. No mundo da «multiversidade», que Clark Kerr definira ironicamente no seu clássico *The Uses of the University* (1963) como uma série de escolas e departamentos ligados por um sistema de aquecimento central, a obra de Newman permaneceria como referência, discutível mas incontornável, para a manutenção de um ideal de «educação liberal», ou seja, e implicitamente, para uma ideia não-profissionalizante de universidade provida de um princípio aglutinador forte – embora este seja talvez o ponto em que a lição de Newman é hoje mais improdutiva, na centralidade que atribui a uma Faculdade de Letras tutelada pela Teologia. Pensar hoje a universidade com Newman ou, pelo menos, a partir de Newman implica pois repensar o ideal da educação liberal, numa altura em que se assiste a um recuo dramático desse ideal (desde logo nos EUA, onde o modelo liberal se vai tornando minoritário). Como implica repensar o lugar da Faculdade de Letras

* O presente ensaio desenvolve a comunicação apresentada no seminário Redesenhar o curriculum, promovido pelo Laboratório de Estudos Literários Avançados (Elab), em Junho de 2012 (http://elab.fcsh.unl.pt/actividades/redesenhar-o-curriculum) no âmbito do projecto «O Ensino da Literatura nas universidades portugueses : história e nova proposta» (Projecto FCT, PTDC/CLE-LLI/112619/2009).

[1] Nas palavras de Collini, «(...) it is very far form obvious how or why Newman's mannered and deliberately archaic treatise has achieved and preserved this status» (Collini, p. 41).

numa universidade cujo núcleo parece situar-se hoje entre ciências aplicadas e novas tecnologias, com efeitos também eles problemáticos na sobrevivência institucional dos saberes fundamentais (da Física à Filosofia e aos Estudos Clássicos) ou, pelo menos, na capacidade destes para afectarem de modo significativo a própria auto-representação que o claustro académico vai produzindo de si mesmo.

Relembremos que o livro de Newman tem uma história bibliográfica tortuosa, já que aquilo a que se veio a chamar *The Idea of a University* começou por ser um compósito das cinco conferências que Newman proferiu em Dublin em 1852, acrescidas de outras cinco que não foram lidas mas editadas em panfleto, tal como as cinco efectivamente lidas, e reunidas, todas elas, nesse mesmo ano num volume intitulado *Discourses on the Scope and Nature of University Education. Addressed to the Catholics of Dublin*. Em 1858 Newman reuniria dez das conferências que proferira enquanto reitor da Universidade Católica de Dublin (fundada em 1854) no volume *Lectures and Essays on University Subjects*. Em 1859 Newman publica uma versão revista do volume de 1852, agora com o título *The Scope and Nature of University Education*. Finalmente, em 1873 Newman reuniria os dois volumes, substancialmente revistos, num volume único com o título *The Idea of a University Defined and Illustrated I. In Nine Discourses delivered to the Catholics of Dublin II. In Occasional Lectures and Essays addressed to the Members of the Catholic University*. Foi este o volume popularizado como *The Idea of a University* e que o cardeal Newman reeditaria em versões sempre revistas até à nona edição em 1889, um ano antes da sua morte[2].

É justamente numa das conferências proferidas em 1854 enquanto reitor, já fora portanto do escopo da primeira edição do seu livro fundador – «Christianity and Letters. A Lecture in the School of Philosophy and Letters», incluída no livro de 1858 – que Newman aborda de modo mais explícito o tema que dá título a este ensaio. Trata-se da conferência inaugural da «School of Philosophy and Letters» e Newman aproveita a ocasião para, entre outras coisas, discutir o lugar dessa Faculdade, anteriormente chamada «de Artes», na universidade e na educação que ela propicia. É logo no início do segundo parágrafo que o autor explicita o seu pensamento sobre a questão:

> It is indeed not a little remarkable that, in spite of the special historical connexion of University Institutions with the Sciences of Theology, Law, and Medicine, a University, after all, should be formally based (as it really is), and should emphatically live in, the Faculty of Arts...[3]

[2] Sigo nesta reconstrução, além da obra de Collini antes referida, os paratextos que acompanham a edição da obra do Cardeal Newman na Yale University Press, a cargo de Frank M. Turner (Newman, 1996).
[3] Newman, *The Idea of a University*, p. 166.

Talvez não por acaso, Newman proporá, neste contexto, ao ouvinte e leitor uma viagem aos alvores da Humanidade: «Here I must go back, Gentlemen, a very great way, and ask you to review the course of Civilization since the beginning of History»[4]. A viagem argumenta em favor da civilização ocidental como sinédoque da «Civilização» inteira e da própria «Human Society», dada a sua capacidade para se representar como «the lineal descendente, or rather the continuation, *mutatis mutandis*, of the civilization which began in Palestine and Greece»[5]. Um factor decisivo para a produção desta continuidade é, na narrativa de Newman, a utilização escolar dos grandes autores, cujo paradigma é Homero, logo que «passado a limpo». Fixados pela escrita, os poemas homéricos tornam-se «the text-book of ancient education»[6]. Logo,

> the vagrant ballad-singer, as he might be thought, was submitted, to his surprise, to a sort of literary canonization, and was invested with the office of forming the young mind of Greece to noble thoughts and bold deeds. To be read in Homer soon became the education of a gentleman...[7]

A educação pelos clássicos transmite-se de Grécia a Roma, assim como o edifício das Artes Liberais. O esquecimento do grego no período medieval seria compensado pelo latim enquanto veículo universal dessa lição legada pelos gregos. E é neste ponto que Newman introduz um comentário (um típico aparte) no qual exprime uma estranha perplexidade:

> I think it very remarkable, too, how soon the Latin writers became textbooks in their boys' schools. Even to this day Shakespeare and Milton are not studied in our course of education; but the poems of Virgil and Horace, as those of Homer and the Greek authors in an earlier age, were in schoolboys' satchels not much more than a hundred years after they were written.[8]

É curioso que Newman constate (ou lamente?) que Milton e Shakespeare não integrem os *curricula* ingleses em 1854 e não extraia daí qualquer inferência quanto ao ensino dos «clássicos» em vulgar, no caso, o inglês. Mais curioso ainda, provavelmente, e algo inesperado, é o facto de em rigor Newman estar a fornecer, com a sua invocação do precedente grego e latino, um argumento para

[4] Newman, *The Idea of a University*, p. 167
[5] Newman, *The Idea of a University*, p. 169.
[6] Newman, *The Idea of a University*, p. 172.
[7] Newman, *The Idea of a University*, p. 172.
[8] Newman, *The Idea of a University*, p. 173.

a tradução curricular dos autores modernos e, mais ainda, contemporâneos: aqueles que viveram nem há cem anos. O argumento, típico de uma mente formada na universidade dos clássicos – Oxford e Cambridge na primeira metade do século XIX –, seria simplesmente o do *exemplo* fornecido pelo paradigma da Antiguidade: ensinar na escola o que foi escrito há pouco tempo. O argumento, contudo, não chega a constituir-se pois o paradigma não fornece em rigor exemplo: ao constituir-se como tradição (uma tradição que, nas palavras de Newman, se confunde com *uma* civilização, aliás, *a* civilização) o paradigma bloqueia o seu entendimento histórico, ou melhor, a sua consideração como uma ocorrência que deveria logicamente suscitar novas ocorrências. Daí o bloqueio do moderno, quer dizer, do vernacular, mesmo em se tratando de Shakespeare e Milton. Em rigor, Newman dá-nos a ver *o arbitrário institucional* com que a universidade durante longo tempo decidiu não apenas contra a integração da literatura moderna – entendendo-se aqui por moderna a literatura «não-clássica», vale dizer, a literatura escrita em vernáculo – mas também a da contemporânea – aquela escrita nem há cem anos. Como se percebe lendo Newman, não há nenhuma razão consistente, do ponto de vista teórico ou filosófico, para proceder a esse bloqueio, já que é a própria história do ensino antigo da literatura (os exemplos produzidos pelo paradigma) que dá a ver a pertinência da inclusão curricular dos modernos.

Note-se que é a estrutura retórica do aparte – «I think it very remarkable, too» – que nos permite reconhecer toda a extensão da estranheza de Newman. Do ponto de vista de um cardeal e teólogo, a linha de corte na fenomenologia histórica entre os textos curricularmente admissíveis e os não admissíveis passaria não tanto pela distinção entre antigos (greco-latinos) e modernos (ou vernaculares), mas antes pela distinção entre letras sagradas e letras profanas. Uma vez que, porém, Newman não se opõe às letras profanas – seguramente porque na sua universidade ideal o profano é lido por um princípio hermenêutico, e regulador, não profano (e, além disso, católico) –, a distinção entre clássico e moderno perde no seu pensamento o dramatismo que longamente alimentou querelas também necessariamente de teor curricular. Não parece, de facto, que na universidade de Newman Shakespeare e Milton não pudessem ser colocados ao serviço da fé – embora Newman não deixe de exprimir curiosas reservas em relação à crença irrestrita no poder performativo da literatura em sede moral.

A razão da não integração curricular de modernos e contemporâneos é pois *institucional* e, logo, política, como se aprende em Newman, Matthew Arnold e tantos outros. Porque mais do que os modernos, embora estes modernos se chamem Shakespeare e Milton, está em pauta a modernidade iluminista e social

e a sua rejeição pela universidade centrada nos clássicos[9] e na produção do *gentleman*, posição com a qual, lembro, um moderno como T. S. Eliot substancialmente concordava, já que para ele a questão do clássico era a da produção do homem de letras, ou seja, a da regulação do «estrato literário médio», aquele estrato responsável pela produção de *pessoas com maneiras*[10]. Lembro a este propósito aquele passo inesquecível em que Newman afirma que «it is almost a definition of a gentleman to say he is someone who never inflicts pain»[11]. A inferência é inevitável: o *gentleman* assim descrito é uma criatura que deve evitar cuidadosamente o século; e que melhor lugar para o fazer do que a universidade ou, para sermos rigorosos, a universidade centrada naqueles autores cuja vetustez (e língua *morta*) parece remeter para uma existência transcendental? O problema reside em que, como vimos antes, Newman se apercebe de que em rigor, e na própria lógica do exemplo fornecido pela Antiguidade, não existe uma justificação racional para a exclusão dos modernos (como se perceberá na crítica literária e cultural de T. S. Eliot, que dá já por adquirida a inclusão curricular dos modernos, aliás fundamentais para a luta contra a dissolução moderna do «estrato literário médio», embora – e regressamos a Newman – ajudados, nesse combate, pela fé). A questão que de Newman e Arnold a Eliot este sector da crítica cultural parece colocar é talvez esta: como adoptar os modernos sem contudo adoptar a modernidade (que em Newman e Arnold se chamava mais proximamente «utilitarismo»)? A resposta é por demais conhecida: produzindo uma crítica cultural, aliás politicamente transversal (o mesmo é dizer, reconhecível de Eliot a Adorno, a Foucault, etc.), que lerá a literatura moderna (tomando aqui «literatura moderna» numa acepção tão lata que permita remontar a Shakespeare) como uma máquina de guerra montada contra a modernidade. Tudo teria corrido bem se, no limite, a literatura moderna, escapando a este programa, não tivesse servido às Humanidades para colocarem em causa a própria ideia moderna de Literatura, ou melhor, o programa político e educacional que permitiu a sua cooptação pela universidade moderna.

---

[9] É toda a questão do conflito entre os tenores da universidade dos clássicos (Oxbridge, na primeira metade do século XIX) e os iluministas escoceses, de Hume a Adam Smith e outros.

[10] Ponto abordado por Eliot no seu ensaio de 1942 «The Classics and the Man of Letters», um texto que faz sistema com o lugar que a política conservadora de Newman ou Arnold atribui à educação pelos clássicos na própria produção da ideia de Europa. Escrito durante o Blitz, o ensaio reivindica o grego e o latim, juntamente com a fé cristã, como panaceias contra o caos, colocando-se ao lado daqueles «who believe that a new unity can only grow on the old roots: the Christian faith, and the Classical languages which Europeans inherit in common». (p. 160)

[11] Newman, *The Idea of a University*, p. 145.

A LITERATURA NA SALA DE AULA AMERICANA (COM UM EXCURSO ESCOCÊS)

Passo agora a reconstruir a história do ensino da literatura contemporânea na universidade norte-americana[12]. Até às últimas décadas do século XIX o estudo da literatura na universidade americana confundia-se com o estudo do Grego e do Latim. O currículo típico consistia em dois a quatro anos de grego e latim, mais matemática, história, lógica, teologia e um pouco de ciências da natureza nos dois últimos anos. Tudo isto culminava no curso anual de Filosofia Moral, que com frequência se chamava «Evidences of Christianity». O Inglês, as outras línguas e outras matérias ficavam para os últimos dois anos, mas como opções. Preocupados que estavam com o estudo dos clássicos, os estudantes dedicavam pouco tempo a essas outras matérias. Em resposta à crescente exigência popular de um currículo mais flexível, a Universidade de Yale elabora em 1828 um relatório no qual, nas palavras de Graff, reafirma em modo desafiador «the primacy of the classics in instilling 'mental discipline' and Yale's exemple was one few colleges could afford to challenge»[13]. O que fica demonstrado pelo facto de as universidades que tentaram introduzir alterações no currículo terem tido de retroceder por falta de apoio.

O grego e o latim ocupavam cerca de metade do tempo do estudante e, em teoria, transmitiam-lhe a noção da «nobreza da sua herança cultural». Os clássicos transmitiam uma «cultura especial» – se bem que, como nota Graff, «in practice, in and out of class, instructors rarely spoke of what this special culture consisted in»[14]. O ensino consistia basicamente em 1) memorização e recitação; 2) exercícios gramaticais e etimológicos; 3) análise retórica[15]. O facto de a análise das obras ser aridamente gramatical e retórica conduzia a que os estudantes acabassem o curso sem suspeitar que Homero, Virgílio e todos os outros autores antigos «were great literature, works of supreme art and beauty» – palavras de Fred Lewis Pattee, estudante do New Hampton Institute no início da década de 1880, transcritas por Graff[16]. Um *undergraduate* de Yale do mesmo período deixou

[12] Sigo de perto, para este rápido conspecto, a obra de referência de Gerald Graff, *Professing Literature. An Institutional History* (1987).

[13] Graff, *Professing Literature*, p. 22.

[14] Graff, *Professing Literature*, p. 28.

[15] Uma versão deste modelo é perfeitamente reconstituível nos textos ficcionais em que Baltasar Lopes aborda a sua experiência de estudante no Seminário Liceu da Ilha de S. Nicolau, nas primeiras décadas do século XX, em Cabo Verde. Quer em *Chiquinho* quer em «Muminha vai para a escola», conto reunido em *Os Trabalhos e os Dias*, a descrição das aulas de Latinidade ilustra na perfeição a situação recenseada por Graff, o que seguramente traduz a longa duração, bem como a «universalidade», do modelo didáctico de uma escola centrada nos clássicos.

[16] Graff, *Professing Literature*, p. 29.

uma vívida descrição da rotina massacrante das aulas em que o professor de um curso sobre Homero, que todo o semestre se limitara a chamar aluno após aluno para o pôr a escandir versos ou inquiri-lo sobre etimologias abstrusas, termina o curso dizendo: «The poems of Homer are the greatest that have ever proceeded from the mind of man, class is dismissed»[17]. O estudante, William Lyon Phelps, regista a sua surpresa por ouvir o professor produzir um juízo estético, e ainda assim «without any emphasis».

Como frequentemente sucede nestes casos, que mais uma vez evidenciam toda a distância que medeia entre uma visão pedagógica na acepção mais lata e a sua tradução didáctica na sala de aula, esta mecânica sem transcendência pressupunha contudo uma ambiciosa teoria educativa e cultural, que Gerald Graff radica na lição da filologia clássica e da filosofia europeia. Nas palavras de Hegel, a educação pelos clássicos pressupunha a crença de que as obras dos antigos continham «o mais nobre alimento do espírito»[18], na sua forma mais nobre. Mas esse alimento estava intimamente vinculado à gramática e etimologia dos idiomas nos quais tais obras foram escritas, pelo que o estudo dessas dimensões da linguagem era condição necessária para aceder à lição mais profunda dos antigos. A gramática, para Hegel e para os filólogos alemães, era o próprio alfabeto do Espírito, posição reveladora de um «essencialismo linguístico» reconhecível aliás em muito do pensamento do romantismo alemão sobre a relação entre língua, raça e carácter nacional e na busca da *Ursprache* «ariana» ou indo-europeia anterior às próprias línguas do Mediterrâneo. O problema, já sensível ao tempo de Hegel, residia em que ao chegar à sala de aula toda essa ambiciosa teoria cultural funcionava como um dado adquirido, e nunca explicitado (um típico «programa de trabalho»), gerando a discrepância antes descrita entre teoria e prática e deixando os estudantes perdidos numa rotina metodológica cujo sentido e alcance último lhes escapava por completo. A fundamentação do estudo dos clássicos – a «cultura especial» que eles transmitiriam – permanecia implícita e do falhanço da sua justificação ficava, como resíduo palpável, uma série infindável de exercícios técnicos. Nas palavras de Graff, é possível reconhecer aqui um equívoco recorrente nos estudos literários, e não apenas nos dedicados aos clássicos: o de que, em última instância, a literatura se ensina a si mesma, independentemente ou apesar da provação diária dos exercícios gramaticais e métricos. Resumindo, o modelo do ensino dos clássicos na universidade americana não respondia à questão decisiva, justamente por a tomar como um adquirido: qual a justificação para uma universidade centrada no ensino dos clássicos? De facto,

[17] Graff, *Professing Literature*, p. 29.

[18] Hegel, *apud* Graff, p. 29.

por maiores que os clássicos (quaisquer clássicos) sejam, nem a sua grandeza é auto-evidente, necessitando sempre de ser argumentada, nem as razões de um ensino universitário centrado nos clássicos são evidentes, como se percebe lendo as longas, ainda que belas e enérgicas, páginas dedicadas por Newman à sua defesa no seu *The Idea of a University*.

Um dos pontos mais curiosos da história da passagem, nos EUA, de um modelo do ensino da literatura centrado nos clássicos a um modelo que privilegia já os modernos, é aquilo a que a investigação recente vem chamando «a conexão escocesa»[19] e que acrescentou à cartografia das origens dos estudos literários modernos um novo território, delimitado pela Glasgow de Adam Smith (professor, por um breve período, de retórica e belas letras), a Edimburgo de Hugh Blair, a St Andrews de Robert Watson e William Barron, a Aberdeen de vários outros. Recordemos que na Escócia o século XVIII se inicia com os «Acts of Union» de 1706 e 1707, data, esta última, do «Union with England Act». Da união entre o Reino de Inglaterra e o Reino da Escócia nasce então um reino intitulado Grã-Bretanha. É neste contexto que em 1720 se tenta criar, em St Andrews, a mais antiga das universidades escocesas, fundada em 1411, uma «Chair of Eloquence», a primeira cátedra desse tipo a ser proposta no mundo anglo-falante[20]. A disciplina seguiria o modelo francês da cadeira de «Eloquência», leccionada no «Collège Royal», em associação com a «Académie Royale des Inscriptions et Belles-Lettres», por Charles Rollin, que publicará entre 1726 e 1728 uma muito influente obra em quatro volumes, *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles--Lettres*. Financiada por um aristocrata e mecenas das artes, James Brydges, a cadeira encontra, desde o momento em que é proposta à universidade (pelo tutor do filho do mecenas, Charles Stuart, com formação em medicina) a resistência da própria instituição, que avança a contraproposta de uma cátedra em Medicina[21]. A fundamentação para essa resistência é reveladora: a universidade confessa não dispor no seu corpo docente de ninguém habilitado a leccionar a matéria proposta e de não saber sequer onde procurar alguém qualificado, no estrangeiro...

[19] *The Scottish Connection* é o título de uma obra de referência sobre a questão, de Franklin E. Court (2001), uma das obras mais empenhadas em carrear evidência empírica, não apenas no domínio do trânsito intelectual mas também no de pessoas, que corrobore a latitude dessa conexão entre as universidades da Escócia de Setecentos e inícios de Oitocentos e a universidade americana. O livro de Graff, anterior à explosão de estudos sobre esta questão, revela neste ponto, muito naturalmente, uma lacuna que a investigação actual permite já preencher, dando a ver a transição para o estudo da literatura moderna e contemporânea na universidade americana a outra luz.

[20] Para esta apresentação sumária do caso escocês sigo de perto Robert Crawford (1998).

[21] Incapazes de perceber a especificidade da disciplina proposta, os membros da academia de St Andrews confundem-na, na sua avaliação da proposta, com uma disciplina de «Retórica e Eloquência».

Como se percebe na carta em que Charles Stuart manifesta o seu escândalo pela forma como St Andrews rejeita o financiamento proposto por James Brydges para a «Chair of Eloquence», a proposta insere-se numa política cultural unionista, visando harmonizar a norma cultural e linguística escocesa com a inglesa. Desse ponto de vista, a obra de Charles Rollin, traduzida para inglês em 1734, revelar-se-á decisiva para a versão escocesa de «Rhetoric and Belles Lettres», já que estabelece um vínculo profundo entre oratória pública e composição literária. Mais do que isso, a obra é escrita no francês vernacular, incluindo exemplos de escritores modernos. Como nota Robert Crawford, «Rollin's work on eloquence was very different from the *Praelectiones Poeticae* delivered by Joseph Trapp, who became Oxford's first Professor of Poetry in 1708, lecturing in Latin largely on classical subjects»[22]. Ou seja, Rollin propõe uma versão moderna da «Eloquência» que, embora devedora da tradição latina do estudo da retórica, não se confunde com ela, sugerindo antes «a strong connection with modern, educated vernacular discourse, both spoken and written»[23].

Parece evidente que esta fenomenologia é indissociável do contexto mais vasto do Iluminismo escocês e, no caso de Adam Smith, para citar Vítor Aguiar e Silva, da «consciência de que só as modernas Humanidades podiam definir e alicerçar uma nova educação liberal numa sociedade em que a classe média, que prosperava com o comércio e a indústria, ganhava um peso político e económico cada vez mais importante»[24]. O ponto crítico da «conexão escocesa», no que respeita em primeiro lugar à situação inglesa, reside porventura em que, ao contrário do que se passava nas ainda únicas duas universidades inglesas na segunda metade do século XVIII e nas primeiras décadas do XIX, nas universidades da Escócia este programa reformista desposou, como que necessariamente, a literatura moderna e a contemporânea, fazendo-o *a partir de dentro* do próprio sistema universitário e cultural. Pelo contrário, na Inglaterra a integração de modernos e contemporâneos no currículo é muito mais tardia, ocorrendo em primeiro lugar nas «academias dissidentes», foco de um

[22] Crawford, *The Scottish Invention*, p. 6.

[23] Crawford, *The Scottish Invention*, p. 6. A título indicativo, refira-se que, de acordo com as pesquisas de Crawford, um dos autores mais requisitados na biblioteca de St Andrews era Addison, juntamente com o seu *Spectator*. A frequência da leitura de Addison deve seguramente ser entendida dentro de um projecto de uniformização estilística, projecto tipicamente burguês e, neste caso, reforçado pela intenção de integração numa esfera pública unificada também do ponto de vista linguístico. Addison, digamos, seria uma panaceia contra o excesso de idiotismos escoceses. Deste ponto de vista não só o contemporâneo não é objecto de nenhum interdito académico como, pelo contrário, se torna indispensável à política cultural em causa.

[24] Aguiar e Silva, «Reflexões Tempestivas», p. 58.

programa de «ensino superior» alternativo e fortemente crítico do modelo classicista e «liberal» de Oxford e Cambridge, a que opunham um modelo reformista e utilitarista. Só com a criação da University of London, em 1828, na sequência do vasto movimento reformista de que as «academias dissidentes» foram um instrumento e emblema, se inaugurará o ensino oficial da literatura inglesa na universidade, tendo sido Thomas Dale (1797-1870) o eleito para reger a disciplina de «English Language and Literature» (não sem a resistência dos professores de Latim, Grego e Matemática, que não permitiram que essa disciplina neófita gozasse do estatuto de disciplina obrigatória, considerado indiscutível para as suas). Para se ter uma ideia do contraste com o que entretanto ocorria nas duas grandes universidades clássicas, registe-se que só em 1885 a Universidade de Oxford criaria a Cátedra Merton em «English Language and Literature», cátedra ocupada desde essa data até à sua morte em 1916 por Arthur S. Napier.

Em rigor, pois, o ensino da literatura inglesa não nasceu nem em Oxford e Cambridge (ou Londres) nem sequer em Inglaterra, mas na Escócia. Robert Crawford define este processo como «part of a project that may be seen in part at least as a kind of internal colonialism in which Scots schooled other Scots to conform to an Anglocentric norm in order to advance in Britain and the British Empire»[25]. Na óptica de Crawford não é surpreendente que o estudo da literatura inglesa tenha nascido longe de Oxford, Cambridge ou Londres, sedes de poder fáctico e simbólico e, por isso, sedes da normalização linguística. Coube justamente àqueles que mais necessitados estavam de aceder à correcção do Inglês enquanto língua do Império educarem-se nos textos que lhes permitiam compensar assim a sua posição periférica, em termos geográficos, culturais e linguísticos. Ao mesmo tempo, porém, o facto de integrarem um sistema educativo independente e, em certos aspectos, mais desenvolvido do que o inglês, permitiu aos escoceses não só apropriarem-se do tema da «Eloquência» (Retórica & Belas Letras) nas suas universidades como exportá-lo para outras margens do império

[25] Crawford, *The Scottish Invention*, p. 8. Esta posição, que em boa medida reflecte a correcção política com que os intelectuais escoceses, neste início de século XXI, revisitam uma questão de novo candente na Escócia, não é seguida por todos os estudiosos. Refira-se a posição de Fiona Stafford, por exemplo, a propósito de Hugh Blair. Se é possível reconhecer na obra do autor uma tentativa para evitar o seu contexto nativo, o que pode ser lido na óptica de uma cedência ao imperialismo cultural inglês, também é defensável uma leitura segundo a qual a assimilação se deveria ao propósito de fazer com que os escoceses ganhassem clareza comunicacional. Nas suas palavras, «Blair's theory of literature, after all, is based on an ideal of clear communication, and a related assumption that the definitive meaning of the discourse is that determined by its author. This is why the worry over words is so persistent, and why Blair repeated the need to 'remove ambiguities' by looking at the speaker». (Stafford, «Hugh Blair's Ossian», p. 81).

inglês, com destaque para a América e a Índia[26], e mais tarde, para a própria Inglaterra, por meio da University of London.

Finalmente, registe-se que St. Andrews foi a primeira universidade britânica a ensinar literatura americana. Coube esse papel pioneiro a William Spalding, autor de uma *History of English Literature* (1853) que inclui uma breve secção intitulada «Contemporary American Literature». Dedicada quase exclusivamente ao século XIX, a secção faz o elogio de Poe e Hawthorne, regista o facto de a maioria dos escritores americanos importantes estar ainda viva[27] e inclui um comentário genérico bem revelador sobre a situação de marginalidade cultural e linguística que aproximaria a Escócia dos Estados Unidos: «In respect to those circumstances which affect style, the position of Americans is much like that of Scotsmen; and the results have not been very dissimilar»[28]. Como nota Andrew Hook, trata-se da primeira abordagem de autores americanos por um académico britânico e só esta influência explica que em 1874 aos alunos de English em St Andrews fosse pedido, no exame, que dessem «some account of American literature»[29]. Ao nome de William Spalding haveria que juntar o de John Nichol, primeiro ocupante da «Chair in English Literature», criada na Universidade de Glasgow em 1862 (o que não significa que antes de Nichol não se estudasse literatura em Glasgow: bastará recordar as já referidas aulas de Adam Smith sobre Retórica e Belas Letras nas décadas de 1750 e 1760). Nichol viria a publicar em 1882 a primeira história da literatura americana, sob o título *American Literature. An Historical Sketch, 1620-1880*. Nas palavras de Hook, Nichol fez uma jogada de alto risco, no que toca à sua carreira académica, «Publishing such a book on a subject so unfamiliar that, in an academic sense, it did not really exist»[30]. Obra de história social e cultural tanto como literária, o livro de Nichol é uma contribuição pioneira para a criação dos American Studies, área à qual um colega pouco mais jovem e discípulo seu, James Bryce, futuro académico e político, daria um

[26] Gauri Viswanathan, autora de uma obra sobre o ensino do English na Índia, aponta a este propósito «the irony that English literature appeared as a subject in the colonies long before it was institutionalized in the home country» (Viswanathan, *apud* Crawford, p. 16). Crawford nota que Alexander Duff, professor em St Andrews e mais tarde na Índia, onde obteve um enorme impacto por meio da sua Free Church Institution (mais tarde integrada na Universidade de Calcutá), estudou os autores ingleses modernos e contemporâneos em St Andrews. A «reading list» usada por Duff em Calcutá refectiria o gosto pela poesia romântica inglesa estudada em St Andrews. Do mesmo modo, o seu livro *New Era of the English Language and English Literature in India* (1837) estabeleceria um paralelo entre a posição dos estudos literários Indianos nascentes e a o estudo da literatura tradicional escocesa nas colectâneas de Scott e Macpherson.

[27] Sigo, para esta questão, Andrew Hook (1998).

[28] Spalding, *apud* Hook, «Scottish Academia», p. 167.

[29] Hook, «Scottish Academia», p. 167.

[30] Hook, «Scottish Academia», p. 171.

contributo decisivo com a edição do seu clássico instantâneo *The American Commonwealth*, em 1888.

A institucionalização do «English», a menorização da literatura americana e o triunfo do moderno e do contemporâneo

Regressemos então à universidade americana. O já referido relatório de Yale, de 1828, desqualificava as línguas modernas como «assuntos frívolos». Por essa razão o currículo quase não deixava espaço para as línguas e literaturas modernas, às quais faltaria «the disciplinary rigor of the classics»[31]. Tipicamente, os estudantes cumpriam o curso sem, na maioria dos casos, ouvirem uma referência sequer aos clássicos ingleses. Quanto ao método de ensino, nessa fase pré-profissional dos Colleges americanos, mimetizava o método do ensino dos clássicos, tal como ele fora aperfeiçoado em Yale, Princeton, Amherst, etc.: praticando uma subordinação total da literatura à gramática, etimologia, retórica, lógica, elocução, composição, e aos manuais de história literária e biografia (cujas minudências os estudantes deviam memorizar para as sabatinas levadas a cabo pelos professores). Do ponto de vista metodológico, a sala de aula continuava a ser dominada pela recitação. Como nota Graff, a transição dos clássicos para o Inglês não foi pois tão dramática como seria previsível pela razão de que os professores de Inglês seguiram a máxima «O Inglês deve ser estudado do mesmo modo que o Grego».

De um lado um estudo centrado nos manuais e na recitação forçada, do outro o impressionismo mais vago, e nada entre os dois extremos: eis, de acordo com Graff, o panorama dominante do ensino da literatura em inglês nesta fase inicial. Contudo, nas universidades mais antigas a retórica fornecia um modelo intermédio, centrado na composição com tema, na declamação e no estudo dos tropos em excertos de grandes autores. Os manuais destes cursos, de ascendência inglesa ou escocesa, oscilavam entre a selecta, propícia à análise e declamação, e o manual de retórica, cujo exemplo mais popular antes da Guerra Civil foi a obra de Hugh Blair, *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres*. Embora Blair, como vimos antes, entendesse a literatura como um discurso público especialmente apto à socialização do cidadão, o destino desta concepção cultural e cívica na sala de aula não diferia do sucedido na mesma sala de aula com o nobre ideal que sustentava o ensino dos clássicos gregos e latinos: ambos degeneraram numa grelha massacrante de análise e declamação de textos.

[31] Graff, *Professing Literature*, p. 36.

De acordo com Elizabeth Renken, é possível situar a crise do currículo clássico na década de 70 do século XIX, em função de três importantes alterações no funcionamento da universidade americana: 1) A criação da Cornell University em 1868 com o propósito, nas palavras do seu benfeitor e fundador Ezra Cornell, de ser «an institution where any person can find instruction in any study»[32]; Charles Eliot Norton tona-se presidente da Universidade de Harvard em 1869 e inaugura o sistema do currículo electivo. Se Cornell representa o *ethos* vocacional e Harvard o liberal, ambas as instituições se encontram na defesa de um currículo mais lato, pondo assim frontalmente em causa a versão fechada do currículo dos «Colleges» tradicionais; 3) Em 1876 é criada a Johns Hopkins University, sob a presidência de Daniel Coit Gilman. Instituição de inspiração germânica, a Johns Hopkins definir-se-á como uma «research university» cujo foco será a sua «graduate school» e o Ph.D. Gilman tentou mesmo criar a Johns Hopkins sem «undergraduate study» mas os *trustees* acharam que era ir longe demais... Nascem também com Gilman os departamentos especializados (os de línguas modernas, e naturalmente o de Inglês, em 1872), com autonomia administrativa, as publicações científicas – *The American Journal of Philology*, em 1880, e *Modern Language Notes*, em 1886 – e a primeira editora universitária americana, em 1878.

Elizabeth Renken sugere que embora seja difícil estabelecer uma data que simbolize a institucionalização do Inglês na universidade americana, o fenómeno poderia ser situado entre 1883, data de criação da Modern Language Association, e 1900, data à qual é possível reconhecer no panorama académico americano uma presença significativa de cursos de pós-graduação em «English». O espaço curricular que o Inglês começara a desbravar na década de 1880 encontra-se, uma década depois, conquistado, o que é constatável na proliferação de departamentos de Inglês nas universidades americanas. Para que esta institucionalização tivesse podido efectivar-se foi contudo necessário responder àquela questão prévia antes referida: como fazer do Inglês uma matéria tão cientificamente exigente (tão *dura*) como o Grego? Se na fase pré-profissional é o modelo da «Retórica e Belas Letras» que domina na sala de aula, a profissionalização, e sobretudo o salto qualitativo induzido no sistema universitário americano pela Johns Hopkins com o Ph. D., exigirá uma resposta diferente, menos centrada na «eloquência» como política de formação de uma esfera pública idealmente preparada e mais focada na «produção de ciência».

A resposta será fornecida pela Filologia, disciplina então gozando de grande prestígio quer na sua variante clássica quer na moderna, e em ambos os casos de forte ascendente alemão, aspecto não desprezível para o *ethos* da nova «Rese-

[32] Cornell, *apud* Renken, *The Origins of American Literature Studies*, p. 2.

arch University» americana, de clara filiação germânica. A filologia traz consigo um imaginário de especialização e tecnicidade que liquida desde logo a figura do professor generalista, que passa a ser encarado com a compaixão votada às relíquias de uma época devoluta. As palavras de H. C. G. Brandt, professor de Alemão no Hamilton College, na primeira conferência da MLA, em 1883, são a este título esclarecedoras (o que explica o papel estratégico que Graff e outros autores lhes atribuem nas reconstruções da história institucional do ensino da literatura nos EUA). De acordo com o filólogo, enquanto os professores de línguas modernas «do not realize that their department is a science» perdurará a percepção pública de que «*any body* can teach French or German or what is just as dangerous, any body can teach English». Defendendo uma fundamentação científica para o trabalho em línguas modernas, Brandt afirmará: «By introducing scientific methods, we shall show before very long that every body cannot [teach English], that the teacher must be as specially and as scientifically trained for his work in our department as well as in any other»[33].

Esta institucionalização do English far-se-á contudo à custa da marginalização académica da literatura americana, que só tardiamente conseguirá um lugar nos departamentos de Inglês. Elizabeth Renken chama justamente a atenção para a economia da relação entre o «English» e a literatura americana, que de certo modo mima a economia da relação entre os Estudos Clássicos e o Inglês. Assim que consegue transformar-se em departamento, o English expulsa a literatura americana para as margens do sistema por não lhe reconhecer dignidade académica: «not rigorous enough to be suited to the scientific training [Johns] Hopkins provided and not suited to the emergent profession of the English expert»[34]. A contribuição de Renken para a história institucional dos estudos literários americanos tem tudo a ver com o destaque que concede à «identidade social» da literatura americana no sistema escolar oitocentista. Se é possível definir a identidade curricular do English na América do século XIX como algo que, nas palavras de Renken, produz uma educação «nova, moderna, e anti-clássica», o que sobretudo distingue o currículo do English do dos estudos clássicos é a sua função social, já que os *curricula* distinguiam de facto dois tipos de população: o currículo do Inglês servia a população estudantil cuja meta não era a universidade, enquanto o currículo clássico servia como propedêutica à universidade. Nos «Colleges» que ainda praticavam o currículo clássico a admissão exigia um curso preparatório; já as escolas que praticavam o currículo do Inglês eram as academias não-clássicas, que operavam nos níveis básico e secundário, e as

[33] *Apud* Graff, *Professing Literature*, pp. 67-68.
[34] Renken, *The Origins*, p. 15.

«high schools» públicas, sendo que nenhumas destas instituições funcionavam como propedêuticas para a universidade.

A função social do currículo do «English» era pois claramente não-académica e com um fundamento classista, já que enquanto os rapazes da aristocracia americana se destinavam às profissões eruditas (Direito, Medicina, Teologia), os rapazes das «English schools» destinavam-se ao mundo do trabalho. A partir desta posição secundária nas escolas não-clássicas, o Inglês irá conhecer um processo ascendente, desafiando e por fim derrubando o currículo clássico e o edifício académico e social que nele se apoiava. Em 1886 Harvard começou a aceitar uma formação em Matemática e Física como substituta do Grego nas condições de admissão; e em 1903 Yale abdicou do Grego condição de acesso aos seus cursos. Na medida em que este triunfo do currículo em English sobre o currículo clássico se iniciara nos níveis Básico e Secundário do sistema de ensino americano, parece pertinente a inferência de Renken, segundo a qual «the curricular identity of English came to signify not only that which was anti-scholarly, practical, and anti-aristocratic but also that which catered to popular demand and suited lower-level education»[35].

Convém esclarecer, neste ponto, aquilo que se entendia então por «English», designação para a qual não existe equivalente na tradição universitária portuguesa (basta, para isso, pensar na flutuação de designações para a área de Estudos Portugueses na nossa história recente – ademais, «Estudos Portugueses» é uma designação que aqui se avança caritativamente, já que não é de todo possível consensualizar o seu conteúdo ou, sequer, reconhecer o seu perfil institucional)[36]. O sistema de ensino americano no século XIX não conhece ainda a normalização

[35] Renken, *The Origins*, p. 18.
[36] Basta, para o perceber, atentar na constituição curricular tardia dos Estudos Portugueses, já posterior à Revolução de 1974, e no percurso histórico que conduziu à sua renomeação como Estudos Portugueses e Lusófonos em data mais recente. Um nome novo para um problema que perdura pelo menos desde que o Romantismo brasileiro fez da questão do idioma um cavalo de guerra na afirmação identitária da sua literatura e nação, gesto redobrado um século depois pelo Modernismo paulista de 1922. O novo nome crê resolver os problemas acrescentando uma nova noção – lusofonia – cujo cunho problemático é patente na copulativa que separa e supostamente une o que «lusofonia» em princípio agregaria sem problemas (que contudo não cessam de se manifestar, quer do lado dos africanos quer do dos brasileiros). A solução adoptada entretanto na Faculdade de Letras de Coimbra – «Português» e, na pós-graduação, «Literatura de Língua Portuguesa» (mas não «literaturas») – parece mais avisada, na medida em que quebra a vinculação territorial, e nacional, do idioma e da literatura nele produzida, sem contudo intentar a sua uniformização ou subordinação a uma origem lusa. A solução não consegue porém todo o alcance do nome «English» na tradição americana, já que em rigor se confina a língua e literatura, apesar de alguns esforços tímidos no sentido da abertura do currículo a outras áreas disciplinares (mas com um sensível recuo na relação com a História, tradicionalmente presente no currículo, embora quase sempre na lógica do estudo da «Expansão», hoje de todo insuficiente).

que, lá como por todo o lado, o Estado Nação se esforça por impor ao logo desse século. Abundam por isso tipos diversos de escolas – *town schools, free schools, district schools, academies, grammar schools*, etc. – agrupáveis contudo por uma distinção categorial entre «English schools» e «classical schools» (que podiam ser instituições diferentes ou percursos oferecidos por uma mesma escola). O currículo clássico estava centrado no Grego e Latim, mas incluía disciplinas como lógica, retórica, ciências da natureza e matemática. O currículo Inglês incluía os «saberes modernos»: uma língua estrangeira moderna, matemática, ciências (filosofia natural, fisiologia, química, botânica, geologia e zoologia), história (americana, inglesa e, em geral, não antiga), geografia, filosofia moral e ainda uma série de temas «práticos» (astronomia, por exemplo); por fim, o Inglês propriamente dito, ou seja, gramática, ortografia, etimologia, sintaxe, prosódia, leitura, literatura, retórica. «Inglês» significava pois duas coisas: 1) Um certo tipo de currículo com assuntos novos, práticos e em geral modernos, embora partilhasse algumas áreas com o currículo clássico; 2) Uma área específica de estudos relacionados com a leitura, a escrita e a locução em língua inglesa.

Como vimos antes, a ascensão do English na escola americana faz-se à custa da marginalização da literatura americana na universidade. Nos outros níveis de ensino, porém, a literatura americana vai conquistando um lugar, justamente pelas razões que levam a universidade a desqualificá-la. Na conferência que realizou na reunião da MLA em 1887, «American Literature in the Class-room», Albert H. Smyth, um professor do ensino secundário com um «honorary B.A.» obtido em Hopkins em 1886, afirmou reveladoramente: «American literature may be therefore highly serviceable in education because it admits of a complete severance of literature from philology»[37]. O argumento, uma faca de dois gumes num tempo em que a filologia se vai tornando o fundamento do estudo universitário do English[38], tem pelo menos poder descritivo de uma situação em que uma instituição como a Johns Hopkins, o paradigma dessa legitimação da literatura moderna pela filologia, desqualifica a literatura americana como um produto intelectual menor, enquanto no ensino secundário e numa série de instituições de ensino para-superior e superior, a literatura americana começa a ser usada para a educação dos jovens. Na década de 1880 já alguns Colleges oferecem cursos em literatura americana, com a particularidade de a maioria dessas instituições se situar fora das «eastern male universities»[39]. Elizabeth Renken faz o

[37] *Apud* Renken, p. 23.

[38] O argumento merece porém ponderação, já que em rigor explica o posterior triunfo da literatura contemporânea na universidade.

[39] Renken, p. 24.

levantamento de algumas dessas instituições, como o Mount Holyhoke Female Seminary, fundado em 1837, nas quais o ensino do English e da literatura americana antecedem o que sucederá no segmento universitário, tal como de resto sucedera já nas «High Schools».

Regressando atrás, convém agora chamar ao primeiro plano aquele segmento da população escolar que no ensino médio optara, também ele, pelo currículo Inglês – as raparigas – como factor de emancipação, ainda quando esse projecto se viesse a realizar na forma da «esposa prendada». As últimas décadas do século XIX assistem já a uma feminização crescente do ensino, trate-se de estudantes ou de professores, e essa marca do *género* explica em boa parte a desqualificação das literaturas modernas, e em particular a americana, na universidade, que tendia a vê-las como «coisa de mulheres» ou, para o dizer em inglês, «social accomplishments». Na hipótese mais favorável este público feminino conseguia ascender à condição de professor, desde o nível pré-escolar ao secundário, mas deparando-se sempre com enormes resistências institucionais no topo do sistema, a universidade. Deste modo, a literatura americana integra este circuito extra-universitário que se expande e auto-reproduz, de jovens raparigas em busca de uma autonomia que conseguem alcançar quando o integram como professoras. Instituições como Mount Holyhoke têm nessa certificação profissional o seu desígnio último. Numa universidade como Johns Hopkins o fenómeno é também reconhecível, pois quando a literatura americana entra no currículo – o primeiro curso para *undergraduates* ocorre em 1906-07, mais de duas décadas após outros Colleges terem começado a leccionar essa matéria – fá-lo sempre marginalmente, não no departamento de «English» mas de preferência no programa de formação de professores (o College Courses for Teachers, criado em 1909 em colaboração com o Woman's College of Baltimore). E embora John Calvin French, detentor de um Ph. D. em English por uma tese sobre Chaucer – ou seja, uma pessoa sem formação específica em literatura americana – tenha leccionando literatura americana na Johns Hopkins entre 1906 e 1927 (nas difíceis condições antes descritas), desde essa data até 1941, data da contratação do primeiro americanista pela universidade, Charles Anderson, a literatura americana simplesmente desapareceu do currículo[40]. Não por acaso, essa data coincide com o segundo conflito mundial do século XX, conflitos nos

[40] Note-se que a vida do College for Teachers não foi fácil na Johns Hopkins, tendo havido mesmo, em 1929, uma proposta para a sua extinção, provinda de membros do colégio académico, com o argumento de que programas de extensão daquela natureza eram estranhos aos fins da universidade e inadequados à sua dedicação à pesquisa. O problema residia, contudo, no facto de que os alunos da escola de professores (na sua esmagadora maioria, alunas) eram dos clientes que mais lucro davam à universidade...

quais os EUA desempenharam um papel decisivo. As duas guerras, bem como a afirmação do poder americano no mundo, desencadeiam o nacionalismo que fornecerá o fundamento para a institucionalização da literatura americana na universidade. Tanto mais que na década de 1930 se torna claro que na Europa continental, sobretudo na França e na Alemanha, a academia considerava já a literatura americana como objecto digno de estudo e ensino.

Este processo é acompanhado pela querela entre «scholars» de orientação historicista e críticos, de filiação no New Criticism. Os segundos tentam introduzir a literatura moderna e contemporânea nos *curricula*, atitude que o princípio filológico do «teste do tempo» teve sempre dificuldade em aceitar. Pior ainda, o que os professores de orientação historicista não conseguiam aceitar era a forma como o New Criticism fazia de uma visão historicamente situada da literatura – a da literatura modernista – um método que lhe permitia ler toda a literatura, ao arrepio da consideração da historicidade de cada texto. Os New Critics tinham porém um aliado de peso na sua luta: os estudantes, por definição jovens e, por isso, desprovidos da memória histórica cuja reconstrução é exigida necessariamente pela leitura dos textos do passado. Convirá ler, a este propósito, o excerto de um «College Textbook» de 1948 que Gerald Graff transcreve na p. 195 do seu livro: «The literature of the youth's own century is more easily understood by him. He can read it rapidly without being perplexed by historical background or outmoded style». Como Graff sugere, o *Textbook* parece apresentar a solução para o problema da apatia estudantil (e foi nitidamente essa a grande esperança da universidade): que ao lerem a literatura do seu tempo os estudantes acordem do seu *sono dogmático*. A questão está em saber se não é uma ilusão supor que a literatura do nosso tempo não requer a história para a sua compreensão, a qual é necessariamente um evento histórico. Graff transcreve palavras de John Crowe Ransom, críticas do uso da literatura contemporânea, já que ela seria «hardly capable of the usual historical commentary»[41], notando, com toda a pertinência, que o problema reside em que «'the usual historical commentary' was historical only in a narrow sense, reducing history to 'background' data that obscured the more useful historical contexts»[42].

Em todo o caso, no pós-guerra a assimilação da literatura moderna pelo departamento de Inglês, bem como o triunfo dos críticos sobre os «scholars», é de tal modo um facto que, nas palavras de Graff, se fica até com a sensação de que não chegara a haver controvérsia... E nos anos 60 do século XX os alunos estudavam já mais literatura moderna do que qualquer outra, fenómeno

[41] *Apud* Graff, *Professing Literature*, p. 207.
[42] Graff, p. 207.

que sofre uma nítida aceleração no pós-guerra. Contudo, acrescenta Graff, uma vez que raramente a estudavam a par da literatura do passado, «they did not acquire the contrastive perspective that would have enabled them to see what was 'modern' about modern literature»[43]. Suspendendo a discussão destas palavras por agora, creio que podemos alargar esta descrição a contextos não apenas norte-americanos, apesar da especificidade de cada um deles, e concluir aqui esta rápida reconstrução do processo que conduziu ao triunfo do contemporâneo nos estudos literários norte-americanos.

A possibilidade do presente

Não é fundamental, neste momento conclusivo, proceder à discriminação de «moderno» e «contemporâneo» na narrativa que se foi antes produzindo. Parece evidente que quando o «College Textbook» de 1948 fala da «literature of the youth's own century» está de facto a referir a categoria do contemporâneo, mais do que a do moderno. Pelo menos em acepção cronológica estrita, diríamos, sem que com isso consigamos resolver os problemas enunciados na categoria do contemporâneo – e, menos ainda, na sua articulação necessária com o moderno. Mais relevante é atentar em dois pontos intimamente correlacionados e fundamentais para uma ponderação do problema. O primeiro tem a ver com a crise da filologia enquanto modelo da relação entre literatura e língua. Como John Guillory deixou claro nos seus estudos fundamentais sobre a relação entre cânone e capital escolar[44], durante séculos a literatura foi o material sobre o qual se edificou a *grammatiké*. O que sucede hoje é que esta relação, pela qual a literatura de ontem era a gramática de hoje (bastando atentar, para o confirmar, no mecanismo das abonações em dicionários e gramáticas «clássicos», quase sempre de extracção literária), está terminada. A gramática, enquanto disciplina autónoma, dispensa hoje os textos literários, preferindo apoiar-se (e, segundo a maioria das correntes da linguística, *devendo* apoiar-se) em qualquer tipo de texto, sendo o texto literário recodificado como *um texto mais*, não possuidor pois de um especial capital escolar. Nesse sentido, a crise da filologia, ou melhor, o triunfo do contemporâneo, é o momento em que o estudo da literatura dispensa o da história da língua, tanto quanto a linguística dispensa o estudo da literatura. A crise da filologia abre pois a porta à separação entre estudos literários e linguísticos, que vai ser contudo adiada, sobretudo na Europa, pelo momento

[43] Graff, p. 207.
[44] Em especial *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*, 1993.

estruturalista e semiótico, que refará essa aliança noutros termos, entretanto esgotados. Surpreendentemente, esse esgotamento não se traduziu ainda nas alterações curriculares que seria de esperar tivessem ocorrido, pelo menos nos países em que a tradição filológica não persistiu, como é o caso de Portugal[45]. A crise da filologia é ainda, com grande probabilidade, a oportunidade de que os estudos literários dispõem para se libertarem, em parte, do espectro que sempre os acompanhou na modernidade – o da Nação –, adoptando uma «política de língua» tão abrangente como a contida na designação institucional cujo nascimento acompanhámos (o «English»), embora no quadro da teoria da tradução (idiomática e cultural) que o século XXI exige.

O segundo ponto pode ser apresentado como uma ratificação, por denegação, da crise da filologia. Refiro-me àquele tropo popularizado por Paul de Man sob o nome de «O retorno à filologia»[46]. Como é sabido, o ensaio de De Man, inicialmente publicado no *The Times Literary Supplement*, em 1982, consiste basicamente no elogio, póstumo e não desinteressado, de um professor de Harvard, Reuben Brower, a vários títulos um membro da falange dos críticos (no caso de Brower, um «practical critic») na querela contra os filólogos. É pois no mínimo surpreendente que De Man consiga fazer do autor de um ensaio tão emblemático da «close reading» como «Reading in Slow Motion»[47], um paradigma daquilo a que chama «filologia». E que, na versão de De Man, se confundiria com a «mere reading» advogada por Brower, a qual, «prior to any theory, is able to transform critical discourse in a manner that would appear deeply subversive to those who think of the teaching of literature as a substitute for the teaching of theology, ethics, psychology, or intellectual history.»[48]. A descrição de De Man produz uma estranha conflação do «inócuo pragmatismo» com que antes se descreve o método de Brower com o inócuo positivismo da filologia, ambos definíveis como «prior to any theory». E, também por isso, tudo menos inócuos, já que, como De Man nota numa passagem memorável, este método

[45] Mas não o de países como a Itália, a Alemanha ou a Espanha, pelo menos.

[46] Edward Said revisitaria também este tropo em ensaio homónimo contido no seu livro póstumo *Humanism and Democratic Criticism*, de 2004. Trata-se de um dos grandes ensaios do Said tardio, muito empenhado na recuperação da filologia como «close reading» ao serviço de um humanismo crítico e cívico. Sendo o quadro de referência do ensaio muito diverso do de De Man, a conclusão de que mais uma vez estamos perante uma filologia *tropada* – filologia significa aqui, antes de mais, «Humanismo», numa recuperação de uma noção forte de universalismo que alarga por isso o *corpus* das Humanidades – é inevitável, e seguramente reveladora do destino da filologia no contexto educativo norte-americano.

[47] Ensaio reunido no volume *In Defense of Reading. A Reader's Approach*, volume organizado por Brower e Rochard Poirier em 1962.

[48] De Man, «The Return to Philology», p. 24.

que ensina literatura *por subtracção*, de facto acrescenta, pois muda os estudantes *para sempre*. Num momento de «épica profissional» e no qual não custa reconhecer um narcisismo sob ressalva (o excerto é o melhor elogio de De Man como escritor-autor), o autor de *Blindness & Insight* afirma: «The profession is littered with the books that the students of Reuben Brower failed to write. Good readers often are spare writers and in the present state of literary studies, that is all to the good»[49]. O problema é que aquilo que Brower subtrai ao ensino da literatura é justamente o âmago do método filológico, que não se confunde, ao contrário do que pretende De Man (ou J. Hillis Miller), com uma ética formalista da leitura. Na passagem que culmina estas reflexões, e em que propõe o método de Brower (ou melhor: a sua versão desse método) como panaceia contra um ensino da literatura que ceda à deriva fácil do estético para o ético e o político, De Man afirma que «From a pure methodological point of view, this would not be difficult to achieve. It would envolve a change by which literature, instead of being taught only as a historical and humanistic subject, should be taught as a rhetoric and a poetics prior to being taught as a hermeneutics and a history»[50]. Trata-se de um *upgrade* tipicamente demaniano da «close reading», que a afasta do humanismo do New Criticism ao mesmo tempo que dá ordem de despejo ao historicismo da filologia. Do que não se trata, em todo o caso, é de um «retorno à filologia», e suponho que não é sequer necessário invocar um fundamento filológico para produzir esta afirmação, já que é por demais evidente que é a uma filologia *tropada* que De Man nos propõe retornar – e é provavelmente por não haver uma Ítaca filológica no seu horizonte que esse retorno se anuncia sem qualquer vestígio de *nostos*.

[49] De Man, «The Return to Philology», p. 24.

[50] De Man, «The Return to Philology», pp. 25-26. Vítor Aguiar e Silva, em ensaio «Sobre o regresso à filologia», descreve a posição de De Man como sendo a de um regresso à filologia enquanto «exame atento, acurado, minucioso, dos mecanismos filológicos e retóricos da linguagem». (Aguiar e Silva, 2010b: 105) Como antes terá ficado claro, não me parece ser esta uma redescrição acurada da descrição da filologia por De Man, que em rigor esvazia o texto daquela conexão *primeira* com o histórico que é o *a priori* metodológico da filologia. De Man nunca o coloca nestes termos taxativos, mas a forma como recorre à retórica como pressuposto higiénico – ensinar literatura como uma retórica e uma poética *antes de* a ensinar como uma hermenêutica e uma história – deixa bem claro que, na medida em que essa higiene retoricista nunca pode dar-se por concluída, o momento «hermenêutico e histórico» deve sofrer uma diferição análoga à da adorniana diferição da catarse (seria este o momento modernista de ambos os autores, nesse ponto muito mais próximos do que seria previsível). Não surpreende aliás que Aguiar e Silva conceda à versão do retorno à filologia de Said (cuja genealogia filológica – Vico, Auerbach, Siptzer – é muito mais reconhecível) um destaque, em relação à versão de De Man, que na própria economia do seu texto se torna evidente. Se a filologia é em De Man o nome para uma técnica (uma hiper-técnica) de leitura de relação problemática com a mundanidade, em Said filologia nomeia antes uma pulsão de mundanidade com uma relação problemática com a tecnicidade da tradição filológica.

A questão da filologia emerge indirectamente no ensaio «Poesia Lírica e Modernidade», de *Blindness and Insight*[51], ensaio que pede uma articulação com o imediatamente anterior, «História Literária e Modernidade Literária». Se nesse anterior ensaio De Man se manifestara preocupado «com a questão de saber se é concebível a história de uma entidade tão auto-contraditória como a literatura»[52], no ensaio dedicado à experiência da modernidade na lírica a questão da temporalidade do contemporâneo emerge em toda a sua radicalidade:

> O termo 'modernidade' não é usado [neste ensaio] numa simples acepção cronológica como sinónimo aproximado de 'recente' ou 'contemporâneo' a que se acrescenta uma ênfase valorativa positiva ou negativa. Designa, de um modo mais geral, a possibilidade problemática de poder toda a literatura existir num presente, de ser considerada ou lida de um ponto de vista que pretende partilhar com ela o seu próprio presente temporal. Em teoria, a questão da modernidade poderia por isso ser colocada a respeito de qualquer literatura em qualquer tempo, contemporâneo ou não.[53]

Ou seja, ao colocar a possibilidade de toda a literatura poder «existir num presente» – aquilo a que no ensaio anterior chama «O apelo contínuo da modernidade, o desejo de romper com a literatura na direcção da realidade do momento»[54] – De Man desloca a tensão entre moderno e clássico para um conflito, em rigor imprescritível, entre literatura e modernidade (cujo nome verdadeiro seria «a realidade do momento», ou seja, o contemporâneo enquanto experiência do agora). O conflito argumenta a incomensurabilidade de experiência e representação e faz dela uma estrutura que acompanha a literatura em qualquer tempo. No fundo, De Man propõe uma versão *aggiornata*, mas filosófica, do modelo pedagógico do New Criticism: ler, reler toda a literatura como possível e impossivelmente moderna, ler o contemporâneo como momento em que a incomensurabilidade de «presente» e «literatura» se torna crítico.

Suponho que se vai assim tornando claro que se fizermos sobrepor, naquilo que têm de sobreponíveis, o «retorno à filologia» com a «possibilidade problemática de poder toda a literatura existir num presente», reconheceremos em Paul de Man um dos mais radicais pensadores do *contemporâneo*. Só que «contemporâneo» não é agora um veículo para valorações positivas ou negativas (um

[51] Passo a reportar-me à tradução portuguesa da obra, por Miguel Tamen (De Man, 1999).
[52] De Man, «História literária», p. 184.
[53] De Man, «Poesia Lírica e Modernidade», p. 188.
[54] De Man, «Poesia Lírica e Modernidade», p. 184.

cavalo de batalha) mas antes um *conflito* que nos ensina a problematicidade de toda a literatura na sua relação com a experiência da temporalidade. Neste sentido, o ensino da literatura não pode não ser ensino do contemporâneo.

Seria enfim altura para regressar às palavras daquele professor do ensino secundário americano, Albert H. Smyth, que em 1886 afirmou que a literatura americana poderia prestar altos serviços educativos «because it admits of a complete severance of literature from philology». Com a ajuda de De Man é-nos agora mais fácil perceber que «um corte completo da literatura com a filologia» não é necessariamente um corte com a História, ou melhor, com a fenomenologia do histórico. As formas historicamente diversas de que se revestiu a *longue durée* do processo que conduziu ao ensino do contemporâneo na universidade americana, e não apenas – clássicos *versus* modernos, clássicos *versus* English, English *versus* literatura americana, filologia *versus* crítica –, dão a ver a permanência de uma estrutura epistemológica conflitual que se vai deslocando sem afectar contudo o seu ponto crítico: a possibilidade de a literatura reactivar o seu potencial para «existir num presente», potencial sempre colocado em causa por esse momento em que aquilo a que De Man chamou «o apelo contínuo da modernidade ... dobrando-se sobre si próprio, engendra a repetição e continuação da literatura»[55]. Este conflito – no qual o segundo termo (modernos, English, literatura americana, críticos) é marcado como *o apelo da modernidade* que, sintomaticamente, pode ser reconfigurado em «repetição e continuação», como no caso do English face a «clássicos», primeiro, e, depois, face a «literatura americana» – é inamovível e, na medida em que a literatura é o rasto textual daquele apelo, ela não pode deixar de continuamente mortificar o presente do qual se origina. Os estudos literários, por seu turno, não podem deixar de reactivar o conflito que é a própria razão de ser da fenomenologia literária, pelo que não podem deixar de pensar a literatura como *o* contemporâneo.

Referências Bibliográficas

Aguiar e Silva, Vítor, «Reflexões Tempestivas sobre a Crise das Humanidades», in *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra: Almedina, 2010, pp. 53-74

Aguiar e Silva, Vítor, «Sobre o regresso à Filologia», in *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra: Almedina, 2010, pp. 93-106

[55] De Man, «Poesia Lírica e Modernidade», p. 184.

Collini, Stefan, *What Are Universities For?*, Londres: Penguin Books, 2012

Court, Franklin E., *The Scottish Connection. The Rise of English Literary Study in Early America*, Syracuse, New York: Syracuse University Press, 2001

Crawford, Robert, «Introduction», in Robert Crawford (ed.), *The Scottish Invention of English Literature*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 1-21

De Man, Paul, «The Return to Filology», in *The Resistance to Theory*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986, pp. 21-26

De Man, Paul, «História Literária e Modernidade Literária», in *O Ponto de Vista da Cegueira. Ensaios sobre a Retórica da Crítica Contemporânea*, Braga--Coimbra-Lisboa: Angelus Novus Editora e Livros Cotovia, 1999, pp. 165--187

De Man, Paul, «Poesia Lírica e Modernidade», in *O Ponto de Vista da Cegueira. Ensaios sobre a Retórica da Crítica Contemporânea*, Braga-Coimbra-Lisboa: Angelus Novus Editora e Livros Cotovia, 1999, pp. 188-207

Eliot, T. S., «The Classics and the Man of Letters», in *To Criticize the Critic and other writings*, Londres: Faber & Faber, 1978, pp. 145-161

Graff, Gerald, *Professing Literature. An Institutional History*, Chicago and London: Chicago University Press, 1987

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

Hook, Andrew, «Scottish Academia and the Invention of American Studies», in Robert Crawford (ed.), *The Scottish Invention of English Literature*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 164-179

Newman, John Henry, *The Idea of a University*, Frank M. Turner (ed.), New Haven & London: Yale University Press, 1996

Renken, Elizabeth, *The Origins of American Literature Studies. An Institutional History*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007

Stafford, Fiona, «Hugh Blair's Ossian, Romanticism and the Teaching of Literature», in Robert Crawford (ed.), *The Scottish Invention of English Literature*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 68-88