

Lúcia Cristina Rodrigues

Lewis Carroll
e os
Paradigmas Educativos Vitorianos

Dissertação referente ao
6º Curso de Mestrado em Estudos Ingleses

Orientador:

Professor Doutor
Mário Carlos F. Avelar

Universidade Aberta

Lisboa

2006

Índice

Agradecimentos	2
Introdução	3
 Capítulo 1:	
Paradigmas Educativos Vitorianos – Alguns Apontamentos	6
A Revolução Industrial	6
Intervenção Estatal	17
A Implementação do <i>Education Act</i> de 1870	19
O Ensino Secundário	28
Educação “Útil” <i>versus</i> Educação “Liberal”	35
 Capítulo 2:	
Lewis Carroll como estudante e os Paradigmas Educativos Vitorianos	43
 Capítulo 3:	
Lewis Carroll como educador e os Paradigmas Educativos Vitorianos	70
 Capítulo 4:	
<i>Nonsense</i> e educação: Abordagem do capítulo “The Mock Turtle’s Story” à luz dos Paradigmas Educativos Vitorianos	100
 Conclusão	 124
Bibliografia	128
Apêndice: Cronologia: Vida e Obra de Lewis Carroll	

Agradecimentos

Desejo manifestar a minha gratidão à Universidade Aberta, em especial ao Professor Doutor Mário Avelar como Orientador – e Tutor, como diria em Oxford! – bem como a todos os Professores dos Seminários, com quem tive o privilégio de partilhar um universo de conhecimentos que contribuíram para a minha formação, e que agora vejo solidificados neste trabalho de pesquisa e de exercício mental, como se de um *puzzle* se tratasse, em que as peças se podem encaixar de várias maneiras, podendo nunca se dar por terminado... Foi especialmente neste exercício que senti o apoio do Professor Doutor Mário Avelar, que nunca deixou que me perdesse no meu pequeno labirinto.

Ainda em relação à Universidade Aberta, não quero perder a oportunidade de agradecer à D. Ana Isabel Caeiro pelo acolhimento com que me recebeu, e também pela sua simpatia e profissionalismo.

Obrigada a todos os colegas deste curso de Mestrado, e em particular à Dra. Margarida Figueiredo e à Dra. Karin Câmara, pelo apoio incondicional que me prestaram e pela troca de impressões, sempre benéficas num ambiente académico.

Por último, mas não de menos importância, agradeço com a maior sinceridade à minha família e aos meus amigos. Ao meu pai e à minha mãe, que me ajudou sempre no dia-a-dia, quer nos aspectos práticos, quer no plano moral, sentindo as angústias e partilhando as alegrias em torno desta etapa da minha vida. À minha amiga de sempre, desde os tempos de escola, pela presença insubstituível. Ao meu amigo e companheiro de vida, pela confiança que teve na minha capacidade de levar este projecto até ao fim.

Introdução

O objectivo desta dissertação é o de verificar como Lewis Carroll, homem e autor vitoriano, se integra, ou não, nos paradigmas educativos vitorianos, explorando assim uma faceta menos conhecida do famoso autor de *Alice in Wonderland*: a de educador. Deste modo, pretende-se fornecer, em primeiro lugar, uma panorâmica geral sobre a realidade no domínio da educação na época vitoriana: os paradigmas que marcaram essa era deixaram vestígios bem visíveis ainda nos dias de hoje, mesmo que nem sempre nos apercebamos desse facto.

Observaremos, então, de que forma os factores que se destacam na sociedade vitoriana se relacionam com o acentuado contraste entre as condições de ensino das crianças pertencentes a classes sociais baixas e as das classes mais altas. Analisaremos se esse contraste acaba ou não por prolongar-se até níveis de ensino mais elevados, quando tal se tornou possível para quem tivesse menos possibilidades financeiras. O desenvolvimento industrial teve repercussões a nível estrutural na sociedade e cultura inglesas, fazendo com que a educação básica ou elementar sofresse modificações profundas e contasse, a partir de certa altura, com a supervisão do estado, não sem uma prévia discussão política, que merecerá um olhar atento, acerca das vantagens e desvantagens de tal intervenção, e também das suas consequências.

Deveremos em seguida observar de que forma o *status quo* suscitou o confronto entre grandes paradigmas a nível do ensino superior. Nesse sentido, será focada a educação liberal, que ocupava um lugar de tradição e era tida como inabalável, e de que forma ela teve de ceder espaço à educação útil, de acordo com as exigências da nova sociedade industrial e comercial.

Transitaremos depois para o percurso de estudante de Lewis Carroll, para assim ficarmos a saber que tipo de educação teve e como ela se revelou na sua carreira enquanto educador e escritor, além de o examinarmos como personalidade notável, não só tendo em conta a época em que viveu, mas também

a que a precedeu e a que se seguiu, para contextualização de determinadas perspectivas de diferentes biógrafos e críticos sobre a sua vida e obra.

A opção de utilizar o nome “Lewis Carroll”, o pseudónimo literário, em vez do nome de baptismo, “Charles Lutwidge Dodgson”, tem por base a consideração de que será mais pertinente observá-lo como autor. O facto de ele mesmo utilizar ambas as identidades, por vezes de forma separada, utilizando o verdadeiro nome para as obras relacionadas com a matemática ou com a lógica, o pseudónimo nas obras de carácter literário, e nas suas cartas até as misturar, por vezes, não se encontrará aqui em discussão. Terá relevância o seu papel como professor e autor de obras didácticas, mas será dada especial atenção ao domínio ficcional, através do qual, segundo o próprio autor, não pretendia moralizar, donde se pode eventualmente depreender que também não pretendia “ensinar”. Será analisada todavia a existência desta possibilidade sob uma forma indirecta, bem como a provável crítica ao ensino praticado na altura em que viveu, que se entretece nas suas obras, nas quais predomina o *nonsense*. Observaremos igualmente se este predominava apenas na sua escrita ou também (e porque não dizer: sobretudo) na sua época.

Como espaço textual de reflexão e análise, foi seleccionado o capítulo “The Mock Turtle’s Story”, de *Alice’s Adventures in Wonderland*, que contém um número considerável de aspectos passíveis de uma interpretação centrada no ensino. Só foram transpostos para língua portuguesa os nomes de personagens cuja tradução é directa, sem jogos de palavras, uma vez que nesse campo, a liberdade da tradução permite dar hipóteses diferentes que poderão apontar para conotações mais ou menos fiéis ao original, ou que veiculem em maior ou menor grau a interpretação do tradutor. Assim, enquanto, por exemplo, se adopta o nome “Rainha” em vez de “Queen”, utiliza-se “Mock Turtle”, a expressão original que designa esta personagem, para que o leitor não seja influenciado por outras leituras que não a sua.

Serão também abordados pontualmente alguns outros exemplos retirados de outras obras do autor que venham ao encontro de certos aspectos relevantes para análise ou simples observação.

No plano formal, recorreremos às normas preconizadas pela *Modern Languages Association* para fazer citações e referências às fontes estudadas para a elaboração deste trabalho. Com o objectivo de simplificar e uniformizar critérios, quando as citações são remetidas para nota de rodapé, o sistema adoptado é idêntico ao do corpo do texto (referência parentética de autor e página). No caso das obras de Lewis Carroll citadas nesta dissertação, elas provêm de apenas duas fontes: *The Letters of Lewis Carroll* (edição de Morton Cohen) e *The Complete Works of Lewis Carroll* (com introdução de Alexander Woolcott). Assim, a primeira aparecerá referenciada como “*Letters*” e a segunda como “*Works*”. As citações referenciadas com o nome “Cohen” provêm unicamente de *Lewis Carroll: A Biography*. Pretende-se, através deste método de referência bibliográfica, facilitar bastante a compreensão rápida deste texto e o acesso à informação nele contida.

Finalmente, esperamos construir uma leitura relevante, passível de fornecer uma nova perspectiva sobre a personalidade (vitoriana?) que foi Lewis Carroll.

Capítulo 1

Paradigmas Educativos Vitorianos – Alguns Apontamentos

“The nineteenth century achievement is evidently a major reorganization of elementary, secondary and university education, along lines which in general we still follow.”

Raymond Williams

A Revolução Industrial

O período normalmente designado por “vitoriano”, que compreende, genericamente, o tempo em que esteve no trono de Inglaterra a rainha Vitória, foi marcado por mudanças profundas a vários níveis. Nele se chegou ao auge da Revolução Industrial, que teve influência sobre toda a sociedade e cultura inglesas. A nível demográfico e social, registou-se um aumento substancial e quase repentino da população nas cidades, por um lado, devido ao abandono do campo por parte de famílias inteiras que procuraram um novo meio de subsistência trabalhando nas fábricas, e, por outro, devido à explosão da natalidade.

Este acréscimo populacional teve algumas consequências positivas, mas também negativas. Positivamente, contribuiu para o bom funcionamento da máquina da indústria e do comércio. No entanto, as condições de vida e de trabalho tornaram-se cada vez mais difíceis para responder às exigências do mercado e por haver uma excessiva oferta de mão-de-obra, incluindo a infantil.

Com efeito, os grandes produtores industriais não se compadeciam com as más condições de vida e de trabalho dos seus empregados, fossem eles adultos ou crianças. Neste último caso, nem a educação era um aspecto que preocupasse a

maioria dos proprietários de fábricas, uma vez que a prioridade era dada à produção material, independentemente do factor humano. Ocasionalmente surgiam propostas políticas no sentido de modificar este estado de coisas, mas essa mudança era continuamente travada ou adiada. Engels refere, em *The Condition of the Working Class in England*:

During the parliamentary session of 1843 the Government proposed to enforce compulsory education for factory children. The factory owners resisted this proposal vigorously, although it was supported by the workers themselves. (124)

A produção e a transformação de bens ocupava um lugar tão importante que os factores económicos acabaram por provocar modificações em todos os outros níveis de funcionamento da sociedade, nomeadamente o político e o educativo. Apesar de ser este último o que nos interessa contemplar com maior atenção, não podemos desligá-lo completamente dos outros.

A educação sempre fez parte de todas as sociedades, sejam quais for as suas características, nunca tendo cessado a transmissão de cultura de geração em geração (Malafaia 373). Devemos lembrar que a Revolução Industrial não fez com que se iniciasse a educação em Inglaterra, ela apenas trouxe a necessidade de a organizar.

Assim, a organização da educação poderia implicar uma participação institucional, nomeadamente governamental, que orientasse um rumo para a educação e, no fundo, para a própria cultura. No entanto, o caso britânico manifestou-se algo peculiar em relação a este assunto, dado que a educação era inicialmente um assunto considerado pertencente à esfera da vida privada, como podemos concluir através das palavras de John Stuart Mill, no ensaio *On Liberty*:

One would almost think that a man's children were supposed to be literally, and not metaphorically, a part of himself, so jealous is opinion of the smallest interference of law with his absolute and exclusive control over them. (105)

No século XVIII, antes da Revolução Industrial, existiam instituições educacionais como “dame schools, small private schools, ancient charitable foundations, and the more recent Sunday schools” (More 1). Estas instituições dependiam da iniciativa espontânea de congregações religiosas, dedicadas à caridade, ou outras. As famílias contribuía com algum dinheiro, mantendo as crianças na escola até à idade que entendessem ser indicada para as colocar a trabalhar a tempo inteiro. Este sistema, apesar de não estar organizado por nenhuma entidade estatal nem ser supervisionado, funcionou até à época vitoriana.

Com a Revolução Industrial, as crianças das *working* e *lower classes* que, no campo, cedo começavam a trabalhar, ajudando os pais a cultivar a terra e a cuidar dos animais, não tinham melhor sorte na cidade, onde trabalhavam nas fábricas tal como os adultos.

The first new educational institutions of the Industrial Revolution were the industrial schools, providing manual training and elementary instruction, and, much more important, the Sunday schools, available to adults as well as children, and, while varying in methods, mainly organized on the principle noted: that for moral reasons the poor must learn to read the Bible, but that writing and arithmetic, to say nothing of more dangerous subjects, were less necessary or even harmful. (Williams 157)

Porém, devido à relutância que muitos empreendedores industriais tinham em deixar algum tempo da vida das crianças para se dedicarem ao estudo, uma vez que quase todo o tempo de que dispunham era tomado como horário de trabalho, surgiu a necessidade de criar mecanismos para defendê-las dos patrões gananciosos que apenas se preocupavam com os lucros das suas altas produções, e nunca com o bem-estar daqueles que os serviam e que eram vistos como meras máquinas:

A riqueza da nação passa a ser entendida como riqueza material, prosperidade económica, que nas suas traduções estatísticas ignora que o enriquecimento de uns decorre do empobrecimento de muitos. (Faria 70)

Havia, porém, exceções, como o caso de Robert Owen que, ainda antes da época vitoriana, já se preocupava com os problemas sociais resultantes de uma industrialização desenfreada. Este socialista utópico criou uma verdadeira comunidade social juntamente com a sua fábrica de lanifícios, incluindo alojamento para os trabalhadores, escola para os seus filhos e cuidados de saúde para todos. No entanto, poucos eram os apoiantes da filosofia de Owen. Estes foram também os defensores do direito à educação para todas as crianças, independentemente da sua origem social, e a redução das suas horas de trabalho. Este aspecto foi, aliás, o primeiro a ser debatido e passado em termos legislativos, no *Factory Act* de 1833:

The factory Act of 1833 . . . forbade the employment of children under the age of 9 (except in silk mills). Children aged between 9 and 13 were not to work for more than 48 hours a week or 9 hours a day. Young persons aged from 14 to 18 were not to work more than 69 hours a week, or 12 hours on any one day. At the same time it was made compulsory for factory children under the age of fourteen to have two hours schooling a day. Manufacturers were liable to penalties if they employed children without an age certificate . . . and a school attendance certificate from the teacher. The employer was entitled to deduct a penny a week as school money from the wages of the children in order to pay the teacher's salary. (Engels 194)

No entanto, o trabalho infantil ainda foi considerado legal até ao século XX, tendo sido aprovado em 1903 um *Employment of Children Act* proibindo-o apenas entre as nove da noite e as seis da manhã (Horn 131).

Educar a criança, uma necessidade primeiramente assegurada em maior ou menor escala pela família e pelas paróquias através das *Sunday schools*, que se dedicavam exclusivamente ao estudo da Bíblia, era um problema concreto, em parte derivado do desenraizamento da população oriunda do campo e concentrada na cidade. Além disso, as crianças pobres também contribuíam para o orçamento familiar através do seu trabalho, e até para o orçamento do estado, ajudando na engrenagem da produção em massa a baixo custo.

Nas grandes cidades industrializadas, havia ainda as crianças de rua, as mais pobres, sujas e descalças, que viviam de serviços de recados ou vendendo fósforos e flores:

These – but especially the rough and unkempt children, often seemingly homeless . . . presumed to be on the fringes of the underworld – were the least school-going types who most worried the political public in 1868-9. Such experience of school as they may have enjoyed in the fifties and sixties was likely to be that of a Ragged School, an evangelical Sunday school connected perhaps with a City Mission, or (particularly in the Irish quarter) some Roman Catholic evening or Sunday school. The Ragged Schools, going strong by the fifties, did the most for the children of this lowest stratum. (Best 178)

Mas relativamente às crianças das *working classes* cujos pais poderiam pagar uma propina mínima, e que eram em grande número, surgiram respostas utilitaristas, encarando a educação numa base material e mecânica. Por isso, não ficaram isentas de críticas, nomeadamente por parte de Thomas Carlyle, que, no seguinte excerto, alude ao largamente utilizado sistema monitorial, um tipo de ensino em série cujo objectivo era o de tornar possível ensinar 1000 alunos com um só professor:

Not the external and physical alone is now managed by machinery, but the internal and spiritual also. . . . Thus we have machines for Education: Lancastrian

machines, Hamiltonian machines; monitors, maps and emblems. Instruction, that mysterious communing of Wisdom with Ignorance, is no longer a tentative process, requiring a study of individual aptitudes, and a perpetual variation of means and methods, to attain the same end; but a secure, universal, straightforward business, to be conducted in the gross, by proper mechanism, with such intellect as comes to hand. (Carlyle 48)

Este método de ensino foi implementado e difundido pelo *Quaker* Joseph Lancaster (a quem Carlyle alude no passo acima) em escolas auto-suficientes, as *common day schools*, pela *British and Foreign School Society*, e consistia na utilização de *monitors*, alunos mais velhos encarregues de ensinar os mais novos. Esse “ensino” baseava-se na repetição sistemática das palavras do professor. Método semelhante era utilizado por Andrew Bell na associação rival, a *National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church* (Burton 81). Estes sistemas estavam perfeitamente enquadrados na mentalidade utilitarista, sendo o Dr. James Philip Kay, mais tarde conhecido como Sir Kay-Shuttleworth, um entusiasta do referido método (West 13). Contudo, quantidade não é sinónimo de qualidade, e outros autores, nomeadamente o referido Thomas Carlyle, contestavam estes sistemas concebidos e criados para a massificação do ensino (Faria 71), vindo mais tarde a verificar-se a ineficácia do sistema e altos índices de absentismo por parte dos alunos. Poderíamos talvez comparar a este sistema a teoria evolucionista de Darwin – só os mais fortes “sobreviviam”.

Apesar dos aspectos negativos deste sistema educativo, paradigmático da mentalidade utilitarista, é necessário ter em conta que ele constituiu um marco na tentativa de fazer com que a educação, ou seja, neste caso, uma formação escolar básica, chegasse a todos. Ainda hoje em dia há divergências de opinião entre historiadores na análise deste método no contexto da história da educação, uma vez que é considerado um avanço por uns, e por outros um retrocesso, na medida

em que se poderiam ter desenvolvido outros, desejavelmente melhores, métodos de ensino.

Em relação à educação das crianças das *middle e upper classes*, a situação era bem diferente, uma vez que essas eram normalmente educadas em casa por preceptoras ou tutores, beneficiando de um ensino individualizado. Eram, com efeito, crianças muito privilegiadas em relação às das classes desfavorecidas, em termos de condições de aprendizagem e meios de acesso a uma boa educação, em particular a académica:

Middle and upper class parents were free therefore to educate their children at home if they wished, and many appear to have done so. . . . Parents rich enough – they did not have to be very rich – to hire a governess or, more expensive, a tutor, could very easily do so. . . . Male tutors, often clerical or, increasingly, German, of course cost more, and presented peculiar dangers to families with daughters. One reads enough about them to be sure that they played an important part in at any rate the early stages of quite a lot of well-off children; but one presumes that they must have become increasingly costly, partly because the prep-school routine became less and less resistible, even to parents to whose moral sense it was repugnant. (Best 180-181)

A quantidade e a qualidade da educação, se assim se pode dizer, eram maiores, sem dúvida. No entanto, há outros pormenores que nem sempre são lembrados, para os quais Morton Cohen chama a atenção, como o facto de os familiares adultos normalmente não darem uma atenção tão grande às crianças como seria desejável, ou as formas de violência com que se viriam a deparar nas escolas:

For a middle- and upper-class child, growing up in Victorian times may have been something less than a happy experience. It was an age of the nanny and the governess; children were shunted off to the nursery, brought out to spend an hour with their mothers in the late afternoon, and then whisked off again. When they

reached school age, they were packed off to preparatory and then public schools, where they learned to fear schoolmasters and mistresses and, even more, one another. School was too often the arena of the bully: violence was rampant. (Cohen 143-144)

A maior parte das pessoas pertencentes à faixa social mais elevada não via com bons olhos a mistura entre classes nas escolas. A desigualdade patente não era entendida como uma injustiça pelos aristocratas que ainda consideravam a divisão de classes um desígnio superior, vindo de Deus, que destinava uns a serem pobres e outros a serem ricos, como se se tratasse de um atributo hereditário, para não dizer genético. Vendo a questão por uma outra perspectiva, segundo Engels: “The middle classes have little to hope and much to fear from the education of the workers. In an enormous budget of £55,000,000 a mere £40,000 is devoted to public education” (125). Era, assim, negligenciada a ajuda estatal à educação do povo, fosse sob a forma de escolas públicas ou privadas.

Por seu lado, como já vimos, as classes baixas tiravam algum proveito económico do trabalho das crianças, considerando-o portanto mais útil que o estudo. A questão religiosa também não era pacífica. A igreja anglicana tentava a todo o custo manter o seu estatuto, mas estava a perder influência. As novas ordens, como as *Dissent Churches* ou os utilitaristas, na linha de pensamento de Bentham, que visavam uma aplicação prática da educação académica, lutavam por uma educação secular. Outros ainda preferiam a católica romana. Havia, portanto, uma variedade de opções que não permitiriam uma uniformização no ensino, embora não fosse isso o que se pretendia por enquanto. Colocava-se, todavia, a questão de implementar um sistema educativo que pudesse contribuir para a resolução do problema premente da iliteracia de grande parte da população. A propósito da grande diferença entre classes altas e baixas, Bédarida, em *A Social History of England*, defende não haver apenas um mas sim dois sistemas educativos distintos:

The basic fact is that there was not just one single system. There were two, functioning independently side by side, but not communicating at all. One was for the elite, the other for the masses. The first was elaborate, expensive, richly endowed and intended for the children of the ruling class; these it received at a tender age in ‘preparatory schools’, then led them to that key institution the ‘public school’ where their character received its crucial stamp, then perhaps it led them to a university, probably one of the two oldest, Oxford or Cambridge. The other system, for ordinary children, was rudimentary, brief and free; it turned on the ‘elementary’ school and finished when the child went out to work at the end of his thirteenth year. This system included the ‘Sunday schools’, and some technical and higher primary schools. (154)

As vozes que se manifestaram a favor de uma educação universal foram, entre outras, as dos que acreditavam que a educação para todos reduziria os preocupantes índices de criminalidade, uma vez que um cidadão educado seria idealmente um cidadão consciente, constituindo desta forma um benefício para uma sociedade que se apresentava cada vez mais conturbada. Segundo E. G. West:

There was a striking consensus among the middle classes in the nineteenth century that education was the best means of reducing crime and achieving political stability. . . . Roebuck argued that the most prominent benefit from state education would be that it would teach people how to be happy and therefore would reduce violence, mischief and political unrest. This, of course, was the orthodox Utilitarian doctrine. (121, 153)

Com efeito, na linha de pensamento iniciada por mais uma das vozes favoráveis à instrução universal no século XVIII, ainda antes do período vitoriano – Adam Smith, era defendida a ideia de que:

Um povo instruído e inteligente é mais ordeiro e decente que um povo ignorante e estúpido. Cada um sente-se mais respeitável, mais digno de captar o respeito dos seus superiores e, por isso, mais disposto a respeitá-los. Também um razoável grau de instrução tornará o povo mais disposto a examinar e entender os argumentos políticos, logo menos susceptível de ser conduzido para desnecessárias oposições às medidas do governo. (Faria 42)

Contra esta opinião existe o argumento de que um fora-da-lei com formação escolar representaria um perigo muito maior para a sociedade, uma vez que teria mais e melhores meios para assegurar a eficácia da sua transgressão:

Adam Smith's opinion, for instance, that 'intelligent and instructed' people are more 'decent' than others seems to have been a curious and somewhat 'professorial' generalization. Even as an a priori judgement, it neglects the possibility that the more intelligent and instructed among the criminally disposed, are more likely to effect more 'efficient' crimes. (West 126)

Herbert Spencer era desta opinião, e achava estranho que se acreditasse na redução do crime através da educação, quando “exércitos de professores” considerados com um estatuto de reverência não o tinham conseguido ao longo de oito séculos. Lembrava ainda que nesta altura os professores já não eram considerados com tanta reverência.

Era equacionado o facto de uma educação controlada pelo governo poder servir como instrumento de poder. Mill demonstra preocupação relativamente a este assunto, que será abordado mais adiante.

Uma análise aprofundada da questão fazia concluir que os mesmos argumentos funcionavam por vezes na defesa de teorias diametralmente opostas. Exactamente por se sentirem mais respeitáveis, certos cidadãos poderiam mobilizar-se contra o governo, para mais tendo capacidade para compreender a desigualdade na divisão da riqueza e para examinar com maior acuidade os argumentos políticos, podendo dessa forma contestá-los sustentadamente.

Além disso, muitos pensadores e estudiosos da época chegavam à conclusão de que, devido a um bom nível educativo, outros países, como a Alemanha e os Estados Unidos, por exemplo, estavam a avançar mais depressa em termos tecnológicos e a deixar a Grã-Bretanha numa situação desfavorável face à concorrência de mercado, vindo assim diminuído o seu estatuto de grande nação imperial. Assim se verifica que as principais razões no momento da decisão de implementar um sistema educativo não foram apenas morais ou de bom senso. As razões económicas estiveram sempre na mente dos governantes, ainda que nem sempre tenha estado no poder a mesma facção partidária, ao longo dos anos em que estes acontecimentos se desenrolaram, havendo uma alternância entre governos conservadores e liberais.

Viria a ser com William Gladstone, um liberal, como Primeiro-ministro, que se avançaria com o *Education Act* de 1870:

It is not made sufficiently clear that what many a historian of education is recording with primary weight when he speaks of the 'belated progress' in education on the nineteenth century is not so much the growth of education as the growth of the centralized political control of it. (West 6)

As práticas educativas eram anteriormente tomadas como garantidas. Até à altura, a educação não tinha sido encarada como uma das necessidades básicas ou um direito de todo o cidadão. Esta postura atrasou o processo de intervenção estatal a nível educativo, e ocasiões houve em que alguns membros do governo tentaram intervir, mas as suas propostas não vingaram.

Tornou-se, enfim, inevitável a intervenção do Estado, mas a discussão sobre os detalhes dessa intervenção e o modo como se procederia ainda deu origem a acesos debates de opiniões e interpretações divergentes quanto aos objectivos de tal processo.

Intervenção Estatal

A educação tinha sido um tema várias vezes focado por aqueles que, numa tradição humanista, se debruçavam sobre os problemas que a sociedade enfrentava, analisando as suas causas e procurando soluções. Porém, o governo sempre o tinha evitado ou simplesmente adiado, numa linha de pensamento de *laissez-faire* implícito. Ainda em 1829, o ensaísta escocês Thomas Carlyle criticava a mecanização visível em todos os aspectos da sociedade inglesa. Em *Signs of the Times*, afirmava: “This is not a Religious age. Only the material, the immediately practical, not the divine and spiritual, are important to us. . . . Our true Deity is Mechanism” (60).

As opiniões dos diversos pensadores que debatiam sobre a educação eram variadas e difíceis de conciliar. Nenhum tipo de intervenção estatal seria do agrado de todos, havendo mesmo os que eram contra o domínio educativo por parte do Estado, como era o caso de John Stuart Mill:

Were the duty of enforcing universal education once admitted, there would be an end to the difficulties about what the State would teach, and how it would teach, which now convert the subject into a mere battle-field for sects and parties, causing the time and labour which should have been spent in educating, to be wasted in quarrelling about education. If the government would make up its mind to *require* for every child a good education, it might save the trouble of *providing* one. (Mill 105-106)

Mill defendia que o dever do governo seria o de obrigar os pais a proporcionar aos filhos uma educação de acordo com a sua ideologia, em vez de obrigar as crianças a seguir uma educação imposta. Era especialmente contundente no que se refere ao controle governamental exclusivo sobre a educação, que, no seu ponto de vista, conferiria ao estado um poder manipulativo, desadequado numa sociedade democrática:

A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another: and as the mould in which it casts them is that which pleases the predominant power in the government, whether this be a monarch, a priesthood, an aristocracy, or the majority of the existing generation, in proportion as it is efficient and successful, it establishes a despotism over the mind, leading by natural tendency to one over the body. An education established and controlled by the State should only exist, if it exist at all, as one among many competing experiments, carried on for the purpose of example and stimulus, to keep the others up to a certain standard of excellence. (106)

O autor parece ignorar que os mais pobres poderiam não ter meios para proporcionar uma educação a um nível equivalente ao das classes mais abastadas, nem capacidade para accionar eventuais mecanismos de ajuda governamental aos mais desfavorecidos (note-se que esta última medida era também defendida por Mill). "This class, certainly, would not have succeeded in procuring by its own efforts a better training for its children, if the State had not interfered." Estas são todavia palavras de Matthew Arnold, um autor cuja opinião diverge da de Mill. Arnold alude a este aspecto no ensaio *Democracy* (18) e refere como exemplo a situação vivida em França para defender a ideia do controle da educação por parte do estado.

Arnold era também a favor da criação de um ensino secundário (não apenas elementar) por parte do Estado, de forma a assegurar alguma uniformidade na qualidade do ensino:

Through the intervention of the State this class [the middle class] enjoys better schools for its children, not than the great and rich enjoy (that is not the question) but than the same class enjoys in any country where the state has not interfered to found them. The lyceums may not be so good as Eton or Harrow; but they are a great deal better than a *Classical and Commercial Academy*. (18)

A sua perspectiva era claramente oposta à de Mill. Os dois pensadores não concordavam em relação ao meio pelo qual se atingisse o mesmo fim, visivelmente partilhado por ambos. Embora tivessem percursos diferentes, o objectivo comum era o de mostrar ser possível e desejável que a todos os cidadãos chegasse a educação e a cultura.

Um plano como o de John Stuart Mill seria porventura bem aceite numa sociedade mais avançada e mais homogénea, mas dificilmente executável na sociedade vitoriana. É necessário ter em conta, no entanto, que na base do pensamento de Mill, e mesmo no interior do pensamento utilitarista, havia divergências. Por exemplo, William Goodwin¹ advogava a *self-education* como a única educação verdadeira, dado que, segundo a sua opinião, o que alguém faz por si próprio é sempre melhor do que o que outro fará por ele. Além disso, os estabelecimentos públicos conteriam em si a ideia de permanência, portanto não evoluiriam. Por último, o governo utilizaria o poder da educação em proveito próprio (West 151-152). J. A. Roebuck², por outro lado, defende a ideia de que o estado deveria ter por objectivo o bem-estar dos cidadãos, sendo por isso o árbitro legítimo para assegurar a educação, tal como era sua função assegurar outros serviços sociais, como a justiça, por exemplo (154).

A implementação do Education Act de 1870

Desde o seu início em termos parlamentares, o debate em torno da questão educativa foi difícil, por diversos motivos e com enfoques diferentes nos vários níveis de ensino, vindo a culminar no *Education Act* de 1870, depois de alguns

¹ “William Goodwin, who was a member of the circle of friends of J. S. Mill’s father, James Mill, and frequent visitor to his home, was perhaps the most vehement upholder of the concept of ‘negative’ liberty in education which was typical of the late eighteenth century.” (West 150)

² “J. A. Roebuck, who was a member of the younger generation of Utilitarians, and personal friend of J. S. Mill, seems to have made the first striking claim for the ‘positive’ concept of educational liberty to be found among the parliamentary speeches in the early nineteenth century.” (West 150)

Reform Acts que não tinham ainda encarado a questão educativa tão frontalmente. Sendo a economia o factor mais valorizado nesta sociedade baseada na produção, a resposta ao problema da educação para o povo foi dada tardiamente porque a questão não tinha sido colocada como uma verdadeira deficiência em termos sociais e discutida dessa forma mais cedo, apesar dos já citados John Stuart Mill ou Mathew Arnold chamarem a atenção para a questão da identidade cultural – intimamente ligada à educação de um povo – e para as terríveis consequências para a sociedade no caso da sua perda.

Uma vez chegada a altura em que legislar sobre a educação era um assunto que não poderia mais ser ignorado ou adiado, o *Education Act* de 1870, também conhecido como *Forster's Act*, devido ao nome do seu implementador, foi passado no parlamento. Note-se que, segundo Raymond Williams, o argumento mais forte de W. E. Forster em defesa da educação básica foi o de assegurar a prosperidade industrial no futuro (Williams 162). A nível da operacionalização desta norma legislativa, a intenção de Forster foi, no entanto, algo desvirtuada, uma vez que o seu objectivo fundamental era o de suprimir a falta de escolas em determinadas áreas, dividindo o país por pequenas zonas nas quais seria eleito pelos contribuintes um responsável pela verificação das necessidades educacionais na sua zona, preenchendo eventuais lacunas através da manutenção de escolas já existentes a necessitar de reparações, da construção de novas escolas (com o dinheiro dos impostos) e do incentivo à sua criação por outros meios, nomeadamente a iniciativa privada. O resultado final acabou todavia por ser a proliferação de escolas do estado, as chamadas *Board schools* (West 175).

Em consequência do *Education Act* de 1870, levantaram-se questões a nível religioso, político e social. Devido ao carácter secular do ensino preconizado pelo governo, as escolas de índole religiosa não podiam ser apoiadas financeiramente, o que fez com que as *Board schools* enchessem rapidamente. Nalguns locais, eram a única possibilidade que as famílias tinham de poder educar os seus filhos, uma vez que pagavam uma propina mínima, ou mesmo nenhuma,

de acordo com as suas possibilidades financeiras. Este facto levantava mais outro problema social, o do estigma da pobreza:

The abolition of fees took a long time. Twelve years after Forster's Act of 1870 they were still providing substantial amounts towards costs. The lowest were to be found in the Board schools and in the Roman Catholic schools where 2d to 3d was typically charged. The Board schools contained about one third of the total school attendants. Most of the rest were still in voluntary schools where fees up to 9d per week were charged. The highest (6d to 9d) were levied in the British and Wesleyan schools and in some Church schools. In the majority of Church of England schools they varied between 3d and 6d. There was an average attendance of about two million in the voluntary schools and one million in the Board schools. (West 242)

As *denominational schools* não conseguiam fazer face às despesas que tinham sem cobrar propinas mais altas, e muitas viram-se obrigadas a fechar. O clero anglicano, que anteriormente detinha praticamente o monopólio da educação e, em muitos casos, beneficiava mesmo de apoios directos do estado, sendo uma espécie de representante oficial em termos de educação, viu nesta medida um ataque directo à sua influência.

A gratuitidade da educação foi, assim, mais uma questão que deu azo a discussões e opiniões contraditórias. Por um lado, havia famílias com muitas dificuldades económicas, principalmente nas zonas rurais mas, por outro, aqueles que prezavam a educação (segundo E. G. West, não eram tão poucos como algumas análises históricas fazem parecer) sempre tinham tido em conta o pagamento das propinas dos filhos como parte do orçamento familiar. Assim, havia famílias que preferiam ter os seus filhos em *denominational schools*, de acordo com as suas ideias religiosas, ou simplesmente recusavam submetê-los às escolas do Estado (West 242).

Colocam-se aqui em simultâneo duas questões bem diferentes: a da qualidade do ensino, que continuou a ser bastante variável conforme a escola frequentada; e a da liberdade de escolha, que pode ter sido limitada para alguns, devido à intervenção estatal nestes moldes.

Ao garantir a educação, o governo incentivava o ensino da leitura, da escrita e da aritmética (*Reading, Writing and Arithmetics*, os chamados “três Rs”) e fiscalizava-o através de inspectores que visitavam as escolas:

Lowe cooperated with Gladstone in cutting down the cost to the government of education and introduced the system of payment by results. Grants to elementary schools with more than a hundred pupils were to be made only if the children passed an examination in reading, writing, and arithmetic. (Briggs 264)

Através da introdução do sistema de *payment by results*, as escolas que demonstrassem ser mais eficientes receberiam benefícios financeiros. Note-se que a avaliação da eficiência escolar foi feita inicialmente através de métodos qualitativos e posteriormente quantitativos, mas sempre baseada num nível educacional mínimo, que apenas abrangia conhecimentos no âmbito da leitura, escrita e aritmética. Só mais tarde viriam a ser introduzidas outras disciplinas, pelas quais seria paga uma propina adicional, designadas *specific subjects*, como a história ou a geografia, nas quais os alunos poderiam também solicitar que lhes fosse feita uma avaliação, através de exames. No entanto, isto acontecia com pouca frequência:

As one of HM Inspectors of Schools commented dryly, the tendency was for both teachers and pupils to concentrate upon ‘the minimum of requirement. . . . What the State requires will be done; what the State does not require will generally be neglected.’ (Horn 2-3)

Face à necessidade de verificar se os conteúdos mínimos preconizados pelo governo estavam de facto a ser implementados, bem como avaliar a sua eficácia, tarefa inicialmente a cargo dos “Inspectores de Sua Majestade”, foi proposto o sistema de exames. Este sistema visava também promover a imparcialidade na distribuição de bolsas de estudo, sendo evitada a subjectividade dos relatórios fornecidos pelos inspectores:

The school inspectors dealt in abstract phrases like ‘general efficiency’, ‘moral atmosphere’, ‘tone’, and ‘mental condition’; examiners dealt in marks. If education costs were to be cut down, then it was necessary to find a simple test – a good Benthamite test – which would enable government grants to be distributed fairly. (Briggs 265)

À maior parte dos professores, especialmente em zonas mais desfavorecidas, também não era possível ensinar mais do que os “três Rs”, quer por não estarem suficientemente habilitados nem motivados para tal, quer devido aos baixos salários e à falta de reconhecimento pelo seu trabalho, sendo que o estatuto do professor do nível elementar de ensino havia diminuído consideravelmente (More 161).

Registou-se num curto período de tempo uma enorme necessidade de professores, problema para o qual também não havia estruturas suficientes para que fosse dada uma resposta célere e eficaz. Este facto levou a implementar a formação profissional de professores, com uma melhor preparação e noções de pedagogia, nessa altura designada como ‘*Theory and Art of Teaching*’ ou ‘*School Management*’ (95). No entanto, as questões colocadas no âmbito dessas perspectivas pedagógicas nada têm a ver com a noção de Pedagogia na actualidade, já que se prendiam apenas com a vida prática das escolas, não tendo em conta a vertente psicológica do ensino ou as diferentes necessidades dos alunos em termos de tratamento do seu processo de aprendizagem.

Apesar de constituir apenas um pequeno passo, esta evolução iria, a longo prazo, evitar que fossem dados lugares de professores a quem não tivesse uma profissão prática devido a limitações físicas, ou pessoas com os mais diversos tipos de formação, e até mesmo com outras actividades, como atendimento em lojas de mercearia ou serviços de lavandaria.

Na base de um ensino deficiente por falta de uma estrutura sólida, havia professores que não tinham outra alternativa de trabalho senão leccionar, e professores que, além de leccionar, acumulavam outras actividades. Este último grupo entra em contradição com o primeiro, mas, na verdade, a própria realidade vitoriana era contraditória:

The only qualification for the employment of so many teachers, complained the Manchester Report and repeated by Dickens, was their unfitness for any other occupation. Such remarks were often inconsistent; for the same investigators later complained that many teachers were continuing the job of teaching with other occupations, (for which they *were* clearly fitted). They now objected that such teachers were inefficient because they were dissipating their energies. (West 52)

Também E. G. West nota, a propósito da situação em Manchester:

Some of the teachers could not afford to make a living wage out of . . . teaching and had to augment it with other employment such as shopkeeping, sewing and washing. (50)

Como este breve excuro demonstrou, nem sempre foi dada à educação a importância que lhe era devida. Mudanças sociais profundas obrigaram à tomada de decisões relativamente a assuntos bastante discutidos, controversos mesmo, raramente havendo consenso entre pensadores com perspectivas tão distintas. Relativamente à forma como a criança era vista também houve mudanças assinaláveis.

Inicialmente, as crianças faziam parte da sociedade apenas como futuros adultos, noção que já continha a sua função e classe social. Para as classes mais baixas, a infância era um período da vida praticamente inexistente: as meninas tinham de tomar conta dos irmãos mais novos e os rapazes iam trabalhar. Nas classes médias e altas as crianças já tinham algum espaço para brincar, vigiadas por *nurses*, preferencialmente longe dos adultos que, na sua maior parte, preferiam não as ouvir, embora por vezes não se importassem de as ver (Auerbach 343).

Nas escolas elementares, a par de toda a atribuição para que se formalizasse o ensino obrigatório, oficializado através do *Education Act* de 1876, havia uma enorme diversidade em termos qualitativos. A contrastar com o *monitorial system*, já havia escolas nas quais, como já foi referido, além dos “três Rs”, se começava a aprender ciências, história e geografia. Este alargamento do *curriculum* elementar contribuiu para a melhoria da educação em geral, abrindo novos horizontes desde o nível básico.

A forma como as crianças eram vistas originou diferentes abordagens e concepções de aprendizagem:

Locke's theory of understanding, which attributed to the child an empty, plastic, mind at birth which could be moulded by the educator for good or ill, had influenced educationalists for over a hundred years. The early nineteenth-century saw Lockean ideas developed into an educational system by, most famously, Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi's system stressed for the young child 'the importance of the domestic circle, the education of the child's affections and the need to allow infants to develop according to their own nature'. . . . In contrast to Pestalozzi or Wilderspin, the root of the Evangelical concern was a belief that infant nature was sinful. Pestalozzi's ideas were disseminated widely in England by Charles and Elizabeth Mayo, the latter of whom became Principal of the Home and Colonial College. Very similar ideas were developed by English educationalists, notably Samuel Wilderspin. (More 16)

Consoante a índole religiosa das *denominational schools*, assim também divergia a maneira de encarar o ensino. O pensamento evangélico, por exemplo, encarava a criança como um ser naturalmente mau, um *fallen spirit* sujeito às tentações do diabo. Era necessário dominar esse “ser pecaminoso” com disciplina e rigor, pelo que a educação era vista de forma limitada e direccionada para o estudo literal da Bíblia. Não podemos todavia retirar aos evangélicos todo o seu valor, pois deram também contributos positivos para a educação. Refira-se, a título de exemplo, David Stow, implementador do *Glasgow system*, que não descurava a necessidade de as crianças praticarem actividades físicas, tendo um intervalo para quebrar a rotina de um dia de escola:

What was the Glasgow system? David Stow, a young Evangelical silk merchant, developed an interest in infant education from the late 1820s. Stow believed in active education. He advocated periods of physical exercise both inside and out – the playgrounds were equipped with swings – to break up the teaching day. The children participated in lessons by chanting words which the teacher left out. He advocated the ‘gallery’ method of seating, in which the classroom was built with seats in semi-circular tiers. The significance of this is that the teacher could teach a large group without using monitors. (More 15)

Na sua essência, contudo, a perspectiva evangélica entrava em colisão com as visões naturalistas emanadas de Rousseau e do seu conceito de *Bon Sauvage*: segundo este, a criança surgia como um ser puro cujo meio – a sociedade – trata de moldar. Refira-se também a importância que adquiriram em Inglaterra as novas correntes pedagógicas defendidas por autores e educadores como Johann Heinrich Pestalozzi ou Samuel Wilderspin, referidos no trecho citado. Nas suas concepções, o papel do professor era apenas o de deixar a natureza seguir o seu caminho, dado que a criança possui curiosidade natural e é capaz de, devidamente orientada, chegar às suas próprias conclusões, sem terem de lhe ser impostas teorias abstractas. Assim, um tipo de ensino desligado da realidade deu lugar a um

que parte desta para proporcionar conhecimento e tornar as crianças activas, não meros recipientes sem poder para participar no seu próprio desenvolvimento, como advogava John Locke. Todavia, não devemos menosprezar a importância deste pensador no campo da educação. Com efeito, Locke trouxe à luz do dia novas perspectivas sobre a criança e o ensino ainda no século XVII, e constituiu uma influência sólida e positiva que se manteve praticamente até ao século XIX. Era agora uma altura de transição, propícia ao desenvolvimento de novas ideias. Estas não têm de ser necessariamente antagónicas em relação às estabelecidas, antes delas decorrendo para se afirmar ou não, de acordo com a firmeza e grau de aceitação dos seus argumentos.

Havia uma grande diversidade de métodos, quer educativos, quer disciplinares, aplicados nas aulas. Enquanto nas escolas que seguiam uma tradição mais conservadora, menos aberta a novas linhas de pensamento, ainda se praticava a punição corporal, noutras, esse tipo de acção, usada não só no ensino elementar mas também no secundário, estava a ser abolida, em prol de uma melhor aprendizagem. Jeremy Bentham defende novas formas de controlar a disciplina:

Bentham recusa a aplicação de castigos corporais, comuns nas escolas inglesas, e acentua a muito maior eficácia de outro tipo de estímulos ao bom comportamento, como a aquisição de boa reputação. (Faria 97)

A memorização de factos era um método em declínio, retratado de forma caricatural nos romances de Charles Dickens, autor que atacava também o já referido sistema monitorial implementado por Lancaster. De certa forma, segundo a crítica literária, podemos ver reflectida alguma da experiência escolar de Dickens nas suas produções.

Começa a haver, em geral, um maior interesse pela criança a nível literário. Poetas como William Blake e romancistas como o acima referido Charles Dickens, entre outros, procuram transmitir a visão que uma criança tem

do mundo (Burton 83), o que é algo de inovador, pois apesar de a criança ser um tema frequente na literatura muito antes de Blake, normalmente os autores baseavam-se na expressão da sua própria nostalgia da infância (Cohen 106).

Na esteira de Rousseau, desenvolveu-se de uma outra forma a literatura destinada a crianças, de que Lewis Carroll é um dos exemplos, a par de outros autores como Robert Louis Stevenson ou Edward Lear. As ilustrações também começaram a merecer mais atenção e as impressões a ser coloridas. Para esse fim, houve uma feliz união entre o desenvolvimento tecnológico e o progresso a nível de mentalidade.

O Ensino Secundário

Não é, naturalmente, a homogeneidade que define uma sociedade composta por contrastes tão acentuados, em particular no que diz respeito à diferença entre classes. Com efeito, os mais abastados, das *higher classes*, viviam num mundo que contrastava radicalmente com o das classes mais baixas. Por seu turno, a *middle-class* alcançou nesta época alguns dos privilégios anteriormente apenas reservados às classes altas, como o acesso ao ensino universitário, ascendendo assim tanto no plano social como no cultural.

Respondendo a estas mutações, nomeadamente a tendência para mudar para uma concepção mais utilitária da educação, surgiram os *Mechanics' Institutes*, impulsionados principalmente por Georges Birbeck – instituições que forneciam uma instrução técnica vocacionada para o exercício de uma profissão no âmbito da indústria. Contudo, muitos viam este tipo de ensino como mera “instrução”, destinada a uma classe social específica, não como “educação” na acepção tradicional do termo. Este assunto será abordado no próximo sub-capítulo. O progresso da educação estava, então, a ser prejudicado tanto a nível geral como a nível vocacional, como nos diz Raymond Williams (163). O autor refere:

The beginnings of technical instruction in the Mechanics' Institutes might have developed into a successful redefinition, but again it was the training of a specific class, whereas in fact the new sciences were radical elements in the society as a whole: a society which had changed its economy, which under pressure was changing its institutions, but which, at the centres of power, was refusing to change its way of thinking. (164)

Por outro lado, havia uma abundância de novas ideias que abria outras perspectivas a nível do ensino secundário. Este nível de ensino consistia genericamente em *public schools*, as quais já existiam muito antes do século XIX, sendo tradicionalmente frequentadas pelos rapazes da aristocracia que prosseguiriam posteriormente os seus estudos nas universidades. Inicialmente, o objectivo seria o de seguir uma carreira religiosa na Igreja Anglicana, mas agora era menos limitado o número de opções. Ainda hoje, as *public schools* têm uma importância histórica e institucional própria. Destacam-se nove como as mais antigas, por isso mesmo se contando como mais importantes: Winchester (fundada em 1382), Eton (1440), Shrewsbury (1552), Rugby (1567), Westminster (1560), Charterhouse (1611), Harrow (1571), e duas *day-schools*: St Paul's (1509) e Merchant Taylors' (1561) (Bédarida 155). As *public schools* foram sujeitas a uma vistoria em termos de condições, tendo sido sugeridas algumas reformas no *curriculum* e na administração em 1864 (Briggs 166). Em 1868 foi passado o *Public Schools Act* que introduziria algumas actualizações no sistema:

An executive commission, appointed by Parliament, was created to insure a new system for securing governing bodies for the public schools and to prepare new statutes. Some Conservatives fought hard against reform, claiming that the schools were . . . not to be upset by a utilitarian generation. (167)

O ensino secundário teve, então, uma evolução mais lenta do que o elementar, uma vez que não constituía uma necessidade premente, sofrendo, por um lado, apenas uma pequena reorganização curricular em que, a par das disciplinas de estudos clássicos, se encontravam as ciências, a matemática, a história, as línguas modernas, o desenho e a música; por outro, o leque de alunos a frequentar estas instituições de ensino foi alargado, abrangendo agora elementos da nova classe média:

It was the formation of character which was the central purpose of the whole theory of education in the many new public schools which were created in the 1850s and 1860s. . . . The second way in which the public school was of central importance was in its mixing of representatives of old families with the sons of the new middle classes. This social amalgam cemented old and new ruling groups, which had previously remained apart. The working classes were for the most part excluded from the schools as they still are in the twentieth century. (152)

A maior parte das mudanças verificadas não foram impostas nem derivaram de novas regras aplicadas ao sistema. Com efeito, parece ter havido uma “auto-reforma”, devido à nova realidade intelectual e social que se instalava gradual e inevitavelmente:

While the radical opponents of the public schools, who disliked endowed and socially stratified education, failed in their efforts at reform from without, there was a convincing attempt to reform the old public school from within. (150)

A nível das *public schools*, Thomas Arnold (pai do já citado Matthew Arnold) foi uma personagem emblemática, um dos que operaram essa mudança de dentro para fora: dirigiu e reformou a escola pública de Rugby, posicionando-a entre as melhores, e caracterizando-a por um ensino destinado a formar *Christian*

gentlemen, centrado portanto nos valores morais, mas atento ao desenvolvimento científico e não descurando o desporto. No entanto, essa mudança foi, na verdade, uma adaptação, não uma transformação radical, talvez residindo aí o seu sucesso:

Thomas Arnold was by no means the first reformer of the public schools, but he was above all others responsible for spreading the gospel of reform and inspiring other headmasters to follow his example. . . . There was little of the real revolutionary in Arnold; he set out not to undermine old ways but to Christianize them, to pour new wine into old bottles. . . . The impact of the change was felt both in the universities and in other schools. (154, 164-165)

O desporto viria a ganhar cada vez mais importância não só a nível académico mas também a nível social: “By the late nineteenth-century athleticism – meaning the playing of team games – had become a cult at most public schools” (More 129). A imprensa começou entretanto a dar atenção aos jogos entre escolas. Um conjunto de circunstâncias, nomeadamente o desenvolvimento das linhas ferroviárias e o crescimento de uma imprensa cada vez mais acessível, contribuiu para o desenvolvimento do desporto, transformando-o numa instituição a nível nacional que atraía cada vez mais adeptos, ainda que não fossem praticantes (134).

Butler é outro nome eminente no campo das *public schools*. Em Shrewsbury, a ênfase dada às notas nos exames marcou o início de uma nova tendência que ganhou força e se manteve (Williams 158):

Examinations, both competitive and qualifying, were becoming more and more unavoidable at the points of entry to the money-making occupations deemed socially most eligible: i.e. for almost everything but ‘trade’. (Best 184)

Apesar da maior flexibilidade a nível das origens dos alunos, as *public schools* continuaram de alguma forma a marcar a diferença de classes, funcionando normalmente como patamar de acesso às universidades.

No final do século, seriam finalmente abertas as portas do ensino secundário às raparigas:

As more attention was paid to the role of education in fitting pupils to their future careers, so steps were taken to incorporate vocational instruction. This took the form of manual training for boys and domestic economy for girls. . . . For the girls, . . . lessons in domestic economy and general homemaking skills were gaining in popularity. They were seen as a way of helping to combat the high level of infant and child mortality then prevalent among working-class families, especially in the larger towns. . . . Indeed, between 1878 and 1881 any girl who took a ‘specific’ subject had to include domestic economy. Clearly this limited the academic content of female education, particularly as all girls were also required to learn needlework as part of their basic curriculum. (Horn 49)

É necessário não esquecer que já Bentham preconizara a formação profissional também para as raparigas (Faria 99).

Uma outra mudança importante se operou: já não eram apenas as escolas mais antigas que detinham um grande prestígio. As novas *public schools*, como Cheltenham, Marlborough, Rossall, Radley, fundadas entre 1840 e 1850, e mais tarde Clifton, Malvern e Haileybury, no ano de 1862, constituíam novas possibilidades de ensino considerado de qualidade para os jovens das *upper middle classes* (Briggs 168).

Algumas escolas seguiam – ou imitavam – a tradição do ensino liberal, essencialmente baseado nos clássicos e na matemática. O seguinte trecho de Spencer é uma crítica à opção de uma educação clássica por parte dos pais:

If we inquire what is the real motive for giving boys a classical education, we find it to be simply conformity to public opinion. Men dress their children's minds as they do their bodies, in the prevailing fashion. (2)

Contudo, outras houve, mais progressistas, que já apostavam no ensino das ciências, ou elegiam novas disciplinas direccionadas para a futura função dos seus alunos:

The drive for civil service reform depended upon a plentiful supply of able and healthy young men from the public schools and universities. Reform in the public schools and reform in the civil service had always been closely associated; in both competitive examination played its part, but in both the ideal of the gentleman was predominant. Reform of the school, it was believed, would lead to reform of the service, and reform of the service would lead to reform of the school. . . . The new public schools and universities could be relied upon to supply character as well as ability. (Briggs 168)

Cheltenham é um bom exemplo de um *college* que visava a formação de futuros professores. Havia também as chamadas *Normal schools* para esse fim. Tanto em Cheltenham como nas *Normal schools* era conhecida a tradição da *liberal education*, um assunto que observaremos mais detalhadamente no próximo sub-capítulo, mas não era somente dada importância às qualidades morais necessárias à profissão de ensinar, também eram tidas em conta as novas tendências educativas e o método de recrutamento dos estudantes não era tão selectivo no que se refere às suas origens:

Cheltenham's enduring legacy is the thousands of old students who have worked as class teachers and head teachers over the years. . . . In the nineteenth-century they were virtually the only institutions of higher education, outside Scotland, which were accessible to the less well-off. The education given was extremely limited by modern standards but provided a stepping-stone for the able who

could, for instance, go on to take a London external degree. . . . So throughout their history the colleges have acted to enhance the life-chances of individuals for whom there was little practicable possibility of a university education. (More 177)

Era, então, esta uma das instituições que forneciam novos professores, necessários à instrução elementar nas *Board schools* e outras, uma vez que a procura era cada vez maior e em moldes mais competitivos, não tanto por intermédio de convites ou indicações de ordem religiosa ou social, mas sim pelo mérito dos estudantes. Isto constituía uma inovação relativamente às práticas de colocação anteriores e o aumento de competitividade fazia com que o grau de exigência por parte dos próprios alunos também aumentasse. Dessa forma, faziam o possível para serem os escolhidos, por serem os melhores. A visão de certos escritores ou da imprensa, não correspondia porém aos esforços que se envidavam para melhorar a educação, como podemos ver neste excerto de Charles More:

Victorian and Edwardian teachers, like Victorian and Edwardian training colleges, have had a bad press. From Dickens onward, commentators have tended to see the teacher as an unsympathetic figure. . . . The evidence available in the Cheltenham archives . . . suggests that teachers were often more than this. In the early days, managers frequently wrote back about the progress of ex-students. They refer to many qualities beside the teachers' powers of instruction. The keeping of discipline, certainly; but also the moral example of the teachers, their good relations with the parents, and their power to win the affection of the children. (187-188)

Geoffrey Best explica através dos seguintes factos, que passo a resumir, o desenvolvimento da educação e das suas características a partir dos anos quarenta do século XIX: em primeiro lugar, os caminhos-de-ferro facilitaram a deslocação dos estudantes para escolas mais distantes, oferecendo assim uma maior mobilidade e, conseqüentemente, maior possibilidade de escolha. Em segundo, os

exames fizeram com que o sistema de matrículas fosse mais selectivo. Embora na maior parte dos *colleges* não houvesse dificuldade na entrada para os mais ricos, nas Universidades de Oxford e Cambridge era cada vez mais difícil entrar por intermédio de bolsas, havendo necessidade de ser aprovado num exame de admissão, cuja preparação com um professor “explicador”, como se diria nos dias de hoje, era cada vez mais solicitada. Por último, a distinção moral e social era tão importante como o desempenho académico, o que fazia com que essas universidades fossem sempre as mais desejadas (184-185). Best acrescenta ainda:

This is where the seven old public schools, and Arnold and Woodard and co., their modernisers and plagiarists, came in. You might have got a better education in more ‘useful’ subjects at a private academy; indeed you would, by modern standards, have got a better education at some such place in the early nineteenth century than even at Arnold’s Rugby; *but would it be a gentleman’s education?* (185)

Coloca-se, agora, a questão da educação liberal e da sua pertinência quando avaliada em termos sociais, morais e profissionais.

Educação “Útil” versus Educação “Liberal”

São estes afinal os dois grandes paradigmas educativos na época vitoriana: por um lado, a educação útil, a frequência de uma universidade – tradicionalmente só acessível às classes mais abastadas e desejada por todos – ou de outra instituição de ensino superior, emergente nesta altura e ganhando cada vez maior importância, com o objectivo de possuir habilitação para o desempenho de uma função profissional na sociedade – aquilo a que John Henry Newman chama “instrução”; por outro, a educação liberal, encarada como uma finalidade, uma meta a atingir, assente em valores do foro individual, não com vista ao

desempenho de uma profissão, mas sim à formação do *gentleman*: um indivíduo cristão, inteligente, culto, que por isso detém um grande valor e é prezado em termos sociais. Esta tinha o seu culminar na Universidade, com o objectivo de possuir conhecimento e razão para discernir sobre determinados assuntos, mas não com uma aplicação profissional ou prática – é o que Newman define por “saber como fim em si mesmo” (74):

É ele [Newman] quem define, de modo lapidar, que o saber é um fim em si mesmo, e que a Universidade não tem que cuidar da profissionalização dos seus estudantes, mas apenas desenvolver ao máximo as suas capacidades. (Faria 107)

A “educação útil” surgiu, assim, da necessidade de especialização e de formação numa era em que a indústria era um factor essencial na economia do país, portanto centrava-se no ensino das ciências e da tecnologia. Além do mais, a explosão demográfica exigia uma nova organização educativa, dado que o modelo existente já não comportava tamanha diversidade. Começou por ser bastante limitada em termos sociais, dado que respondia à necessidade de uma formação superior para elementos da *middle class* cujo acesso às universidades de Oxford e Cambridge estava praticamente vedado. Essas universidades detinham um estatuto assente na sua antiguidade e tradição cultural. Constituíam, na opinião pública, a educação por excelência:

A primeira [a Universidade útil] perspectiva o projecto utilitarista de universidade profissionalizante, atenta ao desenvolvimento das ciências da natureza e das tecnologias, deliberadamente secular, de acesso aberto a extractos sociais médios e médios-baixos: um modelo de universidade urbana, não residencial, que estaria na origem da Universidade de Londres. . . . A ideia de “Universidade liberal” . . . constrói-se em oposição àquela, e defende que o saber é um fim em si mesmo, logo “inútil” enquanto instrumento profissional. (22)

A “educação liberal” é, então, a educação numa linha de tradição aristocrática. John Henry Newman define-a como parte integrante da verdadeira formação do *gentleman*, termo que também não deixa por definir:

Liberal Education makes not the Christian, not the Catholic, but the gentleman. . . . It is well to be a gentleman, it is well to have a cultivated intellect, a delicate taste, a candid, equitable, dispassionate mind, a noble and courteous bearing in the conduct of life; – these are the connatural qualities of a large knowledge; they are the objects of a University. . . . Liberal Education, viewed in itself, is simply the cultivation of the intellect, as such, and its object is nothing more or less than intellectual excellence. (91, 92)

É igualmente John Henry Newman quem explica a diferença entre “instrução” e “educação”:

We are instructed, for instance, in manual exercises, in the fine and useful arts, in trades, and in ways of business; for these are methods, which have little or no effect upon the mind itself, are contained rules committed to memory, to tradition, or to use, and bear upon an end external to themselves. But education is a higher word; it implies an action upon our mental nature, and the formation of a character; it is something individual and permanent, and is commonly spoken of in connexion with religion and virtue.” (86)

A segunda concepção era baseada numa mentalidade aristocrática e tradicional, segundo a qual a educação não era uma necessidade que se impunha neste momento da história, mas sim um aspecto que sempre fora inerente à formação do indivíduo como tal. Centrava-se no estudo das línguas clássicas e da matemática, tendo por base científica a noção de que estas disciplinas eram benéficas para o desenvolvimento do raciocínio. Tal noção é desafiada por Thomas Carlyle, que na obra *Sartor Resartus*, denuncia um ensino mecânico de vocábulos mortos que não conduz a qualquer tipo de desenvolvimento espiritual

(Faria 76). Além disso, as exigências da modernidade apontavam para um claro declínio dessas disciplinas:

With the advent of the democratic franchise, it was suicidal for the young men of the upper classes to spend the best years of their lives studying Latin and Greek. (Briggs 264)

A preocupação relativamente ao conceito de *liberal education* levou a uma reavaliação do seu significado, pois os seus defensores não queriam vê-la transformada em educação técnica ou especializada nem vulgarizada pela extensão do ensino secundário a um *corpus* de alunos mais diversificado em termos sociais. Os exames, uma inovação incontornável trazida pelo pensamento utilitarista, também constituíam para Newman uma afronta à *liberal education*. Ele exprime claramente a sua opinião da seguinte forma:

If I had to choose between a so-called University, which dispensed with residence and tutorial superintendence, and gave its degrees to any person who passed an examination in a wide range of subjects, and a University which had no professors or examinations at all, but merely brought a number of young men together for three or four years, and then sent them away as the University of Oxford is said to have done some sixty years since, . . . I have no hesitation in giving the preference to that University which did nothing, over that which exacted of its members an acquaintance with every science under the sun. (109-110)

No entanto, os exames viriam a constituir uma forma de seleccionar, até entre os membros das classes altas, os melhores alunos para a entrada nas universidades de maior prestígio, com vista a deixar de haver alunos “recomendados” superiormente. Além disso, a secularização impunha-se cada vez mais como uma necessidade de progresso. O juramento dos artigos de religião, que tornavam elegíveis, à partida, apenas membros da igreja anglicana, era um

elemento a suprimir na selecção de novos alunos. Mill critica o procedimento antigo, contribuindo para a renovação de ideias. Além dos critérios de selecção de alunos, ele também foca o critério de selecção de professores universitários como algo a repensar:

Mill critica sem rodeios o sistema inglês de convite para leccionar na mesma universidade dirigido aos melhores alunos, que resulta na atribuição de um rendimento, não para que o estudante continue a aprender, mas por já ter aprendido. . . . Para Mill, então, impõe-se uma reforma das universidades, ou a criação de novas universidades. (Faria 81)

O conflito entre os dois tipos de educação foi gerado em parte pela necessidade de tornar a educação superior acessível não só aos mais privilegiados socialmente, mas também às outras faixas sociais, o que levou à criação de outras instituições de nível académico superior com objectivos bem definidos conducentes à profissionalização. Tratava-se de um tipo de educação inegavelmente utilitária, diametralmente oposta à educação liberal. Como podemos ver no trecho de Newman acima citado, para ele, as instituições de educação superior de carácter utilitário, como a Universidade de Londres, por exemplo, nem sequer mereciam o nome de universidade. O ensino lá praticado era considerado menor, sem possuir o alcance da educação liberal. Era encarado pelos defensores da formação de *gentlemen* como uma forma de coarctar a dimensão da universidade como “a seat of universal learning” (Newman 76) ou *Alma Mater* (109) e o carácter cultural da educação que visa alcançar conhecimento não para exercer uma profissão, mas para partilhar de uma comunidade intelectual e filosófica que preza o saber, não como um meio para atingir um objectivo, mas como o verdadeiro objectivo a alcançar.

Todo este diálogo constituía um avanço educacional. Talvez Newman e os seus apoiantes não se estivessem a aperceber de que não era apenas a “educação

liberal” que estava a ser questionada, mas todo o conceito paradigmático de educação estava a sofrer um processo de transformação:

O principal eixo da reflexão em Inglaterra girava em torno da preocupação em criar as condições favoráveis ao aparecimento de uma “classe”, ou grupo de intelectuais, capazes de pensar criticamente a emergência das classes trabalhadoras como uma força social nova, despojada de instrução e susceptível de perturbar uma ordem cultural associada à aristocracia e à classe média. (Faria 86)

A educação útil acaba por ganhar terreno numa sociedade que não poderia evitar o progresso:

The important studies become the vocational skills – mining, electricity, surveying, agriculture, bookkeeping, together with the necessary mathematics and a little history. This, indeed, is Bentham’s curriculum. (Houghton 114)

A democracia era uma realidade cada vez mais próxima e tornava-se necessário dar um rumo novo à educação.

É possível encontrar opiniões convergentes entre educadores de épocas distintas, mas especialmente anteriores ao século XIX, relativamente ao ensino das línguas clássicas – Latim e Grego – e à sua importância no desenvolvimento de capacidades como a memória e o raciocínio. Na defesa do ensino da ciência, por exemplo, começam a salientar-se posições mais radicais que viriam a retirar ao ensino dos clássicos alguma importância. Porém, ele nunca foi completamente posto de lado e levou a reflexões e discussões saudáveis no âmbito educativo. Este duelo acabou por se manter, definindo novos rumos académicos de acordo com as opções de cada um.

Há a notar, no entanto, que pelo menos um dos objectivos gerais da educação foi estabelecido e mantido, o de formar cidadãos válidos para a

manutenção da cultura e da ordem social. Contudo, a interpretação destas palavras pode variar muito. Com efeito, a ordem social, para uns, é baseada na rigidez de um sistema fechado de classes; para outros, a mobilidade social é motor de progresso quando baseada no sucesso em termos educacionais. Há quem queira ver neste aspecto, ainda hoje, o princípio da educação útil. No entanto, uma concepção exclusivamente utilitarista da educação torna difícil encarar a ideia da educação como um fim em si, que contribui para uma sociedade melhor apenas pela sua existência. O problema parece colocar-se a nível da tomada de posições extremas e de rotular os variados objectivos que a educação pode ter como se fossem “educações” diferentes. Isto levou a que se criassem duas formas de ver as instituições educacionais e dois públicos a nível educativo. Esta dualidade prende-se sobretudo com a diferença entre classes que nunca se dissipou completamente, bem como a ideia de incompatibilidade entre a educação útil e a liberal.

É certo que a educação pode ser vista a partir de perspectivas distintas. O conflito é acentuado quando se toma uma dessas perspectivas como a única, ou a fundamental, não admitindo a importância de uma alternativa. Talvez seja necessário lembrar que uma não exclui necessariamente a outra. Há que conciliar ideias e reconhecer o mérito da educação como uma parte fundamental no crescimento e formação de cada indivíduo.

A época vitoriana compreende, deste modo, não um número de paradigmas fixos nem impostos ao longo da época, nem sequer pelo partido liberal de Gladstone em que foi implementado o *Forster's Education Act* de 1870, mas sim um conflito entre eles, a construção e a reconstrução de novos paradigmas. Todo este processo foi assinalado pelo contraste entre ideologias, com destaque para as opiniões divergentes de Mill e Arnold na discussão sobre a intervenção estatal na educação, e entre Newman e Spencer juntamente com os Benthamistas, no que diz respeito à educação liberal e a educação útil. Houve sempre uma grande dificuldade em chegar a um consenso entre posições antagónicas.

Embora nem sempre esse consenso tenha sido alcançado, foi sendo gerado a partir da nova organização social e das discussões entre pensadores eminentes, como os referidos acima, um novo conceito de educação, mais abrangente, mais variado e mais rico, não centrado apenas nas classes sociais ditas superiores, mas sim na população em geral. Este resultado não representa, como se viu, uma uniformização a nível educacional, mas sim uma abertura de possibilidades a todos os públicos, e também uma maior variedade a nível de opções educativas.

Capítulo 2

Lewis Carroll como estudante e os Paradigmas Educativos Vitorianos

“It is not quite enough to say of Lewis Carroll that the child was the father of the man. In his case the child and the man were curiously, indeed uniquely, blended.”

Derek Hudson

Nasceu no dia 27 de Janeiro de 1832 em Daresbury com o nome Charles Lutwidge Dodgson o primeiro rapaz e terceiro de onze filhos do reverendo Charles Dodgson e da sua prima Frances Jane Lutwidge, uma família da *upper middle class*, segundo um dos seus biógrafos, Morton Cohen. Tanto quanto é possível deduzir, o critério que levou Cohen a atribuir esta “classificação” parece valorizar especialmente o nível intelectual, pois várias vezes menciona dificuldades financeiras na família:

Lacking aristocratic bearings, inherited wealth, land, or other property, they could aspire to rise in the world only by developing their minds – which they did. Money was generally a constant concern, but it never crowded out their religious fervor, devotion to social good, pursuit of learning, and dedication to improving the human condition. (Cohen 4)

Carroll passou a sua primeira infância no local onde nasceu, uma quinta sossegada no campo, na localidade de Daresbury. O pai, como Curador da Paróquia, foi responsável pela *Sunday school* da localidade. Além de ensinar os filhos, dava aulas individualizadas, pagas pelos pais dos alunos, o que ajudava a

aumentar o rendimento da sua numerosa família. A mãe, uma senhora simples e meiga, ensinou as filhas em casa, de acordo com a tradição vigente (Cohen 6).

Todas as informações biográficas apontam para uma família harmoniosa e bem formada, nos princípios da moral e da religião, e vivendo realmente de acordo com esses princípios, isto é, não os infringindo:

They were a genial and sociable family. Even the strictness of their religious instruction was tempered by a sense of intellectual enjoyment, when the Dodgson parents supplemented reading of sacred texts by buying their children a jigsaw puzzle 'Life of Christ'. (Thomas 29)

Donald Thomas refere o facto de utilizarem jogos didácticos na educação dos seus filhos, tornando lúdica a aprendizagem básica de algo tão sério como a religião. Isso pode ter sido um dos primeiros passos na formação do carácter de Lewis Carroll, quer como pessoa quer como o educador que viria a ser:

Charles Lutwidge Dodgson, known to the family as 'Little Charlie' in his early years, seems to have shared the contentment of his parents in the remote and Spartan life of the parsonage. From his father he inherited a skill in Mathematics and a sense of humour that was violent in its imagery and subversive in tone. From his mother came habits of gentleness and piety. (25-26)

No passo acima é feita alusão ao humor do seu pai. Com efeito, o Reverendo Charles Dodgson possuía um talento para o *nonsense* humorístico que Carroll viria a desenvolver. Numa carta que escreveu ao filho quando este tinha apenas oito anos, respondendo a um pedido para lhe comprar alguns objectos, esse sentido de humor, levado ao absurdo, é bem patente:

I will not forget your commission. As soon as I get to Leeds I shall scream out in the middle of the street, *Ironmongers, Iron-mongers*. Six hundred men will rush out of their shops in a moment – fly, fly in all directions – ring the bells, call the

constables, set the Town on fire. I WILL have a file and a screwdriver, and a ring, and if they are not brought to me directly, in forty seconds, I will leave nothing but one small cat alive in the whole town of Leeds, and I shall only leave that, because I am afraid I shall not have time to kill it.

Then what a bawling and tearing of hair there will be! Pigs and babies, camels and butterflies, rolling in the gutter together – old women rushing up the chimneys and cows after them – ducks hiding themselves in coffee cups, and fat geese trying to squeeze themselves into pencil cases. At last the Mayor of Leeds will be found in a soup plate covered up with custard and stuck full of almonds to make him look like a sponge cake that he may escape the destruction of the Town. Oh! Where is his wife? She is safe in her own pincushion with a bit of sticking plaster on the top to hide the hump in her back, and all her dear little children, seventy-eight poor little helpless infants crammed into her mouth, and hiding themselves behind her double teeth. . . .

At last they will bring the things which I ordered, and then I spare the Town and send off in fifty wagons, and under the protection of ten thousand soldiers, a file and a screw driver and a ring as a present to Charles Lutwidge Dodgson, from his affectionate Papa. (*Letters* 4)

Uma parte desta carta é também citada por Derek Hudson, que comenta a propósito:

Surely no boy of eight could ever have received more encouragement to the writing of nonsense than this? The Rev. Charles Dodgson was heavy-handed; his son refined the process to a sensitive art. But the element of ruthlessness in this letter reappears in the work of Lewis Carroll. (237)

Na verdade, reconhece-se aqui um *nonsense* desenfreado que Carroll viria, por assim dizer, a domesticar: flexibilizando uns aspectos e agudizando outros, de forma a conseguir o efeito de *puzzling*, um desconcerto que obriga a pensar.

A infância de Carroll contrasta com a de alguns outros vitorianos que não beneficiaram de um espírito compreensivo e afectuoso por parte dos pais. A propósito do tom de uma carta da mãe, Donald Thomas afirma: “It suggests the boy was in more danger of being spoilt than repressed” (31).

Desde cedo, a leitura fez parte do seu dia-a-dia, contribuindo para o desenvolvimento do seu raciocínio e espírito crítico, e até mesmo trazendo ao seu imaginário personagens que o haveriam de marcar tão fortemente que as recuperaria para as suas histórias, muitos anos mais tarde:

Young Charles Dodgson was undoubtedly a very clever little boy. He was pious enough to believe in the moral teaching of childhood reading, while finding the teachers themselves hackneyed or trite. Though he had a profound respect for the principles of his Church, a reverence for the Bible, a heightened sensitivity towards whatever was morally suspect, his wit mocked the humourless school-miss morality against which any intelligent child might rebel. He had a quick ear and a sure instinct for parody, often obliterating the original by the verve of his pastiche. Generations remembered ‘How doth the little crocodile...’ or ‘You are old, Father William’, who neither knew nor cared what the originals might have been. As for the school-room moralists, by the 1840s the evangelicals were apt to seem philistine as well as cliché-mongering. (30)

Ao reescrever de forma imaginativa canções e rimas conhecidas, como o passo acima refere, Carroll demonstra um sentido apurado de ritmo e as adaptações que faz evidenciam uma imaginação rica. Essa imaginação parecia já estar de certa forma canalizada para aspectos relacionados com a educação, pois continham um espírito crítico e inovador face ao tom monocórdico das lições na escola. As canções parodiadas viriam a ser apreciadas pelos adultos e aprendidas pelas crianças, dentro e fora do círculo familiar:

Dante Gabriel Rossetti read his sister's copy of the book ([*Alice*]) and was delighted by Dodgson's verse parodies. He thought these parodies, mocking the solemnity of the schoolbook poetry, among the funniest things he had read. (Thomas 188)

Mais tarde, com as sucessivas observações e interpretações críticas de que a sua obra seria alvo, surgiriam possibilidades de objecções que nesta altura ainda não se colocavam:

The degree of threat and casual violence in these early poems, as in his later writing, might have caused unease to the educators of a post-Freudian child. However this child was neither post-Freudian nor, in one sense, Victorian. He had been born into that late Georgian world whose robustness and slangy self-confidence overran the early years of Victoria's reign.

Playful menace and sardonic injury, the stock in trade of his fantasies, were less a symptom of psychic trauma than a sign of being a child of his time. Victor Hugo had offered a definition of modern culture in 1827 in a famous passage from the preface to his play *Cromwell*. The great subject of the moderns was the grotesque, as a rival to the sublime. (64)

Cada época fornece um novo olhar sobre a vida e a obra de Lewis Carroll, e em relação a vários assuntos podemos encontrar análises interessantes, mas por vezes descontextualizadas em termos históricos e culturais. Todavia, cada ideia pode ser validada através de uma perspectiva diferente, o que nos pode dizer ainda mais sobre a complexa personalidade do autor analisado: quando os críticos tentam ir mais além em novas propostas de análise da sua obra, principalmente de *Alice in Wonderland* e *Through the Looking-Glass*, caem na armadilha que eles mesmos constróem, não conseguindo ver mais do que o espelho da sua própria estrutura mental: “Most literary critics of whatever persuasion who peer into the narratives see little more than their own faces peering out again” (156).

Donald Thomas chama também a atenção para o facto de Carroll, além de ter nascido ainda cinco anos antes da ascensão da rainha Victoria ao trono, ter também atravessado uma sucessão de “Inglaterra vitorianas” (9). O longo reinado de Victoria teve diversas fases em termos sociais, culturais e políticos, pelo que não só a vida mas também a obra deste autor absorveram influências bastante diversas.

Apesar de tudo, Carroll teve um percurso que se pode caracterizar como bastante linear devido às suas capacidades e empenho em atingir os seus objectivos. Quando tinha onze anos, a família mudou-se para Croft, cuja reitoria foi atribuída ao pai de Carroll pelo Primeiro-ministro Robert Peel (um conservador) a pedido de amigos influentes, segundo refere Cohen. Contudo, Thomas dá uma outra perspectiva sobre o assunto, defendendo que essas amizades tiveram pouca ou nenhuma influência sobre a ascensão social dos Dodgsons e afirmando que a conseguiram pelo seu próprio mérito:

Further letters arrived on Charles Dodgson’s behalf. . . . Indeed, the Prime Minister was considerably annoyed by this attempt to march him in the direction of an inevitable decision. (37)

Estas duas posições evidenciam uma época de transição entre um sistema de nomeações por vezes arbitrária, muito variável de acordo com a personalidade que ocupava um lugar de poder, para outro em que se tinham mais em conta aspectos como a competência e a adequação ao cargo em questão.

A residência de Croft era muito maior e menos isolada do que a de Daresbury, pois fazia parte de uma vila com algum movimento. Logo que chegou, o senhor Dodgson dedicou-se ao seu trabalho, começando, entre outras coisas, por construir uma escola com melhores condições e levar alguns membros da família, nomeadamente as filhas, a leccionar, como ele, além de participar em acções de caridade, como visitas aos doentes da paróquia. Essa *National School* seria gerida pelo reitor, havendo lugar, na prática, não apenas a uma, mas a duas escolas: uma

para rapazes e outra para raparigas. Claro que a Leitura, a Escrita e a Aritmética – os chamados “três Rs”, já mencionados no capítulo anterior – eram a base da sua formação a nível elementar. Do *curriculum* das raparigas também fazia parte a costura:

There were to be sixty children in each school. They would play, as they worked, separately. Payment by the parents was to be twopence a week for one child from each family, threepence for two and fourpence for three or more. A master and mistress from the Training Institution at York were appointed and the total cost of the school was £100 a year.

The payment by the families of pupils totalled £20, the deficit being made up by donations. The sum raised to start the school was £232, of which Dodgson himself subscribed over half, £121. For the year 1845, £75 had been raised for the annual expenses. Mr Dodgson contributed £30 of this and his wife a further £5, while local worthies of far greater wealth than they were content to give a guinea. (46)

Como se depreende do passo transcrito, não era fácil para a família Dodgson, manter uma escola em termos financeiros, tendo até de dispor do seu próprio dinheiro para não deixar que ela entrasse em colapso financeiro. Tal caso não era único, muitas outras instituições de ensino havia em situação semelhante, o que levava ao encerramento quando os meios eram demasiado insuficientes. Como vimos no anterior capítulo, isso acontecia antes da intervenção do Estado por falta de apoios, e depois dessa intervenção pela mesma razão, uma vez que, nessa altura, o apoio era canalizado para as escolas instituídas governamentalmente, as *board schools*. Assim, a gestão de Croft, que englobava não só a casa mas também a quinta, contava com a parte rural para se manter; criavam-se galinhas e porcos, e a terra de cultivo era explorada por rendeiros:

On this basis, a net income would exceed £850 a year. By way of comparison, when it was necessary to employ a master and mistress for the village school, the

rector paid the master £60 a year and the mistress £27. To such people and to those industrial workers and farm labourers who would have been astonished to earn as much as the schoolmaster, Mr Dodgson appeared very well placed. (45)

É patente neste passo o baixo nível salarial dos professores do ensino elementar. A acentuada diferença entre homens e mulheres deve-se ao facto de os homens terem tradicionalmente o papel de suporte da família. As mulheres que trabalhavam não tinham essa obrigação tradicional de sustentar a família, além de, geralmente, serem solteiras e, teoricamente, as únicas beneficiárias de todo o rendimento do seu trabalho.

Carroll crescia, assim, num ambiente harmonioso. O pai foi acompanhando a sua formação escolar, bem como algum do seu tempo livre que, a par das obrigações religiosas, abrangia a leitura de livros que contribuíssem para a sua educação académica e para a sua cultura geral.

Todavia, nem só as aulas e as leituras académicas ocupavam o seu tempo. Desde muito cedo, Carroll dedicou-se também a entreter os irmãos mais novos com jogos e adivinhas, e a elaborar revistas que envolviam a colaboração de vários membros da família. Existiram oito, das quais se preservaram quatro, *Useful and Instructive Poetry*, *Mischmasch*, *The Rectory Magazine* e *The Rectory Umbrella*:

Like so many other Victorian families, the Dodgsons initiated a series of domestic magazines, scrapbooks for everything of interest – newspaper cuttings, pressed leaves and flowers no doubt, perhaps family memorabilia, and certainly any creative efforts by the rectory clan. Eight of these magazines came to being, but only four survive. The eldest son was the driving force behind them all and made the only significant contributions to them. (Cohen 12)

A leitura recreativa parece ter sido uma boa fonte de inspiração para o ajudar a desenvolver o espírito criativo:

As a child in the 1840s, it seems that the young Charles Dodgson read among current publications Halliwell-Phillips' *Nursery Rhymes of England*, which contained such familiar figures of Wonderland and the Looking-Glass world as the Queen of Hearts, Humpty Dumpty, and Tweedle-Dum and Tweedle-Dee. It seems probable that he read Edward Lear's first *Book of Nonsense* in 1846, since he imitated the limerick form soon afterwards. (Thomas 29-30)

Convém notar que a leitura da obra de Edward Lear constitui apenas uma probabilidade, não uma certeza, dado que não existe nenhuma prova concreta desse facto. O estilo utilizado por Carroll era bastante diferente, mas isso não contradiz a sugestão de que poderá ter lido aquele autor, pois sempre teve uma forte tendência para adaptar os diversos materiais que utilizava, manipulando-os à sua maneira e conferindo-lhes, por isso, um cunho próprio.

Além das actividades escolares e da leitura recreativa, a vida familiar era propícia ao desenvolvimento do seu talento para escrever, pois dedicava aos seus irmãos poemas e outros textos que incluía nas revistas familiares. Destaque-se, a este respeito, uma dessas revistas: *Useful and Instructive Poetry*. Nesta se torna desde cedo evidente a propensão para utilizar a ironia como recurso frequente na sua escrita, começando a parodiar as regras a que as crianças (ele e os irmãos) tinham de obedecer, e assim, por um processo inverso ao normalmente utilizado, fazer com que fossem lembradas, mas num tom leve e descontraído:

A number of the sixteen short poems in *Useful and Instructive Poetry* are clever schoolboy parodies of the exemplary verses for children which had been in vogue for the past twenty years with evangelical authors of children's reading. Indeed, their sententious style as a means of directing the young had been popular as far back as Isaac Watts in the early eighteenth century. All but four of the schoolboy poems in the first collection at Croft end with a separate line, for the moral instruction: 'You mustn't', 'Don't get drunk', 'Pay the costs', 'Don't dream', 'Change your conduct', or, more simply, 'Behave'. (61)

Além da poesia, o teatro também cedo se evidencia como um dos alvos de grande interesse por parte de Lewis Carroll, que em adulto seria um assíduo frequentador de representações teatrais. Advogaria inclusivamente o interesse educacional de algumas, não deixando porém de criticar outras que lhe parecessem, de alguma forma, impróprias para o público infantil.

A sua destreza manual também era uma valiosa contribuição para ocupar os seus tempos livres e os dos irmãos. Aliando-a aos seus interesses, desenvolveu uma boa capacidade criativa antes de ingressar na escola, longe de casa:

In Croft Rectory, the boy grew into a youth, and his native talents emerged. Even before he was thrust in with others of his age and station at school, he proved supple in matters mechanical, creative in art, and a responsible leader and instructor of the other Dodgson children. With a carpenter's help, he built a marionette theatre, composed plays, and learned to manipulate the marionettes for the presentations. (Cohen 12)

Também os jogos de palavras e os trocadilhos sempre fizeram parte das histórias que escrevia ou contava: “Young Charles clearly took pleasure in playing with words, even in coining a few, and delighted in parody and humor” (13). Nunca deixou de utilizar e desenvolver esses jogos de palavras nas suas histórias, nas cartas e até mesmo em artigos que publicava sobre assuntos que lhe causavam interesse ou lhe suscitavam alguma crítica, neste caso com vista a modificar o estado de coisas. Este objectivo nem sempre era atingido, mas isso não o demovia de participar na discussão pública através da imprensa.

O tipo de literatura que lhe interessava é coerente com a sua linha de pensamento relativamente à forma de ver a criança, que começa a definir praticamente na infância e desenvolverá até ao final da vida. Note-se, a este respeito, a influência dos Românticos:

Next to the Bible and Shakespeare, Charles was devoted to the writings of Blake, Wordsworth, Coleridge, Dickens, and Tennyson – all Romantics and all variously commentators on the nature of the child or childhood. Their works, the literature that Charles grew up with, proved a bond with other hearts and minds, nurtured and acclaimed his particular brand of love, and gave him the courage to recognize his inner needs and to cultivate unusual friendships; their works helped him justify himself to himself. (106)

A primeira escola para onde se deslocou de sua casa, em Agosto de 1844, foi Richmond:

Its main building was a schoolroom of 1677 in the churchyard, where the boys sat on benches at sloping desks with the headmaster at a rostrum at the far end, assisted in teaching and keeping order by an usher. . . . The school had 120 boys, divided among the houses where they lived. Charles Dodgson was one of sixteen boys in Swale House, the headmaster's residence which the boarders shared with the family. It was a small group enough to be free of the bullying rabble or personal spite which blemished most public schools of the day. James Tate, the son of a classical scholar who had preceded him in the post, was known as a kind and gentle headmaster, far removed from the sadistic pedagogues of legend. The teaching was principally of Latin and Greek, though such subjects as mathematics could be added for an extra fee. (Thomas 48)

Nesta *Prep-school*, beneficiou de um ambiente familiar, não muito diferente do que tinha anteriormente, uma vez que ficou alojado em casa do professor. Demonstrou as suas boas capacidades, revelando-se um aluno exemplar.

Dois anos depois, entrava para Rugby. Tinha nesta altura catorze anos de idade. O pai e o tio Hassard Dodgson tinham frequentado outra *public school*, a de Westminster, que todavia nesta altura se encontrava em situação de declínio. Por seu turno, Rugby gozava de boa reputação, tendo sido dirigida até 1842 pelo Dr.

Thomas Arnold, já mencionado no capítulo anterior. O seu objectivo de educar *Christian gentlemen* parecia continuar a ser conseguido com sucesso:

Christian faith, if blended with classical learning, would produce a superior breed, a new brand of Englishman. Arnold introduced a hierarchy, from masters to preceptors to fags. For him, the manner of teaching was more important than the matter, and he carefully selected masters for their ability to teach, not only their subjects but moral righteousness as well. (Cohen 16)

Carroll fez jus à sua educação, tendo tido sempre o comportamento paradigmático de um *Christian gentleman*, o que leva a crer que isso também aconteceria mesmo que um dos grandes objectivos da sua formação não fosse o exercício de funções religiosas. Apesar de ele nunca o ter afirmado, talvez não seja errado dizer que, antes de um *clergyman*, ele viria a ser um *gentleman*.

Apesar dos aspectos favoráveis da *public school* onde estudou, havia outros não tão positivos ou orientados para o progresso:

The curriculum was unremarkable. Arnold had liberalized it somewhat, but the classics and classical languages still reigned supreme. Mathematics, French, and Scripture filled out the schedule. The one new element was history, but science had not yet earned a place for itself. (18)

Quando Carroll frequentou Rugby, o *curriculum* tinha sido ligeiramente modernizado, mas ainda não havia ainda lugar para as ciências. História era uma disciplina nova e os estudos clássicos destacavam-se com uma importância superior, seguindo a linha tradicional. Contudo, os métodos de ensino já não eram totalmente obsoletos:

It seemed that the great man's most profound influence had been on the curriculum. He had modernized both the subject-matter and the methods of

teaching in a manner that offered scope to Dodgson's particular abilities. (Thomas 52)

Assim, fez já um percurso escolar com algumas modificações, ainda que não muito definidas, que lhe mostrariam um horizonte algo mais abrangente, a par de um bom conhecimento de estudos clássicos. O horário era bastante preenchido, como podemos observar no passo seguinte:

On Mondays, Wednesdays, and Fridays, he had two classes in the morning, from 7 to 8 and from 9:15 to 11, and two more in the afternoon, from 2:15 to 5; on Tuesdays and Thursdays, the same morning classes, but a third from 11 a.m. to 1 p.m., and no afternoon classes; on Saturday, morning classes as usual, but no class after 11. These make out twenty classes a week, each between one and two hours long. Of the twenty, sixteen were in classics, Scripture, and history; two in mathematics, two in French. (Cohen 18)

No entanto, Carroll não parece ter sido muito feliz no período de aproximadamente quatro anos que passou em Rugby (21):

Dodgson's particular reason for disliking Rugby was never stated. According to the family he was never flogged, but he described school in a poetic warning to his younger brothers as, 'learning lessons in fear of the birch.' (Thomas 52)

A nível académico, demonstrou muito boas capacidades; recebeu prémios pelo seu desempenho em matemática, estudos clássicos, história e religião, e foi bastante elogiado, especialmente no domínio da matemática: "The young Dodgson benefited from . . . Arnold's legacy of encouraging the teaching of mathematics" (55). Muitos dos prémios eram dados sob a forma de livros que o premiado podia escolher.

Houve todavia experiências menos boas no que se refere ao comportamento por parte dos colegas fora das aulas; com efeito, nem Thomas Arnold tinha conseguido erradicar o tradicional *bullying*:

Like some of the family's other members, he suffered from a stammer which was sometimes no more than a hesitation and on occasion a complete inability to articulate a word. In his new environment it was a matter for ridicule rather than sympathy. (50)

Depois da formação recebida em Rugby, foi tempo de regressar a casa por um ano, preparando-se então para a entrada em Oxford. As circunstâncias da sua partida de Rugby não foram as melhores, pois não se encontrava bem de saúde:

In November 1849 he had a bad attack of mumps and it seems that he was afterwards permanently deaf in his right ear. Whether this was caused in the first place by the present infection or by an earlier attack of 'infantile fever', his parents' concern over the uncertain quality of medical care at the school led to Charles Dodgson leaving Rugby very soon afterwards. (57)

Na altura do regresso a casa, fez um balanço crítico do tempo passado na *public school*, registando no seu diário a impressão de que fez muitos progressos a vários níveis, mas sem sentir um verdadeiro gosto pela aprendizagem, além de considerar a escrita de imposições ou regras uma perda de tempo e uma das maiores falhas de Rugby (Cohen 21, Thomas 51). Curiosamente, viria a utilizar este método de dissuasão da indisciplina até bastante tarde, como professor em Oxford.

Tornou a escrever para as revistas da família, que tanto acarinhou, nesta altura já com mais maturidade para desenvolver a sua capacidade criativa:

At eighteen, he showed a polish not evident earlier. The works are more complex, longer, sustained. He begins with an allegorical drawing showing a smiling,

bearded poet sitting beneath an umbrella on which appear Charles's categories of the various branches of literature: jokes, riddles, fun poetry, tales. From the sky above, a band of devilish creatures, all male, throw rocks down upon the umbrella; the rocks are labelled: woe, crossness, alloverishness, ennui, spite, and gloom. And flying on the wind toward the bohemian poet, seven angelic females bring good humor, taste, liveliness, knowledge, mirth, content, and cheerfulness. (Cohen 24-25)

Esta descrição permite apreender determinados traços da sua personalidade, bem como a sua larga capacidade de análise crítica, a par de uma grande sensibilidade.

O pai de Carroll continuava a preocupar-se com a progressão escolar do filho, tentando por todos os meios ao seu alcance assegurar que entrasse para a Universidade de Oxford. Contudo, tal como Robert Peel não tivera qualquer influência na atribuição de Croft a Charles Dodgson, Pusey também não foi responsável pela entrada do filho em Christ Church (Thomas 40-41), uma vez que essa decisão já estaria tomada devido ao mérito do jovem estudante:

He [Dr Pusey] replied that he would not nominate his friend's son if it meant passing over a candidate of superior attainments. He need not have troubled himself. By 1849, the eldest son had shown attainments equalled by few other young men in England. (41)

Já é evidente, nesta altura, uma diferença em relação ao passado. Apesar de existirem ainda alguns elementos com bastante poder dentro da Universidade, a prioridade era dada ao desempenho dos candidatos, em vez da nomeação baseada nas influências político-sociais.

A entrada de Carroll em Oxford foi marcada pela morte inesperada da mãe, dois dias após ter chegado a Christ Church. Apesar do desgosto, ou

independentemente dele, entregou-se diligentemente ao estudo. O seu horário voltou a ser amplamente preenchido:

In his daily routine, he was called by his scout at 6.15 in time to be down from his room at 7. Compulsory morning chapel, still in Latin, was held in the cathedral at 8, followed by a hasty lecture in divinity before breakfast. . . . After breakfast, the morning was spent attending either the Mathematical Lecturer at Christ Church, Robert Faucett, or his Classics Tutor, Jacob Ley. . . . Most teaching was in tutorials or small classes, though college lectures were given by the Readers in Greek and Rhetoric. (77-78)

Em Junho de 1851, foi aprovado no exame genericamente designado por “Responsions”, o primeiro exame com alguma importância no percurso de um “undergraduate”:

This examination involved papers in arithmetic, the first two books of Euclid, divinity, Latin and Greek texts. . . . Responsions represented little more than a general test for the candidate’s suitability to read for a degree. . . . At the end of his second year came the First Public Examination, known as Moderations and divided into classes. . . . He got a Second in Classics and a First in Mathematics. (Thomas 78-79)

Os resultados de Carroll fazem dele um exemplo de um ótimo resultado na educação vitoriana, na sua vertente conservadora, e enquadrada numa *liberal education* já ligeiramente adaptada aos tempos que corriam. Melhor ainda seria conseguir um *double-first*, a melhor nota em ambas as disciplinas clássicas, resultado que fora obtido pelo seu pai.

Os seus bons resultados suscitaram-lhe a seguinte observação numa carta, frequentemente citada pelos seus biógrafos:

‘If I had shot the Dean, I could hardly have had more said about it,’ Charles Dodgson wrote to his sister Elizabeth from Christ Church on 9 December 1852. The occasion was one of a succession of examination triumphs which, two years short of graduation, brought him a Studentship at the College and security for the rest of his life. Under an old and embattled system of privilege, his residence ended only with his death, forty-seven years after he first took rooms in Peckwater Quadrangle as a youth of nineteen. . . .

It seemed a curiosity, at the end of his life, that Dodgson should have been regarded as belonging to the ‘old order’ of pre-Victorian Oxford, hopelessly outdated, obscurantist and reactionary. With his enthusiasms for mathematics and medicine, photography and railways, his humane views on vivisection and blood sports, his disbelief in the Christian doctrine of eternal damnation and bodily resurrection, he might have seemed in advance of much contemporary opinion. (Thomas 69)

Donald Thomas resume assim uma série de características que fazem dele um verdadeiro vitoriano, perfeitamente enquadrado no seu tempo, que continha tanta variedade e tão absurdos contrastes, que levava cada indivíduo a ter uma perspectiva nova ou diferente sobre determinado assunto. Carroll, com a sua formação moral e educação académica, teceu algumas considerações que podem ser tidas como avançadas para a altura. O facto de, a nível contemporâneo, ainda depararmos com certas opiniões mais retrógradas, poderá estar relacionado com a diversidade de informação e origens culturais, ainda maior no nosso tempo, aliada a uma herança da época vitoriana que subsiste naturalmente sem que nos apercebamos disso.

Em Oxford, a par da intensa preparação académica, também tinha algum tempo para passear, ocupando dessa forma muito do seu tempo de lazer. Este foi um hábito que nunca perderia, ao longo a vida. Não sendo bom em desportos, era uma boa maneira de exercitar o corpo sem ter de os praticar:

In the evenings of his four years as an undergraduate he worked in his room until midnight and beyond but the afternoons were devoted to leisurely exercise. At two o'clock, undergraduates emerged from their college gates, walking or riding according to taste and income. The long walks of fifteen or twenty miles which Dodgson took in later years originated in this habit. As yet, however, there was too little time for walks of that length. Oxford and England still dined early and at leisure. College dinner was at 5 p.m. followed by evening chapel at 7 p.m. (79)

Além dos passeios, também ia ouvir o desenvolvimento de alguns casos em tribunal, um interesse que transparece nas suas obras e do qual possuía alguns conhecimentos, obtidos devido ao seu interesse em matéria de Direito e assuntos legais (82).

A noção de *leisure*, agora entendida como tempo livre, no qual podemos, por um lado, praticar actividades que não fazem parte do trabalho diário, ou seja, das obrigações profissionais, mas por outro, se assim o entendermos, simplesmente não fazer nada, apenas descansar, era diferente na época vitoriana. Nessa altura, o lazer era entendido como liberdade ou oportunidade para fazer algo que não estivesse directamente relacionado com a actividade profissional. Assim, o lazer não estava associado à inércia, mas sim à ocupação do tempo com actividades diferentes das rotineiras, de acordo com as preferências de cada um. *Leisure* tornou-se desde então uma palavra passível de ser interpretada de várias maneiras. Relativamente à época vitoriana, Geoffrey Best propõe a seguinte expressão: “How they [the Victorians] filled their non-earning hours”, além do tempo dedicado à Educação ou Formação e à Religião (169). Não podemos deixar de sentir admiração pela forma como os vitorianos preenchiem o seu tempo com diversas actividades do seu agrado, desde o desenho, a pintura, os bordados ou o coleccionismo aos simples passeios a pé ou de barco.

Carroll era, neste aspecto, um verdadeiro vitoriano e ocupou realmente grande parte do tempo livre com as suas actividades favoritas, nunca ficando sem nada para fazer e intercalando inteligentemente as actividades extraordinárias com

o tempo de trabalho. Não se poderá dizer que isso fosse muito difícil a dada altura da sua vida, em que gozava um tempo de férias que ocupava cerca de sete meses por ano:

Dodgson's first years at Christ Church were a time of self-questioning and gloom by contrast with the contentment of life at Croft. Yet Christ Church was only half his life, university vacations making up seven months of the year. In those months, a good deal of his early twenties seemed like an extended childhood of home life, leisure and self-indulgence. (Thomas 107)

Atingiu o grau de Bachelor of Arts aos 19 anos e, ainda no ano de 1851, em Novembro, foi-lhe atribuída a *College's Boulter Scholarship*, no valor de vinte libras anuais. No ano seguinte, após o exame "Moderations", pelo Natal, e apesar de ainda faltarem dois anos para concluir o seu curso, foi nomeado pelo Dr Pusey para uma *Studentship* que o tornava membro da Universidade, adquirindo o direito de residência em Christ Church e uma remuneração de vinte libras por ano, na condição de permanecer solteiro, prosseguir a carreira religiosa e não cometer nenhum acto de grave imoralidade (81):

The new year of 1855 brought further rewards. As a Bachelor of Arts, he was made Sub-Librarian of Christ Church with an annual salary of thirty-five pounds. In May, he wrote, 'The Dean and Canons have been pleased to give me one of the Bostock Scholarships, said to be worth £20 a year – this very nearly raises my income this year to independence. Courage!' . . . The Lectureship and his income from tutoring made him independent. (83)

O pai deu-lhe, nesta altura, alguns conselhos sobre poupança e gestão de dinheiro. Apesar de não ter seguido fielmente as sugestões que lhe foram dadas, foi sempre cauteloso nos gastos, não deixando contudo de utilizar o dinheiro para os seus *hobbies* e actividades de lazer.

O sucesso académico valeu-lhe, portanto, o vínculo a *Christ Church*. Pôde manter a bolsa de estudo perpétua que melhorou a sua situação financeira até ao fim da vida, ao contrário do que acontecera com o pai, que também a ganhou mas teve de a abandonar para poder casar. Este pré-requisito parece não ter sido difícil de aceitar para Carroll, uma vez que o casamento não era, aparentemente, um dos seus objectivos: “Marriage was something of which, at twenty-five, he saw ‘no present likelihood’” (Thomas 111). Assim sendo, aos 29 anos foi ordenado diácono, não tendo, no entanto, tomado as *Holy Orders*. A razão normalmente apontada para explicar esta decisão é a sua gaguez, dado que a interrupção da carreira religiosa à beira do seu auge não ia exactamente ao encontro do que era esperado de um membro de *Christ Church*. A gaguez, por tornar os sermões menos fluídos, explica, de certa forma, algo que Carroll viria a admitir mais tarde ter sido uma escolha sua, tomada gradual e ponderadamente, como veremos no 3º capítulo.

Assim, a sua carreira como professor de matemática em Oxford foi iniciada aos 23 anos. Só depois disso, aos 25, alcançou o grau de *Master of Arts*.

Nunca deixou, contudo, de estudar não só a matéria em que se especializou para o ensino, a matemática, mas também os variadíssimos assuntos que lhe interessavam. Poderíamos talvez dizer que ele realizou o que hoje em dia se chama uma aprendizagem ao longo da vida. Os livros eram uma parte essencial do seu tempo, a nível geral os romances contemporâneos e a literatura clássica, bem como peças de teatro, e a nível específico os que focavam temas como a medicina ou a homeopatia e as novas tecnologias, que o fascinavam. Também lia a imprensa e manteve sempre uma correspondência assídua com os seus familiares e amigos, tanto crianças como adultos:

For his own intellectual development, Dodgson set himself lists of reading, including volumes of history, the novels of Scott, the plays of Shakespeare, the poetry of Milton, Wordsworth, Coleridge and Byron. The great English poets might help to crowd out troubled thoughts and idle moments. There was also to

be philosophy, and a possible encounter with Aeschylus, in the plan he drew up on 13 March 1855. . . . It was impossible to keep to his reading scheme and he soon abandoned that as well. (Thomas 91-92)

O grau de exigência consigo próprio fazia-o, por vezes, estabelecer uma fasquia demasiado alta em relação ao que conseguia na verdade realizar, provocando posteriormente uma atitude de auto-repreensão pelo não cumprimento dos objectivos que entendia serem atingíveis:

In his first term as a graduate he sat for a Senior Mathematical Scholarship, only to lose it to Samuel Bosanquet, who had come second to him in the final Honours list the previous autumn. Dodgson did only two questions in the paper on the morning of the second day. He decided to miss the afternoon paper, abandon the scholarship, and instead go for a long walk to Kidlington and back with his friend Robert Mayo. He repeatedly rebuked himself in his diary for not getting the scholarship, which was easily within grasp, and for failure to work properly in the term he had wasted. (91)

No que concerne as tecnologias então emergentes, note-se o desenvolvimento do seu interesse pela fotografia, na qual se tornou bastante competente e criativo, sendo considerado um dos melhores fotógrafos amadores da época vitoriana. Apesar de tentar o desenho por diversas ocasiões, reconhecia que não tinha talento suficiente para ser desenhador, além de escritor. Assim, desenhava apenas por prazer, para ilustrar as suas histórias junto dos mais pequenos, ou, quando o objectivo era a publicação da obra, para mostrar ao desenhador profissional que tipo de imagens pretendia. Há quem defenda que, por não ter capacidade para brilhar através do desenho, a fotografia surgiu como uma forma ainda melhor de se exprimir artisticamente. Foi o seu tio Skeffington Lutwidge quem lhe despertou o interesse por esta arte, acabando Carroll por comprar uma câmara fotográfica, com todo o aparato que isso implicava no seu tempo, sujeitando-se às condições atmosféricas, que tinham de ser favoráveis para

a obtenção de boas fotografias. Foi aperfeiçoando a sua técnica, especializando-se sobretudo em retratos. Fotografou não só crianças, mas também famílias e figuras importantes da época. Embora não gostasse de ser conhecido como autor nem que estranhos o abordassem para falar da sua obra, em especial *Alice*, ele mesmo chegou a aproximar-se de poetas, artistas e outras personalidades famosas com o pretexto de os fotografar. Com esta tática de *lion hunting*, tornou-se amigo de algumas figuras marcantes da altura, como a família Rossetti, por exemplo.

Após a conclusão do percurso académico, apesar de a matemática ser a área em que se especializou, ela mereceu o seu interesse quase meramente como disciplina educativa, não propriamente como uma área científica a ser desenvolvida em novos moldes ou sob outras perspectivas. Até neste aspecto se revelou a sua posição conservadora:

He preferred Euclid to the new mathematics of Riemann and his contemporaries, in which he showed virtually no interest. Indeed one of his major publications as a mathematician, paradoxical rather than mathematical, was to show the superiority of Euclid to his modern rivals. The modern rivals he chose were almost all the writers of educational textbooks. It was to be said of Dodgson that, for all his genius, he made no showing as a major mathematician. Yet, so far as Oxford was concerned, he had been trained in a world which did not require him to do so. He himself advised a friend that Cambridge would be preferable to Oxford for anyone with a serious interest in the subject. (Thomas 87)

Constata-se então que era um homem atento, inteligente, arguto e interessado pelo que o rodeava, não adoptando uma visão parcial no que se refere à sua disciplina, tendo consciência de que a Universidade de Oxford não oferecia o máximo de condições para quem quisesse prosseguir um estudo mais aprofundado ou mais moderno da matemática. Quanto ao seu papel como matemático, parece não ser o que mais o entusiasmava:

What was Dodgson like as a mathematician? To understand his true stature, it is necessary to look at the world he lived in and the quality of his professional work. Mathematics is a subject that requires greater minds to stimulate the spirit of scholarship, and, truth to tell, very few existed in England at this time, particularly in Oxford. There was a revolution in mathematical thought but its centre was more likely to be found on the continent. The giants of the English mathematical world . . . were to be found at Cambridge, and there is no evidence to suggest that Dodgson had any interest in their work.

Mathematics also requires a certain single-mindedness which Dodgson did not have. His interests were wide and although his mathematical training is evident in all his work, his application was always at an elementary level. . . Also his training was unimaginative. . . It would be difficult to imagine what would have happened to Dodgson had his mathematical energies been given to the right stimulus and he had devoted them to more serious pursuits. In later life he studied logic, and he did so at a time when it was beginning to be accepted as an essential part of mathematics. However he still walked the narrow path of the Classical Aristotelian Logic which had severe limitations for mathematics. (Beale 295-296)

No passo acima, o facto de Carroll não se ter destacado como matemático é, de alguma forma, desculpabilizado através do já referido sistema educativo de Oxford, conservador e liberal: “Dodgson’s Oxford, with its lifelong studentships by nomination of family friends and its ancient learning which ‘elevates above the vulgar herd,’ continued to live as though it were 1636” (Thomas 84). Os seus interesses, como também já se verificou, eram variados. A matemática fazia parte da sua profissão como professor e dos jogos com que deslumbrava as crianças; a lógica, além de uma disciplina, era também um instrumento na construção das histórias que contava ou escrevia. No entanto, será interessante observar o seguinte comentário de Donald Thomas:

When Dodgson turned to the work which appeared in his two volumes of Symbolic Logic, he was moving from a pure Euclidean tradition towards the main direction of modern logic and mathematics. He lamented that such modern

technology as the phonograph and the cinema had come too late for him. He might have been consoled to know that his last work at Christ Church on mathematical logic was a path that would later emerge on the highway of computer science. (299)

Carroll não teria consciência do alcance que a matemática aliada à lógica viria a ter. Mas, apesar do seu conservadorismo, direccionou as suas ideias para uma linha de pensamento só recuperada muito mais tarde, pelo que podemos deduzir que (excluindo a hipótese do mero acaso) não era tão voltado para o passado como aparentava.

Além do mais, era também um homem reservado e tímido, muito organizado e metódico, tendo canalizado muita da sua disponibilidade e os seus interesses para as crianças. Podemos afirmar que era provavelmente no convívio com crianças que ele obtinha um máximo de realização pessoal. Estas interessavam-se pelas suas histórias e ouviam-no atentamente, tentando descobrir a solução para as suas adivinhas. No fundo, era entre as crianças que ele não tinha de se preocupar com problemas como, por exemplo, a gaguez, nem com interpretações de gente adulta em relação às suas histórias.

Entre as crianças, ele triunfava como pessoa ou até mesmo como personagem, como se fosse outro, quase se esquecendo de que era adulto. Quando as fotografava, muitas vezes utilizava fatos típicos de outras culturas, outras épocas, personagens de histórias clássicas ou tradicionais, ou então camisas de dormir, roupa de praia (o mínimo indispensável), fotografando despidas as crianças de cujos pais obtinha autorização para o fazer. Numa época de repreensão moral, as crianças, em geral, aderiam muito bem a todas estas iniciativas que lhes permitiam uma fuga ao mundo “normal” de imposições e regras ditadas mas não explicadas pelos adultos. Registe-se também o facto de Carroll demonstrar sensibilidade para avaliar se a criança estava à vontade ou não, nunca fazendo propostas que a deixassem assustada ou que pusessem em causa a imagem que essa criança tivesse dele. Mais do que a opinião dos adultos, a não ser,

evidentemente, a dos pais das crianças com quem lidava, interessavam-lhe as opiniões das crianças.

A este respeito, muito tem sido discutido pela crítica actual. Sendo um assunto bastante delicado, mais uma vez é necessário não deixar que a contemporaneidade interfira com uma análise imparcial, tanto quanto é possível efectuá-la: “The degree of suspicion with which Dodgson’s life is now viewed seems characteristically Anglo-American, the glum censoriousness of a society ill at ease with its own children.” (Thomas 6)

Segundo Morton Cohen, Carroll era “a serious man, formal and scholarly, shy and awkward, hardworking, fastidious, deeply religious” (xv). O facto de ser bastante circunspecto na sua vida quotidiana em geral e, especialmente, no seu trabalho, não é um contra-senso em relação ao teor humorístico de grande parte das suas obras. Era um homem consciente dos seus deveres profissionais e pessoais, mas também uma mente imaginativa que se revelava através da criação literária.

Sendo meticuloso, redigia com cuidado mesmo o que pudesse parecer mais disparatado, salvaguardando sempre quaisquer interpretações que pudessem afectá-lo negativamente. Não será demais lembrar que as que mais o interessavam eram as das crianças, não tanto as dos adultos.

Carroll parece, por vezes, colocar-se à margem dos acontecimentos sociais e até mesmo religiosos, raramente tomando posições de força. Todavia, por exemplo em relação ao Oxford Movement, apesar de, na fase inicial, ser ainda bastante jovem e não lhe ser exigida uma tomada de posição, Donald Thomas refere o seu apoio ao movimento por devolver um sentido litúrgico e formal ao Anglicanismo (30). No entanto, mais tarde, com mais maturidade, Carroll não viria a ser um ritualista.

O seu aparente distanciamento em relação a determinados assuntos nunca se deve a ignorância, mantendo-se sempre informado acerca de assuntos religiosos, políticos, sociais e do seu interesse pessoal. A época vitoriana era cheia de atracções e novidades, fornecendo-lhe inúmeras fontes de inspiração para as

suas histórias. Coleccionava recortes de jornais e revistas que colava num caderno. Este *scrapbook* está hoje facilmente acessível ao público geral através da Internet.

Carroll beneficiou, como podemos verificar, de uma esmerada educação liberal e conservadora, sob a orientação do seu pai. A vertente utilitarista não fez parte do seu percurso escolar, mas já se estavam a processar mudanças educativas que afectaram de forma positiva a sua aprendizagem, como a introdução de algumas, se bem que poucas e ainda incipientes, novas disciplinas no *curriculum* da escola pública, além das clássicas.

Após a entrada em Oxford, universidade que encerra em si um paradigma de educação clássica não só na época vitoriana mas em todas as épocas, cedo conseguiu ter acesso a um patamar de estabilidade financeira que lhe permitia, por um lado, continuar os seus estudos e, por outro, ocupar o seu tempo com actividades do seu interesse: ir ao teatro e a museus ou dedicar-se à emergente arte da fotografia.

A estabilidade financeira foi alcançada gradualmente, passando por bolsas de estudo até chegar à nomeação como *lecturer*. Este facto não implica que a sua educação seja passível de ser considerada utilitarista, antes existindo, a par do objectivo de obter mais conhecimento e de transmiti-lo aos outros, um outro objectivo concreto, material, ainda que de forma subtil, por detrás da busca do saber como fim em si mesmo, advogado por Newman. As origens sociais de Carroll não lhe permitiam todavia uma despreocupação total em relação aos assuntos financeiros, tendo sido habituado a ser sempre cauteloso e previdente.

Os princípios e valores que lhe foram inculcados na infância repercutiram-se ao longo da sua vida, nos trabalhos que realizou:

Steady, quiet and likely to do good was how the world saw him. . . . In an article on the mathematical paradox of Achilles and the Tortoise, it seemed that he echoed this parental judgement when he allowed the worthy and persistent reptile a good deal of fun at the expense of the braggart warrior. (Thomas 83)

Em suma, Lewis Carrol beneficiou de uma boa educação elementar, contando sempre com o apoio educativo, moral e também financeiro por parte do pai. Como tantos outros rapazes da *upper middle class* vitoriana, frequentou, como verificámos, uma *public school*, Rugby, e mais tarde uma das universidades clássicas, a de Oxford, onde obteve uma educação liberal que lhe proporcionou o acesso à sua profissão, tendo-se estabelecido até ao final da vida como docente de matemática e diácono de Christ Church.

Para a obtenção de bolsas de estudo, apesar de possuir realmente qualificações adequadas, havia um certo proteccionismo devido ao facto de o seu pai ter pertencido também a Oxford, ou por contactar amigos para olhar pelo seu varão primogénito. Depois de alcançar segurança e estabilidade pelo seu estatuto, o sistema era favorável a quem já se encontrava dentro da esfera superior da Universidade de Oxford, mesmo estando esta a sofrer uma mudança bastante profunda, em relação à qual Carroll se posicionava contra, como seria de esperar do conservador que era:

Time and reform had overturned the comfortable world with which he had been content, almost before he had time to explore it. Of course, his Studentship was safe, since the Oxford Act did not deprive present incumbents. He might live in Christ Church for the rest of his life, doing as much or as little as he chose. He was one of the last men to be awarded that privilege by nomination and favouritism. So far as his contemporaries in the University were concerned, the type he represented was soon destined to be, not inappropriately, dead as the dodo. (Thomas 87)

Capítulo 3

Lewis Carroll como educador e os Paradigmas Educativos Vitorianos

“The stillest and shyest full-grown man I have ever met.”

Mark Twain

“Here was one man who wanted to teach; in mathematics and logic, within the limits of his own age, he knew what he was about.”

Tony Beale

“Dodgson believed all his life that the child must first be attracted and then taught. He demolished pomposity and earnestness only to teach their lessons through charm and laughter.”

Donald Thomas

Desde os primeiros anos da sua vida, Lewis Carroll parecia destinado a estar rodeado de crianças e a ensinar. Podemos falar acerca da educação por ele proporcionada de várias formas: como professor de matemática, como tutor ou como “animador”, para utilizar uma designação actual.

Os seus primeiros “alunos” foram os irmãos, para quem começou a inventar histórias, jogos e adivinhas, entretendo-os nos tempos livres. Tendo talento para trabalhos manuais, construía brinquedos, por vezes bastante elaborados. Um desses brinquedos foi um comboio que funcionava no jardim, com regras determinadas por ele. Note-se que essas regras já continham uma boa dose de *nonsense*, pelo que o jogo se tornava mais divertido. Outra construção sua foi um teatro de marionetas, para o qual elaborava peças com que deslumbrava os

irmãos. Com efeito, toda a sua vida parece ter sido conduzida numa linha educacional, embora nem sempre de forma directa ou institucional.

A formação escolar que seguiu, abordada no capítulo anterior, levou-o à profissão de Leitor de Matemática na Universidade de Oxford. Esta não foi todavia a sua primeira experiência no domínio do ensino, uma vez que já tinha feito uma incursão nas salas de aula da escola do seu pai em 1855, com uma turma de raparigas, tendo apreciado bastante a experiência (Cohen 152). Além disso, tendo em vista a probabilidade de começar a leccionar Matemática em Christ Church, Carroll assistiu a aulas dadas pelo seu pai, provavelmente para ganhar mais confiança em si mesmo, tendo experimentado também ensinar Latim e História (54). Pode-se dizer que ele foi privilegiado por ter tido acesso ao que se pode comparar, embora em pequena escala, aos modernos estágios para professores, aproximando-se, assim, mais da actualidade do que do seu próprio tempo.

Lewis Carroll começou a sua carreira como professor de matemática aos 23 anos, sem ter ainda atingido o grau de *Master of Arts*, que viria a obter dois anos depois, em 1857:

As a Bachelor of Arts, he was made Sub-Librarian of Christ Church. . . . He also began private tutoring of undergraduates and by April had fourteen pupils. Towards the end of the year, he was appointed Mathematical Lecturer, in effect an official tutor, in place of his own tutor Fawssett. . . . Gaisford hesitated until the autumn before appointing Dodgson as his successor because, Dodgson thought privately, the Dean was reluctant to have a lecturer who had not yet served his time as a 'bachelor' and taken his degree as Master of Arts. (Thomas 83)

A sua juventude e a vontade de ensinar, aliadas ao sentido de humor, sempre irónico, são visíveis numa carta que enviou aos irmãos mais novos, onde explica através de uma paródia hilariante e teatral como eram leccionadas as suas

aulas em sistema de tutoria. Apesar de extensa, transcrevemos uma boa parte dessa carta, devido à forma como ela ilustra com clareza a afirmação feita:

My one pupil has begun his work with me, and I will give you a description how the lecture is conducted. It is the most important point, you know, that the tutor should be dignified, and at a distance from the pupil, and that the pupil should be as much as possible degraded – otherwise you know, they are not humble enough. So I sit at the further end of the room; outside the door (*which is shut*) sits the scout; outside the outer door (*also shut*) is the sub-scout; half-way down the stairs is the sub-sub-scout; and down in the yard sits the pupil.

The questions are shouted from one to the other, and the answers come back in the same way – it is rather confusing till you are well used to it. The lecture goes on, something like this.

Tutor. “What is twice three?”

Scout. “What’s a rice tree?”

Sub-Scout. “When is ice free?”

Sub-sub-Scout. “What’s a nice fee?”

Pupil (timidly). “Half a guinea!”

Sub-sub-Scout. “Can’t forge any!”

Sub-Scout. “Ho for Jinny!”

Scout. “Don’t be a ninny!”

Tutor (looks offended, but tries another question). “Divide a hundred by twelve!”

Scout. “Provide wonderful bells!”

Sub-Scout. “Go ride under it yourself.”

Sub-sub-Scout. “Deride the dunder-headed elf!”

Pupil (surprised). “Who do you mean?”

Sub-sub-Scout. “Doings between!”

Sub-Scout. “Blue is the screen!”

Scout. “Soup-tureen!”

And so the lecture proceeds.

Such is Life. (*Letters* 31)

Carroll fornece, assim, uma ideia que os irmãos podem aproveitar, por exemplo, para o seu teatrinho de marionetas, desenvolvendo o diálogo com base no que leram. Além disso, foi-lhes dada a oportunidade de receber não uma carta enfadonha do irmão mais velho que é professor na universidade, mas sim uma carta divertida que lhes permitiria dar largas à imaginação e ironizar, olhar com uma perspectiva menos solene o sistema que era também o deles, que os formava. Assim, já lhes proporcionava uma forma de desenvolverem a sua capacidade crítica, apreendendo o que se passava à volta deles com maior perspicácia.

A realidade não era, contudo, nem divertida nem propícia a um estado de espírito leve:

That term began with the novelty of being a tutor. In January 1855, he explained it to his younger sister Henrietta and his youngest brother Edwin in a whimsical letter. . . . This whimsy soon yielded to the less agreeable reality of teaching idle or indifferent young men. Dodgson gave his first lectures on Euclid and algebra on 28 January 1856 and was irritated that only nine men attended Euclid and even algebra, of the twelve who should have been at each. He taught for a while at St Aldate's school, restricting himself to boys because he thought boys and girls should not mix. His idea was to combine each lesson with a story. He began on 29 January, found the children noisy and inattentive, and withdrew exactly a month later. (Thomas 91-92)

A tentativa por parte de Lewis Carroll no sentido de chegar a crianças mais desfavorecidas, como professor, fracassou, uma vez que a sua única experiência numa escola primária, St Aldate's, onde ia três vezes por semana, não correu conforme tinha desejado. Apesar das suas técnicas de motivação, com a introdução de uma história em cada aula, não conseguiu manter a ordem e ensinar uma turma de alunos manifestamente barulhentos e desinteressados, acabando por desistir dessa empresa logo ao fim do primeiro mês (Cohen 60).

As suas perspectivas de captar o interesse dos alunos, também a nível universitário, foram goradas pelo desinteresse deles em relação à matéria leccionada. Muitas vezes, sentia-se frustrado, incapaz de combater reacções de apatia e falta de interesse. Menos de dois anos após o início da sua carreira, já se sentia cansado, não só devido ao motivo já referido, mas também à imensa quantidade de trabalho que tinha:

On 26 November 1856, less than two years after he had begun, he confessed himself weary of teaching. He had examined a number of his candidates for Responsions that day and not one was fit to enter even this preliminary examination. They had no taste for the work. . . . A fortnight earlier Dodgson noted that he was teaching seven hours a day, and that he had neither the time nor the mental alertness for reading, let alone for studying divinity as a step to ordination. He feared that he might have a complete breakdown. (Thomas 93)

Apesar do seu cansaço, nunca deixou, contudo, de leccionar:

In December 1864 Dodgson was giving five lectures a day. In the following October he went to see Liddell and pointed out that he was now responsible for seventy undergraduates and that it was too much. He suggested that he should be given an assistant, even offering to pay some of the cost himself. (171)

Não consta que este seu pedido tivesse deferimento. No entanto, no ano seguinte já dispõe de mais algum tempo livre, sendo nomeado “Pro-Proctor” da Universidade, uma espécie de vigilante da moral e bons costumes dos estudantes, conhecidos pela sua tendência a experimentar uma vida boémia. Carroll utilizou também outras formas levar a matemática não só ao seu público habitual, os estudantes, escrevendo livros em que tenta tornar as matérias mais acessíveis, mas também a outros destinatários, publicando problemas na imprensa. Ver amigos, colegas ou outros tentando resolver exercícios de raciocínio matemático ou jogos

de palavras baseados na semelhança entre sons era algo que lhe dava prazer. Segundo Donald Thomas: “When he was not teaching, he made the curiosities of mathematics amusing” (95). Alguns dos seus amigos e colegas partilhavam do seu gosto pelos *puzzles* e pela “*onomatomania*”, mas outros não tinham paciência para charadas: “Dodgson’s own interest in mathematics often showed a childish exuberance rather than an enquiring mind” (299).

O primeiro livro que Carroll publicou era, com efeito, de carácter educacional:

Charles’s first book appeared in 1860: *A Syllabus of Plane Algebraical Geometry, Systematically Arranged, with Formal Definitions, Postulates, and Axioms*, a 154-page attempt to translate some of Euclid into algebraical terms and to claim for analytical geometry a greater role in developing reason and logical thinking than was generally conceded.

Also in 1860 he published an eight-page pamphlet, *Notes on the First Two Books of Euclid, Designed for Candidates for Responsions*, and in 1861 *The Formulae of Plane Trigonometry, Printed with Symbols (Instead of Words) to Express the “Goniometrical Ratios”* (nineteen pages) and *Notes on the First Part of Algebra* (sixteen pages). These works reflect Charles’s tutoring and lecturing and his desire to help his students grasp the subjects and prepare for examinations more easily and effectively. (Cohen 75)

Além disso, ajudava individualmente alunos não preparados, fazendo o que hoje em dia se denominaria como Explicações e aulas de Apoio Pedagógico Acrescido. Inventava histórias e adicionava humor à Matemática, por vezes sem grande sucesso, face ao desinteresse dos alunos (82). Isso deixava-o bastante frustrado em relação à sua profissão: “He published, at his own expense, aids to students of mathematics and logic and, later, works that explore new dimensions of those disciplines. . . . The mathematical works . . . are professional and . . . genuine attempts to change mathematical practices and help students” (74, 75).

Um outro ponto que indica uma mentalidade aberta e disponível, de certa forma contrastando com a sua posição de conservador assumido, é o facto de ter estabelecido contacto com outros estudiosos da matemática, embora sempre ao nível do objectivo que o movia, preparar os estudantes:

[He] sought to be in touch with others working in similar areas, among them Robert Potts, a distinguished mathematician at Cambridge and an agitator for social reform. Potts had published an edition of Euclid's *Elements* in 1845; his school edition of *Elements* became a standard text and was much reprinted. Charles sent Potts a copy of his *Notes on the First Two Books of Euclid*, suggesting perhaps a collaboration on a text suitable for Oxford and Cambridge. Charles's letter is missing, but Potts's reply (March 20, 1861) makes clear that he believed that Charles's *Notes* gave students too much help. (79)

O passo citado sugere que, segundo o seu colega Potts, os manuais que escreveu ajudavam demasiado os alunos. Como esta opinião não chega a ser justificada, não sabemos qual o critério que o levou a fazer tal observação. É provável que ela fosse baseada na visão do ensino superior da matemática na época vitoriana, significando isto que, à luz de parâmetros mais recentes, poderiam ser ajudas valiosas para o desenvolvimento dos estudantes, segundo Cohen parece deixar transparecer.

Os textos que Carroll escrevia sobre Matemática e Lógica eram geralmente de carácter pedagógico, direccionados para o ensino, portanto, não procurando obviamente desenvolver uma pesquisa matemática a nível científico, como aliás vimos no capítulo anterior. Segundo Tony Beale:

Dodgson was essentially a teacher. He had a natural love of teaching but he did not have a natural gift of communication in the formal classroom situation. He developed a taste in presenting his subject in the simplest and most palatable form that he could devise. He started with text books for his students at Oxford, and in later life tried to bring logic into the school curriculum. . . . It would be

interesting to speculate how he would have reacted to the so called New Mathematics in schools today. He would have welcomed the introduction of games and puzzles but he might have rejected the ruthless pruning of extraneous subject matter. He certainly would have objected the lack of rigour and the apparently aimless manner in which children learn their basic arithmetic rules. . . . He was rightly modest about his own mathematical ability but he enjoyed his subject, and in the manner of a good teacher, he wanted everyone else to enjoy it just as much. (296)

É interessante a forma como Beale analisa a posição de Carroll face à matemática, mesmo em termos educativos, imaginando a sua reacção às inovações escolares no âmbito dessa disciplina. De certa forma, os dados existentes apontam para a possibilidade de ele estar à frente do seu tempo, quando a matemática já fosse encarada de uma outra forma, menos estanque e mais flexível.

Os seus trabalhos sobre matemática que, como já vimos, podem ser considerados até como manuais escolares, continham diversas inovações, nomeadamente no que diz respeito à forma como os assuntos eram colocados e explicitados. Partia sempre de problemas mais simples para chegar aos mais complexos, e utilizava exemplos humorísticos que poderiam constituir uma forma de motivar os alunos não só para a leitura e resolução dos problemas propostos, mas também para despertar o gosto pela matemática ou a lógica como áreas do saber que poderiam estar mais acessíveis do que julgavam:

In his effort to make the rigors of logic easier, he uses diagrams, but his most significant contribution is his inventive wit, for he couched his examples in humor and sought to help his readers learn without a mighty struggle.

He begins with syllogisms, by setting his reader to solve problems or puzzles with three prepositions; gradually he works them up to more difficult problems with as many as ten premises. In all cases, one has to proceed logically to find the solution. If one follows Charles's cardinal rule of never moving

beyond a point until one has mastered it, one may progress slowly and comprehend the more difficult exercises. (Cohen 496)

Manteve todavia uma linha tradicionalista no que diz respeito aos meios de impor a disciplina, talvez por não ter outros que pudesse usar, ou por obter os resultados desejados ao continuar a utilizar o método da escrita repetida de regras, para que não voltassem a ser quebradas. Por outro lado, parece ter esquecido que, tal como já foi referido no capítulo anterior, ele não apreciara este procedimento que também fizera parte da sua vida como aluno, em Rugby: “I spent an incalculable time writing out impositions – this last I consider one of the chief faults of Rugby School.” (citado por Cohen 21)

Dean Gaisford on his dais ruled his undergraduates with an array of penalties. Despite their privileges, they were still treated much like schoolboys. Corporal punishment, which Wolsey’s statutes had prescribed, had fallen into disuse but lines and impositions remained, as well as gating for a period within the college, rustication from Oxford for a while, or the final decree of sending down. The writing of lines as a punishment led to a thriving little industry in Oriel Lane, where an old man . . . and his stable of hungry scribblers would produce them by the yard for any undergraduate with money in his pocket who had fallen foul of his tutor. The last senior member of Christ Church who persisted in punishing his young men by setting them lines, as if they were schoolboys, was Charles Dodgson himself. On one occasion, when an imposition was not in the handwriting of the culprit, Dodgson went straight to the Dean and reported the matter. (Thomas 80-81)

Apesar do conservadorismo no método de manter a disciplina e nas abordagens que faz da matemática como matéria científica, ele foi inovador nas estratégias de ensino, pois estava atento às necessidades dos seus alunos e preocupava-se verdadeiramente com as dificuldades que apresentavam. Ia experimentando umas técnicas, e reformulando outras.

As suas qualidades como educador acabam por se tornar, algo ironicamente, menos visíveis no âmbito da sua profissão do que no âmbito global da sua vida e obra. Talvez, como já foi apontado por Tony Beale, isso se deva, em parte, ao facto de não possuir o dom da comunicação em contexto de sala de aula. Esta afirmação é corroborada pela expressão utilizada por um dos seus alunos, citada por Donald Thomas: “His lectures were what one undergraduate called ‘dull as ditchwater’” (95). Note-se, no entanto, que nem todos os depoimentos são negativos, existindo opiniões favoráveis em relação às suas *lectures*. A gaguez, apesar de ligeira, também terá tido algum peso no seu desempenho como orador, especialmente devido ao eventual nervosismo causado pela consciência de poder hesitar em certos momentos, o que não seria agradável. No entanto, a experiência que ganhou ao longo do tempo, a par de muita persistência no sentido de ultrapassar a dificuldade na fala, deu-lhe a segurança necessária para prosseguir: “Self-assurance and fame made him more agreeable as a tutor, if increasingly petulant and unpredictable among his colleagues” (95). Com efeito, ao avançar na idade tornava-se cada vez mais próximo das crianças e mais distante dos adultos, em termos de atitudes.

Apesar das contrariedades, seguiu a sua carreira de professor, não deixando, no entanto, de se dedicar às outras actividades que já o atraíam quando ainda era estudante: a fotografia, a escrita, os passeios, as idas ao teatro, entre outras. “Although Charles worked hard at his profession, he did not altogether neglect the larger world, as most Oxford academics were inclined to do.” (Cohen 71)

As actividades paralelas nunca puseram em causa as suas obrigações profissionais, que sempre cumpriu zelosamente, embora se queixasse algumas vezes de excesso de trabalho, como já pudemos observar:

Between 1858 and 1862 . . . he involved himself in college and university politics; set his course toward ordination; developed his interest in photography; and labored mightily at his lecturing and at producing mathematical works. He

was full of resolve, ambition, energy. He succeeded magnificently, except in his teaching. He tested some men going in for the Moderations and found “hardly one” fit for the examination, a depressing experience.

Why . . . had Charles chosen to lecture in mathematics? . . . First and foremost, he, like his father, was exceptionally gifted at mathematics. Taking a first in mathematics proved his ability. Charles’s early agreeable experiences in the classrooms at Croft and his sheer enjoyment in mathematics propelled him further.

Charles’s trouble lay in the system that brought unprepared undergraduates to Oxford. (81)

A matemática fazia realmente parte da sua vocação profissional, tendo no entanto dificuldades em fazer com que os alunos obtivessem bons resultados. Cohen aponta a razão provável para esse facto: com o tempo, chegavam a Oxford alunos cada vez menos preparados, quer devido a uma descida do nível de exigência no patamar do ensino secundário, quer devido ao alargamento da proveniência dos alunos que chegavam a Oxford, com os mais variados tipos de formação escolar. Agravavam-se, assim, as condições de ensino/aprendizagem. A posição de Carroll face às reformas que se avizinhavam manteve-se porém sempre a do conservador.

Nos anos 50 do século XIX, começa a haver mais agitação devido ao movimento reformista em Oxford. Eram apontados e satirizados casos de quem acumulasse vários cargos, sendo remunerado por cada um deles:

There was a set of verses in circulation about a man who travelled to London by coach. He was accompanied by a Canon of Christ Church, a Canon of Exeter, a Prebendary of York, and a Parson ‘With a Vicarage fat and four hundred a year.’ But there were only two men in the coach, since all these appointments and incomes were held simultaneously by one man, Dr. John Bull, Treasurer of Christ Church. Aptly named, John Bull, the friend of Charles Dodgson, represented just the sort of abuses of which the reformers complained. Yet he survived as

Treasurer of Christ Church from 1832 to 1857. No one doubted that he deserved some form of preferment, having been King's Scholar at Westminster and a Double First at Oxford. The question was whether he should have had all four. (Thomas 84-85)

Os reformistas eram particularmente avessos a estes excessos de poder, bem como ao favoritismo, pretendendo um alargamento das fronteiras da Universidade de Oxford, e tornando-a menos fechada e elitista.

Carroll, sempre fiel à facção conservadora, era a favor do sistema tradicional de nomeações, temendo que a abertura pretendida levasse a ainda mais atitudes de imoralidade ou à descaracterização daquela instituição de fortes raízes religiosas:

Among the aims of the reformers were the opening of all college fellowships and studentships to competitive examination; the separation of the University from the Established Church, ending the ecclesiastical character of Oxford life; the consequent abolition of the obligations of celibacy and Holy Orders; the transfer of power from colleges to an enlarged university professoriate, governing through faculties rather than by colleges. . . . He supported Dean Gaisford and the existing system, which had made him what he was. Distrusting 'mere intellectual merit' . . . , he saw in open competition an invitation to moral indifference, if not to villainy and vice, described in his satire on 'The Elections to the Hebdomadal Council'. (86)

No fundo, Carroll sentia-se mais seguro no sistema antigo, devido às suas convicções não apenas religiosas mas sobretudo morais. Ao aceitar estudantes que mostrassem boas capacidades mas que não dessem provas do seu valor moral, ele acreditava que se estava a comprometer o futuro, criando cidadãos formados cientificamente mas sem valores, o que traria consequências negativas para a própria estrutura social. Carroll era o espelho perfeito da ideia de que: “Os clássicos, acompanhados do estudo da matemática, e pouco mais, pareciam

alimentar as virtudes morais, o amor à liberdade, o patriotismo e o bom gosto, bem como desenvolver o *wit* e a precisão” (Faria 39).

Contudo, era impossível travar o progresso, que apontou para a secularização e universalização do ensino, como, aliás, vimos no 1º capítulo:

For a conservative of Dodgson’s type, however, far more profound changes than those of the 1867 Christ Church Act were at hand. With the exception of theological degrees and professorships, the University Tests Act of 1871 enabled a man to take a degree at Oxford and hold office without subscribing any article or formulary of faith. No person was required to hold a religious faith or to attend any form of worship. (176-177)

O ensino universitário, tal como Carroll o conhecia, estava prestes a sofrer nem tanto uma reforma por pressões vindas do exterior, mas até mais uma auto-reforma, vinda do seu próprio interior, cada vez mais inadequado em relação às novas necessidades:

The Tutorial system in the early 1850s was vestigial. Senior members of colleges had little obligation to teach and junior members even less obligation to learn. . . . Early in his career as a tutor, in January 1855, Dodgson himself records giving an undergraduate a long lecture in oblique coordination, which seems to have lasted most of the morning. It was possible for undergraduates to attend the classes of other tutors in addition to their own but these provisions were not intended to supply all the instruction needed. . . . Tuition apart, it was assumed that they would read together in groups without any form of supervision. (78)

Este sistema de aprendizagem, centrada no indivíduo e na sua capacidade de *self-help*, num ambiente onde se tem acesso a livros (como Carlyle defendia), aos ensinamentos pela tutoria de professores mais velhos e a conversas com outros estudantes, corresponde ao ambiente descrito como ideal para uma *liberal*

education, tal como John Henry Newman o descreve, aludindo às críticas de que Oxford era alvo, já abordadas no capítulo 1. No entanto, havia já outros objectivos a atingir; não era apenas o saber pelo saber que movia os estudantes, os quais voltavam a distanciar-se da educação liberal. Podemos, aliás, relacionar a “ideia” de Universidade que é transmitida por John Henry Newman com a forma como Lewis Carroll actuou como estudante e também como tutor. No entanto havia, de certa forma, um compromisso entre duas maneiras de encarar a universidade – como local de partilha de saber e como local de preparação para o exercer de uma profissão. Carroll normalmente não ocupava posições extremas.

Compreende-se que tenha tentado sempre manter um *low profile* para não suscitar demasiadas simpatias nem demasiados ódios, o que seria normal acontecer em relação a pessoas famosas ou com personalidades vincadas, especialmente numa época em que se descobre o sensacionalismo a nível jornalístico e se começa a moralizar sem questionar se a própria atitude moralista será moral ou não. Donald Thomas descreve-o como alguém que raramente tecia comentários sobre assuntos públicos que não lhe dissessem respeito (84). Isto não significa que não manifestasse as suas opiniões na imprensa, ou que se inibisse de participar no debate público de determinadas questões, especialmente aquelas que lhe provocavam reacções adversas:

[In the 1860s] he was still involved in the religious debate whose disputes lingered from the 1850s, yet his self-published satires related increasingly to university politics. In 1864, he opposed the new Examination Statute which allowed candidates in Mathematics to give up Latin and Greek after Moderations. . . . Dodgson’s innate cultural conservatism was affronted by this devaluation of traditional Oxford disciplines. He wrote an open letter to the Vice-Chancellor on 2 March, which was reprinted in the *Morning Post* two days later, resigning as Public Examiner in Mathematics. He had already composed a satire in rhyming couplets on those ‘who might, could, would or should have voted’ in Congregation. (134)

Com efeito, de acordo com as inovações da reforma, viria a ser possível para Carroll, se este assim o desejasse, casar e manter o cargo como professor de Matemática em Christ Church, uma vez que a exigência de celibato acabou por ser abolida, excepto para determinados postos mais ligados à carreira religiosa ou com especificidades que não as dele, e nessa altura a sua idade pouco ultrapassava os 40 anos (177). As posições que assumia foram sempre coerentes com a maneira como se definia: um *englishman*, conservador e religioso. Apesar de uma das exigências à sua entrada para Christ Church ser a manifestação do objectivo de prosseguir uma carreira religiosa, tornar-se padre e ter a seu cargo uma paróquia, Carroll não cumpriu esse objectivo, como já vimos no 2º capítulo. Sentiu todavia que a sua atitude era perfeitamente justificada e que não estava a infringir nenhuma regra moral nem a quebrar o contrato feito à partida:

When I was about 19, the Studentships at Christ Church were in the gift of the Dean and Chapter – each Canon having a turn: and Dr. Pusey, having a turn, sent for me, and told me he would like to nominate me, but had made a rule to nominate only those who were going to take Holy Orders. I told him that was my intention, and he nominated me. That was a sort of “condition,” no doubt: but I am quite sure, if I had told him, when the time came to be ordained, that I had changed my mind, he would not have considered it as in any way a breach of contract.

When I reached the age for taking Deacon’s Orders, I found myself established as a Mathematical Lecturer, and with no sort of inclination to give it up and take parochial work: and I have grave doubts whether it would not be my duty *not* to take Orders. I took advice on this point (Bishop Wilberforce was one that I applied to), and came to the conclusion that, so far from educational work (even Mathematics) being unfit occupation for a clergyman, it was distinctly a *good* thing that many of our educators should be men in Holy Orders.

And a further doubt occurred. I could not feel sure that I should ever wish to take *Priest’s* Orders. And I asked Dr. Liddon whether he thought I should be

justified in taking Deacon's Orders as a sort of experiment, which would enable me to try how the occupations of a clergyman suited me, and *then* decide whether I would take full Orders. He said "most certainly" – and that a Deacon is in a totally different position from a Priest: and much more free to regard himself as practically a layman. So I took Deacon's Orders in that spirit. And now, for several reasons, I have given up all idea of taking full Orders, and regard myself (though occasionally doing small clerical acts, such as helping at the Holy Communion) as practically a layman. (*Letters* 602-603)

O Bispo de Oxford não era a favor de determinadas actividades por parte de um padre, ou até mesmo de um diácono, como por exemplo assistir a peças de teatro (Thomas 105). Este era um dos pontos em que a sua opinião divergia da de Carroll, que encarava a representação de uma forma totalmente diferente, e avançada para a sua época. Acreditava no poder do teatro como forma de transmissão de valores, e zelava para que esses valores fossem preservados, manifestando-se sempre que julgava não estarem a ser respeitados certos princípios morais ou religiosos:

In the face of religious opposition to the stage as a source of entertainment, he supported the theater as wholesome, uplifting and educational; and he was instrumental in helping to found a school that would eventually become the Royal Academy of Dramatic Art. (Cohen xx)

O seu amigo Henry Liddon, mencionado na carta acima citada, acompanhou-o algumas vezes nas suas idas a Londres, foram ambos à Rússia, mas nunca assistiu a uma peça de teatro, apesar de ser convidado por Carroll a fazê-lo.

As actividades com que ocupava os seus tempos livres constituíam, então, um escape, uma espécie de fuga para um mundo diferente, no qual ele se encontrava plenamente satisfeito:

Despite Dodgson's self-doubt and depression, weariness at his pupils, forebodings over reform and religious scepticism, he had found a doorway into another world, even within the walls of Christ Church. (Thomas 106)

Quando conheceu os filhos do *Dean Liddell*, foi como se iniciasse uma nova fase da sua vida. Os passeios eram preenchidos com histórias do agrado das crianças, o que o fazia sentir-se realmente bem. Segundo o testemunho de Alice Hargreaves, seria impossível recuperar as imensas histórias que inventava quando ia passear com os seus pequenos amigos: "I think many of my earlier adventures must be irretrievably lost to posterity, because Mr. Dodgson told us many, many stories before the famous trip up the river to Godstow." (274)

A sua capacidade de improviso era certamente algo de extraordinário. Entretinha as crianças e deixava-as à vontade para participarem no desenrolar da acção à medida que os novos acontecimentos iam surgindo, dando um bom treino à sua imaginação e criatividade, fazendo com que se sentissem também elas responsáveis pelo resultado final, tendo portanto uma sensação de recompensa pela sua intromissão no narrar das histórias:

He seemed to have an endless store of these fantastical tales, which he made up as he told them, drawing busily on a large sheet of paper all the time. They were not always entirely new. Sometimes they were new versions of old stories: sometimes they started on the old basis, but grew into new tales owing to the frequent interruptions which opened up fresh and undreamed-of possibilities. (274-275)

Mesmo para ensinar, Carroll estava muito mais à vontade entre um pequeno grupo de alunos ou, preferencialmente, alunas. Mesmo que se tratasse já de uma adolescente, ou mesmo uma mulher adulta, a sua visão tradicionalista e conservadora da mulher fazia-o encará-la quase como se fosse sempre criança. "He was apt to mistake grown women for children" (Thomas 336). Isto era

especialmente evidente quando se tratava de mulheres que ele conhecia desde a infância, mas as suas atitudes levam a supor que não será totalmente errado generalizar. Lamentava que muitas das suas amigadas se perdessem quando as amigas chegavam à idade da adolescência.

Relativamente à perspectiva da abertura da Universidade de Oxford às mulheres, a sua posição foi bem clara: não estava de acordo. Porém, esta posição não tem tanto a ver com uma discriminação de origem machista, mas sim com uma análise da situação sob um ponto de vista conservador relativamente à convivência entre os dois sexos na mesma instituição de ensino, algo contra o qual ele se manifestava. Era a favor da educação da mulher a nível universitário, não punha em causa as suas capacidades e competência, mas defendia a criação de uma universidade só para estudantes do sexo feminino, utilizando as palavras do seu falecido colega Henry Liddon para caracterizar a mulher que compete em pé de igualdade com o homem – a “*He-Woman*”, vista como um monstro criado pela sociedade moderna:

Considering that we have over 3000 young Men-Students, and that the number of young Women, who are devoting themselves to study, is increasing “by leaps and bounds”, it may be confidently predicted that any such Scheme will bring to Oxford at least 3000 more young Women-Students. . . .

The main question before us is, “Will the mutual influence, of two such sets of Students, residing in such close proximity, be for good or for evil?”

Some Members of the Congregation will reply, “For good,” some, “For evil.” . . .

The late Dr. Liddon was strongly of opinion that such an influence would be for *evil*, at any rate for the young *Women*. . . . And I have no doubt that, were he yet among us, his silvery tones would have been heard in Congregation last Tuesday, deprecating the introduction, into our ancient University, of that social monster, the “*He-Woman*”.

Surely the real “way-out”, from our present perplexity, is to be found in some such course as that advocated by Mr. Strachan-Davidson, that Oxford,

Cambridge, and Dublin, should join in a petition to the Crown to grant a charter for a Women's University. (*Works* 1068-1069)

Acrescenta que a construção de universidades não demora muito tempo, pelo que dentro de 20 ou até mesmo 10 anos seria possível ver “New Oxford” a rivalizar com Oxford não só em números mas também em realizações. A princípio seria necessário colocar lá professores das universidades antigas, mas com o tempo apareceriam *Women-Lecturers* e *Women-Professors*, “fully as good as any that the older Universities have ever produced.” Quanto ao facto de este não ser o desejo das mulheres, argumenta de uma forma que nos lembra Stuart Mill, notando-se nesta frase uma subtil noção de inferioridade em relação à capacidade de discernimento das mulheres em relação à dos homens: “Even *men* very often fail to ‘desire’ what is, after all, the best thing for them to *have*.” (1070)

A amizade que manteve com algumas das suas amigas até à idade adulta fez com que lhe fossem pedidos conselhos sobre a melhor forma de agir em relação à possibilidade de serem professoras. Nas suas cartas, ele manifesta a sua disponibilidade para ajudar no que lhe for possível, e também expõe a sua opinião, bem como a de directoras de escolas, sobre alguns aspectos interessantes relativos ao ensino, por parte das mulheres. Como professor de Christ Church, fazia incursões nas High Schools, dando conferências especialmente nas escolas para raparigas. A carta que dirige a Isabel Standen em 1885 é particularmente interessante. Esta sua amiga parece interessada em tornar-se professora, pelo que ele lhe fornece algumas informações e conselhos:

On Monday I had an interview with Miss Shaw Lefevre, principal of Somerville Hall, and she gave a good deal of kind advice. She thought that a better opening for teachers, than under-mistresses in High Schools, was to be found (specially for those not possessing certificates of High Honours) in *head-mistress-ships* of “Board Schools” (i.e. schools for girls of the lower classes, under the management of the School-Board). For these they are very glad to get ladies: and,

though the work is *hard*, it is not *high*, and yields, I understand, a fairly good income. (*Letters* 566)

Note-se a forma como é definido o conceito de *Board School*, o qual surge associado às classes baixas, e por isso mesmo evidenciando o estigma de pobreza mencionado no 1º capítulo. Na continuação desta carta, ele refere outro conselho da directora, que se prende com as novas “Escolas de Cozinha”; para ensinar aí, seria necessário um curso de 22 semanas com 5 horas de aulas por dia. Em seguida, fornece algumas informações que lhe foram dadas por Miss Moberly, directora da Tunbridge Wells High School, referentes a Frances Standen. Esta foi aprovada mas não conseguiu sequer obter “Third Class Honours”, pelo que o panorama dado é o seguinte:

The only capacity in which she could be received in any High School would be as student-teacher, unpaying and unpaid, receiving lessons in preparation for Examination. If she could spend two years at a good School in this way, she might then have a *chance* of getting an appointment at £75 a year in a High School, but it would be merely a chance. And she would have to bear all her own expenses during the two years.

She might now get a private governess-ship, with board, lodging, and £30 or £40 per annum. Or she might get an appointment in a private School, to help with lower work and receive lessons in preparation for Examination. This would be her best plan if she wishes to become a teacher. (566-567)

Nesta altura, Miss Moberly faz uma apreciação crítica do estado de coisas relativamente à formação de professoras, sendo negativo o resultado que, segundo ela, se verifica na educação em geral:

I do wish the Miss Standens would have sense and courage enough to follow out their Father’s plan for them – go into the post Office: and not add two more to the

army of *untrained* and *uneducated* teachers, who keep down salaries, depress education generally, and leave useful work, which they could do well, undone.

When will parents learn that, if women are to *earn*, they must be trained and educated to do work which is useful to some person in some way? Why should a certificate, which would fit a boy for clerkship, be supposed to fit a girl for high educational work? . . . If you want to help the girls to be teachers, prepare them by correspondence for the Cambridge Women's Examination, and let them only take at one time the number of subjects in which they can get *distinction* in the First Class. Nothing else is the smallest good. (567)

Novamente se pode constatar que Cambridge avança à frente de Oxford nas adaptações aos novos tempos. Apesar de só em 1921 proporcionarem graus superiores às mulheres, estas começaram a ter direito a admissão aos exames em 1865.

Aconselhando as suas amigas de forma tão clara e completa quanto lhe é possível, ele mostra sempre, todavia, uma posição humilde e até mesmo alguma transparência em certos momentos relativamente à sua maneira de ser, numa atitude que revela um certo menosprezo face a si próprio. A razão pode estar na sua formação religiosa, mas também num sentido auto-moralizador. Uma vez que tenta sempre seguir o caminho do não arrependimento, defendendo que não devemos viver em situações nas quais não desejaríamos morrer, esse sentimento repressivo raramente se manifesta de forma mais óbvia, mas parece vir à tona neste pequeno excerto de uma carta à sua amiga Edith Rix, em 1885:

That any one should look up to *me*, or think of *my* advice – well, it makes one feel humble, I think, rather than proud – humble to remember, while others think so well of me, what I really *am*, in myself. “Thou, that teachest another, teachest not thyself?” Well, I won't talk about myself, it is not a healthy topic. Perhaps it may be true of *any* two people, that, if one could see the other through and through, love would perish. I don't know. Anyhow, I like to *have* the love of my child-friends, though I know I don't deserve it. (*Letters* 594)

Carroll demonstra aqui uma disposição meditativa, introspectiva e filosófica. Contudo, noutra carta à mesma amiga dá-lhe alguns conselhos como professor e amigo que ajudam a traçar o seu perfil de educador. São formas de lidar com as dificuldades da matemática que inclui numa carta onde faz uma correcção – “a few notes” – acerca de um problema provavelmente proposto por ele, seguindo então para uma apreciação com sugestões úteis:

My conclusion is that this problem is altogether too hard for you: so, instead of trying to explain it, I think I shall be of more use to you by giving a few hints as to mathematical study generally. And the first shall be “When you have made a thorough and reasonably long effort, to understand a thing, and still feel puzzled about it, *stop*. You will only hurt yourself by going on. Put it aside till the next morning: and if *then* you can’t make it out, and have no one to explain it to you, put it aside entirely, and go back to that part of the subject which you *do* understand.” . . . My second hint shall be – “Never leave an unsolved difficulty *behind*.” I mean, don’t go further in that book, till the difficulty is conquered. In this point, Mathematics differs entirely from most other subjects. Suppose you are reading an Italian book, and come to a hopelessly obscure sentence. Don’t waste too much time on it. Skip it, and go on. You will do very well without it. But if you skip a *mathematical* difficulty, it is sure to crop up again. . . . My third hint is “only go on working so long as the brain is *quite* clear.” The moment you feel the ideas getting confused, leave off and rest, or your penalty will be that you will never learn Mathematics *at all!* (558-559)

Tal como as histórias que contava às crianças poderiam nunca ter sido publicadas se Alice Liddell não lhe tivesse pedido para o fazer, este tipo de considerações pedagógicas poderiam ter marcado de alguma forma a sua faceta de educador na época vitoriana. Isso não aconteceu, dada a sua propensão para tratar estes assuntos a nível meramente pessoal ou com o objectivo de auxiliar certas

pessoas em particular, não estendendo ao público em geral a sua visão sobre métodos de estudar, ou a articulação do estudo com o tempo livre.

A arte é algo que Lewis Carroll inclui tanto quanto possível na sua forma de educar, principalmente como tutor e como acompanhante de crianças às quais fazia questão de transformar a aprendizagem em algo de agradável e lúdico. Recorde-se que eram frequentes as idas ao teatro ou a galerias de arte e os passeios ao ar livre. Também faziam parte desse tempo de lazer as sessões fotográficas, vindo a ser reconhecido, como referimos, como um fotógrafo amador de qualidade.

Conclui-se, assim, que Lewis Carroll contribuiu de forma indirecta para a educação das crianças que acompanhava. A sua infância, no fundo, nada teve a ver com a de muitas das crianças cujo crescimento ele acompanhou, já que teve o privilégio da tutoria do pai, e não de outra pessoa estranha, como acontecia com a grande maioria das crianças das *upper classes*. Provavelmente, Carroll tentou transmitir o que lhe fora proporcionado, agora não como pai, mas sim como educador. Note-se, a título de exemplo, que os pais Liddell passavam grandes temporadas na ilha da Madeira por motivos de saúde, deixando os filhos ao cuidado de terceiros, entre os quais Carroll. Com a experiência de vida que teve, pôde desta forma proporcionar aos seus protegidos o preenchimento de uma eventual lacuna em termos de afecto familiar, além de os ensinar através de actividades lúdicas, conseguindo de alguma forma cultivar o ideal clássico de simultaneamente ensinar e deleitar.

As crianças com quem convivia não provinham, na sua maioria, de classes baixas. Quando tinham menos possibilidades financeiras, por vezes ele próprio pagava as suas propinas escolares, ou ajudava noutros aspectos:

Indeed, he spent much of his life in the service of others: writing for their instruction and amusement; paying for their schooling, for their lessons in French, music and art; getting them jobs; guiding their careers; meeting their dentists' bills; buying them railway tickets; treating them to the theatre; giving

them inscribed copies of his books and other presents; taking their photographs; inventing games and puzzles for them; tutoring them in mathematics and logic; giving them religious guidance; feeding and clothing them; and, of course, telling them stories. (Cohen xv)

Lewis Carroll acabou por atingir um nível de importância muito maior como escritor de ficção / fantasia do que através de qualquer outra das suas actividades. Todavia, também na escrita sem objectivos didácticos emerge a sua faceta educativa, muito provavelmente sem que o próprio Carroll se tenha apercebido disso.

Teve sempre em conta a necessidade de motivação da criança para a aprendizagem – “the child must first be attracted and then taught” (61), privilegiando uma progressão gradual na aprendizagem, partindo sempre do mais simples para o mais complexo, valorizando a capacidade da criança se aperceber da sua própria evolução. Tudo isto nos remete para as ideologias de educadores eminentes como Pestalozzi ou Maria Montessori, cujas teorias Carroll parecia pôr em prática de forma natural e espontânea.

Para as suas histórias, construía personagens pertencentes ao reino da fantasia, de que é exemplo o “Dormouse” em *Alice in Wonderland* ou o “Snark”. Jean Macé foi um educador que, baseando-se na ideia de Pestalozzi de que a criança deve aprender cedo anatomia e funções orgânicas, escreveu contos com personagens fantásticas associadas a órgãos humanos, de forma a ir ao encontro dos interesses da criança, apelando ao mesmo tempo à sua imaginação e à sua compreensão. Aplicou, então, o método dos “interesses” a várias disciplinas, como a aritmética, a geografia, a história, a gramática e as ciências naturais, convidando o aluno à “invenção” de fórmulas, ao invés de o fazer receber passivamente as fórmulas já feitas (Chavardés 150-151). De forma algo semelhante, também Carroll utilizou esse método e inovou na sua forma de ensinar ao utilizar histórias exemplificativas que iam ao encontro dos interesses dos mais novos, se bem que sempre sem um objectivo didáctico imediato. Seguiu

uma linha pedagógica que, como foi referido acima, poderia ir ao encontro, por exemplo do pensamento de Pestalozzi, que advogava formas de ensino baseadas na noção de que a criança era já um indivíduo importante na sociedade, não um ser amorfo que seria necessário “encher” de factos para memorização. Esta era uma das técnicas pedagógicas tradicionalmente praticadas em Inglaterra, se bem que nesta altura já estavam a ser repensadas, tendo em conta que se tomava consciência da necessidade de ajudar a criança a crescer naturalmente, com vista a tornar-se um cidadão de valor.

Era dada mais importância às gravuras nos livros de histórias, para que as crianças, especialmente as mais pequenas, pudessem apreender um pouco do seu conteúdo, até mesmo antes de aprenderem a ler. No entanto, nem sempre o progresso era visto como tal pelo público, segundo se depreende através do seguinte excerto do prefácio de *Through the Looking Glass*, no qual Carroll menciona o facto de *Nursery Alice*, concebido especialmente para os mais pequenos, não se revelar vendável por ser considerado pelo público como muito caro para um “livro de gravuras”:

I take this opportunity of announcing that the Nursery “Alice”, hitherto priced at four shillings, net, is now to be had on the same terms as the ordinary shilling picture-books – although I feel sure that it is, in every quality (except the *text* itself, in which I am not qualified to pronounce) greatly superior to them. Four shillings was a perfectly reasonable price to charge, considering the very heavy initial outlay I had incurred: still, as the Public have practically said, “We will *not* give more than a shilling for a picture-book, however artistically got-up,” I am content to reckon my outlay on the book as so much dead loss, and, rather than let the little ones, for whom it was written, go without it, I am selling it at a price which is, to me, much the same as *giving* it away. (*Works* 126-127)

Nas histórias que contava ou escrevia – e foram em grande número as que apenas foram contadas, nunca escritas – nunca havia o objectivo de moralizar ou

de ensinar algo definido. Porém, a educação processava-se a um nível quase subliminar: o propósito que funda toda a produção de Carroll era o de fazer pensar, levar ao raciocínio através de coisas aparentemente sem nexos, mas tudo fazendo sentido num mundo com as suas particularidades e regras próprias. No fundo, estava a utilizar o método indutivo para treinar a acuidade de espírito dos pequenos leitores e/ou ouvintes.

Ainda nos dias de hoje, qualquer professor saberá que uma criança tem tendencialmente mais interesse em ouvir histórias que não são para estudar do que aquelas sobre as quais lhes é dito que vão “aprender”, fazer exercícios sobre, em suma: estudar. Esta é uma característica das crianças que tem suscitado muito debate, mas sobre a qual é difícil chegar a uma solução, quando se generaliza de tal forma que chega a comprometer as suas aprendizagens a vários níveis. Carroll, não na qualidade de professor, em que não conseguiu triunfar, por assim dizer, mas na de contador de histórias, companheiro e amigo, transmitiu a muitas crianças a capacidade de raciocinar, de pensar sobre algo, mesmo o que parecia mais óbvio. É este o grande desafio que se coloca a todo o educador: levar os seus discípulos a questionar-se, supor, argumentar, tentar encontrar soluções. Talvez, pelas mesmas razões, constituísse para Carroll um desafio maior o ensino da matemática e da lógica a raparigas, tomadas à partida como seres mais sensíveis, em relação aos quais não podia ter o mesmo grau de exigência que em relação aos homens, muitos dos quais se estavam a formar naquela área específica, e mesmo assim não demonstravam a apetência necessária à obtenção de resultados bons.

Aos 49 anos, deixou o ensino da matemática na Universidade de Oxford para poder dedicar mais tempo à escrita, e por se encontrar cansado da sua luta inglória:

Dodgson resigned his Mathematical Lectureship at the end of 1881. . . . There is no doubt that he felt deeply that he could offer more from his teaching, if he were freed from the routine of University Lecturing. (Beale 298-299)

Deu, assim, continuidade à actividade da escrita. Esta sempre fez parte da sua vida, sob várias formas: cartas, artigos, panfletos e livros sobre Matemática e Lógica, muitos deles com o objectivo de auxiliar os alunos na preparação para exames, histórias para crianças e poemas. Não deixou, contudo, de dar aulas, mas a pequenos grupos, mediante o consentimento dos pais ou em acordo com as escolas, com cujas directoras mantinha relações cordiais de trabalho. Esta flexibilidade dava-lhe um sentido de realização que não era possível no ensino oficial, permitindo-lhe a possibilidade de um ensino individualizado e com melhores resultados por parte da sua audiência:

Twelve is a large number (the chief objection to so large a number is that it makes girls afraid of asking questions: so they lose the thread, and fail to understand, and waste their time and mine). But I don't mind trying a lecture or two with 12: we soon shall see, by their papers, who is taking it in, and who is not. (*Letters* 1023)

Ao longo da sua vida, a publicação de obras alternou entre a Matemática, onde assinava com o nome de baptismo, e a Literatura, na qual utilizava o pseudónimo que o tornou célebre, “Lewis Carroll”.

Além de escrever, dedicava-se à fotografia e inventava adivinhas e jogos de estratégia e de palavras, aliando a Matemática à Lógica e à Linguística. Os seus interesses a nível geral abrangiam não só as artes, nomeadamente fotografia, teatro, literatura, música e pintura, mas também as ciências: medicina, psicologia, mecânica e tecnologias. Além disso, gostava muito de estar com crianças, mais concretamente, com meninas, a quem dedicava muito do seu tempo de escrita de cartas e invenção de jogos e histórias:

Carroll's way is the way of regression. . . . Carroll turns his back on the adult world. Nevertheless, this man who retreats into juvenility and dream states, reverts to play and nonsense, toys with language, avoids any overtly didactic or

practical purpose, and escapes from society, history, and “reality” into the fantasy of his own mind appears before us as a comic prophet and a father of modernism in art and literature. (Polhemus 365)

Esta visão oferece uma nova perspectiva sobre a obra do autor, que pode ser explorada e analisada seguindo o seu percurso literário enquanto antecipador do modernismo e de outros movimentos a ele aliados, como o surrealismo, também aludido por alguns críticos como fazendo já parte da sua forma de expressão. Com efeito, Donald Thomas menciona a existência de paralelos literários entre Franz Kafka e Lewis Carroll. *The Hunting of the Snark* suscita-lhe o seguinte comentário:

If Dodgson’s poem appeared inspired, compelling and incomparable in its deranged narrative, on publication in 1876, some sixty years later, it was also to be the stamp on his credentials as a pioneer of surrealism. Its most significant resting place was not in collections of his own work but in Henri Parisot’s translation with the illustrations of Max Ernst. (221-222)

O mesmo autor refere: “The great English historian G. M. Young once suggested that thirty-six years before 1900 actually produced far greater changes than the thirty-six years after, despite the proclaimed ‘modernism’ of the later period” (286).

É interessante constatar como algumas características profundamente inovadoras em relação à época vitoriana se coadunam harmoniosamente com outras de cariz romântico, anteriores portanto ao tempo em que Carroll viveu. Cohen, por exemplo, compara-o a Blake: “Charles’s view of childhood is Blakean; he too revered the mystic combination of the primitive and the pure, the noble, and the divine” (107).

Esta harmonia advém do facto de as épocas e os movimentos – literários, filosóficos ou outros – que muitas vezes as identificam não serem estanques, entrecruzando-se e dialogando entre si.

Em suma, durante toda a sua vida, dividiu-se entre as publicações relacionadas com a Matemática e a produção literária. Porém, em ambas é possível encontrar um pendor educativo, apesar de não ser esse o objectivo das suas obras literárias. Não escreveu só em prosa; também a poesia fez parte da sua produção escrita. Porém, não ficou famoso, nem sequer conhecido, como poeta. Aliás, o sucesso que obteve como escritor deveu-se sobretudo a *Alice in Wonderland*, pela qual obteve maior notoriedade do que com qualquer das suas outras obras. O seu nome poderá não ser conhecido de todos entre o público geral, mas a personagem que criou ganhou uma dimensão mundial e intemporal. Faz parte do cânone da literatura infantil e tem sido mote para estudos nos mais diversos campos do conhecimento.

Mesmo quando sentia que já não teria saúde para viver ainda muitos anos, continuava a trabalhar a um bom ritmo e a sua preocupação era dirigida para obras onde podemos ver sem dificuldade um objectivo educativo: “The Child’s Bible” e “A Girl’s Shakespeare.” Numa carta a Mary Brown, escrita em 1894, é patente o espírito didáctico de Carroll e a sua dedicação tanto à literatura como à matemática:

You ask what books I have done, naming the Child’s Bible and Girl’s Shakespeare. I fear neither of these will ever be done – at least by me. Life is very short! I’m 62, and though I’m in good working order now (I can easily work 10 hours a day) I can’t in reason expect many more years of it. At present I’m hard at work (and have been for months) on my Logic-book. (It has really been on hand for a dozen years: the “months” refer to preparing for the Press.) It is *Symbolic Logic*, in 3 Parts – and Part I is to be easy enough for boys and girls of (say) 12 or 14. I greatly hope it will get into High Schools, etc. I’ve been teaching it at Oxford to a class of girls at the High School, another class of the mistresses

(!), and another class of girls at one of the Ladies' Colleges. I believe it's one of the *best* mental exercises that the young could have: and it doesn't need *special* powers like mathematics. . . . I think I once gave you my Game of Logic? This is a more serious attempt: but with much shorter (and, I hope, better) explanations. (*Letters* 1031)

Além desta carta, que pertence ao domínio particular, Carroll aproveita o Prefácio de *Sylvie and Bruno Concluded* para tornar público o seu desejo de que seja escrita uma Bíblia para crianças e uma edição de Shakespeare adaptada para raparigas. Acrescenta ainda mais duas obras em projecto: duas edições com o objectivo de memorizar frases e reflectir sobre elas. Uma dessas edições seria de cariz religioso, com passagens bíblicas; outra secular, com pequenos excertos de autores reconhecidos ou valiosos em termos morais e/ou espirituais, mas ambas com o propósito de ajudar a afastar maus pensamentos ou ocupar o tempo de uma forma que treinasse a mente. A razão apontada por Carroll para transmitir este desejo é a de se encontrar já demasiado velho para conseguir concluir estes projectos, facto também mencionado na carta citada, pelo que deixa o repto para que alguém tome estas ideias e as concretize (258-259). Efectivamente, viria a morrer em 1898, portanto a sua capacidade de diagnosticar a sua situação e avaliar-se a si mesmo é notória.

Capítulo 4

Nonsense e Educação – Abordagem do Capítulo “The Mock Turtle’s Story” de Alice in Wonderland à luz dos Paradigmas Educativos Vitorianos

“Fantasy does not provide comfortable answers and solve problems.
It poses questions, nudging readers toward a new openness.
It is moral but not moralizing.”

Deborah O’Keefe

“The whole book balances between the luscious nonsense-world of fantasy
and the ironic nonsense-world of fact.”

Donald Thomas

A época vitoriana pautava-se pela rigidez das regras de conduta que muitas vezes contrastavam ou colidiam com determinadas circunstâncias sociais. No que se refere às crianças, havia uma completa disparidade na forma como eram tratadas, de acordo com a classe a que pertenciam. Nos livros produzidos para crianças, a tradição vigente era a de ser quase obrigatório haver uma moral em cada história. Carroll, utilizando o *nonsense*, desviou-se das narrativas tradicionais e a sua técnica foi mais apelativa ao gosto das crianças:

Children’s books had existed for centuries before Charles came along. He did not invent the genre. But he did something significant. He broke with tradition. . . . The Alice books fly in the face of that tradition, destroy it, and give the Victorian child something lighter and brighter. Above all, these books have no moral. (Cohen 141, 142)

Esta última afirmação de Cohen é, no entanto, algo discutível, uma vez que os livros de Carroll realmente não pretendem moralizar, o que não quer dizer que não tenham moral.

Um outro autor, Edward Lear, mais velho do que Carroll, possivelmente lido por ele ainda enquanto criança, era também notório pelo *nonsense*, mas encontramos na sua obra sobretudo *limericks* e pequenos poemas num estilo verdadeiramente infantil, sem grande profundidade, ao contrário do que acontece ao analisarmos a produção de Carroll. Daqui provém por vezes o questionamento sobre o facto de os seus livros serem realmente destinados a crianças ou não:

For many of us Lewis Carroll's two *Alice* books may have provided the first glimpse into Victorian England. With their curious blend of literal-mindedness and dream, formal etiquette and the logic of insanity, they tell the adult reader a great deal about the Victorian mind. (Auerbach 334)

Na verdade, estão assim resumidas algumas das facetas mais características dos vitorianos. Carroll tinha uma acuidade de espírito que lhe permitiu observar certos detalhes. O estilo baseado no *nonsense* foi o veículo ideal para transmiti-los sem chocar nem desafiar abertamente o mundo em que vivia, não deixando, contudo, de o fazer, embora de uma forma velada.

Ao verificar as marcas vitorianas através do distanciamento imposto pela passagem do tempo, chegamos à conclusão de que escreveu em grande parte sobre o que observou na sua época, plena de contrastes e paradoxos, tentando assumir o ponto de vista de uma criança, nomeadamente nos *Alice Books*. Segundo Nina Auerbach, Carroll teve a particularidade de nunca perder a capacidade de perspectivar a vida como uma criança o faz, e isso transparecerá na sua obra:

He began writing nonsense as a boy for his own amusement and that of his brothers and sisters. As he acquired a special, self-conscious skill at it, his play

developed into an art – but an art that retained its child’s play quality. Nonsense, to be successful, must keep that precarious balance between childlike whimsy and the capriccio of a trained artist showing off his skill. . . . The exuberance of play, however, is often deliberately restrained by an arbitrary order of rules invented by the player, and this was especially important to Carroll. In this quality of personally devised order – the brief moments in the Alice books of creatures rehearsing their individual delights – one captures the pleasure of personal control of one’s life, and perhaps achieves the stasis that so many Victorians sought in a rapidly changing world. (358-359)

Aliás, Donald Thomas define Carroll a dada altura como “a man among children but a child among men” (111). Com efeito, a sua proximidade com as crianças era intrigante para uns, evidente para outros, mas será sempre algo difícil de explicar ou justificar. Convém todavia notar que algumas das suas atitudes como adulto remetem para um sentido de infantilidade interior que ocasionalmente se faz notar. Quando escrevia ou contava oralmente histórias para crianças, isso tornava-se uma excelente fonte de criatividade, aliada a uma memória bem treinada e uma inteligência e sensibilidade inquestionáveis:

It often seems to be forgotten that Dodgson told his immortal story for the benefit of a *child*. The fact that generations of children of all ages have enjoyed its inimitable magic, only emphasises how sensitive he was to the needs of children. (Beale 295)

A utilização de rimas nas canções e poemas para crianças não é algo de inovador, mas foi um recurso frequente por parte de Carroll com o objectivo de captar a atenção dos mais jovens. Parece ser um fenómeno intemporal, ainda que assumindo diversas formas. Lembremo-nos, a título de exemplo, que actualmente a música “rap”, cuja base é o ritmo aliado à rima, move o interesse de uma grande parte da camada juvenil a nível mundial, propagando-se rapidamente e adaptando-se a cada língua e a cada cultura.

Outra característica frequentemente encontrada são os jogos de palavras ou *puns*. Além de darem um tom leve e humorístico às narrativas, os trocadilhos accionam um tipo de raciocínio diferente, activo, ao contrário do que acontece em textos que só requerem uma interpretação literal ou passiva:

He valued many other forms of humor, not only as educational tools but as elements that offer relief from the ordinary. . . . The child sees and gets the pun or some other joke all his or her own, the child senses an awakening pride in his or her own ability and, at least for a moment, laughter replaces a troubled emotion. (Cohen 140)

O *nonsense* que caracteriza a maior parte da sua obra é, muitas vezes, mais aparente do que real. Isto contribui, aliás, para uma coerência a nível de ideias. Tal como Fernando Pessoa escreveu que o poeta “chega a fingir que é dor / a dor que deveras sente”, Carroll chega a fingir que são disparatadas situações que são realmente disparatadas. Ao revelar dessa forma, encoberta pela fantasia, uma realidade, ele está a chamar a atenção para detalhes que fazem parte do quotidiano sem que os leitores disso se apercebam. Não apresentando a realidade de uma maneira crua e fria, mas velada pela fantasia e algumas vezes levada ao extremo do absurdo, os *Alice books* contêm questões diversas que podem ser consideradas e analisadas no âmbito da realidade vitoriana. Gillian Avery comenta-os da seguinte forma:

The pious, the moralistic, and the didactic are as much absent from its pages as if they had never existed at all in children’s literature. . . . Another amusing ingredient is the clever use of words – the puns of the gnat, the Mock Turtle’s verbal confusions, like the four branches of Arithmetic – Ambition, Distraction, Uglification, and Derision. . . . But possibly the most refreshing thing of all about these books is the way the nonsense is set in sparkling contrast, against a background of dull, everyday, schoolroom life. (325)

No capítulo “The Mock Turtle’s Story” em *Alice’s Adventures in Wonderland*, encontramos um manancial de ideias acerca da educação e da forma como as crianças viam os adultos e também de como eram vistas, por sua vez, pelos adultos. Recordemos que a obra em questão foi publicada em 1865, cinco anos antes do *Forster’s Education Act*. Lembremo-nos também de que a história foi, em primeiro lugar, contada, e só mais tarde, escrita, em atenção à menina Alice Liddell, filha do *Dean* de Oxford Church, uma criança pertencente à *upper middle class*.

É com efeito bastante curiosa a forma como o ensino é aqui apresentado, num contexto marcado pelo *nonsense*. Poder-se-á simplesmente considerar que esse *nonsense* é o “disparate pelo disparate”, ou não, nesse caso verificando haver um sentido concreto por detrás das palavras que parodiam o sistema, às quais poderíamos chamar *mock words*. Poder-se-á até detectar esse sentido concreto de forma literal, isto é, atentando na dimensão referencial, e procurando as palavras “verdadeiras” por detrás dessas *mock words*. Uma terceira hipótese é a de fazer uma análise interpretativa, que pode levar-nos mais longe, mostrando não só o sistema de ensino em si, mas também algumas das suas falhas. Vejamos alguns exemplos que encontramos em “The Mock Turtle’s Story”.

O diálogo criado entre as personagens Alice e Duquesa sugere diversos caminhos de leitura. Logo no início, a Duquesa repara que Alice está a pensar em alguma coisa, e por isso se esquece de falar, deixando-a provavelmente curiosa ou mesmo desconfortável com o silêncio. Decide então tentar encontrar uma moral para esse facto, pelo que Alice se atreve a dizer que talvez não haja moral alguma em relação a isso. A resposta da Duquesa é ainda hoje, por vezes, utilizada como se fosse uma frase emblemática de Lewis Carroll: “Everything’s got a moral, if only you can find it” (*Works* 88). Isto poderá ser justamente o contrário do que ele pretendia: “Dodgson insisted that there was no moral intention or teaching in his story” (Thomas 156). A frase citada contém, no entanto, o paradigma da moralidade vitoriana, sendo o seu impacto evidente, até para quem a lê no século XXI.

Há pormenores que quase passam despercebidos, mas que também revelam a educação das crianças em termos de comportamento e boas maneiras. Alice é retratada como uma menina decorosa e bem comportada. Por isso, apesar de se sentir desconfortável com a proximidade física da Duquesa, que apoiava o queixo no seu ombro, “she didn’t want to be rude: so she bore it as well as she could” (*Works* 88). Esta contenção e delicadeza por parte de Alice no que se refere às maneiras é mais esbatida nas palavras. Ao ouvir a Duquesa aplicar uma moral completamente fora de contexto, isto é, a propósito de o jogo estar a correr melhor nesta altura, a máxima: “Oh, ‘tis love, ‘tis love that makes the world go round!”, Alice replica: “Somebody said . . . that it’s done by everybody minding their own business!” A atitude de Alice revela inteligência ao notar as contradições da Duquesa e alguma irreverência (a de Carroll?) pois está relacionada com uma frase pronunciada pela mesma personagem num momento anterior da história: “If everybody minded their own business, the world would go on a lot faster than it does” (61). A insistência nesta frase pode estar relacionada com um quotidiano em que as pessoas, devido ao facto de estarem demasiado condicionadas pelas restrições morais, se preocupam excessivamente com a conduta dos outros, não hesitando em moralizar ou em censurar o modo de vida alheio, baseando-se apenas num conhecimento superficial de determinadas situações. Por outro lado, a contradição da Duquesa também pode configurar a atitude de quem diz o que lhe apraz em determinada situação, não sendo coerente nas suas afirmações, uma vez que coloca um objectivo momentâneo acima da coerência, a longo prazo, de pensamento ou mesmo de ideais.

Como pudemos observar no capítulo 1, no início da era vitoriana a criança era vista, especialmente pelos evangélicos, como um ser impuro que era necessário ensinar e moldar, não possuindo capacidade de discernimento sobre assunto algum, principalmente se relacionado com o domínio dos adultos. Por outro lado, as teorias de Rousseau vieram revolucionar a maneira de perspectivar as atitudes das crianças. Estas seriam puras por natureza, justificando-se os seus actos através da própria sociedade que as moldava, de facto, e sobre elas exercia

um efeito negativo. Estabeleceu-se então um acentuado contraste que não permitia chegar a uma solução de compromisso:

Victorian concepts of the child tended to swing back and forth between extremes of original innocence and original sin; Rousseau and Calvin stood side by side in the nursery. Since actual children were the focus of such an extreme conflict of attitudes, they tended to be a source of embarrassment to adults, and were therefore told they should be “seen and not heard.” (Auerbach 343)

Só mais tarde, a noção de que a criança é um ser que tem ideias próprias, e o direito a exprimi-las, começou a ganhar credibilidade. A posição de Carroll relativamente a este assunto é clara. O seu papel seria o de demonstrar (não teorizando nem moralizando) de forma leve e alegre que o mundo infantil era muito mais rico do que se imaginava, e fê-lo não através da visão de um adulto, mas sim da própria criança.

Podemos deduzir como este assunto é tratado através do diálogo entre Alice e a Duquesa, que culmina da seguinte maneira:

‘Thinking again?’ the Duchess asked, with another dig of her sharp little chin. ‘I’ve a right to think,’ said Alice sharply, for she was beginning to feel a little worried.

‘Just about as much right,’ said the Duchess, ‘as pigs have to fly; and the m—’
(*Works* 89)

Este passo permite testar as três formas de leitura acima propostas. De acordo com a primeira, achamos simplesmente engraçado, embora sem qualquer outro significado, o facto de a Duquesa estar sempre a tentar saber os pensamentos de Alice, bem como o comentário de que as crianças têm tanto direito a pensar como os porcos a voar, coroado logo em seguida pela tentativa de introduzir mais uma lição de moral (uma vez que a Duquesa estava sempre a

incluir uma apreciação moral em cada situação). Após esta singela análise, uma interpretação literal permitirá chegar à conclusão de que, na opinião da Duquesa, Alice simplesmente não tinha direito a pensar. Ao concentrarmo-nos nesta perspectiva, podemos ver Alice como uma personagem tipo que representa as crianças, e a Duquesa como outra personagem tipo que representa os adultos. Este passo não está muito longe de uma certa mentalidade vitoriana no que se refere à já referida forma como as crianças, numa tradição evangélica, eram tradicionalmente encaradas, enquanto seres que não tinham capacidade para pensar por si nem para exprimir opiniões. Sem afirmar o contrário, Carroll apresenta de maneira clara uma realidade alternativa, para tal utilizando o *nonsense* como veículo de transmissão da mensagem.

Mais adiante, podemos ler: “They very soon came upon a Gryphon, lying fast asleep in the sun. (If you don’t know what a Gryphon is, look at the picture)” (91). A frase entre parêntesis denota a preocupação do autor em dar resposta a uma eventual, para não dizer inevitável, pergunta imediata por parte dos jovens leitores, e revela a sua experiência em contar histórias oralmente, em particular o facto de ser frequentemente interrompido (isto também poderá ter contribuído para que Carroll imaginasse Alice interrompendo constantemente o seu interlocutor). Assim, prevê que a dúvida possa surgir, respondendo antecipadamente através de uma imagem para que nada fique sem explicação. Deste modo revela, ainda que subentendida, uma preocupação didáctica.

Carroll sempre prestou especial atenção às imagens, mantendo um relacionamento estreito com os seus ilustradores e procurando uma adequação máxima entre os textos e as gravuras. A propósito de um desenho de A. B. Frost, escreveu, numa das suas cartas: “The man has ‘murder’ written in his face, and would terrify young readers more than amuse them” (*Letters* 413). Também em relação à publicação de *Through the Looking-Glass*, teve o cuidado de sondar a opinião das crianças, escrevendo cartas às suas mães para saber se deveria colocar a gravura do “Jabberwocky” como figura de capa ou não (Thomas 167).

A atenção ao pormenor e a preocupação em colocar-se no lugar da criança está patente na atitude do escritor em várias situações, quer intrínsecas ao texto, quer extrínsecas.

“The Mock Turtle’s Story”, propriamente dita, é contada pela personagem, que lembra os seus dias de escola no fundo do mar. Toda a história é dedicada ao ensino. Donald Grey, em nota de rodapé na sua edição crítica, revela: “This entire passage, with its string of puns on the subjects taught in school, is Dodgson’s most extensive use of puns in *Alice’s Adventures in Wonderland*”. Acrescenta ainda que os *puns* ou jogos de palavras eram bastante comuns na literatura cómica de meados do século XIX, especialmente em pantomimas e burlescos teatrais (75). Carroll costumava assistir a esse tipo de espectáculo, podendo eventualmente ter adaptado alguns trocadilhos de acordo com as histórias ou a intenção cómica. Assim, o *nonsense* utilizado é por vezes puramente linguístico, baseando-se na semelhança fónica para criar o efeito desejado, como é o caso quando o “Mock Turtle” conta que o professor era “an old turtle” a quem chamavam Tortoise, pelo que Alice pergunta o motivo, uma vez que as palavras remetem para animais um pouco diferentes, apenas para gerar a resposta “We called him Tortoise because he taught us” (93). Devido ao facto de a afirmação parecer tão óbvia, Alice sente-se envergonhada com a sua própria pergunta. Além disso, sempre que tentava falar, seria admoestada, pois deveria permanecer em silêncio, sem interromper a história. Tudo isto pode configurar atitudes dominantes por parte dos adultos, nomeadamente professores, em relação às crianças, quando se encontravam numa situação semelhante. Contudo, Alice nunca deixa de interromper o “Mock Turtle”. Por um lado, isso enquadra-se na natureza inquisidora das crianças, por outro, o diálogo cria um ritmo mais rápido e dinâmico para não deixar interromper o fluxo da narrativa.

Morton Cohen, por seu turno, transmite a seguinte opinião, a propósito do capítulo em análise:

Such entertaining stuff is a balm for whatever ails us. Education at the bottom of the sea is as funny today as it was in 1866, and it will continue to amuse for centuries to come because it appeals to something basic – our sense of the ridiculous, our yearning for relief from seriousness, our preference for fun. (140)

Independentemente dos diversos pontos de vista, nada melhor do que o texto de Carroll para desvendar o modo como o tema da educação é abordado:

‘We had the best of educations—in fact, we went to school every day—’
 ‘I’ve been to a day-school, too,’ said Alice; ‘you needn’t be so proud as all that.’
 ‘With extras?’ asked the Mock Turtle a little anxiously.
 ‘Yes,’ said Alice, ‘we learned French and music.’
 ‘And washing?’ said the Mock Turtle.
 ‘Certainly not!’ said Alice indignantly.
 ‘Ah! then yours wasn’t a really good school,’ said the Mock Turtle in a tone of great relief. ‘Now at *ours* they had at the end of the bill, “French, music, *and washing*—extra”.’
 ‘You couldn’t have wanted it much,’ said Alice; ‘living at the bottom of the sea.’
 ‘I couldn’t afford to learn it.’ said the Mock Turtle with a sigh. ‘I only took the regular course.’ (*Works* 94)

Apesar de toda esta conversa ser em tom de brincadeira, como é próprio de uma história destinada a crianças, o seu conteúdo não deixa de fazer reflectir o leitor. A reacção de Alice à ideia de aprender a lavar decorre do seu estatuto social: uma menina da *upper middle class* não aprenderia a desempenhar um trabalho considerado servil. Já a costura era encarada de outra forma e fazia parte do *curriculum* da maioria dos cursos para raparigas.

Um outro aspecto merece destaque: há uma ironia ambivalente no facto de o “Mock Turtle” não ter frequentado aulas de “washing” por não ter dinheiro. Por um lado, como a própria Alice comenta, vivia no mar, não precisando assim tanto de aprender a lavar, o que sustenta perfeitamente o *nonsense*. Por outro, o que o

“Mock Turtle” narra, acontecia na realidade, pois os alunos nem sempre podiam realizar as disciplinas desejadas por falta de dinheiro para a propina que teriam de pagar a mais por cada disciplina, independentemente das suas capacidades para aprender.

Além dos aspectos focados, a disciplina de “washing” também faz lembrar as seguintes palavras de Pamela Horn:

A London survey in 1871 reported ‘classrooms’ where the washing of clothes took up more space than did the pupils, and where the ‘teacher’ occupied herself by turning the mangle. (11)

Com efeito, não era este o ambiente mais adequado para instalações destinadas à educação, além de que tornava caricato o cenário de ensino e, dir-se-ia mesmo, *nonsensical* o papel da professora, neste caso. A situação dos professores, já abordada no 1º capítulo, era, com efeito, bastante precária:

Some of the teachers could not afford to make a living wage out of . . . teaching and had to augment it with other employment such as shopkeeping, sewing and washing. (West 50)

Devemos acrescentar a estes aspectos o facto de, nas *ragged schools*, em que o nível social das crianças era extremamente baixo, ser necessário colocar os alunos nos banhos públicos para que houvesse um mínimo de higiene. Não nos compete todavia abordar aqui outros problemas a que a escola também tentava dar resposta, embora com poucos meios, como as carências alimentares.³

A história da personagem “Mock Turtle” prossegue com a explicitação do teor do *regular course* – uma clara paródia aos “três Rs”:

³ Para um maior desenvolvimento destes assuntos, consulte-se Pamela Horn, *The Victorian and Edwardian Schoolchild*, que aborda todas estas problemáticas de forma clara e concisa.

‘What was that?’ inquired Alice.

‘Reeling and Writhing, of course, to begin with,’ the Mock Turtle replied; ‘and then the different branches of Arithmetic—Ambition, Distraction, Uglification, and Derision.’ (*Works* 94)

A deturpação óbvia de palavras como *reading* e *writing*, bem como de *addition*, *subtraction*, *multiplication* e *division* podem ser exemplos de *nonsense*, que no entanto subliminarmente indicia um olhar relacionado com a realidade do ensino vitoriano:

Carroll utiliza os mesmos princípios que regem as palavras homófonas para estabelecer outro tipo de problemática (paronímia), por vezes criando palavras novas que soam de uma forma semelhante àquelas que seriam correctas para determinada situação. (Marques 82)

Novamente dever-se-á registar a este nível as afirmações de Pamela Horn a propósito do sistema de *payment by results*:

For more than one generation of teachers and scholars, therefore, the daily routine became an unremitting grind in the three Rs, with constant repetition and rote learning the normal method of instruction. Individual creation was crushed, as teachers endeavoured to meet the conditions of the code, and discipline was severe. (4)

O facto de *reeling* significar “desenrolar” ou “desbobinar”, palavra que, em português coloquial, adquiriu também como significado “dizer tudo aquilo que se decorou”, poderá tornar possível estabelecer uma relação com os métodos de ensino baseados na memorização e repetição sistemática de textos. É de notar que o estudo da Literatura Inglesa, inicialmente, consistia sobretudo em dizer poemas aprendidos de cor, provavelmente uma lista que se podia “desenrolar” com alguma extensão, pois não havia lugar à interpretação nem à análise crítica:

As early as 1867 an additional grant was offered for a 'specific subject'. History and geography were among those eligible. From the early 1870s free composition was reintroduced, more 'specific subjects' were added and higher grants were paid for the separate teaching of infants. Soon afterwards certain subjects were promoted from 'specific' to 'class' subjects, making it easier to earn a grant. Geography became enormously popular as a class subject, as did English Literature (which meant, chiefly, learning poetry by heart). (Thomas 78-79)

A partir das palavras de Donald Thomas, é possível encontrar na conversa entre Alice e o Mock Turtle uma transposição para um mundo fantástico daquilo que se passa no mundo real, contemporâneo do autor. Além disso, possibilita ao leitor fazer um exercício mental de comparação de palavras, o qual podemos considerar didático, sob determinado ponto de vista, ou subversivo, se tomarmos uma posição radicalmente crítica.

No fundo, a mensagem acaba por se adaptar ao receptor, ao qual se deixa um espaço de liberdade: o criador deixa o trabalho de descodificação e interpretação para o observador, tal como um pintor ou outro artista que espera que a sua obra seja comentada, mas não gosta de a comentar. Carroll evitava qualquer tipo de conversa acerca da sua obra. Donald Thomas relata um episódio em que alguém se dirigiu a ele, falando-lhe dos livros de Alice, mas ele retorquiu imediatamente: "That is a subject which I never discuss with anybody." (291). Note-se, contudo, que este tipo de atitude é relativo à obra acabada, pois ele teve o cuidado e a humildade de pedir uma opinião a um amigo, neste caso Tom Taylor, revelando a sua preocupação com a forma como o título poderia ser interpretado pelo público:

I first thought of "Alice's Adventures Under Ground," but that was pronounced too much like a lesson-book, in which instruction would be administered in the form of a grill; then I took "Alice's Golden Hour," but that I gave up, having a

dark suspicion that there is already a book called “Lily’s Golden Hours.” Here are the other names I have thought of: Alice among the elves / goblins; Alice’s hour / doings / adventures in elf-land / wonderland. Of all these I prefer “Alice’s Adventures in Wonderland.” In spite of your “morality,” I want something sensational. Perhaps you can suggest a better name than any of these. (*Letters* 65)

Importa, todavia, regressar a “The Mock Turtle’s Story”, para observar de que modo o diálogo acerca das disciplinas frequentadas na escola continua:

Alice . . . turned to the Mock Turtle, and said ‘What else had you to learn?’ ‘Well, there was Mystery,’ the Mock Turtle replied, counting off the subjects on his flappers, ‘—Mystery, ancient and modern, with Seaography: then Drawing—the Drawing-master was an old conger-eel, that used to come once a week: *he* taught us Drawing, Stretching, and Fainting in Coils.’ (*Works* 94-95)

Virá a propósito referir como Herbert Spencer define a disciplina de História nesta altura:

That kind of information which, in our schools, usurps the name History – the mere tissue of names and dates and dead unmeaning events – has a conventional value only: it has not the remotest bearing on any of our actions. (10)

Noutro passo das aventuras de Alice, no capítulo “A Caucus-Race and a Long Tale”, o Rato cita de cor o texto do manual de História, com o objectivo de secar Alice e os outros animais que se tinham molhado no capítulo anterior: “The Pool of Tears”. Em português coloquial, dir-se-ia que o Rato lhes queria “dar uma seca”:

The driest thing the Mouse has ever heard is an extract from Havilland Chepmell’s *Short Course of History*, just published in its second edition in 1862 and in use at the Deanery for the children’s lessons. (Thomas 156)

Havia uma quantidade considerável de disciplinas ainda em formação ou em desenvolvimento em termos da sua própria definição, âmbito e objectivos. Diferentes áreas do saber estariam em fase embrionária, por assim dizer. Além disso, os manuais ainda não estavam escritos com o objectivo de serem lidos por crianças, não sendo adaptados à sua capacidade de compreensão. Lewis Carroll indicia este aspecto no que diz respeito à noção do tempo:

‘Perhaps it doesn’t understand English,’ thought Alice. ‘I daresay it’s a French mouse, come over with William the Conqueror.’ (For, with all her knowledge of history, Alice had no very clear notion how long ago anything had happened.)
(*Works* 29)

Em relação ao pequeno trecho acima citado, também seria possível argumentar que esta dificuldade de Alice se enquadra no ambiente de *Wonderland*, onde tudo fica misturado na sua cabeça e sai modificado quando ela fala, como acontece quando ela tenta recitar “How doth the little crocodile” (26) ou quando tenta dizer a tabuada (25), não conseguindo fazê-lo correctamente. No entanto, consideramos que estes aspectos se prendem com um outro tema, o da identidade e da sua modificação naquele estranho mundo.

Regressando novamente a “The Mock Turtle’s Story”, constatamos que a conversa entre as personagens prossegue da seguinte maneira:

‘What was *that* like?’ said Alice.

‘Well, I can’t show it you myself,’ the Mock Turtle said: ‘I’m too stiff. And the Gryphon never learnt it.’

‘Hadn’t time,’ said the Gryphon: ‘I went to the Classics master, though. He was an old crab, *he* was.’

‘I never went to him,’ the Mock Turtle said with a sigh: ‘he taught Laughing and Grief, they used to say.’

‘So he did, so he did,’ said the Gryphon, sighing in his turn; and both creatures hid their faces in their paws. (95)

Neste passo, é feita alusão à figura do tutor de Línguas Clássicas. Não parece ser meramente casual o facto de a figura personificada ser um caranguejo, sendo que o verbo “to crab (about something)” significa, em sentido figurado, criticar, resmungar ou rezingar. Podia, por isso, ser relacionado com disciplinas clássicas, cujos professores se contariam provavelmente entre os mais antigos na instituição onde leccionavam. Não consideramos, porém, que a escolha deste nome por parte de Carroll tivesse como objectivo questionar a dignidade da figura do professor de estudos clássicos. Na nossa opinião, ele está apenas a colocar-se ao nível da observação infantil, utilizando o tipo de imagem que uma criança teria dessa figura num mundo ficcional e sem malícia.

Lembremos ainda que, em 1864, ele se opôs ao novo estatuto que regulava os Exames, que permitia que os alunos de Matemática pudessem deixar de frequentar Latim e Grego depois do exame “Moderations” (Thomas 134). Talvez a tristeza das personagens tenha a ver, por um lado, com a nostalgia do seu tempo de escola, mais concretamente de Swale House, em Richmond, quando frequentara a *prep-school* e ficara alojado em casa do professor James Tate, que ensinava Latim e Grego; por outro, também se pode relacionar este passo com a ideia (decorrente do conservadorismo de Carroll) de perda de um tipo de ensino que já não existe e que é irrecuperável, e por isso mesmo lhes deixa saudades.

Alice faz uma última pergunta relativamente à história do “Mock Turtle”:

‘And how many hours did you do lessons?’ said Alice, in a hurry to change the subject.

‘Ten hours the first day,’ said the Mock Turtle: ‘nine the next, and so on.’

‘What a curious plan!’ exclaimed Alice.

‘That’s the reason they’re called lessons,’ the Gryphon remarked: ‘because they lessen from day to day.’

This was quite a new idea to Alice, and she thought it over a little before she made her next remark. ‘Then the eleventh day must have been a holiday?’

‘Of course it was,’ said the Mock Turtle.

‘And how did you manage on the twelfth?’ Alice went on eagerly.

‘That’s enough about lessons,’ the Gryphon interrupted in a very decided tone.

(*Works* 95)

Mais uma vez, a oralidade destaca-se para dar sentido ao *nonsense*. As palavras “lesson” e “lessen” têm exactamente a mesma sonoridade, e o jogo de palavras comanda sempre o sentido, fazendo jus ao oposto de uma das morais proferidas pela Duquesa: “Take care of the sense, and the sounds will take care of themselves” (88). Apesar de ser, também esta frase, uma paródia a um provérbio popular (“Take care of the pence, and the pounds will take care of themselves”), mudando apenas um dos sons, o que faz mudar completamente o sentido, ela tem dado azo a discussões pertinentes no campo linguístico e, como vimos, é corroborada ao longo do desenvolvimento da própria história. Com efeito, a frase acaba por funcionar em ambos os sentidos, isto é, se atentarmos no sentido, constatamos que os sons acabam por lhe “obedecer” (dizemos o que queremos dizer), mas o oposto também é verdade, uma vez que, se cuidarmos dos sons, o sentido obedecerá, sob a forma de novas palavras.

Poderemos relacionar esta problemática com a que surge na conversa entre Alice e a personagem “March Hare”, através da frase “You should say what you mean”, a que Alice responde: “I mean what I say – that’s the same thing, you know” (69). Esta resposta leva à discussão sobre a possibilidade de haver ou não equivalência entre as duas expressões, que no fundo também se baseiam num jogo de palavras, ou pelo menos partem dele para chegar a um raciocínio mais profundo.

Um outro aspecto a apontar é o facto de que, quando Alice percebe o funcionamento do horário das lições e tenta saber mais sobre o assunto, essa possibilidade é-lhe imediatamente vedada pelo “Gryphon”, tal como (ainda hoje

por vezes) acontece quando um adulto não quer, não consegue, ou não se sente com paciência para explicar algo a uma criança, e lhe corta repentinamente uma linha de raciocínio que fica suspensa, deixando-a contrariada ou insatisfeita. Esta insatisfação também é patente noutras ocasiões, como por exemplo numa conversa com as mesmas personagens no capítulo seguinte: “‘How the creatures order one about, and make one repeat lessons!’ thought Alice. ‘I might as well be at school at once’” (101). É normalmente nestes apartes ou em pormenores do texto que quase passam despercebidos que se nota a crítica feita aos métodos de ensino vigentes que, além de não estimularem a imaginação e a criatividade, faziam com que a criança se sentisse ansiosa por medo de não responder correctamente ao que lhe era perguntado:

[In the Alice books] the adult victim’s view nicely corresponds to the child’s view of grown-up authority. If a child is called to task, told to remember some rule or duty he has forgotten about or never fully realized he was responsible for, he feels like the Mad Hatter, who is told, “Don’t be nervous, or I’ll have you executed on the spot.” (Henkle 361)

Apesar de todas estas interpretações, teremos de ter sempre o cuidado, como leitores críticos, de não transformar a interpretação num espelho que pode apenas reflectir as nossas próprias ideias (como aliás já foi referido), escondendo o verdadeiro texto que frequentemente brinca às escondidas e nos convida a brincar também.

Mais um exemplo do nervosismo sentido pela criança, bem como a sensação de ser objecto de uma avaliação arbitrária e incompreensível, é dado por Gillian Avery, através de um excerto de *Through the Looking-Glass* (*Works* 232-234) em que as duas rainhas submetem Alice a uma espécie de exame escolar onde novamente o *nonsense* é o tom dominante:

‘Can you do Subtraction? Take nine from eight.’

‘Nine from eight I can’t, you know,’ Alice replied very readily; but ---’

‘She can’t do Subtraction,’ said the White Queen. ‘Can you do Division? Divide a loaf by a knife –what’s the answer to that?’

‘I suppose ---’ Alice was beginning, but the Red Queen answered for her. ‘Bread and butter, of course.’ . . .

‘Do you know Languages? What’s the French for fiddle-de-de?’

‘Fiddle-de-de’s not English,’ Alice replied gravely.

‘Whoever said it was?’ said the Red Queen.

Alice thought she saw a way out of the difficulty, this time. ‘If you’ll tell me what language fiddle-de-de is, I’ll tell you the French for it!’ She exclaimed triumphantly.

But the Red Queen drew herself up rather stiffly, and said, ‘Queens never make bargains.’

By treating the world of lessons and governesses with such playfulness, Lewis Carroll reduces it from the terrifying place it must sometimes have seemed to a manageable absurdity. In this way the Alice books strike . . . a blow against didacticism and cramming. (Avery 326)

Este comentário, baseado na noção de que as rainhas personificam a verdadeira essência das preceptoras, é bastante directo e contém uma crítica implícita mas forte aos métodos de ensino – talvez a verdadeira essência dos textos de Carroll.

Muitas e variadas são as leituras que têm sido feitas das duas obras mais conhecidas de Carroll, sobretudo *Alice’s Adventures in Wonderland*, e todas dão um contributo mais ou menos válido para a interpretação que funciona como um *puzzle* que se monta e desmonta, mas de cada vez adquire sempre uma nova forma.

Devemos nesse sentido apresentar em seguida uma brevíssima referência a leituras que têm sido feitas a propósito dos *Alice books*, ou de segmentos dos mesmos:

Shane Leslie in 1933 argued that the entire book is a satire on the Oxford Movement, with Jowett as the severely rational Caterpillar and Cardinal Wiseman as the Cheshire Cat. Though this may seem far-fetched, Dodgson's drawing of the Caterpillar is accompanied by its fastidious use of words and Socratic style of conversation, matching Jowett's tutorial manner. (Thomas 155)

O excerto acima funciona como exemplo de que mesmo as interpretações que eventualmente pareçam mais absurdas podem estar relacionadas com a realidade observada por Carroll e posteriormente ficcionada, o que não permite invalidá-las. Vejamos um outro exemplo, mais directamente relacionado com a educação:

Dr Frederick Barnes of the Cathedral Chapter remarked sadly, 'I've given Studentships to my sons, and to my nephews, and to my nephews' children, and there are no more of my family left. I shall have to give them by merit one of these days.' In such voices there rises an anticipation of the Wonderland caucus race, where merit is superfluous (Thomas 75).

A observação de Thomas é pertinente neste contexto, se bem que se possa igualmente encontrar outros pormenores interessantes nesse episódio. Em primeiro lugar, quando o Dodo sugere a corrida e Alice pergunta "What *is* a Caucus-race?", a resposta, "the best way to explain it is to do it", vem ao encontro de abordagens pedagógicas mais avançadas, na linha de Dewey ("learning by doing"), completamente revolucionárias em relação ao que era geralmente praticado no ensino nessa altura. Em segundo lugar, o Dodo declara a corrida acabada quando as personagens já estão secas, de modo que o objectivo foi atingido, mas como é tradicionalmente a competição que define uma corrida, a pergunta "But who has won?" surge inevitavelmente. A ironia está no facto de não ser na corrida que reside verdadeiramente o *nonsense*, mas sim na

competição, que aqui seria um aspecto à partida irrelevante, uma vez que o objectivo era o de secar, e, efectivamente, todos estavam secos após correr (aparentemente sem ordem nem objectivo) durante meia hora. Poderíamos, então, considerar que, sob o ponto de vista da competição, uma vez que todos ganharam, o mérito é supérfluo; portanto, Thomas está certo. Por outro lado, anularemos praticamente este argumento ao afirmar: a competição é supérflua. O mérito não é quantificável desta forma. Contudo, esta subjectividade não se coadunava com a exigência dos novos tempos em quantificar, em seleccionar pela via que se pudesse provar como sendo a mais justa.

Aliás, Carroll criticava directamente esta característica utilitarista vitoriana em *Three Years in a Curatorship By One Whom it Has Tried*:

Long and painful experience has taught me one great principle in managing business for other people, viz., if you want to inspire confidence, give plenty of statistics. It does not matter that they should be accurate, or even intelligible, so long as there is enough of them. (*Works* 1064)

Comparável a esta é a posição por ele tomada relativamente aos exames, como vimos no 3º capítulo. Recorde-se que ele não valoriza o mero desempenho a nível da matemática como factor primordial na eleição do melhor aluno, mas sim um conjunto de qualidades que incluem os valores morais, não quantificáveis.

Regressando ao ponto em questão, a *Caucus-race*, note-se, no entanto, um detalhe curioso: o dodo é um animal extinto, e é ele quem sugere a corrida sem competição, dir-se-ia até, a corrida como um fim em si mesmo. Mesmo correndo o risco de estarmos a levar a nossa interpretação longe demais, cremos poder relacionar com alguma segurança a lógica inerente à *Caucus-race* com o ideal do saber como fim em si mesmo, tal como fora definido por Newman, que era agora cada vez mais questionado, devido ao facto de ganhar terreno o saber utilitário e competitivo.

Serão, porventura, de vária ordem os objectivos de Carroll ao escrever as suas histórias. Por vezes, elas apenas reflectem o seu mundo psicológico, aquilo que observa e que é filtrado como se fosse através de um sonho. Outras, ele imprime a sua opinião sobre os livros utilizados como manuais, não adaptados às idades dos alunos. Simultaneamente tenta aproximar-se o mais possível da visão das crianças que tinham de ler esses livros, fazendo assim com que se identificassem com o que estavam a ler em *Alice in Wonderland*. De qualquer forma, a ironia e a crítica estão sempre presentes, quer mais explicitamente, quer subliminarmente.

Foi acima referida a preocupação de Carroll com a hipótese de intitular a história de Alice como “Alice’s Adventures Under Ground”, particularmente no que se refere à possível associação com a extracção de carvão das minas, e tudo o que isso implica no final do século XIX, em que muitas crianças estariam a trabalhar nesses locais em condições sub-humanas. Contudo, ainda uma outra interpretação é avançada por Donald Thomas:

Most people who are underground are dead. The story takes the form of a dream and among the most famous dreams of literature were those that offered the means by which Odysseus and Aeneas made their respective visits to the shades of the underworld. Long before and after Dodgson’s time, Homer and Virgil were the foundation of an education in classics at school, let alone at Oxford. . . . That Dodgson intended a parallel or was conscious of being influenced by his reading is beyond proof. (157-158)

Apesar das suas frequentes atitudes conservadoras, Lewis Carroll antecipou alguns assuntos debatidos na actualidade. Hoje em dia fala-se frequentemente sobre a violência gratuita na televisão ou nos *media* em geral e os seus efeitos nocivos, especialmente para as crianças. Nos seus últimos anos de vida, Carroll insurgiu-se contra a forma sensacionalista e sem contemplações com que eram explorados os temas mais sórdidos ou chocantes da sociedade,

nomeadamente a prostituição e o crime em geral, uma vez que poderiam ser lidos por qualquer pessoa:

On 22 July 1885, in the *St James's Gazette*, Dodgson deplored the modern style of journalism which detailed sins or crimes that in earlier decades would have been omitted by the press with the comment, 'the evidence was unfit for publication' (Thomas 66).

Com efeito, a sua preocupação relativamente à decência das publicações deve ser entendida enquanto vestígio da noção de *decorum* que tenta a custo preservar, face à nova tendência sensacionalista, principalmente no âmbito do jornalismo, numa era em que a informação se expandiu e se tornou acessível a um vasto público de todos os níveis sócio-culturais e todas as idades. A este propósito, escreveu um artigo intitulado "Whoso Shall Offend One of These Little Ones...":

However, the title did not refer to the 'little ones' in brothels or on the streets but to those – not so little – who might read the distasteful details of Stead's articles. The issue, he insisted, was not whether the evils existed or whether public opinion should be roused, but whether Stead's exposure of such evils was not 'doing more harm than good.' (278)

Na sua opinião, a curiosidade de rapazes e homens poderia ser aguçada pelas descrições vívidas, demasiado realistas, de acontecimentos sórdidos, e as raparigas ou mulheres deveriam ser protegidas de uma leitura degradante. É notória a sua posição paternalista relativamente ao sexo feminino, como já vimos no 3º capítulo desta dissertação.

Alice's Adventures in Wonderland foi bem recebido pela crítica jornalística em geral, tendo as opiniões de revistas para crianças sido também favoráveis. Note-se, no entanto, que numa dessas revistas, *Aunt Judy's Magazine*,

a história é caracterizada como “exquisitely wild, fantastic, impossible, yet most natural”, acrescentando depois: “The above hints will probably make ‘parents and guardians’ aware that they must not look to *Alice’s Adventures* for knowledge in disguise” (Avery 326, 327).

O sucesso imediato de *Alice’s Adventures in Wonderland* e *Through the Looking-Glass*, numa época aparentemente tão rígida e preocupada com a moralidade, pode ser visto, sob determinada perspectiva, como um contra-senso, uma vez que entra em ruptura, como observámos, com a tradição no que se refere à literatura infantil. No entanto, podemos verificar que estas obras marcam, de certa forma, um paradigma de mudança na cultura inglesa, originando, ou, pelo menos, contribuindo, para uma abertura de espírito que, embora contraste com a moralidade ideal, chamemos-lhe assim, caracteriza desde essa época o pensamento colectivo inglês:

Oddity and idiosyncrasy, it would seem, were rather cherished than disliked by the Victorians. No writer felt the need to lop at and prune away his peculiarities (which could so easily become perversities) in defence to a received tradition of what was and was not done. (Allot xxiii)

Conclusão

Como se constata após a análise por nós efectuada, é legítimo e necessário falar de Lewis Carroll não só como um autor vitoriano, mas também como um homem vitoriano, um *Christian gentleman*. A dedicação ao trabalho, a devoção religiosa, a maneira como ocupava os seus tempos livres, dedicando-se à fotografia, indo ao teatro ou dando grandes passeios com crianças, tudo converge para uma forma de estar característica da época, na classe social a que pertencia – a *upper middle class* que conseguia manter o prestígio pelo seu próprio mérito, estudando para alcançar um estatuto superior não só em termos económico-sociais mas também em termos culturais.

Carroll conseguiu conciliar de forma harmoniosa um lado conservador e um lado progressista, isto é, soube fruir as vantagens e, de certo modo, evitar as desvantagens da época em que viveu.

A sua infância foi algo influenciada pela época Georgiana, em determinadas leituras, na forma de estar, no ambiente rural de que pôde desfrutar. A família constituiu um factor fundamental no seu percurso educativo, sendo o seu pai um homem culto, educado e muito atento ao desenvolvimento escolar dos seus filhos. Sendo o rapaz mais velho, Carroll desenvolveu naturalmente a sua imaginação ao criar diversas formas de entreter os irmãos, através de jogos, adivinhas e histórias ou poemas que escrevia para as revistas de família, características na época vitoriana.

Como estudante, parece ter experienciado apenas o lado positivo dos paradigmas educativos vitorianos, tendo tido uma educação cuidada e beneficiando do apoio do seu pai na formação elementar, de um professor compreensivo quando se ausentou de casa pela primeira vez para frequentar uma *prep-school*, ingressando em seguida em *Rugby*, uma das *public schools* mais prestigiadas (e também já um pouco mais avançadas) na altura, culminando a sua

educação na *Oxford University*, a mais antiga das duas universidades de excelência inglesas, onde teve uma *liberal education*.

Como educador, já se tornou mais difícil lidar com as mudanças paradigmáticas que a educação estava a atravessar, uma vez que não concordava com a maior parte das novidades trazidas pela reforma, como a possibilidade de os alunos abandonarem a dada altura o estudo das línguas clássicas – Latim e Grego, e a abolição do juramento dos artigos de fé.

Ao longo da sua vida, o sistema educativo sofreu transformações para as quais estaria contudo perfeitamente habilitado a ‘sobreviver’, caso tivesse de passar pelos trâmites do novo sistema. Aliás, ele defende o antigo justamente pela exigência de capacidades e qualidades que ele considerava formarem os alunos em termos morais, mas que agora se tornavam menos importantes, como o ensino das línguas clássicas ou a ausência de requisitos a nível religioso, acima mencionados, que caracterizavam a nova educação, secular e normalmente com um pendor utilitarista. Além disso, os novos estudantes manifestavam pouco interesse e uma preparação cada vez menor, quer devido a uma diminuição no rigor do ensino secundário por haver mais dispersão pelas novas disciplinas, quer por causa das mais diversas origens dos alunos em termos educacionais, uma vez que era agora mais abrangente a proveniência dos candidatos a Oxford.

O percurso de Carroll apontou sempre para uma tendência conservadora com a qual se identificava, mas que, por vezes, a sua capacidade de visão livre e progressista nos leva a pôr em causa.

Um dos aspectos em que demonstra uma perspectiva avançada para a época é a forma de ver as crianças. Numa altura em que ainda havia uma grande influência evangélica, que considerava a criança não um ser, mas o projecto (imperfeito) de um ser adulto, ele não partilhava dessa opinião, situando-se antes mais próximo das teorias de Rousseau e dos pedagogos mais modernos em relação à tradição inglesa, nomeadamente Pestalozzi, e Wilderspin, ainda que não tenha assumido ele mesmo essa proximidade. Trata-se de uma interpretação feita a partir da maneira como lidou com as crianças, documentada nas suas biografias

e também nas histórias que escreveu. Encarou sempre as crianças como pessoas com discernimento para reflectir sobre o que as rodeava. Agradavam-lhe particularmente as que partilhavam do seu gosto por adivinhas e charadas, proporcionando-lhes um treino a nível de perspicácia que, normalmente, viriam a reconhecer e agradecer quando adultas.

Ao observar a vida e a obra deste autor, tudo aponta para o resultado da educação liberal que teve, não existindo dúvidas de que não se enquadra numa perspectiva utilitarista da educação. No entanto, podemos dizer que, no seu caso, a educação liberal foi útil, não constituindo o saber alcançado “um fim em si mesmo”, como diria Newman. Talvez tenha sido um bom exemplo de como é possível unir positivamente os dois paradigmas, não gerando nenhuma situação paradoxal. A “utilidade” de que se fala situa-se não só ao nível da sua profissão no ensino da matemática mas também como escritor. Foi na escrita que ele reflectiu a realidade que observava, utilizando o *nonsense* como um filtro perfeito para essa reflexão, como um espelho que cada um pode olhar partindo de uma perspectiva diferente.

Nas suas obras, mais precisamente nos *Alice books*, constitui uma inovação o facto de colocar o ponto de vista, os pensamentos e a acção numa criança, não como os adultos queriam que as crianças fossem, mas como elas realmente eram, tal como a abordagem de alguns aspectos relativos à criança e à educação no capítulo 4 pretendeu demonstrar. Desta forma, constatamos que rompeu deliberadamente com a tradição, além de experimentar nessas obras uma forma de ensinar sem pretender ensinar. Além disso, o objecto de análise nesse capítulo, “The Mock Turtle’s Story” de *Alice in Wonderland*, contém elementos que permitem relacionar o *nonsense* dominante na história com a realidade vitoriana, em muitos aspectos caricata, ou mesmo dispatada. A sua agudeza de espírito possibilitou a transposição de alguns desses aspectos para um mundo ficcional, sob uma perspectiva infantil, mas que permite inúmeras interpretações não só a nível linguístico e literário, mas também a nível social e cultural. Assim, sem fazer críticas directas a um sistema em mudança, ele acaba por fazer

transparecer a sua posição de defensor do sistema antigo, embora através de um desabafo quase imperceptível, veiculado por seres imaginários num mundo de fantasia.

A sua infância idílica, os conhecimentos que obteve com uma educação liberal, a par de um espírito observador caracterizado pela perspicácia e pelo *wit*, contribuíram afinal para fazer dele um autor e educador singular, com particularidades únicas, que mantém os seus textos vivos, independentemente do tempo e do espaço.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Lewis Carroll

- The Collected Verse of Lewis Carroll (the Rev. Charles Lutwidge Dodgson) with Illustrations by Sir John Tenniel, Arthur B. Frost, Henry Holiday, Harry Furniss, and the Author.* New York: Macmillan, 1933.
- The Diaries of Lewis Carroll.* Ed. Roger Lancelyn Green. London: Cassell, 1953.
- Diversions and Digressions of Lewis Carroll; a Selection from the Unpublished Writings and Drawings of Lewis Carroll Together with Reprints from Scarce and Unacknowledged Work.* Ed. Stuart Dodgson Collingwood. New York: Dover Publications, 1961.
- Alice's Adventures Under Ground, Facsimile of the Author's Manuscript Book with Additional Material from the Facsimile Edition of 1886.* New York: Dover Publications, 1965.
- The Annotated Alice: Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-glass.* Il. John Tenniel. Introd. Martin Gardner. New York: Penguin Books, 1970.
- Lewis Carroll Observed: a Collection of Unpublished Photographs, Drawings, Poetry, and New Essays.* Ed. Edward Guilliano. New York: C. N. Potter, 1976.
- Facts, Figures, and Fancies, Relating to the Elections to the Hebdomadal Council, the Offer of the Clarendon Trustees, and the Proposal to Convert the Parks into Cricket-Grounds.* 1866-1868. Oxford: James Parker and Co., 1874.
- Feeding the Mind.* Philadelphia: R. West, 1977.
- The Wasp in a Wig: a "Suppressed" Episode of Through the Looking-Glass and What Alice Found There.* Ed. Edward Guilliano. New York: C. N. Potter, 1977.
- The Letters of Lewis Carroll.* Ed. Morton N. Cohen. New York: OUP, 1979.

- Lewis Carroll and the Kitchins: Containing Twenty-Five Letters Not Previously Published and Nineteen of his Photographs.* Ed. Morton Cohen. New York : Argosy Bookstore, 1980.
- Lewis Carroll: Victorian Photographer.* Introd. Helmut Gernsheim. London: Thames and Hudson, 1980.
- Lewis Carroll's The Hunting of the Snark: an Agony, in Eight Fits.* Introd. James R. Kincaid. Il. Barry Moser. Berkeley: University of California Press, 1983.
- The Complete Works of Lewis Carroll.* Introd. Alexander Woollcott. Il. John Tenniel. Nonesuch Press, 1939. London: Penguin Books, 1988.
- The Selected Letters of Lewis Carroll.* Ed. Morton Cohen and Roger Lancelyn Green London: Macmillan, 1989.
- The Complete Sylvie and Bruno.* Il. Renée Flower. San Francisco: Mercury House, 1991.
- The Complete Illustrated Works of Lewis Carroll.* London: Chancellor Press, 1993.
- The Oxford Pamphlets, Leaflets, and Circulars of Charles Lutwidge Dodgson.* Ed. Edward Wakeling. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993.
- Through the Looking-Glass, and What Alice Found There.* Il. John Tenniel. London: MacMillan Children's Books, 1995.
- Lewis Carroll & His Illustrators: Collaborations and Correspondence, 1865-1898.* Ed. Morton Cohen and Edward Wakeling. Ithaca, New York: Cornell University Press, 2003.
- DODGSON, Charles Lutwidge, *Some Oxford Scandals: Seven "Letters to the Editor"*. London: Lewis Carroll Society, 1978.

Traduções para português:

- CARROLL, Lewis. *A Caça ao Snark.* Trad. Manuel Resende. Il. Henry Holiday. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

- . *Alice do Outro Lado do Espelho*. Trad. Maria Filomena Duarte. Biblioteca Infantil Dom Quixote. Lisboa: D. Quixote, 1988.
- . *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Maria Filomena Duarte. Biblioteca Infantil Dom Quixote. Lisboa: D. Quixote, 1988.
- . *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. 1986. Trad. Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1993.
- . *Meninas: Cartas e Fotografias*. Trad. Mário Avelar. Apres. Miguel Esteves Cardoso. Lisboa: Assírio & Alvim, 1994.
- . *Sylvie e Bruno*. Trad. Maria de Lourdes Guimarães. Pref. Fernando Guimarães. Universos mágicos. Lisboa: Relógio d'Água, 2003.

Obras sobre Lewis Carroll

- ABELES, Francine F., ed. *The Political Pamphlets and Letters of Charles Lutwidge Dodgson and Related Pieces: A Mathematical Approach*. Lewis Carroll Society of North America. Charlottesville: University Press of Virginia, 2001.
- AMOR, Anne Clark. *Lewis Carroll, A Biography*. London: Dent, 1979.
- . *The Real Alice: Lewis Carroll's Dream Child*. New York: Stein and Day, 1982.
- AUERBACH, Nina. "Alice in Wonderland: A Curious Child". *Alice in Wonderland. Authoritative Texts of Alice's Adventures in Wonderland; Through the Looking Glass; The Hunting of the Snark. Backgrounds. Criticism*. Ed. Donald Gray. A Norton Critical Edition. 2nd Edition. London & New York: Norton, 1992.
- EVERY, Gillian. "Fairy Tales for Pleasure". *Alice in Wonderland. Authoritative Texts of Alice's Adventures in Wonderland; Through the Looking Glass; The Hunting of the Snark. Backgrounds. Criticism*. A Norton Critical Edition. 2nd Edition. London & New York: Norton, 1992.

- BEALE, Tony. "C. L. Dodgson: Mathematician". *Alice in Wonderland. Authoritative Texts of Alice's Adventures in Wonderland; Through the Looking Glass; The Hunting of the Snark. Backgrounds. Criticism.* A Norton Critical Edition. 2nd Edition. London & New York: Norton, 1992.
- BLACKBURN, Philip C. and Lionel White, eds. *Logical Nonsense; The Works of Lewis Carroll Now, for the First Time, Complete.* New York: G. P. Putnam's Sons. 1934.
- COHEN, Morton N. *Lewis Carroll: A Biography.* London: Papermac, 1995.
- ., ed. *Lewis Carroll and Alice, 1832-1982.* New York: Pierpont Morgan Library, 1982.
- ., ed. *Interviews and Recollections.* Basingstoke: Macmillan, 1989.
- GRAY, Donald, ed. *Alice in Wonderland. Authoritative Texts of Alice's Adventures in Wonderland; Through the Looking Glass; The Hunting of the Snark. Backgrounds. Criticism.* A Norton Critical Edition. 2nd Edition. London & New York: Norton, 1992.
- GUILIANO, Edward. *An Annotated International Bibliography 1960-77.* Brighton: Harvester Press, 1981.
- . *Lewis Carroll: A Celebration; Essays on the Occasion of the 150th Anniversary of the Birth of Charles Lutwidge Dodgson.* New York: C. N. Potter, 1982.
- HARGREAVES, Alice and Caryl. "Alice's Recollection of Carrollian Days". *Alice in Wonderland. Authoritative Texts of Alice's Adventures in Wonderland; Through the Looking Glass; The Hunting of the Snark. Backgrounds. Criticism.* A Norton Critical Edition. 2nd Edition. London & New York: Norton, 1992.
- HENKLE, Roger. "Comedy from Inside". *Alice in Wonderland. Authoritative Texts of Alice's Adventures in Wonderland; Through the Looking Glass; The Hunting of the Snark. Backgrounds. Criticism.* A Norton Critical Edition. 2nd Edition. London & New York: Norton, 1992.

- HUDSON, Derek. "Parents and Childhood". *Alice in Wonderland. Authoritative Texts of Alice's Adventures in Wonderland; Through the Looking Glass; The Hunting of the Snark. Backgrounds. Criticism.* A Norton Critical Edition. 2nd Edition. London & New York: Norton, 1992.
- "Lewis Carroll". *The New Encyclopaedia Britannica: Macropaedia.* 15th ed. 1987.
- LENNON, Florence Becker. *The Life of Lewis Carroll.* New York: Collier Books, 1962.
- OVENDEN, Graham. *Lewis Carroll.* London: Macdonald, 1984.
- PHILLIPS, Robert, ed. *Aspects of Alice. Lewis Carroll's Dreamchild as Seen through the Critics' Looking-Glasses.* Harmondsworth: Penguin Books, 1981.
- POLHEMUS, Robert. "The Comedy of Regression". *Alice in Wonderland. Authoritative Texts of Alice's Adventures in Wonderland; Through the Looking Glass; The Hunting of the Snark. Backgrounds. Criticism.* A Norton Critical Edition. 2nd Edition. London & New York: Norton, 1992.
- PRATAS, Fernanda. "Lewis Carroll no País das Maravilhas." *Xis* 31 Janeiro 2004: 43-45.
- THALIA THEATER. *Alice de Robert Wilson, Tom Waits, Paul Schmidt Segundo Lewis Carroll.* Trad. textos de apoio Rita Queirós de Barros. Lisboa: Fundação das Descobertas, 1994.
- THOMAS, Donald. *Lewis Carroll: A Portrait with Background.* London: John Murray Ltd., 1996.

Obras de Carácter Geral

- ABBAGNANO, N. e A. Visalberghi. *História da Pedagogia IV.* Horizonte Pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- ALLOTT, Kenneth and Miriam, eds. *Victorian Prose: 1830-1880.* Harmondsworth: Penguin Books, 1956.
- ALTICK, Richard D. *Victorian People and Ideas.* New York: Norton, 1973.

- APTER, T. E. *Fantasy Literature: An Approach to Reality*. London: Macmillan, 1982.
- ARNOLD, Mathew. *Culture and Anarchy and Other Writings*. Ed. Stefan Collini. Cambridge: CUP, 1993.
- BANTOCK, G. H. *Education in an Industrial Society*. London: Faber and Faber, 1963.
- BÉDARIDA, François. *A Social History of England: 1851-1990*. London: Routledge, 1994.
- BEST, Geoffrey. *Mid-Victorian Britain 1851-75*. London: Fontana, 1988.
- BRIGGS, Asa. *Victorian Things*. London: Penguin, 1990.
- . *Victorian People: A Reassessment of Persons and Themes: 1851-67*. Middlesex: Penguin Books, 1990.
- BROOKS, Chris. *Signs for the Times: Symbolic Realism in the Mid-Victorian World*. London: George Allen & Unwin, 1984.
- BUCKLEY, Jerome Hamilton. "Victorianism". *The Victorian Temper: A Study in Literary Culture*. Cambridge: CUP, 1981.
- BURTON, Anthony. "Small Adults: Education and the Life of Children". *The Victorian Vision – Inventing New Britain*. ed. John MacKenzie. London: V&A Publications, 2001.
- CARDWELL, Mike. *Dictionary of Psychology*. (London and) Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers, 1999.
- CARLYLE, Thomas. "Signs of the Times". *The Victorian Prophets: A Reader from Carlyle to Wells*. Ed. Peter Keating. Glasgow: Fontana, 1981.
- . "The Condition of England". *The Victorian Prophets: A Reader from Carlyle to Wells*. Ed. Peter Keating. Glasgow: Fontana, 1981.
- . "The True University". *The Victorian Prophets: A Reader from Carlyle to Wells*. Ed. Peter Keating. Glasgow: Fontana, 1981.
- CHAPMAN, Raymond. *The Sense of the Past in Victorian Literature*. Kent : Croom Helm Ltd., 1986.

- CHAVARDÉS, Maurice. *Les Grands Maîtres de l'Éducation*. Paris: Éditions du Sud, 1966.
- COLLINS, Thomas S. & Vivienne J. Rundle, eds. *The Broadview Anthology of Victorian Poetry and Poetic Theory*. "Broadview Anthologies of English Literature". Ontario: Broadview Press, 1999.
- CUNHA, Maria de Lourdes Ribeiro da. "O Nonsense e a Criança na Época Vitoriana". Tese de Licenc. Filologia Germânica F L U Lisboa, 1960.
- CURTIS, S. J. *History of Education in Great Britain*. Connecticut: Greenwood Press, 1971.
- DAICHES, David, ed. *A Critical History of English Literature. Vol. II. The Restoration to the Present Day*. London: Mandarin, 1960.
- DOWLING, Linda. *The Vulgarization of Art: The Victorians and Aesthetic Democracy*. Victorian Literature and Culture. Charlottesville: University Press of Virginia, 1996.
- DOWNIE, R.S, Eileen M. Loudfoot & Elizabeth Telfer. *Education and Social Relationships. A Philosophical Study*. London: Methuen, 1974.
- DRABBLE, Margaret, ed. *The Oxford Companion to English Literature*. 6th ed. New York: OUP, 2000.
- FARIA, Maria Luísa Leal de. *Sociedade e Cultura Inglesas*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
- . *Thomas Carlyle e o Sentido da Ordem*. Tese Dout. Cultura Inglesa. Lisboa: FLUL, 1987.
- . *Universidade e Cultura*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2003.
- FORD, Boris, ed. *The New Pelican Guide to English Literature*. 8 vols. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- . *The Romantic Age in Britain*. Vol. 6 of *The Cambridge Cultural History of Britain*. Cambridge: CUP, 1992. *The Cambridge Guide to Arts in Britain: Romantics to Early Victorians*. 1989.
- FORSTER, E. M. *Two Cheers for Democracy*. London: Penguin, 1965.

- FURTADO, Filipe. *Demónios Íntimos? Narrativa Fantástica Vitoriana (Origens, Temas, Ideias)*. Tese Dout. Literatura Inglesa. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1982.
- FURTADO, Filipe, e Maria Teresa Malafaia, org., trad. e notas. *O Pensamento Vitoriano: Uma Antologia de Textos*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- GOLBY, J. M., ed. *Culture and Society in Britain: 1850-1890: A Source Book of Contemporary Writings*. Oxford: Oxford University, 1987.
- HAWKINS-DADY, Mark, ed. *Reader's Guide to Literature in English*. London and Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers, 1996.
- HOBBSAWM, Eric J. *Industry and Empire. From 1750 to the Present Day*. 1968. Rev. ed. with Chris Wrigley. New York: The New Press, 1999.
- . *The Age of Revolution. 1789 – 1848*. New York: Vintage Books, 1962.
- HORN, Pamela. *The Victorian and Edwardian Schoolchild*. Gloucester: Sutton, 1989.
- HOUGHTON, Walter E.. *The Victorian Frame of Mind, 1830-1870*. New Haven and London: Yale University Press, 1957. (c. renewed 1985)
- HUGHES, Molly. *A Victorian Family 1870-1900*. OUP, 1934. London: Sidgwick & Jackson, 1990.
- HUME, Kathryn. *Fantasy and Mimesis: Responses to Reality in Western Literature*. London: Methuen, 1984.
- JACKSON, Rosemary. *Fantasy: The Literature of Subversion*. London: Routledge, 1995.
- LEAVIS, F. R., ed. *Mill on Bentham and Coleridge*. 1950. Cambridge: CUP, 1980.
- LECERCLE, Jean-Jacques, *Philosophy of Nonsense. The Intuitions of Victorian Nonsense Literature*. London and New York: Routledge, 1994.
- LEVINE, George, ed. *The Emergence of Victorian Consciousness: The Spirit of the Age*. New York: Free Press, 1967.
- LERNER, Laurence. *The Victorians. The Context of English Literature*. London: Methuen, 1978.

- LOCKE, John. "Some Thoughts Concerning Education". *The Enlightenment: A Comprehensive Anthology*. Ed. Peter Gay. New York: Simon & Schuster, Inc., 1973.
- MALAFAIA, Maria Teresa, *Nótulas a Propósito da Educação no Vitorianismo*. Lisboa: Sep. de *Revista Portuguesa de Estudos Germanísticos*, n°s 13-14, 1990.
- MARQUES, Maria José. "Da Criança ao Adulto: *Alice's Adventures in Wonderland* em Português". Tese Mestr. Literatura Comparada. Lisboa: FLUL, 1998.
- MILL, John Stuart. *On Liberty: With Subjection of Women and Chapters on Socialism*. Ed. Stefan Collini. Cambridge: CUP, 2000.
- MORE, Charles. *The Training of Teachers 1847-1947. A History of the Church Colleges at Cheltenham*. London and Rio Grande: The Hambledon Press, 1992.
- MORRIS, William. *Political Writings of William Morris*. Ed. A. L. Morton. London: Lawrence and Wishart London, 1973.
- NEWMAN, John Henry Cardinal. "Knowledge Its Own End". *The Idea of a University, Defined and Illustrated: in Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin in Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*. Ed Martin J. Svaglic. New York: Holt, Reinhart and Wilson, 1962.
- OLIVIER, Edith. *Four Victorian Ladies of Wiltshire: With an Essay on Those Leisured Women*. London: Faber & Faber, 1965.
- O'KEEFE, Deborah. *Readers in Wonderland: The Liberating Worlds of Fantasy Fiction From Dorothy to Harry Potter*. New York and London: Continuum, 2004.
- RAMOS, Iolanda Freitas. "«Learn from Your Fathers, Not from Your Children» – a Victorian Claim on Citizenship". *Anglo-Saxónica. Revista do Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa*. Dir. João Almeida Flor e Maria Helena Paiva Correia. Série II. 14 e 15 (2001): 259-263.

- RAPOSO, Mário. "The Victorian Male's Quest and Questioning". *Anglo-Saxónica. Revista do Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa*. Dir. João Almeida Flor e Maria Helena Paiva Correia. Série II. 16 e 17 (2002): 269-283.
- . "William Morris ou a Outra Face do Vitorianismo". *Miscelânea de Estudos Dedicados a Irene de Albuquerque*. Lisboa: Comissão Científica do Departamento de Estudos Anglo-Americanos da Faculdade de Letras de Lisboa, 1998: 267-280.
- ROGERS, Pat, ed. *An Outline of English Literature*. Oxford and New York: OUP, 1987.
- RUSSELL, Bertrand. *Educação e Sociedade*. Lisboa: Horizonte, 1982.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- SMITH, Alison. *The Victorian Nude: Sexuality, Morality and Art*. Manchester: Manchester University, 1996.
- SPENCER, Herbert. *Essays on Education and Kindred Subjects*. London: J. M. Dent & Sons, Ltd., 1911.
- STONYK, Margaret. *Nineteenth-Century English Literature. Macmillan History of Literature*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan, 1983.
- TATAR, Maria. *Off with Their Heads! Fairy Tales and the Culture of Childhood*. Princeton: Princeton UP, 1992.
- The New Encyclopaedia Britannica. Ready Reference. Macropaedia. Vol.2 & 8.* 15th ed. 1990.
- The New Caxton Encyclopaedia*. London: The Caxton Publishing Company Ltd., 1977.
- VAX, Louis. *A Arte e a Literatura Fantásticas*. Biblioteca Arcádia de Bolso. Arte e Literatura. 146. Lisboa: Arcádia, 1972.
- "Victoria and the Victorian Age". *The New Encyclopaedia Britannica: Macropaedia*. 15th ed. 1987.

WEST, E. G.. *Education and the Industrial Revolution*. London and Sydney: Batsford, 1975.

WILLIAMS, Raymond. *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin, 1984.

---. *Culture and Society 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin, 1968.

WILSON, A. N. *The Victorians*. London: Arrow Books, 2003.

Documentos Online

http://en.wikipedia.org/wiki/William_Ewart_Gladstone#First_ministry.2C_1868. E2.80.931874 (29-04-2006)

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Prime_Ministers_of_the_United_Kingdom (29-04-2006)

<http://international.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=lhtml&fileName=lc001/lhtmlc001.db&recNum=0> (29-04-2006)

<http://victorian.lang.nagoya-u.ac.jp/concordance/> (12-12-2005)

<http://www.arasite.org> (27-11-2005)

<http://www.bartleby.com/65/ox/Oxfordmo.html> (02-07-2005)

<http://www.british-history.ac.uk/report.asp?compid=22013> (28-11-2005)

<http://www.historyhome.co.uk/peel/politics/beeive.htm> 02-10-2005

http://www.know-britain.com/general/education_in_england_3.html (30-09-2005)

<http://www.lewiscarroll.org/carroll.html> (03-02-2004)

<http://www.lookingforlewiscarroll.com/contents.html> (31-10-2005)

<http://www.megabrands.com/alice/indexx.html> (07-11-2004)

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/Leducation70.htm> (08-10-2005)

<http://www.ucl.ac.uk/Bentham-Project/journal/cfford.htm> (03-05-2006)

<http://www.victorianweb.org> (03-10-2005)

APÊNDICE

Cronologia:

Vida e Obra de Lewis Carroll

- 1832 - Nascimento, a 27 de Janeiro
- 1844-1845 – Frequência de Richmond School, Yorkshire
- 1845 - *Useful and Instructive Poetry* (publicado em 1954)
- 1846-1849 - Frequência de Rugby School
- 1848 - *The Rectory Magazine* (publicado em 1975)
- 1850-1853 - *The Rectory Umbrella*
- 1851 - Residência em Christ Church; falecimento da mãe
- 1854 - Bachelor of Arts, com Menção Honrosa de 1ª Classe em Matemática e de 2ª Classe em Estudos Clássicos
- 1855 - Leitor de Matemática (até 1881)
- 1855-1862 - *Mischmasch*
- 1856-1857 - *The Train*
- 1857 - Master of Arts
- 1858 - *The Fifth Book of Euclid Treated Algebraically*
- 1860 - *A Syllabus of Plane Algebraic Geometry, Systematically Arranged with Formal Definitions, Postulates, and Axioms*
- 1860 - *Notes on the First Two Books of Euclid, Designed for Candidates for Responsons*
- 1861 - Ordenação como Diácono
- 1864 - *Alice's Adventures Under Ground* (publicado em 1886)
- 1865 - *Alice's Adventures in Wonderland*
- 1866 - *Condensation of Determinants, Being a New and Brief Method for Computing their Arithmetic Values*

- 1867 - *An Elementary Treatise on Determinants with their Application to Simultaneous Linear Equations and Algebraic Geometry*
- 1868 - Falecimento do pai; *The Fifth Book of Euclid Treated Algebraically, so far as it Relates to Commensurable Magnitudes*
- 1869 - *Phantasmagoria and Other Poems*
- 1872 - *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*
- 1873 - *The Enunciations of Euclid I-VI, Together with Questions on the Definitions, Postulates, Axioms, &c.*
- 1873 - *The Vision of the Three T's*
- 1876 - *The Hunting of the Snark*
- 1879 - *Euclid and His Modern Rivals*
- 1881 - Abandono da função de Leitor de Matemática
- 1882 - *Euclid, Books I, II*
- 1883 - *Rhyme? and Reason?*
- 1885 - *Supplement to Euclid and His Modern Rivals*
- 1885 - *A Tangled Tale*
- 1889 - *The Nursery Alice*
- 1889 - *Sylvie and Bruno*
- 1893 - *Sylvie and Bruno Concluded*
- 1896 - *Symbolic Logic, Part I*
- 1898 - Falecimento, a 14 de Janeiro; *Three Sunsets and Other Poems*
- 1907 - *Feeding the Mind*
- 1924 - *Bruno's Revenge*
- 1932 - *For the Train*
- 1932 - *The Rectory Umbrella and Mischmasch*
- 1935 - *The Russian Journal and Other Selections from the Works*
- 1954 - *Useful and Instructive Poetry*
- 1975 - *The Rectory Magazine*
- 1977 - *The Wasp in a Wig*