

210 anos de educação jesuítica: o ensino de línguas na babel brasílica

210 years of jesuit education: languages teaching in the “babel brasílica”

Leonor Lopes Fávero*
Thiago Zílio Passerini**

RESUMO

Os duzentos anos do trabalho pedagógico dos jesuítas deixaram marcas indeléveis na história da educação brasileira. Dentre as inúmeras ações dos religiosos que chegaram com a missão de catequizar e instruir o gentio, estavam as de caráter linguístico, atendendo às necessidades da metrópole e da colônia que aqui se desenvolvia. O presente artigo, de cunho teórico e analítico, vale-se dos princípios da *História das Ideias Linguísticas* (AUROUX, 2014 [1992]; FÁVERO; MOLINA, 2006; COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017 [2010]) a fim de traçar um panorama das ações dos jesuítas concernentes ao ensino de línguas no Brasil. Para tanto, consideraram-se as seguintes obras: a *Cartinha*, de João de Barros (1539); a *Arte de Gramática da lingua mais usada na costa do Brasil*, do Padre José de Anchieta (1595); e a *Arte de Grammatica da Lingua Brasílica*, do Padre Luís Figueira (1687 [1620]). O estudo demonstrou que a ação dos religiosos se concentrou

Articelistas convidados

<http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021nEsp.447>

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade de São Paulo, lplfavero@uol.com.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7141-8939>

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, thizilio@yahoo.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8196-6282>

Confluência. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, Especial 30 anos, p. 199-232, junho 2021

principalmente no ensino do português, da língua brasílica e do latim, cujo enfoque variou ao longo dos séculos, visando à manutenção dos *stati* da Colônia, definidos pelos moldes da sociedade portuguesa da época.

Palavras-chave: educação jesuítica; ensino de línguas; História das Ideias Linguísticas; educação missionária.

ABSTRACT

The two hundred years of the Jesuit pedagogical work have left indelible marks in the history of Brazilian education. Among the countless actions of the preachers who came here with the mission of catechizing and instructing the gentiles, there were those with a linguistic purpose, responding to the interests of the metropolis and the colony that developed in the country. The present paper, theoretical and analytical, uses the principles of the History of Linguistic Ideas (AUROUX, 2014 [1992]; FÁVERO; MOLINA, 2006; COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017 [2010]) in order to draw an overview of the Jesuit actions related to the language teaching in Brasil. For that purpose, the following works have been taken in consideration: the João de Barros' *Cartinha* (1539); the José de Anchieta's *Arte de Gramática da lingua mais usada na costa do Brasil* (1595); and the Luis Figueira's *Arte de Grammatica da Lingua Brasílica* (1687 [1620]). The paper show that the preachers' action was especially focused on the teaching of Portuguese, Língua Brasílica and Latin. In this sense, the focus varied over the centuries and aimed at maintaining of the Colony's status, defined by the models of the Portuguese society at these periods of time.

Keywords: Jesuit education; language teaching; History of Linguistic Ideas; Missionary Education.

Introdução

A educação jesuítica no Brasil representou parte importante do projeto de colonização portuguesa, iniciado no segundo quartel do século XVI e posto em prática efetivamente a partir de 1549. A ação dos missionários, ao longo de duzentos e dez anos, apresentou diversas facetas, atendendo às necessidades com que se foram deparando os colonizadores no processo de fortalecimento do domínio português no solo brasileiro.

Um dos aspectos essenciais à consecução do projeto pedagógico da Companhia de Jesus nas terras brasileiras era, indubitavelmente, o linguístico. A variedade de línguas nativas com que se depararam os

colonizadores fez com que, no século XVII, o Padre Antônio Vieira dissesse ser pouco comparar o Amazonas à lendária Babel, aspecto sobremaneira importante para a adoção de um plano de ensino linguístico capaz de cumprir os objetivos dos colonizadores.

Partindo de tal premissa, este artigo apresenta os resultados da pesquisa empreendida visando à elucidação dos questionamentos sobre como se deu o ensino de línguas durante a educação jesuítica; qual o lugar do português nessa ação pedagógica promovida pelos missionários; e se houve modificação na importância dada a determinada língua no contexto de ensino.

Concomitantemente, será traçado um panorama da educação jesuítica no Brasil, acompanhado da análise de alguns manuais didáticos utilizados com finalidades linguísticas. Visando à consecução do objetivo proposto, serão utilizados os princípios teórico-metodológicos propostos por Auroux (2014 [1992]); Fávero e Molina (2006); e Colombat, Fournier e Puech (2017 [2010]), concernentes à História das Ideias Linguísticas.

1. A História das ideias linguísticas

Tendo em vista o interesse linguístico do presente artigo e a sua intersecção com o período colonial do Brasil, é necessário mensurar como os pressupostos teórico-metodológicos aqui adotados dão conta de estabelecer o diálogo entre língua e história. Afirma-se isso porque, ao reconstruir o passado, invariavelmente emergem as ideias linguísticas que permearam o processo de implantação do sistema educacional nas terras brasileiras.

De acordo com Fávero e Molina (2006, p. 24), com base em Auroux (1989), uma ideia linguística é “todo saber construído em torno de uma língua, num dado momento”, inexoravelmente ligado ao contexto em que se desenvolve. Nesse sentido, por meio das operações históricas ligadas à História das Linguísticas, “exploram-se os textos (às vezes esquecidos), e restaura-se ou repara-se o esquecimento do qual são objeto as teorias ou as ideias que eles expõem” (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017 [2010], p.17).

Para tanto, o estudo da documentação deve, ainda conforme Fávero e Molina (2006, p. 28), considerar: a interpretação do documento “no seio em que foi criado”; a impossibilidade de transposição existente entre o contexto de produção dos documentos e o momento em que se reconstrói a história; a recuperação e a análise do contexto de produção; e a visão dos homens como sujeitos de sua ação. O último aspecto é sobremaneira importante para a compreensão das ideias presentes nos documentos, que devem ser considerados em sua totalidade. Essa é uma das premissas da nova história, à qual a História das Ideias Linguísticas se mantém ligada.

Ainda sobre a metodologia empregada quando se faz a História das Ideias Linguísticas, é importante mensurar os três princípios postulados por Auroux (2014[1992], pp. 13-16), quais sejam: a *definição fenomenológica do objeto*, a *neutralidade epistemológica* e o *historicismo moderado*. Em linhas gerais, o historiador precisa ter em mente que qualquer saber relacionado à linguagem é considerado linguístico – e não apenas os surgidos a partir do século XIX. Além disso, os saberes linguísticos devem ser analisados individualmente, com base no contexto de sua produção. Entretanto, a individualidade de cada fenômeno não deve impedir o diálogo com outros saberes, pois as estratégias cognitivas adotadas na sua construção não são totalmente infinitas.

Levando em conta tais princípios, o historiador é capaz de mensurar o *horizonte de retrospecto e o de projeção* (AUROUX, 2014 [1992], p. 12). Sobre esses dois aspectos, deve-se considerar a construção do conhecimento como advinda de um passado, embora ele possa ser refutado pelo cientista no momento de sua produção. Ainda que o pesquisador se insira no futuro a cada descoberta, ela sempre será, de certo modo, relacionada a um estágio anterior, do qual não se pode apartar completamente.

2. A educação jesuítica: um esclarecimento necessário

A educação jesuítica é, muitas vezes, tratada como um *continuum* de 210 anos de vigência em que se exaltam os esforços dos missionários para

levar a doutrina cristã ao gentio. No entanto, é preciso ponderar a existência de certas particularidades, tendo em vista as mudanças por que passou o Brasil do século XVI ao XVIII. Por essa razão, adotaremos a divisão proposta por Saviani (2010, p. 19). Segundo o autor, a ação dos missionários caracteriza o primeiro período da educação brasileira e está dividida em dois momentos:

- a) de 1549 a 1599, que compreende o chamado “período heroico” da educação missionária dos jesuítas;
- b) de 1599 a 1759, que compreende o período de consolidação da educação jesuítica.

Neste trabalho, serão contemplados ambos os períodos, tendo em vista a proposta assumida: traçar um panorama do ensino de línguas no período de vigência da educação missionária no Brasil, com especial destaque ao ensino de português. No cerne de tal proposta, também será considerado o elitismo dessa educação, de grande importância para a compreensão das ações linguísticas desenvolvidas na colônia.

2.1 A chegada dos jesuítas ao Brasil e as primeiras ações pedagógicas e linguísticas: o período heroico e a pedagogia brasílica

As três primeiras décadas de colonização foram marcadas pelo desinteresse de Portugal. Isso se deveu, inicialmente, ao desafio que a nova terra impunha ao colonizador português, inapto à vida em um ambiente tão contrário à sua formação social e até mesmo fisiológica. A natureza em flor, intocada, representava, por si só, o primeiro dos grandes obstáculos na efetivação do domínio português. Além disso, as primeiras expedições não demonstraram a existência de especiarias nem de pedras preciosas, que despertavam o interesse dos colonizadores à época (Cf. FREYRE, 2013, pp.77-87).

Somente a partir de 1530, com a chegada de Martim Afonso, a situação de abandono começa a se transformar. Em 1532, o rei de Portugal decide dividir a costa brasileira, de Pernambuco ao rio da Prata, e doá-la em

capitanias de cinquenta léguas. O desinteresse de muitos dos donatários frente à empreitada fez com que apenas duas delas prosperassem efetivamente: a de São Vicente e a de Pernambuco. Diante do insucesso, em 1548, instaura-se um governo-geral, cujo objetivo era a centralização administrativa do território na figura de um governador-geral, auxiliado por outros designados.

No ano seguinte, Tomé de Souza, o primeiro governador-geral, desembarca na baía de Todos-os-Santos com 400 soldados, 600 degredados, muitos mecânicos e seis jesuítas (ABREU, 2009, p.41). O objetivo inicial da expedição era escolher o local ideal para a fundação e a fortificação de uma cidade, bem como a construção de edifícios mais urgentes. Dentre os missionários que com ele chegaram, destaca-se Manuel da Nóbrega, o responsável pelo início não só da história da educação no Brasil como também da mais longa e prolífica fase dessa história, pelo tamanho da obra erigida e pelos efeitos que dela advêm em nossa cultura e sociedade (AZEVEDO, 1963, p. 501).

Assim chegaram os jesuítas e colonizadores para tomar posse da terra, povoá-la, fazê-la produzir e converter os gentios. Vale a pena ressaltar que a conversão era a ocupação precípua dos religiosos, que tiveram de se adaptar à nova situação para defender e propagar a fé cristã, bem como salvar e aperfeiçoar as almas. (BIOTO-CAVALCANTI, 2013, pp. 27-29).

O primeiro movimento dos missionários consistiu no contato *in loco* com os índios. Os jesuítas adotaram uma postura semelhante à feita com os hereges europeus valendo-se do convencimento por meio de visitas ou permanências em aldeias. A missão confiada aos religiosos esbarrava, entre outras, na questão do multilinguismo imperante. Nas palavras de Mattos e Silva (2011, p. 76):

Sobre a multiplicidade das línguas indígenas no Brasil no momento da chegada dos europeus, como sabemos, é impossível um cálculo exato. As avaliações variam. Ayron Rodrigues (1986:19), admitindo para a atualidade cerca de 180 línguas sobreviventes, considerou possível o dobro em 1500. Em artigo posterior (1993: 91), com base em cálculos

de distribuição de línguas no passado da humanidade como um todo, faz crescer esse número para 1.175 línguas. Antônio Houaiss (1985:100) admite verossímil o montante de 1.500 línguas”. Entre esses limites díspares – 360 a 1.500 línguas –, o fato é que os colonizadores portugueses se encontravam com a Babel, imagem recorrente nos escritos de Pe. Antônio Vieira, que aqui viveu durante o século XVII, referindo-se ele, sobretudo, ao Maranhão e Pará, à Amazônia, portanto.

Durante os contatos iniciais, os sacerdotes eram auxiliados por intérpretes: os *línguas* - colonos estabelecidos no Brasil em expedições anteriores - ou os mamelucos – mestiços dos colonos com índias. A metodologia baseava-se sobretudo em dramatizações, ensino de algumas palavras em português, doação de presentes aos nativos visando à construção de empatia, entre outras ações. Nessa etapa, os religiosos também aprendiam palavras da terra e vivenciavam as práticas locais a fim de apreender valores culturais que seriam, posteriormente, substituídos pelos cristãos.

Em carta endereçada aos irmãos e padres da Companhia de Jesus, Nóbrega demonstrava como ocorria a catequese rudimentar, com palavras de ambos os idiomas, já em 1549: “Esta gentilidade a nenhuma coisa adora, nem conhece a Deus, somente aos trovões chamam tupã, que é como quem diz coisa divina. E assim nós não temos outro vocábulo mais convincente para os trazer a conhecimento de deus, que lhe chamar pai tupã”¹.

Do ponto de vista linguístico, seria necessário ensinar o português aos indígenas, a fim de facilitar sua inserção na cultura europeia, da qual o cristianismo era elemento primordial. No caminho oposto, também era preciso aprender as línguas locais, um desafio a muitos dos jesuítas. No entanto, como se verá adiante, esse primeiro obstáculo será, de certa forma, superado, ou ao menos minimizado.

1 Tradução nossa, do original em espanhol: “Esta gentilidad a ninguna cosa adora, ni conoce a dios solamente a los truenos llaman tupana, que es como quen dize cosa diuina. Y assi nos no tenemos otro vocablo mas conueniente, para los traer a conoscimiento de dios, que llamarle padre tupana” (NÓBREGA, 1549, p.2)

Tendo em vista o insucesso do primeiro movimento, os jesuítas resolvem proceder de modo distinto: optam pela retirada de indígenas de suas tribos e a sua instalação em aldeamentos (para os adultos) e em missões (para os meninos). A ação certamente se deveu à percepção de haver mais facilidade em ensinar as crianças, menos enraizadas nos costumes – muitas vezes duvidosos e pouco ortodoxos – dos adultos. Também passou a ser adotado o envio de órfãos portugueses, a fim de atraírem os pequenos às práticas cristãs.

Em 1551, Nóbrega manifesta, em outra carta, uma reflexão sobre o melhor aproveitamento dos “moços”, bem como do produtivo resultado do envio dos órfãos:

[...] principalmente pretendemos ensinar bem aos moços. Porque estes bem doutrinados e acostumados à virtude serão firmes e constantes: os quais seus pais deixam ensinar e folgam com isso. E portanto nos repartimos pelas capitanias, e com os línguas que nos acompanham nos ocupamos nisso, aprendendo pouco a pouco a língua para que entremos pelo sertão adentro, aonde ainda não chegaram os Cristãos [...] Os meninos órfãos que nos enviaram de Lisboa com seus cantares atraem a si os filhos dos gentis e edificam muito os Cristãos. (NÓBREGA, 1551, s/p.)²

Outros dois aspectos do trecho devem ser mencionados. O primeiro deles é a não oposição dos índios à educação de seus filhos, o que, de certa forma, facilitaria o trabalho dos religiosos. O segundo aspecto é o interesse dos missionários em aprender as línguas locais. Tal atitude ia ao encontro das Constituições da Companhia de Jesus e permitiu, em parte, a sobrevivência de alguns dos falares nativos, que talvez tivessem sido extintos com mais

2 Tradução nossa (do original em espanhol): principalmēte pretēdemos de enseñar biē los moços. Porque estos biē doctrinados y acustūbrados em virtud serā firmes y cōstātes: los quales sus padres dexā enseñar, y huelgā con eso. Y por tātō nos repartimos por las capitanías, y cō las lēguas que nos acōpañan nos ocupamos en esto, aprēdiēdo poco a poco la lēgua, para que entremos por el sertō a dētro, adōde aun no hā llegado los Christianos. (NÓBREGA, 1551, s/p.)

rapidez caso fosse adotada uma política de imposição sumária do português (Cf. MAGALHÃES, 2011, p. 377)

No mesmo ano, o padre João de Azpilcueta Navarro dava notícias do sucesso da empreitada jesuítica junto aos meninos. Ele também menciona a existência de uma casa construída com a finalidade de instruí-los na doutrina cristã, como se pode ler no trecho a seguir:

Desde que vos escrevi, irmãos caríssimos, a última vez, estive três ou quatro meses no porto seguro, aonde me enviou o P. Nóbrega. Ali me ocupava em ensinar aos meninos a doutrina: porque nisso principalmente me ocupo aqui. Eles já agora aprendem tão bem que é para folgar de ver, e dar graças a N. Senhor: dado que a principio tivemos trabalho em os trazer à doutrina assim por eles como por contradição de seus pais, como também por muitos enganos de muitos feiticeiros que há nestas partes, que o queriam impedir. Começam já a nos dar seus filhos, e ao presente estão três ou quatro aprendendo em uma casa, que ordenamos para isso.³ (NAVARRO, 1551, s/p.)

Mais uma vez, aparece o fato de os índios entregarem seus filhos aos missionários, corroborando a fala de Nóbrega. No entanto, Navarro cita uma “contradição” inicial por parte dos pais, podendo denotar que, em um primeiro momento, tivesse havido certa resistência dos indígenas em permitir a ação dos jesuítas.

A sistematização dessa ação ocorre efetivamente por volta de 1552-1553, quando os padres passam a concentrar seus esforços nas “casas de meninos” ou “casas de bê-á-bá”, o embrião dos primeiros colégios dos

3 Tradução nossa, do espanhol: “Des que os escreui, hermanos charissimos, la portrera vez, he estado tres o quatro meses em el porto seguro, a dõde me embio el P. Nobrega. Alli me ocupaua ã enseñar los muchachos la doctrina: porque en esto principalmẽte me ocupo aca. Ellos ya agora aprẽdẽ tãbien q es para holgar de ver, y dar gracias a N. Señor: dado q al principio hallamos trabajo ã los traer a la doctrina, assi por ellos como por cõtradiciõ de sus padres, com tãbien por muchos engaños de muchos hechizeros que ay en estas partes, que lo queriã impedir. Comiençã nos ya a dar sus hijos, y al presente estã tres o quatro aprẽdiendo en vna casa, que ordenamos para ello”. (NAVARRO, 1551, s/p.)

jesuítas no Brasil. Aliás, é importante mencionar que a fundação dessas casas contrariava as ordens das Constituições, segundo as quais a preocupação deveria estar na construção dos colégios.

Em 1555, Anchieta informa à Companhia de Jesus os avanços da empreitada no Brasil, reiterando os compromissos dos missionários:

Estamos, padres e irmãos caríssimos, nesta Índia do Brasil sob as ordens de nosso reverendo em Cristo Padre Nóbrega, repartidos em quatro partes, na cidade do Salvador, onde reside o governador e o senhor Bispo, e aqui se tem cuidado de ensinar os meninos. Na capitania de Porto Seguro onde um padre dos nossos visita quatro povoações com muito trabalho, e às vezes vai a uma que está daí seis léguas, do que se espera muito fruto, também há aqui um irmão que ensina a doutrina e a ler e escrever aos meninos[...] (ANCHIETA, 1555, s/p.)⁴

No trecho, deve-se destacar a menção feita ao ensino da leitura e da escrita, uma das bases da *pedagogia brasílica* idealizada por Nóbrega. De acordo com Saviani (2011, p. 43), o plano de educação dos jesuítas tinha início com o “[...] aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava em um lado, com a gramática latina[...]”. Esta última era destinada àqueles que aspiravam aos estudos na Europa.

As considerações do autor e a análise das cartas apresentadas dão conta da preocupação com o ensino de língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita. Também se deve mencionar que o processo de alfabetização dos catecúmenos no vernáculo lusitano foi uma atitude

4 Tradução nossa, do espanhol: “Estamos padres y hermanos charissimos em esta India del Brasil debaxo dela obediencia de nuestro reuerendo em Christo padre Nobrega repartidos em quatro partes, em la ciudad del Salvador dõde reisde el governador y el señor Obispo, y aqui se tiene cuydado de enseñar los niños. En la capitania de puerto seguro donde vn padre nuestro vistira quatro poblaciones con mucho trabajo, y algunas vezes va a vna q esta day seys leguas, delo que se espera mucho fructo, tambiẽ aquí ay vn hermano q enseña la doctrina y a leer y scriuir a los niños” (ANCHIETA, 1555, s/p.)

pioneira de Nóbrega, considerando-se o número de analfabetos existentes na metrópole (PAIVA, 2010, p.43).

Outra atitude pioneira do missionário relativa à alfabetização dos índios foi a tentativa de incluir as meninas nesse processo. Dentre as justificativas, estavam a assiduidade e a maior presença feminina no catecismo, bem como a possibilidade de defendê-las dos inúmeros abusos perpetrados pelos colonos. No entanto, a proposta de Nóbrega não teve o apoio da Rainha Catarina, a quem endereçou uma carta. Para ela, tal atitude seria uma ousadia, que podia trazer sérias consequências à colônia (RIBEIRO, 2010, pp. 80-81).

2.2 As *cartinhas*: um recurso didático

Segundo Vieira (2017, p. 55), um dos recursos utilizados pelos jesuítas foram as *cartinhas*. Tais manuais nada mais eram que cartilhas acompanhadas de preceitos religiosos, o que demonstrava a impossibilidade de se pensar um ensino não vinculado às ideias católicas. A mando de D. João III, o então rei, foram entregues aos missionários alguns desses exemplares, para empreenderem sua missão em terras brasileiras.

A ação do rei demonstra uma visão de língua como instrumento de reafirmação do poder da metrópole frente aos colonizados, corroborando a célebre máxima de Nebrija (1492, a.ii) de que “sempre a língua foi companheira do império”⁵. Dessa maneira, a colonização seria efetivamente posta em prática por meio das letras. Paiva (2010, pp. 43-44, grifos do autor) assinala que “as *letras* deviam significar a adesão *plena* à cultura portuguesa [...]” e, além disso, “[...] pelas letras se confirma a organização da sociedade”.

Dentre os possíveis exemplares trazidos ao Brasil estariam as *cartinhas* de João de Barros e a de Frei João Soares. À guisa de ilustração, será apresentado um breve comentário sobre a obra de Barros, datada de

5 Tradução nossa, do espanhol: “siempre la lengua fue compañera del imperio” (NEBRIJA, 1492, a.ii)

1539. Vale a pena ressaltar que da primeira edição há somente um exemplar conhecido, depositado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro⁶.

A obra está impressa com o título: *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa mãe igreja*, embora, de fato, seu conteúdo seja composto simplesmente pela cartilha e pelas instruções religiosas. No *fac-símile* analisado, datado de 1995, há uma apresentação feita por Ronaldo Menegaz, mencionando o fato de não se tratar da gramática em si, mas da *cartinha* para o ensino das primeiras letras e dos rudimentos da religião católica⁷.

Antes do texto propriamente dito, há uma dedicatória feita “ao muito alto e excelente príncipe Dom Felipe⁸”, filho de D. João III. Nesse momento, o autor faz uma preleção para justificar a importância do conhecimento da língua, não só por parte das crianças portuguesas como também dos habitantes das novas terras, que devem aprender a língua do colonizador, “com que muitos povos da gentilidade são metidos no curral do Senhor”⁹. Nota-se aqui a estreita ligação entre língua e religião, sendo aquela um instrumento para a conversão dos gentios, ou seja, de colocá-los nos moldes desta (Cf. PASSERINI, 2019).

Como inovação, a *cartinha* apresenta ilustrações, que vão desde desenhos das palavras utilizadas pelo autor até uma mandala com motivos zodiacais. Nela estão dispostas as vogais, entremeadas pelas consoantes *l*, *m*, *r* e *s*, visando à formação de sílabas. As outras consoantes também aparecem encabeçando a sequência das vogais, completando as possibilidades de

6 Conforme consta na apresentação (p.8) da edição crítica da cartilha de João de Barros, organizada por Gabriel Antunes de Araujo e publicada em 2008.

7 Ainda sobre essa questão, é importante ressaltar que a *cartinha* vem a lume em dezembro de 1539, e a gramática propriamente dita é publicada em janeiro do ano seguinte.

8 “AO MVITO ALTO E EXCELENTE PRINCIPE DOM FELIPE nosso Senhor” (BARROS, 1939, A ji). Nota-se que, nesta parte, há um risco sobre o nome de Felipe e, ao lado, o nome “Ioam”. A rasura teria sido feita por motivo da morte prematura do príncipe Felipe, embora ela tivesse ocorrido antes da publicação da *cartinha*.

9 “[...] com que muitos pouos da gentilidade sam metidos em o curral do Senhor” (BARROS, 1939, s/p)

composição silábica. De acordo com Araujo (2008, p.8), a obra de João de Barros é “possivelmente, o primeiro livro didático ilustrado da história. Assim, o emprego de ilustrações na *Cartinha* a torna precursora dos livros didáticos ilustrados que surgiram mais de cem anos depois”.

2.3 Caminhos para a questão do multilinguismo dos nativos e a gramática de Anchieta

Se por um lado parece ser explícito o interesse na alfabetização dos gentios (indígenas e mamelucos) de tenra idade, por outro não se pode dizer que os adultos foram alvo da mesma ação. O fato de os jesuítas concentrarem grande parte de seus esforços nas casas de meninos não significa nem que os pequenos aprendiam português somente pelas cartinhas, tampouco que os adultos tivessem sido completamente esquecidos.

Tanto para ensinar o vocabulário às crianças (que muitas vezes não falavam português) quanto para continuar o projeto de catequização, era necessário dominar a “língua da terra”. Por essa razão, os religiosos se lançaram ao aprendizado da nova língua, com a qual não só se comunicavam com os nativos como também a usavam para catequizá-los. O primeiro a aprender a língua foi padre Navarro, conforme se constata na carta enviada pelo missionário Antônio Pires, em 2 de agosto de 1551:

[...] o P. Nóbrega [...] logo ordenou que o padre Navarro fosse ao Porto Seguro a trasladar as orações e sermões na língua desta terra, com alguns intérpretes que, para isso, havia muito bons: as quais trasladou muito bem: e é muito para dar louvores ao Senhor, vendo-o pregar muitas partes do Velho e do Novo Testamento, e outros sermões do Juízo, Inferno, Glória etc. [...] ¹⁰ (PIRES, 1551, s/p.)

10 Tradução nossa, do original em espanhol: “[...] el P. Nobrega [...] luego ordeno q el padre Navarro fuesse al porto seguro a trasladar las oraciones y sermones en la lengua desta tierra, con alguns interpretes que para esso auia muy buenos: las quales traslado muy bien: y es mucho para dar alabanzas al señor viédole predicar mucha parte del viejo testamêto y nuevo, y otros sermones del juyzio, infierno, gloria &c. [...]” (PIRES, 1551, s/p.)

Também é importante depreender do excerto o fato de, já no século XVI, ter-se iniciado a escrita de textos em tupi, dos mais variados gêneros. Embora não houvesse imprensa no Brasil, alguns deles foram publicados em Portugal, como ocorreu com a primeira gramática da língua tupi. De acordo com Cordeiro (2016, pp.67-68), além das traduções, Navarro possivelmente teria deixado um relato com os primeiros fundamentos para a tradução tupi-português/ português-tupi, a base para que, anos mais tarde, José de Anchieta compusesse a primeira gramática.

Para Azevedo (1963), a vinda de Anchieta, com o objetivo de ensinar latim no colégio de Piratininga, revela um aspecto importante da ação jesuítica: a rapidez com que a obra vinha tomando corpo, a ponto de as primeiras “casas de meninos” darem início aos famosos colégios. A própria menção feita ao ensino de latim dá conta do avanço no nível de ensino nessas instituições, pois a língua latina era destinada aos estudos mais avançados.

De acordo com Drumond (1990, p. 9), em 1556, ou seja, apenas três anos após sua chegada, o missionário biscainho já teria produzido os manuscritos da “Arte de Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil”, fonte obrigatória de estudo tanto dos missionários que aqui já estavam quanto daqueles que tencionavam vir ao Brasil. Sobre a necessidade do conhecimento do tupi, Fávero (2000, p. 90), afirma que

[...] o conhecimento do tupi era exigido dos aspirantes à Companhia de Jesus e o desconhecimento do latim passou a ser considerado de menor importância se o candidato fosse versado na “língua brasílica”, que no Brasil substituiu o grego, estudado nos cursos de humanidades nos colégios jesuíticos da Europa.

No trecho, merece destaque o fato de, no Brasil, o estudo da *língua brasílica* ter substituído o grego nos colégios dos jesuítas. A adaptação demonstra o *status* que o idioma foi adquirindo, tendo em vista a sua predominância em grande parte do território. Nesse sentido, a gramática representa um auxílio no ensino-aprendizagem da língua.

Apesar da existência dos manuscritos largamente utilizados, somente em 1592 é solicitada a licença para a publicação, obtida em 1595. O período de 1556 a 1592 é tido como uma fase de maturação dos princípios dessa gramática, trazida a lume no último quartel do século XVI. O título, *Arte de Grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil*, já demonstra a predominância do modelo latino, comum às gramáticas surgidas à época. Acerca dessa questão, Fávero (2008, p. 6) destaca:

Ars é tradução do grego. Aristóteles, na Metafísica atribui ao termo o sentido de ofício, habilidade para se fazer algo; artesão é o que possui essa habilidade e conhece as coisas pelo efeito, não pelas causas. Dionísio chamou sua obra de arte gramatical, por não ser ela especulativa, mas prática. A Gramática, a Retórica, a Poética, a Lógica, a Geometria, a Aritmética e a Astronomia são artes; a Matemática e a Física não o são, pois seu objeto é o necessário e elas não são instrumentais. É no sentido de gramática como uma das Artes Liberales da Idade Média (própria dos homens livres), que vamos ter do Renascimento até o século XVIII, obras intituladas Arte de Gramática, Arte e Gramática. Note-se que no século XVI, a designação aparece quase exclusivamente em obras gramaticais das chamadas línguas exóticas.

Ainda segundo Fávero (2008, p.5), é bem possível que essa gramática tivesse sido escrita inicialmente em latim e posteriormente traduzida ao português. Tal hipótese corrobora, uma vez mais, tanto a influência greco-latina no processo de gramatização¹¹ das línguas quanto o *status* do latim como língua de erudição, com a qual foi escrita grande parte da produção intelectual da época.

A gramática de Anchieta segue o modelo de divisão e classificação dos manuais da época, apresentando, em linhas gerais, as seguintes partes: *das letras, da ortografia ou pronúncia, do acento, dos nomes, dos pronomes, dos verbos*. Conforme ressalta Drumond (1990, p. 10), os demais

11 Cf. AUROUX, 2014 [1992]

capítulos (*Anotações na Conjugação, Construção dos verbos ativos, Como evitar anfibologias na construção dos verbos, das preposições, do verbo ser, dos verbos neutros feito ativos, dos ativos feitos neutros, da composição dos verbos, da reduplicação dos verbos e de alguns verbos irregulares*) fazem uma série de observações fonéticas, morfológicas e sintáticas dos verbos, intercaladas com outras classes, como a das preposições.

Apesar da predominância do modelo tradicional latino, o religioso já assinala a existência de aspectos que merecem ser notados na língua descrita. Dentre eles, pode-se citar a existência de diferença na pronúncia de alguns vocábulos por parte dos “Pitiguares do Paraíba do Norte até os Tamoios do Rio de Janeiro” e dos “Tupis de São Vicente” (ANCHIETA, 1595, s/p.)¹². Essa observação é sobremaneira importante por demonstrar a percepção de Anchieta com relação às variantes existentes na costa brasileira.

2.4 Breves considerações sobre a língua registrada na gramática de Anchieta

A gramática de Anchieta é até hoje alvo de muitos estudos, não só por sua composição mas também pelo idioma que ela procurou gramatizar. Sobre este, muito se tem especulado e ainda não é consensual a relação entre essa língua e o que efetivamente se falava “na costa do Brasil”.

Inicialmente, é preciso considerar novamente a questão do multilinguismo imperante. No período colonial – sobretudo no primeiro século e na metade do segundo –, coexistiu um grande número de línguas indígenas. Tal situação leva ao questionamento sobre qual teria sido o idioma registrado pelo missionário em sua *Arte de Gramática*.

A resposta mais imediata é que se trata de um “tupi antigo”. No entanto, pode-se questionar como uma mesma língua teria sido falada uniformemente

12 “[...] Pitiguães do Paraíba até os Tamôyos do Rio de Janeiro[...]” “[...] Tupys de Sam Vicente[...]” (ANCHIETA, 1595, s/p.)

na faixa litorânea do Brasil, considerada a sua extensão. Por conta disso, é necessário ponderar o fato de essa língua ter sido, na verdade, um conjunto de variedades muito próximas, faladas ao longo de toda a costa e na bacia do Paraná/Paraguai. Nas palavras de Elia (1979, p, 181):

Sabemos que, por ocasião do descobrimento, os tupis ocupavam o litoral, de São Paulo ao atual Maranhão. A língua que falavam – que convencionamos chamar genericamente *tupi* – era uma série de dialetos que deviam ser bastante aparentados entre si. [...] Foi portanto sobre essa base linguística mais ou menos uniforme que os jesuítas [...] trabalharam, para, sob a ação da disciplina gramatical, poderem dispor de um instrumento prático de evangelização pela palavra.

Desse modo, a gramática de Anchieta teria servido para estabilizar as variedades de origem tupi muito próximas. Durante o período de atividade dos jesuítas, o conjunto dessas variedades ficou conhecido como *língua brasileira*¹³, utilizada no trato com os índios tanto da etnia tupi quanto os aldeados nas missões. Posteriormente, ela passou a ser chamada de *língua geral*, dando origem a uma série de mitos, dentre eles o de ter sido uma língua homogênea ou artificial, criada a partir da gramática de Anchieta.

Com relação a essas afirmações, devem-se considerar dois aspectos. Em primeiro lugar, a gramática de Anchieta não “criou” uma língua geral, mas promoveu a sistematização de falares semelhantes espalhados pela costa do Brasil. Dessa forma, conforme assinala Elia (1979, 182), tampouco se deve considerar essa língua uma língua franca ou pidgin, cujo surgimento está atrelado a uma situação de emergência.

Em segundo lugar, deve-se salientar que o conceito de língua geral varia entre autores. Rodrigues (1996, pp.6-9) prefere empregar o termo “geral” não para se referir aos falares aparentados dos índios que habitavam o território brasileiro à época da colonização, mas sim para designar as línguas surgidas

13 RODRIGUES, 1986, p. 99, apud. SILVA, 2011, p. 77

do contato entre os colonizadores e os nativos. Partindo de tal premissa, o autor destaca não ter havido apenas uma língua geral, mas várias. Dentre elas, destacam-se a língua geral paulista, resultado do processo de miscigenação dos homens portugueses e das mulheres índias – que transmitiam aos filhos sua língua materna e, por essa razão, também sofriam interferências do português em seu idioma nativo (de origem tupiniquim) –, e a língua geral amazônica, que sofre processo semelhante, entretanto com línguas de origem tupinambá.

3. O período de consolidação

Afora todos os esforços empreendidos pelos jesuítas para estabelecer uma política educacional no Brasil, é necessário considerar que, nas esferas superiores da Companhia de Jesus, ocorriam mudanças importantes, cujos reflexos seriam sentidos também na colônia. Se os primeiros cinquenta anos foram marcados por um projeto educacional baseado na pedagogia brasílica de Nóbrega, o século e meio vindouro daria conta de uma ampliação na atividade educacional missionária.

Como retrospecto, deve-se ressaltar que, já nos primeiros anos observaram-se: o nascimento das “escolas de meninos”, dos primeiros “colégios” e também das políticas de língua que contemplavam o aprendizado das línguas locais (para catequizar os índios, aprioristicamente), o ensino da língua portuguesa (oral e escrita, sobretudo às crianças índias, mamelucas e filhas de colonos portugueses) e o ensino de latim, no âmbito dos colégios.

3.1 A *Ratio Studiorum* e as mudanças no Brasil

Em 1599, a Companhia de Jesus promulga a *Ratio atque institutio Studiorum*, um código pedagógico baseado nas Constituições e também na experiência dos jesuítas em suas atividades docentes. Esboçado em 1586 e impresso a título de experiência em 1591, configurava-se como um conjunto metódico e sistemático de disposições legais, cujo escopo era estabelecer os

princípios fundamentais das atividades missionárias, voltadas à busca do reino de Deus, à salvação de almas e à edificação da igreja (PAIVA, 1981, pp. 1-2).

Nos dizeres de Rocha (2005, p. 5):

A pedagogia jesuítica inspirou-se na Universidade de Paris, centro de uma restauração tomista (São Tomás de Aquino 1227-1274) e, principalmente, na teoria do educador espanhol Quintiliano (40-118) [...]

De forma semelhante à organização dos estudos da Universidade de Paris, a RATIO previa um currículo único para os estudos, dividindo-os em dois graus e supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo [...]. Na adaptação dessa Pedagogia ao Brasil, estabeleceram-se quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: os cursos elementar, de humanidades, de artes e de teologia.

Com relação à organização curricular, o código propunha uma educação dividida em três frentes de formação: a de letras humanas, a de filosofia e ciências e a de teologia e ciências sagradas. Ainda havia a possibilidade do curso de um biênio para a formação de lentes em universidades.

De acordo com Paiva (1981, pp.3-4), a primeira frente, de base eminentemente literária, alicerçava-se nas línguas clássicas – latim e grego –, divididas em níveis progressivos de dificuldade, e em aulas de gramática, humanidades e retórica. Esse primeiro período, que compreendia as Classes Inferiores, teria durabilidade de aproximadamente cinco anos, podendo-se estender conforme a necessidade dos estudantes. A segunda frente, também chamada de “Artes”, compreendia as chamadas Faculdades Superiores e era dividida em 3 anos, nos quais se estudariam: Lógica (1ºano), Física, Matemática, Geografia e Astronomia (2ºano), Psicologia, Metafísica e Ética (3ºano). A terceira, dedicada à formação religiosa, era destinada aos vocacionados, com duração de quatro anos.

Esse curso teria se instalado em colégios maiores ou em seminários, que visavam especificamente à formação religiosa. Via de regra, o mesmo plano foi seguido no Brasil com algumas exceções, tais quais a supressão

do ensino de grego, seguida da adição da língua brasílica, muito mais útil à catequese. Segundo Azevedo (1963, p.519), o curso que mais se propagou na colônia foi o de letras humanas.

Fatores internos também motivaram a nova face assumida pela educação da segunda fase jesuítica. O crescimento dos colégios, que no século XVII já eram onze, além dos colégios menores e as escolas de meninos, deveu-se principalmente à política adotada por Nóbrega já no século XVI. Sobre ela, assinala Ferreira Jr (2010, p. 21):

Assim, a evangelização jesuítica teria fracassado não fosse a proposta econômica formulada por padre Manuel da Nóbrega, pois as casas de bê-á-bá e os colégios demandavam a existência de uma base material de sustentação. Nóbrega partia do pressuposto de que não seria possível manter as casas de bê-á-bá apenas com as esmolas arrecadadas entre os colonos, já que o processo de montagem da empresa agrícola colonial exigia uma considerável quantidade de capital inicial. Assim, ele reivindicou que a Coroa portuguesa repassasse uma fração dos dízimos, a redízima, para a Companhia de Jesus como forma de financiamento da missão evangelizadora dos “brasis”. Além disso, passou a solicitar de forma sistemática que o Rei de Portugal cedesse terras (sesmarias), “negros da Guiné” e gado para garantir o consumo material das “casas de meninos.

Das considerações do autor devem-se depreender alguns aspectos importantes. Inicialmente, a questão da redízima, essencial à captação de recursos para financiar a construção e a manutenção de novos colégios. Além disso, a solicitação de sesmarias e também dos “negros da Guiné”. Este último chama a atenção, considerada a política de proteção que os jesuítas adotaram com relação aos índios, evitando que fossem escravizados pelos colonos. Entretanto, outras práticas de escravidão não eram descartadas pelos missionários, como a dos negros, constantemente solicitados.

Assim, a política adotada por Nóbrega servirá de base para a expansão da obra, e a nova fase não terá mais como foco a catequese, embora fossem conservadas algumas dessas escolas até a interrupção das atividades

jesuíticas. Bioto-Cavalcanti (2013, p.32) afirma que, no momento da expulsão dos religiosos, ainda restavam três delas no Brasil.

Inúmeros fatores estão relacionados à mudança operacional por parte dos religiosos e ligam-se intimamente ao aumento da mortalidade dos índios. O crescimento do número de combates com os colonos, a não adaptação dos índios às novas condições de vida a que os submeteram os próprios jesuítas e as inúmeras doenças trazidas pelos colonizadores figuram entre os principais fatores que levaram às baixas demográficas e à extinção de aldeias inteiras (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2008, p.2).

Apesar das novas preocupações, o ensino de língua geral foi mantido, inclusive nos cursos de formação teológica, como já se mencionou. Além disso, os textos da época revelam a surpresa dos missionários frente ao fenômeno do multilinguismo que ainda imperava. Padre Antônio Vieira, por exemplo, em carta enviada ao Rei no ano de 1660, mencionava a multiplicidade de “línguas diferentes e dificultosas”¹⁴ (VIEIRA, 1735 [1660], p. 22). Também no Sermão do Espírito Santo, o inaciano alude à questão, conforme se pode observar no trecho abaixo:

Pela muita variedade das linguas houve quem chamou ao rio das Amazonas rio Babel, mas vem-lhe tão curto o nome de Babel [...], porque na Torre de Babel, como diz São Jerônimo, houve somente setenta e duas línguas, e as que se falam no rio das Amazonas são tantas e tão diversas, que se lhe não sabe o nome, nem o número. As conhecidas até o ano de 639, no descobrimento do rio de Quito, eram cento e cinquenta. Depois se descobriram muitas mais [...]”¹⁵ (VIEIRA, 1683, p. 409)

14 “línguas diferentes, e difficultosas” (VIEIRA, 1735 [1660], p.22)

15 “Pela muita variedade das linguas houve quem chamou ao rio, das Amazonas rio Babel, mas vem-lhe tão curto o nome de Babel [...] porq na Torre de Babel, como diz S. Jeronymo, houve sómente setenta & duas linguas, & as que se fallão no rio das Amazonas, são tantas, & tão diversas, que se lhe não sabe o nome, nem o número. As conhecidas até o anno de 639. no descobrimento do rio de Quito, erão cento & cincoenta. Depois se descubrirão muitas mais [...]” (VIEIRA, 1683, p. 409)

Na fala do sacerdote, fica evidente a quantidade de idiomas indígenas falados ao longo do rio Amazonas. Note-se que ele menciona o número de 150 até o ano de 1639 e cita a descoberta posterior de outros. Essa presença, ainda no século XVII, certamente demandava uma ação linguística por parte dos jesuítas. Por isso, houve continuidade na elaboração de manuais de gramática, visando à instrumentalização da língua, facilitando, desse modo, o processo de ensino-aprendizagem.

3.2 A gramática do Padre Luis Figueira

Cordeiro (2016, p. 104) destaca que a área dos atuais Pará, Amazonas, Amapá e Piauí só passou a ser efetivamente explorada pelos colonizadores um século após a chegada de Cabral. Pela vulnerabilidade, a região foi constantemente visitada por alguns povos europeus, como os ingleses e os franceses. Estes últimos, inclusive, chegaram a fundar a França Equinocial, de 1612 a 1615.

Diante desse cenário, o padre Luís Figueira, chegado ao Brasil em 1602 e estabelecido inicialmente no Colégio da Bahia, rumou para a Serra do Ipiapaba, na divisa dos estados do Ceará e do Piauí. Em sua empreitada, iniciada em 1607, foi acompanhado pelo padre Francisco Pinto, grande conhecedor da língua brasílica e provavelmente o preceptor de Figueira no aprendizado da língua geral.

Segundo Magalhães (2011, p. 377), por volta de 1618, urgiu a necessidade de uma nova gramática do idioma indígena, sobretudo “que contemplasse uma língua que se transformava na medida em que os tupinambás migravam para as áreas ao norte da América portuguesa”. Por essa razão, em 1620, já se encontrava pronta a *Arte de Grammatica da Lingua Brasilica*, de autoria do Padre Figueira. O exemplar aqui analisado data de 1687 e, conforme assinala o próprio Magalhães (2011, p. 378), a primeira edição era rara mesmo no século XVII.

Logo na *Aprovação*, assinada por Manuel Cardoso, exaltam-se todas as qualidades da obra, cuja impressão era necessária para facilitar o aprendizado da língua brasileira:

Na ordem e disposição das cousas que propõe, na clareza das regras e preceitos que de novo dá para a formação dos verbos e seus modos e tempos; na mudança que faz de alguns deles e outras coisas curiosas que de novo se acrescentou, fica a obra muito proveitosa e curiosa; e se deve ao P. Luis Figueira muito agradecimento por facilitar, com seu trabalho, o muito que os que aprendem esta língua Brasileira costumam ter: não obstante a arte do P. José de Anchieta, que por ser o primeiro parto, ficou muito diminuta e confusa, como todos experimentamos [...]”¹⁶ (FIGUEIRA, 1687, s/p.)

No trecho apresentado, merecem destaque três aspectos. O primeiro é a menção feita ao que “de novo” se acrescentou, revelando a proposta de uma gramática diferente das que já haviam sido produzidas até então. O segundo é a mudança feita na formação e no modo de alguns verbos, denotando, talvez, um estágio diferente da língua geral, se comparada àquela registrada por Anchieta. O terceiro e último aspecto é justamente o modo como se qualifica a gramática de Anchieta, chamada de “diminuta e confusa”, o que àquela altura já poderia configurar um entrave aos aprendizes da língua.

Em linhas gerais, a disposição da gramática obedece também ao padrão tradicional greco-latino, abordando aspectos como as letras e os sons do idioma, as conjugações verbais, as oito partes da oração, entre outros. Um fato curioso é a menção aos casos – nominativo, genitivo, dativo, acusativo,

16 “Na ordem, & disposiçãõ das cousas , que propoem, na clareza das regras, & preceitos, que de novo dá pera as formaçoẽs dos verbos, & seus modos, & tempos; na mudança que faz algũs deles, & outras cousas curiosas, que de novo acrescentou, fica a obra muy proveitosa, & curiosa; & se deve ao P. Luis Figueira muito agradecimento, por facilitar com seu trabalho, o muito, que os que aprendem esta lingua Brasileira costumao ter: nao obstante a arte do P. Joseph Anchieta, que por ser o primeiro parto ficou muy diminuta, & confusa, como todos experimentamos[...]” (FIGUEIRA, 1687, s/p.)

vocativo e ablativo -, recurso não usado por Anchieta. Tal característica de aproximação com o latim reitera o *modus operandi* recorrente em inúmeros manuais produzidos sob a influência da gramatização das línguas.

De acordo com Magalhães (2011, pp. 384-385), o contato de Figueira com “quase todos os povos indígenas que habitavam o Brasil desde a costa da Bahia até o Ceará” foi de extrema importância para a elaboração da gramática, conferindo-lhe maior abrangência e profundidade, se comparada à de Anchieta, que manteve contato com menos grupos linguísticos para elaborar a sua *Arte*. Além disso, o autor menciona o fato de Figueira também estabelecer efetivamente um alfabeto na língua geral, lançando mão, por exemplo, da letra k. Ainda sobre a questão do registro da língua brasílica, o inaciano considera as diferentes grafias assumidas por uma mesma palavra por conta de os índios pronunciarem-na com diferentes inflexões.

Com relação ao interesse no aprendizado da língua brasílica, é importante mensurar outro aspecto importante. Conforme já se mencionou, o século XVII foi marcado por inúmeras tentativas de invasões ao território brasileiro. Frente à ameaça, os portugueses aliaram-se aos índios na defesa dos territórios e, nesse contexto, o papel da língua geral não era mais o de catequizar. Ela assumiu o papel de comunicação entre os companheiros de luta. Por conta dessa necessidade, a *Arte* de Figueira insere-se em “um projeto ultramarino que alinhava a criação de um sistema defensivo com baixo custo e capaz de repelir as incursões militares de outras nações europeias, utilizando um sistema de aldeias que bloqueavam o acesso de forças estrangeiras ao território português” (MAGALHÃES, 2011, p. 392).

3.3 O ensino do português e do latim

Por influência da *Ratio Studiorum*, o latim passa a ser uma das grandes ocupações do curso de Letras Humanas dos Colégios. A essa altura, já se estava demarcando o ensino que dividiria a educação em privilégios, relegando aos nativos uma alfabetização precária ou, no máximo, o termino

da educação mais rudimentar. Eram, portanto, os filhos das elites do Brasil que usufruiriam da educação humanista proposta pelos jesuítas, cujo ápice se deu entre o século XVII e a primeira metade do XVIII.

No entanto, de acordo com Kaltner (2016, p.44), tal política começou ainda no século XVI, com o uso do latim como “instrumento de integração à cultura eclesiástica e acadêmica europeia ultramarina de tradição ibérica”. Na mesma época, definiram-se os materiais a serem adotados pelos colégios, sobre os quais o autor afirma:

Entre o material didático utilizado na época, encontravam-se textos de humanistas e de autores clássicos, seguindo, dentro de suas limitações, o padrão educacional adotado em Coimbra. A estes se acrescentariam os *Cursus Collegi Conimbricensis*, editados a partir de 1591, sobre a filosofia aristotélica, que compunha o ensino de Artes, por exemplo. Já o ensino de Humanidades inicial era composto pelo estudo das *Humaniores Litterae*, da Literatura Latina, tendo primazia o estudo de Vergílio, Cícero e Ovídio, como em Coimbra. A respeito da metodologia de ensino do Latim empregada na época do Renascimento, pode-se afirmar que uma disputa pedagógica entre *ratio* e *usus* era tópico central no ensino de Latim. (KALTNER, 2016, p.55)

Fixadas as bases do ensino clássico no século XVI, pode-se dizer que, no século e meio posterior, elas apenas foram aprofundadas, tendo em vista o processo de elitização por que passou a educação brasileira. Além disso, a instrução destinada aos indígenas não seguia os mesmos rumos da oferecida aos habitantes de origem portuguesa. De acordo com Paiva (2010, p. 44), a própria organização social, confirmada pelo acesso às letras, determinava o acesso a elas, “a uns mais, a outros menos”.

Levando em conta o decréscimo da população indígena e o aumento do número de portugueses e de seus descendentes, não é difícil compreender a importância dada ao latim dentro dos colégios e seminários. Como o público que frequentava os colégios já tinha domínio da língua portuguesa, o ensino

do vernáculo lusitano passou a ter papel secundário, pois as bases sociais já estavam impostas, e a elite dos colégios dominava a língua do colonizador.

Por essa razão, era necessário instruir os jovens na língua latina, veículo de erudição incontestável, cujo *status* se manteve, grosso modo, até meados do século XIX. Tal necessidade era, em grande medida, reflexo das aspirações dos que tinham filhos nos colégios. Nas palavras de Paiva (2010, p. 44), esses alunos “[...] seriam ou padres ou advogados, ocupariam cargos públicos, possibilitariam à sociedade se reproduzir”.

A discrepância entre o estudo de latim e o estudo de português nos colégios pode ser observada no seguinte trecho, de Vilhena (1969, pp. 273-275), apud Mattos e Silva (2011, pp. 39-40):

No tempo em que existiam os jesuítas [...] haviam nos gerais do Colégio [...] sete classes em que se instruía a mocidade, não só da capital, como de todas as vilas... na primeira das sete classes mencionadas se ensinava gramática portuguesa, desta passavam os meninos a aprender na segunda os primeiros rudimentos da língua latina, estudavam sintaxe e sílaba na terceira classe, da qual passavam para a quarta, onde aprendiam a construção da mesma língua, a retórica, tal qual se ensinava; na sexta filosofia e na sétima teologia moral. No ano de 1709 [sic], fô o paternal amor do augustíssimo Sr. Dom José I servido obviar abusos que nos estudos se haviam inovado por todo o tempo que aqueles religiosos haviam dirigido, extinguindo também aquele pernicioso método por que se gastava meia vida de um estudante com o simples estudo da gramática latina.

Essa fala nos permite inferir não só o excesso de latinidade que perpassava o currículo jesuítico - de seis aulas com foco no latim para uma com foco no português - mas também o início de uma mudança em marcha, que culminaria com a expulsão dos jesuítas. Ela fica evidente principalmente no trecho em que se menciona o fato de Dom José I considerar abusivas algumas práticas dos religiosos, sobretudo as concernentes ao excesso de latinidade do currículo.

Os últimos anos de vigência da educação jesuítica no Brasil foram marcados por uma série de querelas, motivadas pelo aumento do poder dos missionários sobre a Colônia, tanto do ponto de vista social quanto do econômico. Apesar das denúncias constantes, os sacerdotes não se demoveram de algumas de suas práticas, tampouco cumpriam as bulas e ordens papais ou determinações reais. A situação conflituosa levou à expulsão de todos os inacianos do Brasil, em 1759 (SAVIANI, 2010, p. 75).

Apesar dos esforços empreendidos ao longo dos mais de dois séculos de atividade, o saldo da educação jesuítica terminou com uma porcentagem de 0,5% de letrados no século XVIII, segundo Mattos e Silva (2011, p. 130). Um número tão pequeno leva à reflexão sobre o alcance do projeto dos religiosos, que se foi distanciando de seu objetivo precípua, obedecendo às necessidades dos novos tempos que surgiam. O resultado, por si só, dá conta da elitização que permeou a ação dos missionários no Brasil, considerada a indubitável pertinência do número de letrados às classes mais abastadas da colônia.

Conclusão

O panorama traçado no presente artigo permitiu mensurar aspectos importantes da ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, principalmente com relação ao ensino de línguas na colônia. Sobre ele, é possível afirmar que se concentrou em três idiomas principais: o português, a língua brasílica e o latim.

Com relação ao português, é notório, sobretudo no primeiro período, o esforço empreendido pelos missionários para alfabetizar o gentio. Tal ação foi, inclusive, a responsável pela criação das casas de bê-á-bá, embrião dos colégios construídos posteriormente. A língua, nesse caso, representaria o acesso ao mundo religioso e conseqüentemente à cultura portuguesa. Em linhas gerais, ensinar aos povos dominados a língua do colonizador fazia parte da política de colonização, visando a marcar a presença da metrópole na nova terra.

No entanto, essa preocupação foi diminuindo com o aumento do contingente português na Colônia. Uma vez elitizada a educação, os

frequentadores das escolas já tinham domínio da língua da metrópole e, por conta disso, o ensino de português foi perdendo força diante da necessidade de formação daqueles que ocupariam cargos de destaque na sociedade brasileira.

O multilinguismo também lançou os missionários ao aprendizado da “língua da terra”, em consonância com os mandamentos da Companhia de Jesus, que previa a necessidade de aprendizagem das línguas locais para melhor realizar as práticas catequéticas. Assim, os falares aparentados de diversas tribos foram estabilizados por meio de gramáticas, como a de Anchieta e a de Figueira. A importância conferida a esse aprendizado é visível, considerando-se, por exemplo, a substituição do grego pela língua brasílica nos colégios, preocupados com a formação de sacerdotes.

Além disso, deve-se mensurar que a “língua da terra”, no segundo período, deixa de ser um simples meio de comunicação com os catecúmenos e passa a ser a garantia da união territorial, sobretudo do norte do Brasil, frente à investida de invasores. Na ocasião, como já se mencionou, os índios se uniram aos portugueses nas lutas travadas para a defesa territorial, e a língua geral tornou-se franca entre os aliados.

Com relação ao latim, é importante mencionar que, tão logo se estabeleceram os colégios, seu ensino passou a ser posto em marcha. Prova disso é o fato de Anchieta ter sido enviado ao Brasil para dar aulas de latim já em 1553, ou seja, apenas quatro anos após a chegada dos primeiros jesuítas. A valorização acentua-se na medida em que os colégios se elitizam, e a língua latina, como veículo de transmissão da erudição, passa a ser sobremaneira valorizada nos colégios, ocupando mais tempo que o ensino da língua portuguesa.

Apesar de todo o pioneirismo da ação jesuítica, é inconteste o fato de ela ter se distanciado de sua premissa evangelizadora e contribuído para a configuração de um ensino elitista, visando à manutenção dos *stati* já definidos na Colônia, nos moldes da sociedade portuguesa. Nesse sentido, os diferentes níveis de acesso à cultura letrada eram mediados pelas

condutas dos religiosos com relação aos idiomas que deveriam ser ensinados e aprendidos. Por essa razão, a análise da educação missionária, sob uma perspectiva linguística, permite não só compreender a história do período como também perceber a importância do ensino de línguas para a realização do projeto pedagógico jesuítico no Brasil.

Referências

ABREU, Capistrano. **Capítulos da História Colonial**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

ALMEIDA, Carina Santos de; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. O impacto da colonização e imigração no Brasil meridional: contágios, doenças e ecologia humana dos povos indígenas. **Tempos Acadêmicos**, n.06, pp.1-18, 2008. Disponível em: <periódicos.unesc.net/historia/article/download/431/440>. Acesso em: 11/2018.

ANCHIETA, José de. **Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil**. Feyta pelo padre Ioseph de Anchieta da Cõpanhia de IESV. Com licença do Ordinario & do Preposito geral da Companhia de IESV. Em Coimbra per Antonio de Mariz, 1595.

ANCHIETA, José de. **Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Edição fac-similar. São Paulo: Loyola, 1990.

ANCHIETA, José de. Carta del Hermano Ioseph que scriuiu del Brasil alos padres y hermanos dela compañía de IESVS en Portugal. In.: **Noticias das sagradas missoens executadas por varões apostólicos na China, Japão e Etiopia, collegidas por Diogo Barbosa Machado**: Abbade da Igreja de Santo Adrião de Sever, e Academico da Academia Real. Tomo I. Comprehende do ano de 1555, até o ano de 1693. [s.n., s.d.]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or20081/or20081.pdf. Acesso em: 11/2018.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014 [1992].

AUROUX, Sylvain. **Histoire des idées linguistiques**. Tomo I. Paris: Pierre Mardaga, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

BARROS, João de. **Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja**. Edição crítica, leitura modernizada e reprodução fac-similar organizada por Gabriel Antunes de Araujo. São Paulo: Humanitas, Paulistana, 2008.

BARROS, João de. **Gramática da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja**. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/Departamento Nacional do Livro, 1995.

BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Ap. Entre o devocional e o operacional: a obra educativa da Companhia de Jesus no Brasil. In.: BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Ap.; TEIXEIRA, Rosiley A. (org.). **História da Educação Brasileira**. Pedagogia de A a Z. Vol. 6. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, pp. 13-47.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. **Historiografia da Língua Portuguesa: século XVI**. 1.ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.

COLOMBAT, Bernard.; FOURNIER, Jean-Marie.; PUECH, Christian. **Uma história das ideias linguísticas**. São Paulo: Contexto, 2017 [2010].

CORDEIRO, Tiago. **A grande aventura dos jesuítas no Brasil**. São Paulo: Planeta, 2016.

DRUMOND, Carlos. Apresentação. In.: ANCHIETA, José de. **Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Edição fac-similar. São Paulo: Loyola, 1990.

ELIA, Sílvio. **A unidade linguística do Brasil**: condicionamentos geoeconômicos. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

FÁVERO, Leonor Lopes. A política Linguística na América Latina Colonial e as Línguas Gerais. Apresentação de Trabalho na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://elvira.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG64.pdf>.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças – A educação no Brasil Colônia. **Rev. ANPOLL**, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FÁVERO, Leonor; MOLINA, Márcia. **As concepções linguísticas no século XIX**: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERREIRA JR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FIGUEIRA, Luis. **Arte de Grammatica da Lingua Brasílica**. Lisboa: Miguel Deslandes, 1687,

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. 52.ed. São Paulo: Global, 2013.

GONÇALVES, Nuno da Silva. Baltasar Teles, Cronista da Companhia de Jesus. In: **Quando os padres faziam história**: de Marcos de Lisboa a Simão de Vasconcelos. Centro Interuniversitário da História da Espiritualidade, 2001, pp. 95-100. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5270.pdf>. Acesso em: 11/2018.

HUE, Sheila Moura. **Primeiras cartas do Brasil**: 1551-1555. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KALTNER, Leonardo. O latim na colonização do Brasil quinhentista. **Cadernos de Letras da UFF** Dossiê: Línguas e culturas em contato n° 53, p. 39-60, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/download/243/153>. Acesso em: 11/2018.

MAGALHÃES, Pablo Antônio Iglesias. A palavra e o império: A Arte da Língua Brasílica e a conquista do Maranhão. **Revista de História**, São Paulo, n. 165, p. 367-401, jul./dez. 2011.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

NAVARRO, João de Azpilcueta. Otra embiada de la ciudad del Saluador. In.: **Copias de unas cartas embiadas del Brasil por el padre Nobrega de la companhia de Jesus**: y otros padres que estan debaxo de su obediência: al padre mestre Simon preposito dela dicha compañía em Portugal: y a los padres y hermanos de Jesus de Coimbra. Tresladadas de portugues en Castellano. Recebidas en el año de MDLI. [s.n.,s.d.]. Disponível em: http://purl.pt/12671/4/res-842-3-p_PDF/res-842-3-p_PDF_24-C-R0150/res-842-3-p_0000_1-28_t24-C-R0150.pdf. Acesso em 11/2018.

NÓBREGA, Padre Manuel da. Informacion de las partes del Brasil. In.: **Copias de unas cartas embiadas del Brasil por el padre Nobrega de la companhia de Jesus**: y otros padres que estan debaxo de su obediência: al padre mestre Simon preposito dela dicha compañía em Portugal: y a los padres y hermanos de Jesus de Coimbra. Tresladadas de portugues en Castellano. Recebidas en el año de MDLI. [s.n., s.d.]. Disponível em: http://purl.pt/12671/4/res-842-3-p_PDF/res-842-3-p_PDF_24-C-R0150/res-842-3-p_0000_1-28_t24-C-R0150.pdf. Acesso em: 11/2018.

NÓBREGA, Padre Manuel da. Otra de otro padre embiada de la misma capitania de Pernãbuco. In.: **Copias de unas cartas embiadas del Brasil por el padre Nobrega de la companhia de Jesus**: y otros padres que estan debaxo de su obediência: al padre mestre Simon preposito dela dicha compañía em Portugal: y a los padres y hermanos de Jesus de Coimbra. Tresladadas de portugues en Castellano. Recebidas en el año de MDLI. [s.n. s.d.]. Disponível em: http://purl.pt/12671/4/res-842-3-p_PDF/res-842-3-p_PDF_24-C-R0150/res-842-3-p_0000_1-28_t24-C-R0150.pdf. Acesso em: 11/2018.

NEBRIJA, Antonio de. **Grammatica de la lengua castellana**. 1492.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In.: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, José Maria de. **O método pedagógico jesuítico**: uma análise do Ratio Studiorum. Viçosa: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PASSERINI, Thiago Zílio. **Ocultação de paternidade ou filiação ilegítima?** O lugar do galego na origem da língua portuguesa em textos dos séculos XVI e XIX. 2019. 256p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Português, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In.: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da Independência. In.: PALMA FILHO, J. C. (organizador) **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: UNESP-Pró-Reitoria de Graduação/ Santa Clara Editora, 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. As línguas gerais sul-americanas. **Papia**: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996. Disponível em: <http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/view/143/210>. Acesso em: 11/2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Editores Associados, 2010.

SOUSA, Carlos; CAVALCANTE, Maria Juraci (orgs). **Os jesuítas no Brasil**: entre a Colônia e a República. Brasília: Liber Livro, 2016.

VIEIRA, Padre Antônio. Carta II. A El Rey. Senhor. In.: **Cartas do P. Antonio Vieira da Companhia de Jesu** Tomo Segundo. Offerecido ao Eminentissimo Senhor Nuno da Cunha e Attaide: Presbytero Cardeal da Santa

Igreja de Roma do Titulo de Santa Anastasia, do Conselho de Estado, Guerra, e Despacho de Sua Magestade, Inquisidor Geral nestes Reynos, e Senhorios de Portugal. Lisboa: Officina da Congregação do Oratorio, 1735. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000009213&bbm/4524#page/1/mode/2up>. Acesso em: 11/2018.

VIEIRA, Padre Antônio. Sermão do Espírito Santo. In.: **Sermoens do P. Antonio Vieira da Companhia de IESV, Prégador de Sua Magestade**. Terceira Parte. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes, 1683. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000009221&bbm/4562#page/1/mode/2up>. Acesso em: 11/2018.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. 197p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.