

2ª EDIÇÃO | REVISTA E AMPLIADA

A LEGISLAÇÃO POMBALINA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS: Suas Implicações na Educação Brasileira (1757-1827)

LUIZ EDUARDO OLIVEIRA (ORG.)

PREFÁCIO DE JOSÉ EDUARDO FRANCO



THEYA



Criação Editora



E-pombal



CONSELHO EDITORIAL DO SELO E-POMB@L

Amon Santos Pinho (UFU)
Ana Lúcia Simões Borges Fonseca (UFS)
Antônio Carlos dos Santos (UFS)
Antonio Ponciano Bezerra (UFS)
Christine Vogel (Universidade de Vechta, Alemanha)
Cristiana Lucas Silva (Universidade de Lisboa)
Edmilson Menezes Santos (UFS)
Edna Maria Matos Antonio (UFS)
Elaine Maria Santos (UFS)
Jean Pierre Chauvin (USP)
Joana Balsa de Pinho (Universidade de Lisboa)
Joaquim Tavares da Conceição (UFS)
Jorge Carvalho do Nascimento (UFS)
José Carlos de Araújo Silva (Universidade do Estado da Bahia)
José Eduardo Franco (Cátedra de Estudos Globais / Universidade Aberta)
Luiz Carlos Villalta (UFMG)
Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (UFS)
Mar Garcia (Universidade de Alicante, Espanha)
Marcos Fonseca Ribeiro Balieiro (UFS)
Maria de Nazaré Sarges Nazaré (UFPA)
Pablo Antonio Iglesias Magalhães (Universidade Federal do Oeste da Bahia)
Paula Carreira (Universidade de Lisboa)
Raquel Beatriz Junqueira Guimarães (PUC-RIO)
Ricardo Ventura (Universidade de Lisboa)
Rita Aparecida Coelho Santos (UNEB)
Rodrigo Belfort Gomes (UFS)
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)
Susana Alves-Jesus (Universidade de Lisboa)
Thadeu Vinícius Souza Teles (UFS)
Vera Lúcia Amaral Ferlini (USP)
Vera Maria dos Santos (Universidade Tiradentes)



Criação Editora

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

A LEGISLAÇÃO POMBALINA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS: Suas Implicações na Educação Brasileira (1757-1827)

LUIZ EDUARDO OLIVEIRA (ORG.)

PREFÁCIO DE JOSÉ EDUARDO FRANCO

**2ª EDIÇÃO
REVISTA E AMPLIADA**



THEYA



Criação Editora

Aracaju | 2022

Copyright 2022 by Luiz Eduardo Oliveira

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico
Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

O48r Oliveira, Luiz Eduardo (org.).
 A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: Suas
 implicações na Educação Brasileira (1757-1827). Prefácio: José
 Eduardo Franco -- 2. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.
 432 p.
 Inclui bibliografia.
 ISBN 978-85-8413-315-4

1. Marques de Pombal. 2. Política Reformista. 3. Portugal.
I. Título. II. Assunto. III. Organizador.

CDD 946.9
CDU 94 (469)

ESTE LIVRO FOI PRODUZIDO COM VERBA DO EDITAL N° 06/2022/PPGED/PROAP/UFS -
PROGRAMA DE APOIO AO PESQUISADOR À PÓS-GRADUAÇÃO (PROAP) DOCENTES.

PREFÁCIO

José Eduardo Franco

Conheci o Professor Luiz Eduardo Oliveira, a sua universidade e a sua equipa de pesquisa há mais de uma década, num momento em que estava a desenvolver projetos de pesquisa sobre Pombal e o período pombalino. Fiquei, desde logo, muito bem impressionado com o trabalho em curso, e, desde então, passamos a promover iniciativas académicas e projetos científicos em conjunto. Esse trabalho transatlântico e luso-brasileiro que então encetamos, com bons frutos, contribuiu, além do mais, para tomar ainda mais consciência da importância de investigar e desenvolver novos estudos sobre a figura e a obra de Sebastião José de Carvalho e Melo e sobre o século XVIII, centúria que tem merecido pouca atenção das historiografias portuguesa e brasileira, em comparação com o interesse maior que outros séculos suscitam.

Luiz Eduardo Oliveira, que em boa hora promoveu uma nova publicação desta obra que inauguramos, acerca da legislação pombalina sobre o ensino de línguas, é, hoje em dia, um dos mais reputados especialistas internacionais da vida, da obra e da receção do Marquês de Pombal. A Cátedra Marquês de Pombal que fundou e dirige na Universidade Federal de Sergipe, sob os auspícios do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, é o justo corolário de duas décadas do seu trabalho de pesquisa, articulado com a docência e a orientação de pesquisadores, em torno da ação política deste que foi considerado o Primeiro-Ministro do Rei D. José I.

Os resultados deste trabalho de investigação vindos a lume, quer da sua lavra quer de diversos alunos e colegas seus, demonstram que o Professor Luiz Eduardo Oliveira foi capaz de construir, sob a sua liderança académica, uma verdadeira “escola” de estudo sobre o Marquês de Pombal e o Século das Luzes, com particular incidência nos fundamentos e na produção de legislação decorrente da sua política reformista no campo da educação e, no âmbito desta, em especial sobre o ensino das línguas, as suas implicações e o seu impacto. No panorama dos estudos pombalinos do passado e do presente, foram poucos, ou talvez mesmo nenhuns, os líderes universitários que conseguiram congregar e supervisionar de modo persistente e continuado no tempo até hoje tantos investigadores para desenvolver trabalhos académicos e eventos científicos sobre temas relativos ao Marquês de Pombal. Luiz Eduardo Oliveira é, por isso, responsável pela renovação hodierna dos estudos pombalinos no Brasil, em articulação com outros investigadores e projetos de investigação em Portugal e noutros países. Os objetos de pesquisa de Luiz Eduardo Oliveira e daquela que poderíamos chamar a sua escola de estudos pombalinos, agora abrigada e potenciada sob o prestígio de uma cátedra, a Cátedra Marquês de Pombal, têm incidido sobre temas centrais e emblemáticos da política pombalina.

Não seria desmesurado afirmar que as reformas linguísticas e educativas pombalinas foram aquelas que mais impacto tiveram, na longa duração, na sociedade portuguesa e nas sociedades chamadas coloniais ou sob o domínio colonial do Rei de Portugal. Foram, com efeito, marcantes e são fundamentais para observarmos as metamorfoses das novas sociedades e dos países que estavam em gestação no quadro do império colonial português e que iriam emancipar-se nos dois séculos seguintes, começando pelo Brasil, em 1822, cujo bicentário da independência celebramos este ano. A imposição e afirmação da língua portuguesa como língua única teve, como sabemos, uma função unificadora muito relevante para compreendermos o processo de construção do Brasil enquanto nação que alberga muitas outras

nações (ameríndias, afro-brasileiras, luso-brasileiras, ítalo-brasileiras, germano-brasileiras...) e como Estado em extraordinária e permanente metamorfose, até aos nossos dias.

Se é verdade que as medidas políticas de valorização das línguas vernáculas, neste caso da língua portuguesa, consagram politicamente uma das linhas de afirmação de valores da Modernidade, que associa o uso das línguas vernáculas, em nome da autonomia em relação ao latim, à defesa de liberdades, como as de expressão religiosa (*v.g.* a importância da tradução da Bíblia em línguas vernáculas) e outras, também constituem uma das dimensões paradoxais da ação reformista pombalina. Se com Pombal a valorização política da língua nacional surge como um grito de libertação do “império do latim” e como uma espécie de declaração oficial da maturidade da língua vernacular para os mais diversos usos (científicos, jurídicos, teológicos, administrativos, diplomáticos...), também é um instrumento de dominação, com a proibição do uso de outras línguas, também nacionais, como foi o caso das línguas das nações ameríndias, acarretando perdas de património cultural e identitário significativas.

A valorização das línguas modernas e do seu ensino como expressão de modernidade educativa inscreve-se, com efeito, no ideário iluminista de afirmação das línguas nacionais ao serviço da construção do Estado e de resposta, entre outras, a exigências decorrentes das relações com o exterior e da demanda do comércio internacional.

Por seu lado, a aposta na educação de elites e de classes profissionais, desde o comércio ao Exército, é um legado decorrente do reformismo pombalino e da sua preocupação em qualificar áreas estratégicas em ordem a sustentar uma política de progresso e de afirmação de Portugal e dos seus domínios frente às outras potências europeias, seguindo as suas melhores práticas.

A reforma linguística, com expressão direta na educação e na renovação dos *currícula* pedagógicos, tendo como referência paradigmática o que se fazia na chamada Europa civilizada e guiada

pelos ditames da razão iluminada, vai influenciar o progresso de áreas subsidiárias, nomeadamente da retórica e da literatura. A emergência de uma protoliteratura brasileira, por exemplo, não pode ser desligada, na sua génese, desta política pombalina de valorização da língua vernácula e de uma certa visão da herança nacional, que hoje consideraríamos aspetos estruturantes da identidade nacional, desde as leis do Reino, passando pelas instituições nacionais até à língua do Príncipe.

A já considerável pesquisa desenvolvida por Luiz Eduardo Oliveira e pelo seu grupo de investigação tem trazido a lume, para a comunidade académica e científica, estudos relevantes sobre estes assuntos, questões e problemáticas centrais da ação política de Pombal na relação contextual com o Século das Luzes e a sua receção.

Esta obra agora revista e republicada, sob a mentoria de Luiz Eduardo Oliveira, é bem ilustrativa do ideário e das preocupações de pesquisa do grupo de pesquisadores sob a sua coordenação e que com ele tem colaborado nestas duas décadas de trabalho intenso sobre o Marquês de Pombal e o século XVIII. Se este livro funciona como uma espécie de revisitação de um dos resultados do que de melhor tem sido feito e ainda continua atual, também é um ponto de partida. Na verdade, a Cátedra Marquês de Pombal quer tornar-se uma plataforma global de promoção dos estudos pombalinos e do Século das Luzes a nível internacional. Entre outras atividades regulares de partilha e de divulgação científica que pretende ofertar aos estudiosos e ao público em geral, com esta publicação se inaugura a fundação de um selo ou coleção editorial E-Pomb@l destinado à publicação de livros sobre o objeto de investigação desta Cátedra. Assim sendo, é significativa a reedição desta obra nesta linha editorial, assinalando a articulação do trabalho realizado com os novos projetos a desenhar e já em curso no âmbito desta nova e pioneira Cátedra, que auguram um bom futuro para o desenvolvimento dos estudos pombalinos e sobre o Século das Luzes.

SUMÁRIO

- 5 **Prefácio**
José Eduardo Franco
- 11 **A Invenção da Tradição e o Mito da Modernidade: Aspectos Principais da Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas**
Luiz Eduardo Oliveira
- 49 **A História do Ensino das Línguas no Brasil segundo a Legislação**
Luiz Eduardo Oliveira
- 105 **Notas Sobre a História da Profissão Docente no Mundo Luso-Brasileiro**
Tereza Fachada Levy Cardoso
- 117 **O Ensino de Gramática Latina e a Institucionalização da Profissão Docente**
Sara Rogéria Santos Barbosa
- 137 **Dos Temores sobre os Letrados: Um Professor de Gramática Latina e a Contestação do Domínio Lusitano na Capitania da Bahia**
José Carlos de Araujo Silva
- 151 **Duas Cartas de Luís Antonio Verney: o Verdadeiro Método de Estudar e a Reforma Pombalina**
Jorge Carvalho do Nascimento
- 169 **Educação e Censura: Ecos do Pensamento de Luis Antonio Verney no Brasil**
Cláudio de Sá Capuano
- 187 **Caminhos do Saber em Perspectiva: Literatos e Cientistas no Brasil do Setecentos**
Claudete Daflon

- 207 O Lugar do Ensino de Retórica nas Reformas Pombalinas da Instrução Pública
João Escobar J. Cardoso
- 233 A Época Pombalina e os (Des) Caminhos da Retórica em Portugal e seus Domínios
Mirela Magnani Pacheco
- 265 Da Lei do Diretório ao Alvará de 1770: Civilizar para o Bem do Estado
Elaine Maria Santos
- 289 A Concepção Pombalina do Perfeito Negociante Português
Thadeu Vinícius Souza Teles
- 305 Reformas Pombalinas e Lexicografia Luso-Brasileira no Século das Luzes: Breve Percurso Histórico
Álvaro César Pereira de Souza
- 329 O Alvará de 1770 e o Ensino de Língua Portuguesa
Giselle Macedo Barboza
- 351 O Ensino de Inglês no Século XVIII e os Compêndios de J. Castro e J. C.
Elaine Maria Santos
- 373 De Luís XV a Pombal: o Ensino de Francês no Território do Brasil
Kate Constantino Oliveira
- 391 A Produção Metalinguística Bilingue no Período Pombalino: o Legado de Antonio Vieyra Transtagano
Amanda Carvalho Silva Souza
Álvaro César Pereira de Souza
- 409 *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*: Um Compêndio a Serviço das Reformas de Pombal
Wagner Gonzaga Lemos
- 425 Nota sobre os autores

A INVENÇÃO DA TRADIÇÃO E O MITO DA MODERNIDADE: ASPECTOS PRINCIPAIS DA LEGISLAÇÃO POMBALINA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS

Luiz Eduardo Oliveira

O que denominamos, nesta pesquisa, “legislação pombalina” diz respeito às peças legislativas que foram idealizadas, elaboradas e expedidas durante o reinado de D. José I, que se estende de 1750 até 1777. Foi nesse período que Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), que havia sido diplomata em Londres (1738-1744) e em Viena (1745-1749), tornando-se Secretário dos Negócios Estrangeiros e da Guerra com a ascensão de D. José I e Secretário dos Negócios do Reino em 1755, exerceu controle quase absoluto dos assuntos relativos ao governo. Em 1759, Sebastião José recebeu o título de Conde de Oeiras e em 1769 o de Marquês de Pombal, como ficou conhecido na história portuguesa. De acordo com Maxwell (1996, p. 1), Pombal, “para todos os efeitos governou Portugal entre 1750 e 1777”. Falcon (1993, p. 381), por sua vez, afirma:

Se é habitual atribuir-se ao monarca então reinante, D. José I, a condição de chefe do Estado, pois, ele de fato o era, juridicamente, não menos comum é fazer-se o juízo a respeito de sua efetiva presença em termos negativos, como que ofuscada em grande parte pela pessoa e pela ação do seu Secretário, autêntico ‘primeiro-ministro’, vontade onipresente, verdadeiro governo, em suma.

Sua autoridade teria se consolidado depois do terremoto de Lisboa, em 1755, quando assumiu o projeto de reconstrução da cidade,

dando-lhe uma nova arquitetura, e da restauração da ordem, com uma política autoritária, rígida e radical em seus objetivos. Ao criticar a historiografia disponível à época da publicação de sua obra pioneira, no país, sobre *As reformas pombalinas da instrução pública* (1952), Laerte Ramos de Carvalho afirma que é lastimável o fato de os historiadores apreciarem a ação do gabinete de D. José I como obra exclusiva de um só homem, uma vez que o “pombalismo” apresenta-se muito mais como um denominador comum de opiniões correntes, antes e durante os anos de seu governo, integradas no protagonismo de um ministro que buscou realizar, na prática, mediante o seu poder legiferante, os ideais e aspirações de caráter político, econômico, pedagógico e cultural de muitos intelectuais setecentistas, alguns deles portugueses, embora “estrangeirados”¹:

Compreendem-se, portanto, o exagero e as paixões que acompanharam todos os atos no período de 1750 a 1777. O que, todavia, não se avaliou, suficientemente, exceção feita aos trabalhos de Latino Coelho, foi o sentido das aspirações do grupo político que, neste período, ensaiou novas diretrizes à nacionalidade. Fato tanto mais estranhável quanto quase todas as ações do governo foram acompanhadas de amplas razões, fundamentadas no conhecimento dos fatos da história portuguesa e em algumas das lições mais expressivas dos corifeus do pensamento moderno (CARVALHO, 1978, p. 186).

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

Com efeito, o próprio discurso da legislação pombalina² – que é redigida em primeira pessoa, em nome de “El Rei” – deixa claro, em seus preâmbulos, que as peças legislativas são elaboradas somente depois das consultas às “pessoas do Meu Conselho, e outros Ministros doutos, experimentados e zelosos no serviço de Deus”, como se lê no Alvará de 19 de maio de 1759, com o qual foram publicados os Estatutos da Aula do Comércio, ou dos pareceres dos “Homens mais doutos, e instruídos neste genero de erudições”, como é o caso do Alvará de 28 de junho de 1759 (PORTUGAL, 1830, p. 656; 675).

A questão da autoria das peças legislativas expedidas durante o período pombalino, nesse sentido, apresenta um problema de difícil solução para o historiador, uma vez que, mesmo levando em conta as diversas consultas, com suas conseqüentes alterações do texto da minuta de uma determinada lei, ou as intervenções de caráter ortográfico ou sintático dos tipógrafos, que também afetam o processo de construção de sentido dos textos (CHARTIER, 2002), resta ainda o fato de que

algumas peças legislativas dos séculos XVIII e XIX, tais como os Alvarás, Provisões e Decisões com força de lei sobre Instrução Pública, ao indicarem algum método ou compêndio de determinada matéria, ou regularem a remuneração de um ou mais professores, não são previsões legais, mas verdadeiras sentenças – no sentido jurídico do termo – proferidas, muitas vezes, sobre requerimento das partes interessadas, constituindo, portanto, representações bastante significativas de situações concretas, de “práticas” enfim (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

2 A noção de discurso utilizada neste estudo vale-se de alguns pressupostos de Bakhtin (2003, p. 271), para quem o enunciado só é possível em uma situação de comunicação discursiva, que é caracterizada pela alternância dos sujeitos do discurso. Tal alternância determina os limites do enunciado, tanto em relação aos enunciados anteriores, dos quais é uma espécie de resposta, quanto às compreensões responsáveis que suscita. Teixeira (1999, p. 14-15), por seu turno, concebe o que denomina “discurso pombalino” como prática político-social e como manifestação nas letras e nas artes em geral: “Ele pressupõe não só a presença do mecenas, das instituições e dos valores que representa, mas também a de um rigoroso repertório coletivo de convenções, que estabelece desde as coisas retóricas e o modo de apropriação delas até os princípios de organização da frase e do poema”.

No caso do Alvará de 28 de junho de 1759 – também conhecido como Lei Geral dos Estudos Menores –, por exemplo, é sabido que Sebastião José de Carvalho e Melo, em 9 de fevereiro daquele mesmo ano, dirigiu-se a Gaspar de Saldanha de Albuquerque, à época Reitor da Universidade de Coimbra, solicitando informações e pareceres para a elaboração da determinação régia que iria proibir os jesuítas de ensinar e reformar o ensino de humanidades em Portugal e seus domínios. Em sua carta de resposta, o reitor juntou o parecer do lente António Denis de Araújo, o qual teria sugerido, dentre outras coisas, o estabelecimento do latim como “base para todas as sciencias” e a manutenção das línguas grega e hebraica, além da inserção do francês e do italiano (CRUZ, 1971, p. 8), tal como propunha Verney (1949, p. 272-274), no “apêndice II” da “Carta Primeira” de seu *Verdadeiro método de estudar* (1746), algo que não foi acatado na redação final da lei, embora tenha sido aproveitado nos Estatutos do Real Colégio dos Nobres, publicados com a Carta de Lei de 7 de março de 1761 (PORTUGAL, 1830).

Como Pombal, ao que parece, nunca parecia inclinado a contentar-se com apenas uma opinião, pode ter levado também em consideração as sugestões de outros intelectuais da época. Conforme Cruz (1971, p. 12), António Felix Mendes (1706-1790), que se intitulava “Mestre de letras humanas” e aos trinta e um anos de idade publicou uma *Arte de grammatica latina*, a qual foi adotada e indicada pelo Alvará de 1759, enviou para o ministro um parecer intitulado *Memórias para a reforma dos Estudos de Humanidades que se deve fazer em Portugal sem despesa do Soberano*, tendo ele sido composto, segundo as palavras do seu autor, “muyto antes de haver noticia da ruína dos Jesuítas”.

Outro intelectual cujas opiniões devem ter pesado na elaboração da lei foi o padre oratoriano António Pereira de Figueiredo (1725-1797), autor de quatro compêndios de latim indicados para as aulas régias no Alvará de 1759: os *Exercícios da lingua latina e portugueza acerca de diversas cousas* (1751); o *Novo methodo de grammatica latina para o uso das escolas da Congregação do Oratorio*, em dois volumes (1752 e 1753);

a *Colecção de palavras familiares, assim portuguezas como latinas* (1755) e o *Novo methodo de grammatica latina, reduzido a compêndio* (1758). António Pereira havia participado intensamente da polémica em torno da publicação do *Verdadeiro método de estudar*, de Verney, que se desdobrou em um acirrado debate entre “alvaristas”, isto é, defensores da *Arte da grammatica latina* do padre jesuíta Manoel Álvares (1526-1583), cujo título completo é *Emmanvellis Alvari è Societate Iesv de Institvtione Grammatica libri tres* (1572), e oratorianos, do qual resultaram inúmeras publicações (CARVALHO, 1978, p. 42; ANDRADE, 1982, p. 540-545). Mesmo depois de ter deixado a Congregação do Oratório, em 3 de janeiro de 1769, com a qual Pombal havia rompido já em 1760, António Pereira ocupou o cargo de Oficial de Línguas na Secretaria de Estado presidida pelo poderoso ministro, que dele haveria se aproveitado para defender e justificar o regalismo de D. José I (ANDRDADE, 1982, p. 423; 540).

É muito provável que o então Conde de Oeiras tenha se valido das orientações do padre António Pereira para a elaboração de outro importante documento relacionado à legislação pombalina sobre o ensino de línguas: as *Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica*, as quais se apresentam não somente como guia dos professores, orientando-lhes quanto ao “tempo das lições”, às “horas da classe” ou aos procedimentos a serem tomados no caso da indisciplina dos alunos ou do seu adiantamento nos estudos, mas também como uma genuína peça de erudição, tanto do ponto de vista pedagógico quanto linguístico e literário, uma vez que indica os compêndios a serem usados pelos estudantes e os livros de consulta dos professores, construindo assim o cânone escolar ideal para o novo perfil do Estado português:

Uma característica interessante das *Instruções para os professores* é a apresentação da bibliografia, em tipo diferente, com notas à margem do texto. Faz parte naturalmente, da ostentação de uma imagem de saber, de ciência, de erudição, mas é também um esclarecedor documento das referências culturais do Marquês de Pombal e eventualmente dos conselheiros que o assessoravam

no domínio dos estudos da latinidade e das teorias da educação, como seria o caso do P. António Pereira de Figueiredo. A referida bibliografia dá conta de um considerável número de títulos que ainda hoje são reconhecidos como referências básicas dos estudos da época (VERDELHO, 1982, p. 18).

Embora possam ser notadas algumas marcas estilísticas nos textos legais expedidos durante a governação pombalina, tais textos ainda carecem de um estudo textual e lingüístico aprofundado. Como observa o autor acima referido, seria necessário estudar os textos legais pombalinos do ponto de vista estilístico para melhor conhecermos a personalidade de Sebastião José e suas motivações não somente ideológicas, mas também estéticas, principalmente se levarmos em conta que o discurso do poder pode ter interferido de maneira decisiva na história da língua portuguesa, tanto ao nível da ortografia, com o uso de letras maiúsculas em palavras-chave do discurso pombalino, tais como “Nação”; “Estado”; “Sciencia”; “Razão” ou “Civilização”, quanto da caligrafia:

O texto [das *Instruções*] é marcado por uma certa solenidade, uma presunção de escrita feita para a história – em que se cuida da imagem como quem faz um monumento para que conste. Nesta linha, se deve entender o uso generoso de iniciais maiúsculas como hierarquizadores semânticos, sinais de engrandecimento e de solenidade. O estilo jussivo ou imperativo, que seria normal num texto desta natureza, um texto paralegal, encontra-se aqui sabiamente modalizado. A ordem aparece emanada de uma entidade muito impessoalizada e revestida da autoridade da experiência (“Em todo o tempo se tem reconhecido...”) e do saber colectivo e da ciência (“Todos os Homens sábios uniformemente confissão que...”, “Todos os Doutos recõmendão...”, “Assentão os Homens mais eruditos que...”, “Não approvam os Homens instruidos nesta materia o falar-se Latim nas Classes...”, “Os maiores Homens de todas as faculdades reconhecem...”). Não menos interessante é a figuração retórica do texto, imagens e metáforas que têm por base evocações como “caminho”, “beber”, “raios da

razão” e sobretudo a imagem do “edifício” que é um símil particularmente bem adequado à história e ao espaço político pombalino” (VERDELHO, 1982, p. 16-17).

Falcon (1993), ao que parece, não leva em conta a problemática questão da autoria da legislação pombalina, pois, em sua classificação dos textos escritos – ou pelo menos assinados – pelo Marquês de Pombal em sete grupos temáticos, inclui também as peças legislativas. Conforme o autor, o primeiro grupo, que compreende o período que vai de 1738, ano de sua chegada a Londres como diplomata, ainda durante o reinado de D. João V, até 1778, quando o Marquês, depois da morte de D. José I e de sua queda do ministério, se defendia dos seus adversários políticos, é composto dos escritos sobre as relações econômicas anglo-lusitanas. O segundo grupo compõe-se das Instruções produzidas durante os primeiros anos de sua governação e destinadas a diversas autoridades, como as *Instruções regias publicas e secretas* remetidas para seu irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1700-1779), em 31 de maio de 1751, mesmo ano de sua nomeação como Capitão-General e Governador do Pará; o terceiro refere-se às suas obras polêmicas, tais como o *Compêndio histórico da Universidade de Coimbra*, publicado em 1771; o quarto à legislação; o quinto é composto pela sua correspondência diplomática em geral; o sexto pelas suas *Observações secretíssimas* e o sétimo, finalmente, pelo material produzido após a sua queda, em 1777, no qual se encontram inclusive seus discursos de louvação do próprio governo.

Entretanto, o mesmo autor, além de reconhecer o lugar de destaque ocupado, na ideologia ilustrada, pelo “otimismo jurídico” – isto é, “a crença no poder ilimitado das leis de promoverem o bem-estar e a felicidade dos homens” (FALCON, 1993, p. 113) –, é capaz de perceber a importância, para o historiador, da análise das peças legislativas expedidas durante o governo pombalino, as quais apresentam uma grande dificuldade para que se tenha uma visão de seu conjunto, uma vez que, apesar da grande quantidade de coleções de leis publicadas durante o século XIX, ainda restam muitas peças manuscritas encontráveis apenas em

arquivos portugueses ou, de maneira fragmentária, em obras como as de Francisco Trigo de Aragão Morato, que organizou uma *Coleção da legislação impressa e manuscrita* que lhe serviu de fonte principal:

Sua importância [da legislação] é dupla: no seu conteúdo mais específico ela remete à prática mercantilista ou ilustrada, [...]. Em suas considerações, seus preâmbulos por vezes muito extensos, elas podem fornecer ao historiador o acesso a determinadas formas de pensamento, a certas expressões ou vocábulos que assumem apreciável relevo sob o ângulo da análise das idéias da época (FALCON, 1993, p. 283).

A citação acima nos remete a outro aspecto da legislação pombalina que não pode deixar de ser tratado por quem pretenda analisá-la: o seu caráter ilustrado. O senso comum generalizado é o de que o iluminismo português foi incompleto ou imperfeito. Alguns historiadores consideram-no até canhestro, dado o grau de atraso de Portugal em relação às grandes nações europeias, visível pelos viajantes, segundo suas narrativas, principalmente nos traços religiosos, que se mostravam enraizados na mentalidade e nos costumes do povo lusitano, algo que se evidenciava em sua arquitetura e até em sua indumentária. Os que assim concebem o iluminismo português geralmente partem do pressuposto de que o iluminismo, ou a ilustração, é algo acabado, quase uma essência, que tem seus modelos perfeitos na França e Inglaterra, de modo que, tratando-se de um fenômeno do centro europeu, não poderia ser bem-sucedido em sua periferia. Desse modo, ignoram a condição de construção discursiva da ilustração e de seus pressupostos básicos, pela historiografia, literatura, filosofia e mesmo pelos documentos oficiais emitidos pelos Estados absolutistas ou por déspotas esclarecidos.

Uma consequência incontornável desse tipo de perspectiva é que o estudo da legislação pombalina, por exemplo, só pode ser realizado em termos de defasagem ou atraso com relação a uma modernidade europeia, reduzindo-se, portanto, a uma manifestação periférica, realizada

em condições precárias. Assim, acaba reproduzindo o próprio discurso da legislação pombalina, uma vez que uma de suas marcas principais é o elevado grau de autoconsciência histórica, desdobrando-se, às vezes, em verdadeiras narrativas fundacionais, que se concentram na invenção de uma tradição gloriosa do povo lusitano, nas armas, artes e letras, quando, na época das grandes navegações, que também fora a época cantada pelo poeta de *Os Lusíadas*, Portugal havia conquistado a América, a África e as Índias, deixando boquiabertos os demais povos europeus, inclusive seus rivais ibéricos – os espanhóis. Nesse sentido, a legislação pombalina pode ser lida como uma das estratégias representacionais de construção de uma cultura e uma identidade nacional, para falar como Hall (2005, p. 52-56).

Com efeito, a maioria dos preâmbulos das peças legislativas pombalinas assume um caráter de “recuperação” – econômica, política, literária etc. – de um tempo perdido. Um tempo na verdade mítico, uma vez que perde suas origens nos próprios mitos do tempo (BHABHA, 2006, p. 1). O período eleito é o século XVI, época da formação dos Estados nacionais, da revolução científica, das reformas religiosas, da colonização, da ascensão dos vernáculos (ANDERSON, 2008), da gramatização³ (AUROUX, 1992) e da escolarização⁴ (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

3 O conceito de “gramatização”, tal como o define Auroux (1992, p. 65) – “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” –, difere-se das primeiras tentativas filológicas de tradução e interpretação de textos, assim como da *grammatiké* grega, que nasce na virada dos séculos V e IV antes de nossa era. Sua formulação tem origem no século II a.C., com a Escola de Alexandria, e associa-se ao conhecimento empírico dos poetas e prosadores, mas o sentido moderno, como corpo de regras que explicam como construir palavras mediante paradigmas, para aprender a falar – e depois ler e escrever –, é um advento mais recente e coincide com o Renascimento.

4 Para Oliveira (2009, p. 29), “pode-se dizer que, a partir do século XVI, o papel educativo teria passado por um deslocamento das comunidades e das famílias para as instituições de ensino, as quais serviam tanto aos interesses das duas Reformas quanto aos da burguesia em ascensão. O sistema de autoridade dos mestres sobre os discípulos, diferente da ‘comunidade’ entre os mesmos; a organização das classes conforme as idades dos alunos; os procedimentos de controle do tempo e de suas atividades; e finalmente a implantação dos planos de estudos e do seu sistema de progressão, ou seriação, dos estudos, com o advento do exame, seriam os dispositivos fundamentais para a constituição da ‘forma escolar’, ou da escolarização”.

Não por acaso, é o período eleito pela historiografia ocidental para demarcar e fundamentar o conceito de “modernidade”. Falcon (1993, p. 3) é esclarecedor a esse respeito:

Definir-se uma época, ou qualquer outra coisa, como “moderna” é pressupor, de imediato, que ela se constitui em algo de novo a contrapor àquilo que, a partir daí, se torna “antigo”; significa, num primeiro reflexo, contrastar o atual, o recente, ao que se considera velho, passado. Isto talvez ajude a compreender por que essa noção se faz presente com relativa frequência ao longo da história, ainda que suas conotações complementares possam variar bastante [...]. Na historiografia ocidental, todavia, tem havido uma relativa perda da consciência desse fato em proveito de uma tendência a absolutizar o “moderno”, fixando-o, cada vez mais, num espaço-tempo único, específico: a “Idade Moderna”.

Essa espécie de mito da modernidade traz consigo algumas palavras-chave – ou “conceitos-chave” – que dão sustentação à noção do “moderno”: Razão; Luzes; Progresso; Civilização; Felicidade; Estado; Nação; Ciências; Letras e Educação. Esse arsenal léxico-discursivo achava-se disponível desde a célebre “Querela entre os Antigos e os Modernos”, debate que, iniciado em 1689, quando Charles Perrault publicou o poema “Siècle de Louis Le Grand”, defendendo que as artes e as ciências tinham atingido o apogeu na França de Luís XIV, dominou a vida intelectual francesa da segunda metade do século XVIII, impondo para o resto da Europa o ideal de valorização da própria cultura (ANDERSON, 2008, p. 109). Para Rouanet (1991, p. 25),

o que se coloca, então, para a Europa, é a questão de sua identidade cultural pois, apesar de não recusarem a honrosa posição de ‘herdeiros’ da Antigüidade, os ‘Modernos’ não aceitaram que a sua própria contribuição se restrinja a uma reprodução do modelo Greco-romano.

No contexto das reformas pombalinas, os adversários dos construtores da modernidade lusitana – que se propunham a reatar uma linha de continuidade com uma espécie de modernidade interrompida no século XVI – são os jesuítas, que se tornam os responsáveis pelo atraso de Portugal em todos os setores – econômico, político e cultural. No caso da instrução pública, por exemplo, o Alvará de 28 de junho de 1759 é bastante ilustrativo:

Tendo em consideração outro sim a que sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que se achavão, quando as Aulas se confiarão aos Religiosos Jesuitas, em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios; [...], que, depois de serem por elle conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaqueados nas miudezas da Grammatica, como destituidos das verdadeiras noções das Linguas Latina, e Grega, para nellas fallarem; e escreverem sem hum tão extraordinario desperdicio de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo; dando assim os mesmos Religiosos causa necessaria á quase total decadencia das referidas duas Linguas; sem nunca já mais cederem, nem á invencivel força do exemplo dos maiores Homens de todas as Nações civilizadas; nem ao louvavel, e fervoroso zelo dos muitos Varões de eximia erudição, que [...] clamarão amplamente nestes Reinos contra o Methodo; contra o máo gosto; e contra a ruina dos Estudos; com as demonstrações dos muitos, e grandes Latinos, Rethoricos, que antes do mesmo Methodo haviam florecido em Portugal até o tempo, em que forão os mesmos Estudos arrancados das mãos de Diogo de Teive, e de outros igualmente sabios, e eruditos Mestres: Desejando Eu não só reparar os mesmos Estudos para que não acabem de cahir na total ruina, a que estavam proximos; mas ainda restituir-lhes aquelle antecedente lustre, que fez os Portuguezes tão conhecidos na Republica das Letras, antes que os ditos Religiosos se intromettessem a en-

sinallos com sinistros intentos, e infelices successos [...] (PORTUGAL, 1830, p. 673-674).

Neste longo trecho estão os elementos principais do discurso da legislação pombalina: a consciência histórica do estado de atraso ou defasagem de Portugal em relação às “Nações civilizadas”, causado pela ação malévola dos jesuítas, depois de terem tirado os estudos das mãos do humanista Diogo de Teive, diretor do Colégio das Artes no século XVI; a ideia de recuperação de um tempo perdido, expressa na invenção de uma tradição de auge das “Letras Humanas”, que haviam tornado os portugueses conhecidos na República das Letras; o uso de imagens retóricas relativas às palavras-chave do vocabulário iluminista, como na expressão “escuro, e fastidioso Methodo” – contraposto, portanto, à clareza das ideias dos “Varões de eximia erudição”, bem como à “facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo” –; e finalmente a ideia de Europa, que representa o “moderno” e serve de parâmetro comparativo à situação portuguesa.

Com relação a este último elemento, se fôssemos aplicar ao contexto das reformas pombalinas a dicotomia oriunda da “Querela entre os Antigos e os Modernos”, a Europa, no discurso do legislador, representa o “moderno”, um modelo de civilização e progresso sempre almejado. Os jesuítas, por sua vez, representam um passado a ser repudiado, ao ponto de não pertencerem à suposta linha evolutiva da cultura e do pensamento português, que havia alcançado seu auge no século XVI. Desse modo, além de serem destituídos da herança cultural greco-romana – a qual é devidamente (re)apropriada pela legislação pombalina, especialmente no Alvará de 30 de setembro de 1770 (PORTUGAL, 1829) –, os discípulos de Inácio de Loyola constituíam uma interrupção do fluxo natural da história da nação portuguesa, uma vez que estavam muito mais subordinados ao Vaticano do que ao Estado português.

Podemos notar no trecho acima, por exemplo, que aos “Religiosos Jesuítas” estão sempre associados os vocábulos e expressões relacionadas ao atraso e às malévolas intenções de sua atitude, que se mostrava agora desastrosa para os interesses do Estado, em contraposição ao que se praticava na Europa. Tal relação foi sagazmente vislumbrada por Franco (2006, p. 6527-6528):

Duas palavras-chaves e os dois imaginários que elas encerram estão omnipresentes no discurso pombalino quer seja de carácter legislativo, quer historiográfico, quer tratadístico ou panfletário: **Jesuítas** e **Europa**. Jesuítas e jesuitismo encerram um conceito/visão de carga negativa, pessimista. Representam todo um passado cultural, educativo, mental que urgia repudiar e abolir. O termo Europa situa-se conceptualmente no pólo oposto. Expressa uma visão de carga altamente positiva, um conceito luminoso de dimensão utópica, encerra, no fundo, um ideal, um modelo a seguir, uma utopia de aproximação e de imitação. A estas palavras-chaves associam-se outros termos subsidiários, termos afins caracterizadores do que a palavra-chave pretende conceptualmente englobar. Jesuítas ou jesuitismo na propaganda pombalina de reforma e combate significam obscurantismo, ostracismo, trevas, ignorância, infantilismo, imobilismo, mau gosto, decadência, degenerescência, ruína. À segunda palavra-chave, Europa, associam-se no campo semântico que ela delimita conceitos subsidiários que incorporaram uma ideologia de acção e que são expressões por excelência do iluminismo: progresso, luzes, razão, bom gosto, inteligência, felicidade, conhecimento, ordem, clareza e abertura de espírito, liberdade, universalidade.

Cabe ressaltar que essa ideia de Europa, tão presente em toda a legislação pombalina, emerge também no século XVIII, no mesmo momento em que a nação portuguesa está em processo de construção discursiva. Nessa perspectiva, Europa e Ilustração são partes

inseparáveis de um mesmo todo (FALCON, 1993, p. 92)⁵, uma vez que esta, assim como aquela, representa uma mentalidade ou consciência supranacional em que as ideias circulam livremente, expressando uma espécie de República das Letras unida pelo culto à razão, mas também por um sentimento de superioridade com relação ao resto do mundo. Tal pressuposto tem seu contraponto no processo de constituição das nações europeias, fazendo-se acompanhar de uma espécie de nacionalismo imperialista que se forjava em oposição ao Outro colonial, em uma relação de poder e estranhamento (BOEHMER, 1995, p. 32). Trata-se, portanto, de uma Europa mítica, ideal, retórica e, sobretudo, unificada, sem fissuras:

Uma Europa que, em meados do século, vista como um todo, parece tender à unificação, revelando-se plenamente satisfeita com ela mesma; afinal, não restava qualquer dúvida de que “os europeus são os povos mais policiados, civilizados e melhores do planeta”. Europa unida pela razão e a ponto de unir-se também pela comunidade que faz imperar por toda parte a língua francesa e a própria cultura francesa (FALCON, 1993, p. 93).

Da mesma forma que a ideia de Europa representava, na legislação pombalina, a ideia de progresso e civilização, suplantando assim todas as contradições que tal pressuposto acarreta, o ataque aos jesuítas, fora do âmbito retórico, nem sempre tinha fundamento. É sabido, por exemplo, que os membros da Companhia de Jesus não eram tão atrasados ou ignorantes como afirmava a lei. Seu ideário e suas ações, do ponto de vista político-econômico, eram bastante arrojados para o tempo, como comprovam os escritos econômicos do padre jesuíta An-

5 Ao afirmar que “o ‘Século da Ilustração’ foi também um século de ‘iluminismo’”, Falcon (1993, p. 10) explica, em nota de rodapé, que, a rigor, iluminista é o contrário de ilustração, para o que reproduz a seguinte passagem de Gusdorf: “O século das Luzes é também o do iluminismo, que mantém a prioridade da luz interior sobre a claridade ilusória do intelectualismo, verdadeira força de ceguidão”. Neste estudo, iluminismo e ilustração são usados indistintamente.

tônio Vieira (1608-1697), que defendia a participação dos cristãos-novos na economia portuguesa e a criação de companhias de comércio, e a administração temporal de mais de vinte aldeias do Pará e Maranhão, empregando a mão-de-obra dos indígenas, que lhes granjearam um capital e um poder temidos e cobiçados pelos habitantes daquele importante domínio lusitano (MAXWELL, 2005, p. 28).

Ademais, há muito tempo os intelectuais portugueses, especialmente os “estrangeirados”, estavam convencidos dos inconvenientes que trazia para a economia lusitana o acúmulo de bens imóveis e demais regalias e privilégios desfrutados pelas ordens religiosas, algo que já havia sido teorizado por D. Luís da Cunha (1662-1749) e pelo próprio Sebastião José de Carvalho e Melo, em seus discursos políticos e econômicos, conforme explica Carvalho (1978, p. 41):

De há muito já se sentiam, na vida do país, os inconvenientes que traziam para a economia e o trabalho nacionais o acúmulo de bens imóveis e as demais regalias e privilégio que, diante das leis civis, gozavam as ordens religiosas. O assunto já fora ventilado nas Cortes de 1562 e, agora, D. Luiz da Cunha, no *Testamento Político*, insistia novamente no problema. Sebastião de Carvalho e Melo, como bom discípulo de D. Luiz da Cunha, que aproveitara a sua estadia em Londres para estudar, com meticoloso interesse, os problemas e as conseqüências econômicas dos tratados comerciais luso-brasileiros, não devia ignorar este delicado aspecto da questão. Sua luta contra os jesuítas, se, anos mais tarde, se inspirará em alguns motivos e razões da ideologia dos iluministas de outros países, no início foi causada principalmente pelo conflito entre os interesses do Estado e os da Companhia de Jesus.

Desse modo, o anti-jesuitismo do discurso da legislação pombalina tem um caráter muito mais político e econômico do que ideológico, pois a Companhia de Jesus representava um obstáculo para a implementação e desenvolvimento das novas diretrizes da administração colonial, que, por sua vez, buscava a todo custo colocar o Estado português em

condições políticas e econômicas que lhe permitissem competir com as demais nações europeias. A sua expulsão definitiva, no entanto, deveu-se à sua reação ao Tratado de Madri, de 1750⁶, atitude que tornou inviável qualquer possibilidade de acordo ou solução pacífica:

Em oposição aos governadores seculares da América do Sul, as missões guaranis pegaram em armas. Essa atividade traiçoeira, aos olhos de Pombal, mostrava sinais de conluio com os ingleses, os quais, segundo o ministro francês em Lisboa, reclamaram da perseguição contra os jesuítas, com quem tinham “negócios comerciais vultosos e lucrativos” (MAXWELL, 1996, p. 73).

Do ponto de vista científico, pedagógico e lingüístico, os jesuítas também estavam atualizados com o que se pensava, discutia e publicava na “Europa polida”, ao contrário do que afirmava peremptoriamente o Alvará de 28 de junho de 1759. Começamos pelo seu “escuro, e fastidioso Methodo”, que, conforme a lei, causava prejuízo aos estudantes, pois “depois de serem por elle conduzidos [...] pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaqueados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noções das Linguas Latina, e Grega” (PORTUGAL, 1830, p. 673). Tal “Methodo” dizia respeito à *Arte da grammatica latina* do padre jesuíta Manoel Álvares (1526-1583), obra que, durante quase dois séculos, era referência obrigatória no ensino do latim em várias partes do mundo, tornando-se um símbolo da pedagogia jesuítica. Para Verdelho (1982, p. 5), “falar em *Arte*⁷ era enten-

6 Pelo Tratado de Limites, firmado sigilosamente em 13 de janeiro de 1750, para evitar a interferência da Inglaterra e da França, haveria paz permanente entre as coroas de Portugal e Espanha. Conforme Reis (1968, p. 370), cedia-se a Colônia do Sacramento pelos Sete Povos, cujas populações indígenas seriam transferidas para outro trecho do território sob soberania espanhola.

7 Segundo erudita nota de rodapé de Verdelho (1982, p. 5), “*Arte* constitui uma designação metonímica dos manuais de estudo das *artes liberales*, especialmente da gramática e da retórica. *Arte*, do latim ARTEM, corresponde à forma grega TECHNĒ que aparece no título da primeira de todas as gramáticas ocidentais a *Téchnê Gramatikê* de Dionísio Trácio da escola de Alexandria, no séc. II a.C. Nos gramáticos latinos continua-se esta designação de *arte*, entre outros,

der a *Gramática* de Manuel Álvares, que era aceite de maneira incontestada como verdadeiro ‘livro único’”:

Segundo o Pe. Springhetti contam-se (“stupete gentes!”) quinhentas e trinta edições deste manual. Em Portugal fizeram-se apenas 25, sendo 3 no século XVI, 13 no século XVII e 9 no século XVIII; mas na Itália enumeram-se uma centena de edições, das quais 21 ainda no século XIX; na Checoslováquia 71 e igual número na Polônia; 23 na Hungria, 20 na Lituânia e, além de muitos outros países, 22 pelo menos, foi ainda editada na China, no Japão e na Rússia. Entre os milhares e provavelmente milhões de jovens escolares que estudaram latim pela gramática do Padre português, para além de muitos outros nomes que, sem dúvida, fizeram história, poderemos acrescentar que “por ela aprendeu James Joyce (1882-1941) o seu latim de colegial irlandês”.

Essa fenomenal repercussão da obra do padre jesuíta português suscitou uma série de publicações a ela relacionadas: resumos, comentários e edições reformadas, como a recomendada pelo *Ratio Studiorum* (1599), de António Vellez. Isso sem falar nos Cartapácios – manuais que eram publicados para analisar e explicar cada uma das partes da gramática. A crítica quase satírica de Verney ao “sistema alvarístico”, em seu *Verdadeiro método de estudar*, na Carta dedicada à Gramática Latina, acendeu uma candente polémica entre oratorianos e alvaristas:

Quando entrei neste reino e vi a quantidade de Cartapácios e Artes que eram necessárias para estudar somente a Gramática, fiquei pasmado. [...] Sei, que em outras partes onde se explica a Gramática de Manuel Álvares, também lhe acrescentam algum

em Carísio, Diomedes e sobretudo em Donato. Por sua vez, a designação INSTITUTIONEM, vulgarizada igualmente nos manuais de retórica a partir da obra de Quintiliano (*De Institutione Oratoria*), serviu no título da obra gramatical de Prisciano *Institutionum gramaticarum libri*. Donato e Prisciano são os nomes de referência básica, na tradição gramatical europeia e na sequência desta tradição, tanto a forma *Ars* como a forma *Institutio* aparecem alternadamente no título da maior parte das gramáticas latinas européias”.

livrinho; mas tantos como em Portugal, nunca vi. As declinações dos *Nomes e Verbos* estudam pela Gramática Latina; a esta se segue um cartapácio português de *Rudimentos*; depois outro, para *Géneros e Pretéritos*, muito bem comprido; a este um de *Sintaxe*, bem grande; depois um livro, a que chamam *Chorro*; e outro, a que chamam *Prontuário*, pelo qual se aprendem os escólios de nomes e Verbos; e não sei que mais livro há. E parece-lhe a V. P. pouca matéria de admiração, quando tudo aquilo se pode compreender em um livrinho em 12º e não mui grande? Depois disso, ouvi dizer que ocupavam seis e sete anos estudando Gramática, e que a maior parte destes discípulos, depois de todo esse tempo, não era capaz de explicar por si só as mais fáceis cartas de Cícero (VERNEY, 1949, p. 135).

Em contrapartida, Verney propunha, em nome das “modernas orientações” da Gramática Latina” – Escalígero (1484-1558), Scioppio (1576-1649) e Vóssio (1577-1649), além da *Minerva* (1587), de Francisco Sanches (1523-1601) –, a simplificação das regras gramaticais, a suavidade e brandura no modo como tais regras seriam incutidas nos discípulos e, o mais importante, que a gramática latina fosse ensinada em português. Suas observações a respeito da sintaxe, depois expostas na introdução de sua *Grammatica latina* (1790), apresenta três princípios fundamentais: 1) todas as línguas têm a mesma ordem natural de sintaxe; 2) a diversidade das línguas na sintaxe é acidental, e consiste em ocultar algumas palavras por elipse, ou em transpô-las por hipérbato, ou em aumentá-las por pleonasma, e, algumas vezes, em suprir com uma só voz várias ideias, ou inventar novas partículas para reger diversos casos; 3) todas as línguas se podem reduzir às mesmas regras gerais e essenciais e, especialmente, às mesmas da latina (VERNEY, 1949, p. 158-164). O *Novo Methodo* dos oratorianos guiou-se por tais princípios.⁸

8 Em 1708, os oratorianos haviam obtido o privilégio, renovado em 1716, de dispensa do exame de latim aos alunos que quisessem ingressar na Universidade de Coimbra, desde que provassem que haviam estudado os cursos de filosofia e teologia da Congregação. Segundo

Carvalho (1978, p. 30; 65) aponta, em Verney, “um modernismo mais de forma do que de conteúdo”, fazendo referência a Joaquim de Carvalho para sustentar “o verbalismo do saber científico” do autor, bem como sua “inapreensão do alcance da concepção mecanicista da Natureza”, embora reconheça que sua obra se distinga como expressão de uma consciência “que soube reconhecer na língua, pela força de seus escritores mais ilustres, a carta de maioridade que a *República Literária*, tal como a compreenderam os humanistas, exigia”. Como se sabe, os discursos que defendiam a utilidade do ensino da língua vernácula, bem como das línguas vivas, na formação da juventude, contra o caráter ornamental da erudição advinda das línguas clássicas, faziam uso recorrente do ideário e, principalmente, do vocabulário do “século das luzes”. A “Querela entre Antigos e Modernos” havia acelerado consideravelmente o processo de afirmação das línguas e literaturas nacionais, o que fez com que os intelectuais – que se auto-denominavam “filósofos” – do período passem a produzir seus escritos em vernáculo, prática já exercida pelos poetas e prosadores que compõem o cânone ocidental do século XVI – Lutero, Camões, Montaigne, Cervantes, Dante e Shakespeare.

No contexto português, João de Barros (1496-1570), com o seu *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, publicado em 1540, como suplemento de sua *Grammatica da lingua portuguesa*, foi o primeiro intelectual português a defender o ensino da gramática da língua portuguesa nas escolas de ler e escrever, para que os meninos pudessem aprender com maior facilidade e brevidade a língua latina.

Andrade (1982, p. 413), “Para o estudo da Gramática latina, publicou o P.^o Manuel Monteiro, em 1746 e 1749, dois tomos de um *Novo Método*, ‘ordenado para o uso das escolas da Congregação do Oratorio, na Casa de N.^a Sr.^a das Necessidades’. Podiam dizer-se que eram as primícias de agradecimento dos Oratorianos ao seu mecenas, D. João V, a quem ofereciam os volumes, antes de tomarem conta do edifício. Decerto, porém, serviu logo de texto nas aulas da Casa do Espírito Santo”.

No referido *Diálogo*, João de Barros, que é ao mesmo tempo autor e personagem, conversa com seu filho a respeito das qualidades da língua portuguesa, preconizando uma pedagogia para seu ensino. A relação entre língua e império, bem como os exemplos da cultura greco-romana, se fazem evidentes em mais de uma oportunidade, como no momento em que o autor tenta convencer o seu filho de que a aprendizagem da gramática portuguesa, além de garantir a transmissão dos preceitos da fé cristã, facilita o entendimento de outras línguas, especialmente do latim, da qual se aproximava em muitos aspectos. O autor refere-se a “Túlio, César, Lívio”, tidos como “fonte da eloqüência”, para justificar que eles aprenderam sua “natural linguagem” antes da língua grega, argumentando ainda que Carlos Magno e “outros tão graves e doutos barões” preferiam a vitória que sua língua tinha, em ser recebida em nações bárbaras, à submissão dos seus povos ao jugo do seu império (*apud* HUE, 2007, p. 52-53).

Na história do ensino das línguas, vários outros precursores poderiam ser citados, uma vez que é considerável a quantidade de dicionários e gramáticas, além de livros de diálogos, ou “*manières de langage*”, para uso de viajantes ou comerciantes. Howatt (1988, p. 12-31), ao tratar dos professores protestantes franceses que estavam refugiados na Londres elizabetana do século XVI, fugidos do Massacre de São Bartolomeu (1572), em Paris, faz um apanhado de vários compêndios para o ensino da língua francesa, e de inglês para os imigrantes, todos compostos por estrangeiros, alguns dos quais, como Claudius Holyband e John Florio (c. 1553-1625), foram muito influentes entre os preferidos da rainha.

Comênio (1592-1670), por sua vez, em seu “Método para Ensinar as Línguas”, Capítulo XXII da *Didática magna* (1631), considerava que a aprendizagem das línguas não era “uma parte da instrução ou sabedoria”, mas “um instrumento para adquirir instrução e para comunicar aos outros”. Para ele, nem todas as línguas deveriam ser aprendidas, muito menos perfeitamente, pois bastava “aprender o suficiente para ler e entender os livros”. Assim, eram apenas necessárias, além da lín-

gua materna, “para tratar dos negócios domésticos”, as línguas dos países vizinhos, “para entrar em relações com eles”, e a latina, “a língua comum da gente instruída”, indicando para os filósofos e médicos o aprendizado das línguas grega e arábica, e para os teólogos da grega e a hebraica (COMÊNIO, 1985, p. 331).

Sua opinião era a de que as “línguas vulgares” fossem aprendidas antes das “línguas sábias”, devendo todas elas aprender-se “mais com a prática que por meio de regras”. De acordo com seu plano de estudos, à língua materna deveriam ser dedicados de oito a dez anos, “isto é, toda a infância e parte da puerícia”. Para as línguas vulgares, seria suficiente o espaço de um ano. Quanto ao estudo da língua latina, bastariam dois anos: “o do grego em um ano e o do hebraico num semestre” (COMÊNIO, 1985, p. 334).

No seu “Plano da Escola de Língua Nacional”, capítulo seguinte, Comênio (1985, p. 427) volta a defender a ideia de que a aprendizagem da língua nacional deve ser anterior à do latim, uma vez que não se pode “ensinar equitação a quem não sabe ainda caminhar”. A “Escola Latina” seria um meio de aperfeiçoar o uso e o conhecimento da língua materna.

Mas talvez tenha sido John Locke (1632-1704) o primeiro a pensar mais sistematicamente a questão do ensino de línguas dentro de um plano de estudos adequado para a formação de um perfeito *gentleman*. A levar em conta a dedicatória de *Some thoughts concerning education*, datada de 1692, um ano antes de sua primeira publicação, a obra teria sido motivada pelos incessantes pedidos de Mr. Edward Clarke, a quem foi dedicada, para que o filósofo o ajudasse na criação do seu filho. Assim, valendo-se de sua “experiência” – palavra tão cara ao filósofo –, Locke começou a escrever uma série de cartas com a intenção de dar uma formação completa a um distinto discípulo, nas condições especiais de uma educação privada.

Depois de tratar da escrita, do desenho e da taquigrafia, Locke dedica alguns parágrafos ao ensino da língua francesa, uma vez que,

segundo o autor, tão logo o discípulo soubesse falar inglês, era tempo de aprender língua (LOCKE, 1934, p. 137). O francês é escolhido pelo filósofo porque, segundo ele, as pessoas já estavam acostumadas com o jeito “certo” de ensiná-lo, isto é, pela conversação, e não pelas regras gramaticais. Com tal afirmação, Locke coloca o problema – ainda muito atual – mais controvertido na história do ensino e aprendizagem das línguas: a disputa entre o tradicional método gramatical, baseado na explicação das partes do discurso da língua, com auxílio de gramática e dicionário, para versão e tradução, e o “método natural”, adquirido na própria língua estrangeira pelo hábito da conversação.⁹

Quanto ao aprendizado da língua latina, apesar de considerá-lo “absolutamente necessário para um *Gentleman*”, reconhecendo o fato de que o “Costume” – “que prevalece sobre tudo” – já o tornou “parte da educação”, afirma severamente que não há nada mais ridículo do que um pai gastar seu dinheiro e tempo mandando o filho para uma *Grammar School*, quando desejar que ele entre no ramo do comércio. Nesse caso, diz o autor, o “costume” tomou o lugar da “razão”, consagrando assim tal “método”, como se as crianças não pudessem ter acesso à educação a menos que aprendessem a gramática de Lilly¹⁰ (LOCKE, 1934, p. 138-139).

O autor reconhece a dificuldade de encontrar um homem que fale “bom latim” e seja capaz de instruir um filho, para o que propõe uma

9 O “método natural” do ensino e aprendizagem de línguas possui outros rótulos que variam conforme o período de seu uso, tais como “método de conversação”, “método direto” ou “método comunicativo”, como atualmente se denomina. Seus pressupostos básicos são o uso exclusivo da língua estrangeira durante a aula, o predomínio das habilidades da fala e da escuta, com especial atenção à pronúncia, a prática da conversação ou interação com os alunos e o uso de um texto ou de temas para perguntas e respostas. A principal objeção a tal orientação é: a aprendizagem de uma segunda língua pode se realizar nas mesmas circunstâncias da aquisição de uma língua materna? (HOWATT, 1988, p. 193-208).

10 A obra de Lilly a que Locke se refere é a *Short introduction of grammar*, atribuída a William Lilly (1468-1522) e reformulada por John Colet (c. 1467-1519) – ambos pertencentes à St. Paul’s School –, que obteve em 1540 a autorização real de Henrique VIII para estabelecer um método uniforme do ensino de gramática nas escolas (HOWATT, 1988, p. 32).

alternativa, embora imperfeita, de se chegar o mais próximo possível do método: a tradução interlinear de um livro fácil e agradável, como as *Fábulas* de Ésope¹¹. Seria feita então uma leitura diária e repetitiva, para que as palavras latinas se fixassem na memória. Com os exercícios de cópia, sua caligrafia estaria sendo aprimorada e o tutor teria oportunidade de introduzir alguns rudimentos gramaticais, primeiro com a formação dos verbos e depois com as declinações dos substantivos e pronomes. Mais do que isso, em gramática, era desnecessário, até que o discípulo pudesse ler sozinho a *Sanctii Minerva*, “com as notas de Scioppio e Perizonio” (LOCKE, 1934, p. 140-141).

Nesse sentido, a única gramática necessária para Locke era a da língua nacional, a qual deveriam cultivar os escritores e também os estudantes. Era inadmissível que os jovens “gentlemen” fossem obrigados a aprender a gramática de uma língua estrangeira e morta sem terem a oportunidade de aprender a gramática de seu próprio idioma. Ademais, se um “gentleman”, para ser respeitado, precisa estar familiarizado com os escritores gregos e romanos, a simples leitura de suas obras seria suficiente, e não o difícil aprendizado de suas gramáticas. No plano proposto por Locke, a exemplo do que faziam os gregos e romanos, ao estudo da gramática da língua nacional devia seguir o da retórica, pois “onde a retórica não é necessária, a gramática deve ser poupada” (LOCKE, 1934, p. 149).

Percebe-se, assim, que não era novidade o método defendido por Verney, mas a sua intervenção, no contexto português, foi fundamental para que as principais leis pombalinas relacionadas à língua portuguesa fossem formuladas e expedidas: a Lei do Diretório, de 3 de maio de 1757, confirmada pelo Alvará de 27 de agosto de 1758, que estabeleceu, como “base fundamental da Civilidade”, a proibição das línguas indíge-

11 Uma técnica muito comum na Inglaterra já no século XVI, pelos mestres de língua refugiados (HOWATT, 1988, p. 12-31).

nas e da “língua geral”¹² e impôs a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa como idioma oficial, criando escolas, para meninos e meninas, de doutrina cristã, ler e contar – nas escolas de meninas, o contar era substituído pelo “fiar, fazer renda, costura”, e mais os “ministerios proprios daquelle sexo” (PORTUGAL, 1830, p. 508-509); e o Alvará de 30 de setembro de 1770, pelo qual El-Rei ordenou que “os Mestres da Língua Latina”, quando recebessem em suas classes os discípulos, os instruissem “durante seis meses” na *Gramática portugueza* composta por António José dos Reis Lobato, oficializando assim o ensino de português em seus reinos e domínios. As razões da lei eram alegadas logo no início: “sendo a correcção das linguas nacionais um dos objectos mais attendiveis dos povos civilizados, por dependerem della a clareza, a energia, e a magestade, com que se devem estabelecer as Leis, persuadir a verdade da religião, e fazer uteis, e agradaveis os Escritos” (PORTUGAL, 1829, p. 497).

Talvez por isso a obra de Verney seja tida como um divisor de águas. Para Falcon (1993, p. 336-337), ela teria sido um despertador, produzindo um choque psicológico nas massas cultas:

[...] o discurso verneyano representa um corte com as tendências cartesianas e gassendistas vigentes entre os “estrangeirados” do primeiro meio século luso. É, agora, de Locke e, sobretudo, de Newton que se trata. [...], é a ruptura da mentalidade ilustrada com a barroca, em todos os níveis da sociedade. É o declínio da metafísica e o Ascenso da física, da lógica e da ética natural, o “nascimento das ciências humanas”. Finalmente, é a ruptura que pretende, simultaneamente, preservar o essencial – a fé católica –, desven-

12 Conforme Borges (2001, p. 211), em termos históricos, “língua geral” refere-se ao processo lingüístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo catequético-colonizador, cujo emprego aponta para três acepções: a) em sentido genérico, diz respeito às línguas surgidas na América do Sul em consequência dos contatos entre agentes das frentes de colonização e os grupos indígenas; b) especificamente, designa as línguas, de base indígena, desenvolvidas e instituídas em São Paulo e na Amazônia, e faladas por uma população supraétnica; c) refere-se também à gramatização dessas línguas.

cilhando-a das “teias da filosofia peripatética e escolástica, fruto de uma infinidade de erros equívocos que levaram a teologia e o conhecimento a um beco sem saída” (FALCON, 1993, p. 332).

Da mesma forma, o padre António Pereira, ao compor o seu *Novo methodo de grammatica latina papa o uso das escolas da Congregação do Oratorio*, em dois volumes (1752 e 1753), tinha plena consciência de que não inovava, citando os autores que antes haviam utilizado o mesmo método:

À cabeça cita o jesuíta João Luís de la Cerda, a que junta o de Cláudio Lancelloto, autor da *Arte* de Port-Royal, e os de Francisco Sanches, brocense, e de Gaspar Scioppio. Numa só frase estabeleceu o princípio que o norteou: “Porque, na verdade, por mais que sejam as regras, por mais miudos que sejam os preceitos, por mais esquizitadas que sejam as observações dos Grammaticos; sempre a mayor e a melhor parte da língua Latina, dos seus usos, frases e elegancias, he a que se bebe immediatamente nas fontes, isto he, nos autores da lingua Latina bem explicados” (ANDRADE, 1982, p. 545).

Ao lado da simplificação das regras gramaticais, o “Novo Methodo” também pressupunha uma espécie de suavidade nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que era preciso despertar nos estudantes o gosto de aprender, motivando-os com meios agradáveis e adequados à idade e ao progresso nos estudos de cada classe. Desse modo, se os jesuítas praticavam, em suas escolas, o exercício do sacrifício, numa verdadeira provação e mortificação do corpo para refrear as paixões da alma, o aprender, nas peças legislativas pombalinas referentes à instrução pública, é concebido como prazer e até diversão, tal como propunha a nova pedagogia preconizada pelos autores modernos: Comênio, Fénelon (1651-1715) e o próprio Verney (VERDELHO, 1982, p. 17). Tal pedagogia da suavidade deveria ser aplicada até mesmo no modo de civilizar os índios, evitando ao máximo os castigos, como estabelecia El Rei na Lei do Diretório de 1757, dando instruções aos Diretores:

[...] para que não aconteça, como regularmente succede, que a dissimulação dos delitos pequenos seja a causa de se cometerem culpas maiores, o participarão [os Diretores] logo ao Governador do estado, e Ministros de Justiça, que procedão nesta materia na fórma das reaes Leis de Sua Magestade, nas quaes recommenda o mesmo Senhor, que nos castigos das referidas culpas se pratique toda aquella suavidade, e brandura, que as mesmas Leis permitirem, para que o horror do castigo os não obrigue a desamparar as suas Povoações, tornando para os escandalosos erros da Gentilidade (POTUGAL, 1830, p. 508).

Franco (2006, p. 6532) soube identificar essa tendência pedagógica na obra de Verney:

Como nova performance pedagógica global, sugere que seja ministrado aos alunos um ensino faseado, adequado às diferentes faixas etárias, aligeirando os conteúdos mais maçudos e densos que fazem com que muitos ganhem aversão à escola e percam o gosto de aprender. Para superar este sistema de ensino rígido, pesado, triste e punitivo do ensino escolástico, advoga o recurso a uma metodologia de ensino atraente, capaz de recorrer a métodos lúdicos e divertidos que façam os educandos ganhar gosto pela aprendizagem. Para uma infusão de uma ainda maior motivação e confiança nos alunos sugere a abolição dos castigos mais severos. Na sua visão avançada da didáctica, que, em alguns aspectos, mantém ainda uma grande validade e actualidade, defende a importância dos livros escolares serem ilustrados com gravuras de vária ordem, para que os conteúdos sejam mais facilmente assimilados e os alunos possam encarar o estudo como uma espécie de divertimento: “Este é o ponto principal nos estudos dos rapazes: não amofinar-lhes a paciência, mas instruí-los como quem se diverte”.

Não nos esqueçamos, porém, que os membros da Companhia de Jesus estavam cientes da necessidade de atualização, simplificação e mesmo “suavização” da Arte alvarista, uma vez que, como intelectuais

do tempo, tinham contato com as novas ideias lingüísticas que circulavam na Europa. Ademais, em duas congregações provinciais, em 1603 e 1606, os próprios padres da Companhia haviam criticado a gramática de Álvares (CARVALHO, 1978, p. 73). Quanto aos estudos filosóficos, ou científicos, os jesuítas ensinavam física na aula de matemática, explicando inclusive, na aula de filosofia, algumas teses da física experimental, tais como a da luz, da cor e do sabor (ANDRADE, 1982, p. 641).

O que mudava, com o novo método, não era um método, propriamente, nem uma mera simplificação ou redução de regras, ou uma mudança drástica de conteúdo, uma vez que, conforme Auroux (1992, p. 101), de todas as disciplinas científicas, a gramática é a que possui o vocabulário teórico próprio mais estável e antigo: a teoria das classes de palavras ou partes do discurso. Mudava a finalidade da disciplina, para falar como Chervel (1990), uma vez que sua inserção na instrução pública buscava responder às aspirações do Estado português, o que lhe conferia um caráter, por assim dizer, utilitário. A “Instrução para os professores de grammatica latina”, por exemplo, logo nos primeiros parágrafos, afirma a importância fundamental da “Sciencia da Lingua Latina” na “boa educação e ensino da mocidade”, bem como na conservação da “união Christã” e da “Sociedade Civil”. Assim, não causa espanto o fato de o legislador aconselhar os professores a empregarem meios que se caracterizassem pela brevidade e eficiência, para “excitar em os que aprendem um vivo desejo de passarem ás Sciencias Maiores” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 167). Carvalho (1978, p. 66) percebeu essa mudança de finalidade no ensino do latim:

De língua das escolas que fora primitivamente na tradição escolástica, de língua douta que passou a ser na época do humanismo, o latim se transformou, na consciência de alguns letrados portugueses do século XVIII, na finalidade de um programa escolar destinado a abrir à visão dos estudantes os horizontes amplos da cultura latina, na sua autêntica expressão histórica, Até então em Portugal, como de resto em toda a Europa, o latim

era um instrumento propedêutico indispensável ao futuro estudo do letrado, do canonista, do médico, do filósofo e do teólogo. Com Verney e os que lhe seguiram, o latim se transformou no ideal de uma pedagogia humanista, abreviada nos seus processos e adequada na sua estrutura às necessidades novas da cultura lusitana.

Falcon (1993, p. 117) também percebe tal movimento, ao tratar do impacto da Ilustração nos estudos linguísticos e literários:

As línguas clássicas mantêm seu prestígio, principalmente o latim, embora o seu estudo sofra um declínio na segunda metade do século XVIII, como se pode comprovar pelo volume das publicações e na sua quase eliminação como língua de explicação nas universidades. O fato de ser uma língua morta confere-lhe o prestígio de uma verdadeira metalíngua.

Desse modo, se a prática pedagógica dos jesuítas, com suas sabinas e “disputatio”, fazia com que o latim fosse ensinado e empregado como uma língua viva, no seio da igreja ou nas classes, no “Novo Methodo” o latim era visto como uma língua morta, motivo pelo qual não deveria ser falada pelos estudantes, segundo a “Instrução para os professores de grammatica latina”: “Não approvão os Homens instruidos nesta materia o falarse Latim nas Classes, pelo perigo que há, de cahir em infinitos barbarismos, sem que aliás se tire utilidade alguma do uso de falar” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 172). Da mesma forma, o § 10, Título VI, dos Estatutos do Real Colégio dos Nobres, publicados com a Carta de Lei de 7 de março de 1761, ao tratar dos colegiais, aconselhava que as “conversações familiares” fossem feitas nas línguas estrangeiras – “na Língua Portuguesa, ou na Franceza, Italiana, ou Ingleza” –, sendo proibido o uso do latim, “por ser o uso familiar desta Lingua morta mais proprio para os ensinar a barbarisar, do que para facilitar o conhecimento da mesma Lingua” (PORTUGAL, 1830, p. 779).

Portanto, é preciso relativizar a fúria retórica dos ataques da legislação pombalina, especialmente o Alvará de 1759, contra os jesuítas, se levarmos em conta a ousadia do ministro em tentar minar, através de suas intervenções legislativas, de maneira ao mesmo tempo hercúlea e quixotesca, uma longa tradição pedagógica de quase dois séculos:

Sou servido privar inteira, e absolutamente os mesmos Religiosos [jesuítas] em todos os Meus Reinos, e Dominios dos Estudos, de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação deste em diante se hajão, como effectivamente Hei, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos efeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção, e da edificação dos Meus fiéis Vassallos: abolindo até a memoria das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos Meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escandalos (PORTUGAL, 1830, p. 674-675).

A última parte do preâmbulo desta que é a mais importante peça legislativa sobre ensino de línguas no período pombalino concentra-se sobre a ordem a ser dada: a “geral reforma”, mas, paradoxalmente, a partir do “Methodo antigo”, isto é, anterior ao da gramática de Álvares, que se praticava nos tempos áureos da nação portuguesa e que, “reduzido aos termos simplicis, claros, e de maior facilidade”, “se pratica actualmente pelas Nações polidas da Europa”. Essa é a típica estratégia discursiva da legislação pombalina para a invenção de uma tradição honrosa para a nação lusitana: eleito o inimigo, torna-se ele o responsável pelo estado de atraso e defasagem de Portugal com relação à Europa civilizada. Desse modo, sua memória tem que ser apagada por ser um elemento estranho no desenvolvimento da cultura lusitana, pois representa uma interrupção do processo formativo da “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) do povo português:

E para que os mesmos Vassallos pelo proporcionado meio de hum bem regulado Methodo possão com a mesma facilidade, que hoje

tem as outras Nações civilizadas, colher das suas applicações aquelles uteis, e abundantes fructos, que a falta de direcção lhes fazia até agora, ou impossíveis, ou tão difficultosos, que vinha a ser quase o mesmo: Sou servido da mesma sorte ordenar, como por este Ordeno, que no ensino das Classes, e nos estudo das Letras Humanas haja huma geral reforma, mediante a qual se restitua o Methodo antigo, reduzido aos termos simplicis, claros, e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Nações polidas da Europa; conformando-Me, para assim o determinar, com o parecer dos Homens mais doutos, e instruídos neste genero de erudições. A qual reforma se praticará não só nestes Reinos, mas também em todos os seus Dominios, à mesma imitação do que tenho mandado estabelecer na Minha Corte, e Cidade de Lisboa; em tudo o que for applicavel aos lugares, em que os novos estabelecimentos se fizerem, debaixo das Providencias, e Determinações seguintes (PORTUGAL, 1830, p. 675).

O que se sobressai, aqui, é uma espécie de “autoconsciência histórica”, que, segundo Carvalho (1978, p. 54), se constitui como característica principal do iluminismo português, o qual, como faz questão de deixar bem claro, “não é uma fórmula que se impõe, feita e acabada”, mas uma expressão de um momento histórico preciso, com todas as suas peculiaridades espacio-temporais:

Este iluminismo, enquanto pombalismo, constituiu, na sua forma e sentido, expressão de uma *autoconsciência* histórica da realidade portuguesa, a que não faltaram sequer a perspicaz compreensão da situação presente e a característica filosofia da história pela qual o gabinete de D. José I procurou justificar o seu absolutismo.

Essa “autoconsciência histórica”, no entanto, ao assumir ares de recuperação de um tempo perdido, se configura como uma estratégia discursiva para a construção da identidade nacional portuguesa, uma vez que mobiliza mitos fundacionais, elegendo para tanto o século XVI,

época da expansão colonial portuguesa e da poesia camoniana. Mais uma vez, o mito da Europa assume o papel de parâmetro civilizatório, na tentativa de dar respaldo à época de ouro da cultura portuguesa, enquanto os padres da Companhia de Jesus representam o atraso da situação presente.

Desse modo, a legislação pombalina assume um aspecto redencionista que, ao mesmo tempo em que projeta para o futuro as mudanças estruturais que propõe e ordena, olha para o passado e o (re) escreve, construindo – ou inventando – uma tradição que se mostra em plena harmonia com as diretrizes estabelecidas pela governação pombalina:

Com verificamos abundantemente, a Europa está omnipresente como ideário, como projecto e como utopia no discurso reformista do Marquês de Pombal. O projecto de reforma educativa é estruturado à luz de dois dinamismos: um de progresso e outro de conservação, em que há, portanto, um apelo para o futuro e um apelo para o passado. A Europa do progresso ou a Europa civilizada é apresentada como um modelo de vanguarda que urge imitar e até superar para deixar o actual lugar de país-cauda-da-Europa em que o seu vergonhoso atraso o tinha colocado. Havia, portanto, que reformar Portugal para limpar a sua imagem de obscurantismo que vigorava perante os seus congéneres europeus. Mas havida subjacente e declaradamente um outro dinamismo: o de recuperar, plenificar e conservar o antigo e idealizado lugar cimeiro que tinha conquistado no passado glorioso dos Descobrimientos. Então, o discurso pombalino estabeleceu como época-modelo, como tempo paradigmático a época das viagens marítimas e da construção do império ultramarino no período do renascimento, em que Portugal se via a si mesmo como país-vanguarda da Europa. Por antonomásia, acreditava-se que a medida preliminar para a prossecução deste ideário, no fundo restauracionista, estava na erradicação dos Padres da Companhia e na transformação da sua rede privada de ensino num sistema novo sob o controlo do Estado (FRANCO, 2006, p. 6543).

Muitos autores buscam relativizar o protagonismo de Pombal – e, conseqüentemente, o caráter inovador de sua governação – fazendo referência ao reinado de D. João V (1707-1750), que durante a primeira metade do século XVIII havia preparado o terreno para o fluxo das ideias ilustradas. Cruz (1971, p. 2), por exemplo, chega a afirmar que a reforma do ensino de humanidades foi determinada pela conjuntura sócio-cultural do período joanino, durante o qual se desenvolveram as atividades da Academia Portuguesa, fundada em sua própria casa por Francisco Xavier de Menezes, o 4.º Conde de Ericeira, entre 1717 e 1720 (RIBEIRO, 1871, p. 163-164).

Para Andrade (1982, p. 642-643), o Iluminismo em Portugal não começou com o *Verdadeiro método de estudar* (1746) ou com a *Teórica verdadeira das marés, conforme a philosophia do incomparável cavalheiro Isaac Newton* (1737), do cristão-novo Jacob de Castro Sarmiento (1691-1762). Nem mesmo com os *Elementos de geometria plana* (1735), do jesuíta Manuel de Campos, as *Gramáticas Francesa e Italiana* (1710 e 1734), de D. Luís Caetano de Lima, ou os *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), de Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), mas com o padre teatino Rafael Bluteau (1638-1734), autor do *Vocabulário português e latino*, primeira obra importante da lexicografia portuguesa e fonte principal de onde procederam todos os demais dicionários portugueses modernos, publicada em dez volumes entre 1712 e 1728:

Embora seja errado identificar erudição com Iluminismo, é certo que os iluministas cultivavam a erudição, saindo dela aquele espírito superior que distinguia os menos moderados. D. Rafael Bluteau, o londrino de origem francesa que dos seus 95 anos viveu 56 em Portugal, estabeleceu-se entre nós, no ano de 1668, depois de cursar Filosofia em França e Itália. A obra magna que ainda hoje lhe dá jus a lugar cimeiro na cultura portuguesa – o *Vocabulário Portuguez e Latino* – estava completa em junho de 1698, aparecendo impressa na tipografia do Colégio das Artes em 1712 e seguintes. Trata-se de um completo monumento de erudição, voltado para os campos da linguística e das ciências, com a explicação

dos termos anatômicos, arquitectónicos, botânicos, químicos, geográficos, geométricos, hidrográficos, médicos, meteorológicos, zoológicos, e bibliografia das mais recente, sobre cada uma destas disciplinas (ANDRADE, 1982, p. 643).

No entanto, hoje há um relativo consenso quanto ao caráter de ruptura das reformas pombalinas. Falcon (1993, p. 317-318), por exemplo, apoiado em A. Martins, autor do verbete “Luzes” do *Dicionário de história de Portugal* (1963), busca diferenciar as “luzes joaninas” das “luzes pombalinas”, afirmando que aquelas seriam marcadas pelo seu caráter ao mesmo tempo aristocrático – por conta dos Ericeiras – e religioso – dada a proteção de D. João V aos Oratorianos –, enquanto estas caracterizar-se-iam por uma ação governativa e despótica com vistas a uma transformação racional e pragmática do país.

Nesse sentido, a governação pombalina impõe-se como uma ruptura sem precedentes na história portuguesa, uma vez que propôs mudanças estruturais, com destaque para sua reforma da instrução pública, que, ao estatizar o ensino e institucionalizar a profissão docente, teve um papel pioneiro na Europa (CARDOSO, 2002). Quanto à “viradeira”, que, segundo certa historiografia, seria o momento de reviravolta da política pombalina, depois da subida ao trono de D. Maria I, escreve Falcon (1993, p. 225):

Perguntar-se-á, talvez: E a “viradeira”? – poder-se-ia responder: E houve? Em que consistiu? Afora as vinditas pessoais, afora um passageiro recrudescimento de religiosidade mais ou menos beata em certos círculos cortesãos, onde está o desfazer da “obra”, ou seja, de todas as práticas da governação pombalina? Não se trataria, por exemplo, no plano econômico [e, poderíamos acrescentar no plano educacional ou linguístico], exatamente de um desenvolvimento lógico das práticas “pombalinas”, uma vez provada a ineficácia de algumas delas e constatada a exigência de mudanças à luz das próprias necessidades que se iam fazendo sentir a partir de contato com as novas idéias da fisiocracia?

Carvalho (1978, p. 190) conclui o seu estudo pioneiro destacando o “Absolutismo” e o “Iluminismo” das reformas pombalinas da instrução pública, uma vez que a Coroa reivindicou para si uma tarefa que até então estava nas mãos dos eclesiásticos, fazendo com que os programas e diretrizes da reforma se apresentassem como “expressão autêntica do pensamento moderno”, embora, em outras passagens, tenha tentado relativizar esse iluminismo, definindo-o como “ecclético” e “reformista” ou “regalista”. Falcon (1993, p. 363), por sua vez, é taxativo ao identificar o caráter ilustrado da legislação pombalina, na qual se encontram “o vocabulário e as formas de pensamento tipicamente ilustrados, a justificar medidas reformistas em franco contraste com as posições fixadas no decorrer de uma longa tradição”.

Talvez seja esse o principal paradoxo do iluminismo pombalino: a união entre a fé cristã, a monarquia e o Estado moderno, os quais são os responsáveis por acionar as estratégias discursivas necessárias para a construção imaginária da nação portuguesa: os mitos fundacionais e a invenção da tradição. No caso português, de uma tradição em que os reis fomentavam os estudos públicos em nome das ciências, as quais serviam de sustentação à monarquia e à igreja. Nesse sentido, convém lembrar que a fé no progresso, o entusiasmo filosófico ou a busca da felicidade não impedem a presença do cristianismo, embora de uma espécie de cristianismo em que a fé em Deus é condição para a virtude e para a felicidade. No caso das reformas pombalinas, o discurso de sua legislação apropria-se da religião para colocá-la a serviço do Estado, da escola e da nação portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

_____. *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*. Lisboa: Imprensa nacional / Casa da Moeda, 1982.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BHABHA, Homi K. *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 2006.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

BOEHMER, Elleke. *Colonial & postcolonial literature: migrant metaphors*. Oxford / New York: Oxford University Press, 1995.

BORGES, Luiz C. "A instituição das línguas gerais no Brasil" In: ORLANDI, Eni P. (org.). *História das idéias lingüísticas no Brasil: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes / Cárceres: UNEMAT Editora, 2001.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CHARTIER, Roger. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII)*. Tradução de Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.º. 2, pp. 177-229, 1990.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado universal da arte de ensinar tudo a todos*. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CRUZ, António. "Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública". *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, n. 02, pp.1-64, 1971.

FALCON, Francisco J. C. *A época pombalina*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FRANCO, José Eduardo. "A idéia de Europa nas reformas pombalinas da educação". In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/590jose_eduardo_franco.pdf>. Acessado em 20 de janeiro de 2010.

FREYRE, Gilberto. *Inglês no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.

HUE, Sheila Moura (org.). *Diálogos em defesa e louvor da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

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

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

_____. *A devassa da devassa: a inconfidência mineira – Brasil e Portugal (1750-1808)*. Tradução: João Maria. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

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

_____. *Collecção da Legislação Portuguesa* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. “Os tratados de limites”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 3. ed., tomo I, v. 1. São Paulo: Difel, 1968.

RIBEIRO, José Silvestre. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo I, 1871.

ROUANET, Maria Helena. *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*. São Paulo: Siciliano, 1991.

TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*. São Paulo: APESP/EDUSP, 1999.

VERDELHO, Telmo. “Historiografia linguística e reforma do ensino. A propósito de três centenários: Manuel Álvares, Bento Pereira e Marquês de Pombal”. *Brigantia*. Bragança, v. 2, n. 4 (Out.-Dez.), pp. 347-356, 1982. Disponível em: <http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/Historiografia_linguistica_memoria_ensino.pdf>. Acessado em 20 de janeiro de 2010.

VERNEY, Luiz Antonio. *Verdadeiro método de estudar* (1746). v. 1. Lisboa: Sá da Costa, 1949.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Tradução: Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.º 33, pp. 7-47, 2001.

A HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS NO BRASIL SEGUNDO A LEGISLAÇÃO

Luiz Eduardo Oliveira

Introdução

O projeto de pesquisa **A LEGISLAÇÃO POMBALINA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**, do qual este livro é um dos resultados, partiu do pressuposto de que é possível construir uma história do ensino das línguas no Brasil a partir da legislação. Isso porque tal história, ao atentar para o processo de institucionalização do ensino das línguas e suas respectivas literaturas, bem como de sua configuração como disciplina escolar no sistema educacional do país, tem como objetivo principal investigar o modo como se delineiam suas finalidades políticas, pedagógicas e culturais, para além do seu papel como instância de validação de um conjunto de conteúdos e métodos (re)elaborados ou facilitados para sua aprendizagem escolar no decorrer do tempo, como geralmente se pensa.

Desse modo, o estudo do seu processo de institucionalização, isto é, de sua oficialização, mediante as políticas educacionais do Estado, confunde-se com a análise da legislação promulgada por esse mesmo Estado, no intuito de apreender suas finalidades – que são ao mesmo tempo políticas, pedagógicas e culturais –, tal como se mostram no texto final da lei, a qual, por sua vez, resulta das práticas legislativas de vá-

rios agentes, ao mesmo tempo em que repercute seus fatores políticos, religiosos, econômicos e culturais.

No entanto, eleger a legislação como fonte de pesquisa, especialmente no campo da História da Educação, faz com que se levantem muitas suspeitas, pois, para o trabalho interpretativo do historiador, todos os aspectos relativos a essa legislação precisam ser levados em conta, pois eles efetivamente interferem no seu processo de construção de sentido, transcendendo assim o seu conteúdo explícito, bem como sua natureza de um “dever ser” que se propõe a organizar e normatizar as relações do homem na sociedade.

Este capítulo apresenta o resultado do levantamento, seleção e análise da legislação pombalina sobre o ensino de línguas, o qual foi feito com o intuito de identificar suas principais implicações na educação brasileira, de 1757 a 1827. Um dos problemas iniciais de nossa pesquisa foi o acesso às fontes. Embora as várias coleções de leis que foram publicadas no decorrer dos séculos XVIII e XIX (PORTUGAL, 1829; 1830 etc.) tenham facilitado bastante o trabalho do historiador, especialmente depois de sua digitalização e disponibilização na rede mundial de computadores, muitas peças legislativas impressas ainda não foram coligidas e outras mantiveram-se manuscritas, restando ao pesquisador a possibilidade de consultá-las através da historiografia político-econômica e educacional a respeito do período pombalino.

Tal contato indireto com a legislação, embora válido, traz algumas desvantagens, especialmente por conta do seu caráter fragmentário. Um caso exemplar é o da historiografia educacional brasileira, ainda marcada tanto pela coletânea de leis organizada por Primitivo Moacyr (1936; 1939; 1942) quanto pela interpretação, ou “matriz” azevediana¹,

1 Como notou Bontempi Jr. (1995), a força da obra de Fernando de Azevedo (1894-1974), no campo do pensamento educacional brasileiro, projeta sua sombra até mesmo no universo disponível de escolha de períodos, razão por que há tão poucos trabalhos – pelo menos os produzidos nos Programas de Pós-Graduação entre 1972 e 1988 – relativos às épocas que não são privilegiadas em *A cultura brasileira* (1942), como a pombalina. Desse modo, a ex-

também baseada nas leis sobre educação. A obra de Moacyr, que serviu – e serve ainda hoje – de base para muitos trabalhos, e que sem dúvida é uma fonte das mais importantes para a história da educação brasileira, torna-se problemática quando intercala o discurso do legislador com o do autor, desmembrando artigos e parágrafos e assim orientando o leitor para uma determinada interpretação, ou leitura. Nesse sentido, em uma pesquisa que busca investigar o processo de institucionalização do ensino das línguas, a legislação educacional ainda é uma fonte de suma importância.

Outro problema que se nos apresentou refere-se à seleção da legislação consultada. Se o principal objeto de nossa pesquisa é o ensino de línguas e de suas respectivas literaturas – no nosso caso, a retórica e/ou poética –, buscamos selecionar as leis relativas à instrução pública. No contexto das reformas pombalinas, a instrução pública não era de competência exclusiva de um determinado gabinete do governo de D. José I ou de algum setor da sociedade, mesmo depois do pioneirismo da estatização do ensino e da institucionalização da profissão docente. Isso porque a educação, passando a ser razão de Estado, adquiriu um caráter pragmático e até utilitário, uma vez que estava a serviço da administração pombalina. Como consequência dessa reformulação jurídica e administrativa, as leis sobre ensino relacionam-se com instâncias variadas do governo, tais como a Junta de Comércio, “as milícias de terra e mar”, como então se dizia, e os seminários religiosos, sem contar as leis específicas sobre ensino de línguas, como a Lei do Diretório e a Lei Geral dos Estudos Menores.

Depois do levantamento e da consulta das leis sobre educação expedida durante o período (1750-1777), refinamos ainda mais a pesquisa, buscando selecionar a legislação referente ao ensino de línguas. Nessa

pressão “matriz azevediana” refere-se à influência exercida pela interpretação de Fernando de Azevedo na historiografia educacional brasileira. Sobre o assunto, consultar Warde (1984); Carvalho (1998) e Warde e Carvalho (2000).

fase, decidimos eleger as peças legislativas consideradas fundamentais, por trazerem elementos e/ou aspectos que possibilitaram a permanência e continuidade das diretrizes da política educacional e lingüística pombalina, bem como suas implicações na educação brasileira, de 1757 a 1827. Por essa razão, excluímos as peças tidas como complementares, tais como os alvarás e provisões relativas à nomeação de professores; os editais de exames públicos e as leis exclusivamente administrativas, como as referentes às instituições responsáveis pelos Estudos Menores, como a Diretoria dos Estudos e a Real Mesa Censória, e ao Subsídio Literário². Desse modo, as leis selecionadas foram as seguintes:

1. a Lei de 3 de maio de 1757, também conhecida como Lei do Diretório dos Índios;
2. o Alvará de 19 de maio de 1759, com o qual foram publicados os Estatutos da Aula do Comércio;
3. o Alvará de 28 de junho de 1759, que reformou o ensino de Humanidades, também conhecido como Lei Geral dos Estudos Menores;
4. a Carta de Lei de 7 de março de 1761, com a qual foram publicados os Estatutos do Real Colégio dos Nobres;
5. o Alvará de 30 de setembro de 1770, que tornou obrigatório o ensino da Gramática da Língua Portuguesa nas Aulas de latim;
6. a Carta de Roboração de 28 de agosto de 1772, com a qual foram publicados os novos Estatutos da Universidade de Coimbra;
7. e a Lei de 6 de novembro de 1772, que regulamentou a criação e administração das Escolas Menores.

2 O “subsídio literário”, imposto transformado em lei pelo Alvará de 10 de novembro de 1772, visava financiar o pagamento dos Professores e Mestres mediante a taxação de um real em cada quartilho de aguardente e canada de vinho, nos Reinos e ilhas, e em cada arrátel de carne de vaca, no Ultramar.

Lei do Diretório

A primeira peça legislativa pombalina referente ao ensino de línguas é a Lei do Diretório, expedida em 3 de maio de 1757 e confirmada pelo Alvará de 27 de agosto de 1758, que estendeu os efeitos da lei, que antes era restrita ao Estado do Grão Pará e Maranhão, para todas as colônias de Portugal. Nesse que talvez seja um dos mais importantes documentos de política linguística do século XVIII, pela sua extensão e riqueza de informações históricas, estão presentes os principais aspectos da legislação pombalina: a construção discursiva da noção de uma Europa polida e civilizada, que se contrapõe ao suposto atraso da administração temporal e da pedagogia dos jesuítas; o regalismo, que se apresenta como uma paradoxal união entre a sociedade civil, o Estado absolutista e a fé cristã; a moderna pedagogia, da qual um dos traços principais é a suavidade do método, em contraste com os castigos e rigores do ensino tradicional; e finalmente a autoconsciência histórica, que se desdobra na invenção de uma tradição do povo lusitano, remontando, assim, aos tempos das grandes navegações do século XVI. Este último aspecto, para este trabalho, é o mais importante, pois é a partir dele que serão construídas as bases para a formalização do discurso nacionalista português, a partir da ideia de nação e de identidade nacional (RENAN, 2007; ANDERSON, 2008).

O parágrafo primeiro da lei expõe suas motivações imediatas: a administração temporal dos jesuítas sobre os índios das aldeias do Estado do Grão Pará e Maranhão, decretada pelo Alvará de 7 de junho de 1755, e a incapacidade do Principais daquelas aldeias para os governar. Desse modo, era necessário propor-lhes “meios de Civilidade” e de conveniência, persuadindo-lhes os “dictames da racionalidade”. Tal competência deveria caber a um Diretor, o qual seria nomeado pelo Governador e Capitão General do Estado. Tal Diretor deveria ter os seguintes requisitos: bons costumes, zelo, prudência, verdade e “sciencia da língua” (PORTUGAL, 1830, p. 507).

O parágrafo terceiro estabelecia os dois principais objetivos do Diretor: “christianizar e civilisar”, usando, para tanto, além dos já mencionados “meios de Civilidade”, os meios da “Cultura” – no sentido de agricultura –, do “Comércio” e da propagação dos “adoraveis mysterios da nossa Sagrada Religião”. Para mostrar a importância desses dois virtuosos fins, o legislador faz referência à tradição dos reis católicos portugueses, pois esta “sempre foi a heróica empresa do incomparavel zelo dos nossos Catholicos, e Fidelissimos Monarcas” (PORTUGAL, 1830, p. 508).

Quanto ao primeiro objetivo, a cristianização, ficaria sob a responsabilidade do “Prelado desta Diocese”, por se tratar de matéria “meramente espiritual”. Já com relação ao segundo objetivo, a “Civilidade dos Indios”, que ficaria sob a competência exclusiva dos Diretores, a primeira medida a ser tomada era o estabelecimento da obrigatoriedade do uso da “Lingua do Principe”:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Dominios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu proprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Povos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da Lingua do Principe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prodente, e solido systema, nesta Conquista, se praticou tanto pelo contrario, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso, da Lingua, que chamarão geral; invenção verdadeiramente abominavel, e diabolica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que se podião civilisar, permanecessem na rustica, e barbara sujeição, em que até agora se conservarão. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portugueza, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Índios, que forem capa-

zes de instrução nesta materia, usem da lingua propria das suas Nações, ou da chamada Geral; mas unicamente da Portugueza, na forma que Sua Magestade tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora se não observarão com total ruina espiritual, e Temporal do Estado (PORTUGAL, 1830, p. 508-509).

Como notaram Oliveira e Corrêa (2010), o texto do parágrafo sexto, acima transcrito, apresenta dois movimentos. O primeiro diz respeito ao conceito iluminista de “nação polida”, ou civilizada, na medida em que denuncia a vontade do legislador de colocar o reino de Portugal na condição de uma nação, tal como as “demais Nações polidas do mundo”. Desse modo, o Estado teria que se valer de uma Língua Nacional, a “Língua do Príncipe”, para se afirmar perante os outros – as demais nações e os “Povos conquistados” –, construindo assim uma identidade nacional. O segundo movimento refere-se ao obstáculo que teria de ser enfrentado para a imposição da língua portuguesa: a “língua geral”. Para o legislador, tratava-se de uma “invenção verdadeiramente abominável, e diabólica” dos jesuítas, para fazer com que os índios fossem privados da civilização e permanecessem rústicos e bárbaros.

Desse modo, ao contrário da empreitada dos jesuítas, que faziam uso da “língua geral” em suas práticas pedagógicas e catequéticas, a Lei do Diretório dava um primeiro passo para a constituição do português como Língua Nacional, algo tornado possível pela sua gramatização (AUROUX, 1992) e escolarização (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001), que serviram de suporte para a construção de uma identidade nacional portuguesa, a qual só poderia ser consolidada, na visão do legislador, mediante o apagamento sistemático de toda a variedade lingüística então existente, proibindo os meninos e meninas, bem como a população indígena, de usarem da “língua propria das suas Nações, ou da chamada Geral”.

Como a “Língua do Príncipe” era a “base fundamental da Civilidade”, determinava-se a criação, em todas as povoações, de “duas Escólas publicas”, uma para os meninos e outra para as meninas, nas quais os

Mestres deveriam ensinar a “Doutrina Christã”, ler, escrever e contar, “na fórmula, que se pratica em todas as Escólas das Nações civilizadas” – nas escolas de meninas, o contar seria substituído pelo “fiar, fazer renda, costura”, e mais os “ministerios próprios daquelle sexo”. Os Mestres e Mestras, que deveriam ser “Pessoas dotadas de bons costumes, prudencia, e capacidade”, seriam pagos pelos pais ou tutores dos alunos, “concorrendo cada hum delles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em effeitos, que será sempre com attenção á grande miseria, ou pobreza, a que elles presentemente se achão reduzidos”. As meninas, na falta de Mestras, freqüentariam as escolas dos meninos, até os dez anos de idade (PORTUGAL, 1830, p. 509).

Outras orientações foram estabelecidas para os Diretores, como meios de civilização. Assim, eles deveriam zelar pela manutenção dos privilégios dos índios que porventura ocupassem postos honoríficos, tais como os de Juizes Ordinários, Vereadores e Principais. Da mesma forma, tornava-se terminantemente proibida a alcunha de “negros” quando referida aos índios, como era costume, pois a vileza de tal nome poderia persuadir-lhes de que “a natureza os tinha destinado para escravos dos Brancos, como regularmente se imagina a respeito dos Pretos da Costa da Africa”. Por isso, os Diretores teriam a incumbência de tratar os índios “como se fossem Brancos”, introduzindo-lhes os mesmos “Apellidos, e Sobrenomes” das famílias de Portugal e aconselhando-os a construir suas casas “á imitação dos Brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as Familias com separação, possam guardar, como Racionaes, as Leis da honestidade, e policia”, e a vestirem-se com decência, à proporção de suas qualidades ou postos (PORTUGAL, 1830, p. 510-511).

Para combater o vício da ebridade, que tanto concorria, segundo o legislador, para a incivilidade dos índios, os Diretores deveriam empregar meios ao mesmo tempo eficientes e suaves, para que não os fizessem abandonar o “Gremio da Igreja”:

Advirto aos Directores, que para desterrar nos Indios as ebridades, e os mais abusos ponderados, usem dos meios da suavidade, e da brandura; para que não succeda, que degenerando a reforma em desesperação, se retirem do Gremio da Igreja, a que naturalmente os convidará de huma parte o horror do castigo, e da outra a congênita inclinação aos barbaros costumes, que seus Pais lhe ensinarão com a instrucção, e com o exemplo (PORTUGAL, 1830, p. 511).

Os parágrafos restantes – do dezoito ao noventa e cinco – são dedicados à cultura e ao comércio. Quanto àquela, a lei determinada que se fizesse o mapeamento de todas as terras ocupadas pelos índios, indicando-se seus nomes e os produtos porventura cultivados por eles, uma vez que “a maior felicidade do Paiz” residia na “abundancia do pão, e de todos os mais viveres necessarios para a conservação da vida humana”. Para alcançar tal fim, fazia-se necessário o comércio, tido como um dos meios de conduzir qualquer república à “completa felicidade”, uma vez que “enriquece os Póvos, civilisa as Nações, e consequentemente constitúe poderosas as Monarquias”³, e mesmo a indústria de produtos básicos, como os “pannos” – isto é, as roupas –, como faziam as “Nações Estrangeiras” (PORTUGAL, 1830, p. 512-513; 516).

A lei ainda apresenta uma detalhada regulamentação da coleta dos dízimos e fomenta a introdução de brancos nas povoações, para a legitimação da mestiçagem – entre brancos e índios apenas – e aumento da população civil. É digno de nota o caráter aparentemente contraditório da associação entre a proposta de estatização da economia, principalmente depois de criada a Companhia de Comércio do Grão Pará e Maranhão, a 7 de agosto de 1755, e o apoio à livre iniciativa do comércio dos índios.

3 É interessante notar que os “Mestres das Escólas”, na falta dos “Escrivães da Camara”, seriam responsáveis pelo lançamento, nos livros do comércio, dos frutos e gêneros que se venderam, bem como as fazendas que se negociaram, indicando os respectivos preços e qualidades (PORTUGAL, 1830, p. 518).

Conforme Andrade (1978, p. 7-9), o responsável pela redação do Diretório foi o irmão de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1770-1779), executor das “Instruções Régias Públicas e Secretas” emitidas pelo seu irmão ministro em 31 de maio de 1751, mesmo ano em que havia sido nomeado Capitão-General e Governador do Pará, com a Ordem Régia de 19 de abril⁴. Ao que tudo indica, a execução da Lei do Diretório coube ao Governador Melo e Castro, substituto de Mendonça Furtado, que, pelo Decreto de 19 de julho de 1759, foi nomeado Secretário de Estado Adjunto do Conde de Oeiras. Quanto ao alcance de tal política, especialmente depois do Alvará de Confirmação de 27 de agosto de 1758, no Grão-Pará ou nas outras capitanias, a questão ainda se coloca como um desafio à historiografia.

Contudo, a chave para a compreensão da aplicação da Lei do Diretório foi sugerida por Andrade (1978, p. 12), que disponibilizou um verdadeiro achado do Arquivo Histórico Ultramarino, na caixa de Pernambuco: uma *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portugueza e sua orthografia*, de letra semelhante à do texto do Diretório corrigido por Luís Diogo Lobo da Silva. Para o autor, bastaria encontrar o ofício que acompanhou o documento para considerá-lo o único exemplar de compêndio usado nas aulas de Pernambuco de 1759-1760. Com efeito, trata-se de um Catecismo usado como cartilha para o ensino da língua, bem ao modo dos então existentes: o *Cathecismo pequeno da doutrina e instricam que os christãos ham de creer e obrar, para conseguir a benaventurança eterna*, de D. Diogo Ortiz, de 1504, e a *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre Igreja*, de João de Barros, de 1540.⁵

4 Entretanto, em carta datada de 20 de março de 1759, o Ouvidor Geral de Pernambuco, o Desembargador Gama Casco, escrevendo para Sebastião de Carvalho e Melo, refere-se a “hum diritorio” mandado “traduzir da lingoa francesa no nosso idioma e assim mais huma cartilha, para por ella os instroirem os Mestres e director” (apud ANDRADE, 1978, p. 8-9).

5 Para uma análise detalhada desse catecismo, consultar Oliveira e Corrêa (2006).

Embora as motivações da Lei do Diretório fossem de ordem muito mais político-econômica do que propriamente linguística, uma vez que visavam o aumento da Fazenda Real e o incremento do “commercio do Sertão”, sabemos que tal documento foi de fundamental importância para a consolidação da língua portuguesa como Língua Nacional em Portugal e no Brasil, principalmente por consolidar o papel do catecismo como um dispositivo fundamental no processo de escolarização e como método do ensino das primeiras letras.

Com efeito, foi com o propósito de fixar a doutrina cristã pela letra impressa que os catecismos foram escritos inicialmente por reformadores protestantes e depois por bispos católicos. Funcionavam como guias para os que ensinavam as orações e os elementos principais da doutrina, sob a forma de perguntas e respostas alternadas. No século XVII, o catecismo não era mais o livro do mestre, mas do aluno, e dele constavam o alfabeto, os quadros de sílabas, as orações (Pai Nosso, Ave Maria e Credo), as ações ordinárias litúrgicas e os salmos da penitência. Segundo Oliveira e Corrêa (2006, p. 41):

Uma leitura mais acurada do título permite afirmar que o catecismo, numa terminologia atual, é um manual didático-pedagógico utilizado para o ensino simultâneo dos preceitos formadores da religião cristã, da leitura, escrita e da gramática da língua portuguesa. Há que se ressaltar que a *Orthographia* não é parte integrante da gramática, visto que sua função direciona-se à alfabetização, circunscrita à aquisição das letras do alfabeto, à formação de sílabas e vocábulos e à acentuação e sinais de pontuação. À gramática cabe o estudo das nove vozes ou partes do discurso, a saber: artigo, nome, pronome, verbo, particípio, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Desse modo, se Verney, já em 1747, mostrava-se preocupado com a valorização da “índole” da língua nacional, e se em 1757 a Lei do Diretório enfatizava a necessidade da imposição da “Língua do Príncipe”,

proibindo que meninos e meninas usassem “da língua própria das suas Nações”, já em 1827, alguns anos depois do Reino do Brasil ter negociado, por intermédio da Inglaterra, sua independência, a Lei de 15 de outubro, mandando criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, estabelecia, em seu artigo sexto, a “gramática da língua nacional” entre as matérias a serem ensinadas pelos professores (BRASIL, 1878, p. 72). Nesse sentido, tem razão Orlandi (2001) ao afirmar que, se para os europeus é inadmissível falar em Nação sem a existência do Estado, para os povos que passam pela experiência da colonização é possível localizar a formação da língua nacional antes mesmo da constituição de um Estado nacional.

Alvará de 19 de maio de 1759

Como observou Carvalho (1978, p. 42), antes da reforma do ensino de Humanidades promovida pelo Alvará de 28 de junho de 1759, o gabinete de D. José I buscou solucionar, através da instrução pública, os problemas mais urgentes do reino português, criando as condições necessárias para a realização dos esforços de recuperação econômica empreendidos pelo governo. Assim, os Estatutos da Junta do Comércio, os quais foram baixados com o Alvará de 12 de dezembro de 1756, já previam, em seu Capítulo XVI, o estabelecimento de uma Aula do Comércio:

Com os mesmos objetivos foi, logo depois [pelo Decreto de 30 de julho de 1762], criada a aula de náutica na cidade do Porto, por iniciativa da *Junta Administrativa da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro*. Estas providências eram, na órbita do ensino, a consequência natural das iniciativas econômicas do Gabinete de D. José I. A política monopolista, seguida nos anos anteriores, e da qual resultara, sucessivamente, a criação das grandes companhias – do Comércio da Ásia, em 1753, do Pará e Maranhão, em 1755, da Pesca da Baleia, e dos Vinhos do Alto Douro, em 1756, e finalmente de Pernambuco e Paraíba, em 1759 – an-

dava a exigir pessoal habilitado na escrituração das contas como condição relevante do progresso das novas empresas comerciais (CARVALHO, 1978, p. 42-43).

O preâmbulo dos Estatutos é bastante esclarecedor a respeito das motivações da lei:

A Junta do Commercio destes Reinos, e seus Domínios, havendo considerado que a falta de formalidade na distribuição, e ordem dos livros do mesmo Commercio, He huma das primmeiras causas, e o mais evidente principio da decadencia, e ruina de muitos Negociantes; como também, que a ignorancia da reducção dos dinheiros, dos pezos, das medidas, e da intelligencia dos cambios, e de outras matérias mercantis, não podem deixar de ser de grande prejuizo, e impedimento a todo, e qualquer negocio com as Nações estrangeiras; e procurando, quando pede a obrigação do seu Instituto, emendar essa conhecida desordem, propoz a Sua Magestade no Capitulo dezaseis dos Estatutos da mesma Junta, que se devia estabelecer huma Aula, em que presdisse hum, ou dous Mestres, e se admittissem vinte Assistentes do número, e outros supernumerarios, para que nesta pública, e muito importante Escola se ensinassem os princípios necessarios a qualquer Negociante perfeito, e pela communicacão do methodo Italiano, aceito em toda a Europa, ninguem deixasse de guardar os livros do seu Commercio com a formalidade devida (PORTUGAL, 1830, p. 656).

A determinação de um ou dois Mestres ficaria a cargo da Junta do Comércio, segundo o parágrafo segundo dos Estatutos. A indicação para o lugar de lente, “de tão importante consideração pela utilidade, que delle resultar ao Bem comum destes Reinos”, ficaria também sob a responsabilidade da mesma instituição comercial, sendo seus emolumentos constituídos pelos “Provimentos da Junta, reformando-os em cada hum dos Triênios, em quanto o mesmo Lente se achar hábil para o cumprimento das suas obrigações” (PORTUGAL, 1830, p. 656-657).

Os Assistentes – isto é, os estudantes –, os quais não poderiam exceder o número de trinta – deveriam ter a idade mínima de quatorze anos completos e saber ler, escrever e contar, “ao menos nas quatro espécies”. Após o período de um ano – o curso teria duração de três anos, durante os quais estudariam aritmética, tida como “fundamento, e principio de todo, e qualquer commercio”; pesos e medidas, para que tivessem noção da “sciencia dos cambios” e dos seguros, segundo o método italiano da “partida dobrada” – tais Assistentes seriam examinados pelo lente da aula, na presença da Junta, para que pudessem passar aos estágios seguintes. Uma observação importante é que seriam preferidos aqueles que fossem “filhos de Homens de Negocio Portuguezes, em igualdade de termos, assim de sciencia, como de procedimento”, o que aponta para a intenção do governo de formar um tipo novo de nobreza a partir da nascente burguesia comercial portuguesa, composta por “Negociantes perfeitos” (PORTUGAL, 1830, p. 657-659).

Salta à vista o caráter utilitário da lei, especialmente no parágrafo dezesseis, relativo à Certidão dos Assistentes:

Completo os tres annos, se dará Certidão aos Assistentes, que houverem frequentado a Aula; e com este documento será visto o deverem infallivelmente preferir em todos os Provimentos da nomeação da Junta, assim da Contadoria, como da Secretaria, e ainda de quaesquer empregos, em que não estiver determinada outra preferencia. A mesma attenção haverá com os ditos Assistentes da Aula nos Provimentos, que se mandarem passar pela Direcção da Real Fábrica das Sedas, e em todas as mais da Inspeção da Junta (PORTUGAL, 1830, p. 659).

Não há qualquer referência explícita, nos Estatutos da Aula do Comércio, sobre o ensino de línguas, mas é provável que o conhecimento da língua francesa ou inglesa fosse exigido – ou aconselhado – para o ingresso ou matrícula em tais aulas, pois, com a publicação do Alvará de 29 de julho de 1803, confirmando os Estatutos da recém-criada Academia Real de Marinha e Comércio da Cidade do Porto, havia a previsão

de “huma Aula de Commercio, outra de Desenho, e duas das Linguas Ingleza e Franceza” (OLIVEIRA, 2008, p. 95).

As Aulas das Línguas Francesa e Inglesa são tratadas especificamente do Título XXIX ao XLIII, sendo possível verificar não apenas o seu papel como instrumento de acesso, pela tradução, aos conhecimentos adequados às matérias da academia, mas também um pouco do seu método de ensino, baseado principalmente na gramática e na tradução, com alguma ênfase na pronúncia, no intuito de apreender o “genio”, o “caracter”, o “estilo” e “gosto” de cada uma delas nos “Authores dignos de se estudarem”:

Os professores destas Aulas dictarão suas lições pela Grammatica, que se achar mais bem conceituada, habilitando seus discipulos na pronunciaçõ das expressões, e das vozes⁶ das respectivas linguas, adestrando-os nesta pratica, e na da leitura, fazendo-lhes reconhecer no Author que seguirem, e nas traducções que fizerem os lugares, ou passagens, que mais vivamente deponhão do genio, e do caracter de cada huma dellas; assim como do estilo, e gosto mais seguido, e depurado dos Authores dignos de se estudarem, cujos assumptos deverão ser aquelles, que mais possão contribuir para o perfeito conhecimento, e erudicção adequada ás materias que estudão (*apud* OLIVEIRA, 2008, p. 95-96).

A utilidade da tradução é ainda reforçada pelo Título seguinte, sugerindo a lei que os discípulos traduzissem obras de geografia, hidrografia e matemática, além dos livros de história desta ciência, e mais “as vidas dos mais distintos Authores” (§ XL). A “língua da Pátria” deveria ser exercitada com os exercícios de versão dos “nossos Authores Clasicos” (§ XLI). A forma dos exames, bem como a divisão das matérias

6 As “vozes”, na terminologia gramatical da época, eram representadas pelos artigos, nomes, verbo, particípio, advérbio, preposição, conjunção e interjeição, como sugere a *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos meninos e ao mesmo tempo os principios da lingua Portugueza e sua orthografia*, na explicação das “nove vozes ou instrumentos” (ANDRADE, 1978, p. 119-153).

e admissão dos praticantes, seriam regulados pelos Estatutos da Aula de Comércio de Lisboa, reduzindo-se o período letivo ao espaço de dois anos (§ XLII). Os professores de línguas, por sua vez, responsabilizavam-se também por outros assuntos, tais como a geografia, “na parte que tiver de historia”, e o comércio, especialmente a sua legislação, nacional e dos “estados que tem maiores, e mais proximas relações com este Reino” (OLIVEIRA, 2008, p. 96).

A Academia Real de Marinha e Comércio da cidade do Porto era uma reivindicação da Junta da Administração da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto D’ouro, que, em 1785, havia solicitado a El Rei a criação de Aulas de Matemática e Comércio. Sua Relação de 4 de janeiro de 1803, ao reforçar os argumentos em prol da criação da academia, é bastante esclarecedora a respeito da utilidade da aprendizagem das línguas estrangeiras para os marinheiros e comerciantes:

Que sendo o commercio desta cidade o mais consideravel do Reino, depois do da capital, e não se achando nella estabelecida aula de commercio, em que as pessoas, que se destinam a esta profissão possam adquirir os conhecimentos elementares do mesmo commercio: para o poderem exercer com perfeição e vantagem do Estado, se faz por isso muito necessario o estabelecimento da dita aula em utilidade publica: E que como muitas obras, que se acham escriptas, e se vão escrevendo em mathematica, em commercio, em agricultura, em fabricas e em navegação, é no idioma francez e inglez, e a maior navegação que fazem os navios deste porto, á exceção do Brazil, se destina para os paizes do Norte, e hoje felizmente para o Mar Baltico, nos quais é preciso saberem os mariantes as linguas vivas da Europa, principalmente as duas sobreditas franceza e ingleza, precisando tambem os commerciantes daquele auxilio para melhor exercitarem a sua profissão na correspondencia do seu commercio, seria muito util o estabelecimento de uma aula de cada huma das referidas linguas; sendo esperavel, que da criação de todas as sobreditas quatro novas aulas nesta cidade, resultarão a este Reino de V.^a R. immensas utilidades, sendo ella tão populosa, e de habitantes tão industriosos e susceptíveis

de toda a educação, do mesmo modo, que o são os desta provincia e das adjacentes (*apud* RIBEIRO, 1872, p. 401-102).

Pela leitura do trecho acima, podemos notar uma íntima relação entre o ensino das línguas estrangeiras e a instrução comercial. Contudo, tal relação não foi contemplada pela legislação pombalina, como sugere o Alvará de 19 de maio de 1759. Mesmo assim, em sua oração de abertura do quinto curso da Aula de Comércio, pronunciada em 21 de agosto de 1776, Alberto Jaqueri de Sales, ao discorrer sobre a importância da “sciencia do commercio”, observava que, “depois de estabelecida a Aula, não só as Contadorias da Fazenda, senão também os escriptorios dos negociantes poderam recrutar escripturarios habeis; melhorou-se também a fórmula da letra; e adquiriu-se o conhecimento da Lingua Franceza” (*apud* RIBEIRO, 1871, p. 278).

Com efeito, a Junta de Comércio, ao considerar a idade mínima de quatorze anos para ingresso no curso, acabou por decidir que deveriam ser admitidos discípulos com menos idade, desde que revelassem capacidade em Aritmética, Geografia e Línguas, o que se deduz de um verbete dedicado a uma “Aula Publica de Lingua Franceza” no *Dicionario de commercio* organizado pelo mencionado lente suíço entre 1761 e 1765, segundo o qual o Conde de Oeiras, em 18 de maio de 1761, havia criado uma Aula de Francês para os “Aulistas do Commercio”, tendo seus estudos lugar “nas horas da tarde que ficam livres”. Com a Carta de Lei de 30 de agosto de 1770, foi ordenado que se matriculassem na Junta do Comércio os Comerciantes de Lisboa, declarando-se os empregos para os quais seria necessária a aprovação na dita Aula. A partir de então, a lei proibia que as Casas de Negócios contratassem Guarda-Livros sem matrícula, bem como o exercício, na Contadoria Pública, de profissionais sem a devida habilitação (RODRIGUES, GOMES & CRAIG, 2002, p. 11; 14). Conforme Oliveira (2008, p. 99):

É curioso que se tenha aberto uma Aula Pública da Língua Francesa para os Aulistas da Aula de Comércio, e não da Língua Ingle-

sa, idioma falado pelo país com o qual Portugal mantinha mais relações comerciais, principalmente quando se leva em conta que a principal justificativa da publicação da primeira Gramática Inglesa escrita em português de que se tem notícia [publicada pela primeira vez em 1731], conforme as palavras do autor no prefácio, era o seu “great Use in Commerce”, isto é, sua grande utilidade no Comércio. Trata-se da *Grammatica anglo-lusitanica et lusitano-anglica* ou “Gramatica Nova, Ingleza e Portugueza, e Portugueza e Ingleza; dividida em duas partes”, a primeira para a “instrução dos Inglezes que desejarem alcançar o conhecimento da Lingua Portugueza” e a segunda “para o uso dos Portuguezes que tiverem a mesma inclinação a Lingua Ingleza”.

Segundo as informações da folha de rosto do compêndio acima referido, a primeira parte, na edição a que tive acesso – a terceira, datada de 1759 e impressa em Londres – foi corrigida e emendada, e a segunda “executada por Methodo claro, familiar, e facil”. O autor, J. Castro, era “Mestre e Traductor de ambas as Linguas” e ensinava, tanto em sua casa quanto “por fora”, a “Ler, Escrever, Contar, e Livro de Caixa pello Modo Italiano e em pouco Tempo (sem as costumadas Regras, Taboadas, e impertinentes ou inutils Questoens) por um Methodo, claro, patente, e bem a provado no estilo Mercantil”, tendo já publicado um Tratado intitulado *Hum presente para os mancebos em entrando ao Contor* (Companying-House), como faz questão de frisar, numa “Advertência” escrita nas duas Línguas (CASTRO, 1759, p. xii).⁷

7 Segundo Cardim (1922, p. 106), o autor desta Gramática não deve ser confundido com o médico Jacob de Castro Sarmiento (1691-1762), português de origem judaica residente em Londres: “Em primeiro lugar é inadmissível que o médico Jacob de Castro Sarmiento, membro do Colégio real dos médicos e da Real Sociedade de Londres, autor de várias obras notáveis e privando com sábios fôsse em 1751 [ano da segunda edição da obra] ‘mestre e traductor de ambas as linguas’, como se lê no frontispício logo por baixo do nome J. Castro”. Este, por sua vez, seria o autor somente da segunda parte da obra, sendo a primeira uma reedição da *Epitome gramaticae lusitano-anglica*, Gramática anônima impressa em Londres em 1731, “largamente baseada na *Ars gramaticae* de Bento Pereira”.

No caso brasileiro, o Alvará de 15 de julho de 1809 proporcionou a base legal necessária para a abertura de Aulas de Comércio no Estado e depois Império do Brasil, possibilitando a sua criação nas Praças de Comércio das províncias. A nomeação dos lentes, bem como o pagamento de seus salários, segundo Oliveira (2008, p. 104), dependia da assinatura do Príncipe Regente e depois Rei D. João VI, estando esse tipo de instrução sob a responsabilidade da Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, órgão criado pelo Alvará de 23 de agosto de 1808, e não da pasta dos Negócios do Brasil, ou do Desembargo do Paço. Desse modo, é provável que as Cadeiras Públicas de Inglês criadas na corte e nas províncias a partir de 1809, assim como as aulas particulares da mesma matéria, tenham atendido à necessidade da preparação de candidatos não somente para a Academia Militar do Rio de Janeiro, mas também para as Aulas de Comércio e Agricultura, principalmente depois de ter sido nomeado um professor de Inglês específico para aquela academia, pelo Decreto de 30 de maio de 1809.

Somente em 1846, pelo Decreto n. 456, de 6 de julho, quando foram dados novos Estatutos à Aula de Comércio da Corte, o estabelecimento foi desligado do Tribunal da Imperial Junta do Comércio e passou a depender do Ministério do Império, mudando sua denominação para Instituto Comercial do Rio de Janeiro. A partir de então, a Gramática da Língua Nacional e a tradução do Francês e do Inglês passaram a ser exigidos oficialmente para o ingresso no curso.

Alvará de 28 de junho de 1759

A chamada Lei Geral dos Estudos Menores é indiscutivelmente a mais importante peça legislativa pombalina sobre o ensino de línguas. Com tal reforma, que deu novo sentido ao ensino de Humanidades, tornando o estudo da gramática e da retórica mais compatível com as modernas orientações linguísticas e pedagógicas do chamado “século das luzes”, a educação passou oficialmente a ser gerida pelo Estado, que por

sua vez tornou-se responsável por controlar a seleção e a carreira dos professores, institucionalizando assim a profissão docente.

Chama a atenção, no Alvará de 28 de junho de 1759, o lugar de destaque ocupado pela “cultura das Sciencias” no discurso pombalino, uma vez que dela dependia “a felicidade das Monarchias”, que se faria conservar pela pureza da religião e a igualdade da justiça. Desse modo, se a ciência era útil ao Estado de Direito – a Justiça –, também o seria para a fé cristã, na medida em que, através dos “Estudos publicos”, poderia fazer com que os “Vassallos” de El Rei progredissem, em proveito da Pátria e da Igreja:

Eu ELREI Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura da Sciencias depende a felicidade das Monarchias, conservando-se por meio dellas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade; e a que por esta razão foram sempre as mesmas Sciencias o objecto mais digno de cuidado dos Senhores Reis Meus Predecessores, que com as suas Reaes Providencias estabelecerão, e animarão os Estudos publicos, promulgando as Leis mais justas, e proporcionadas para que os Vassallos da Minha Coroa podessem fazer á sombra dellas os maiores progressos em beneficio da Igreja, da Patria; [...] (PORTUGAL, 1830, p. 673).

Como se vê, uma das principais características do discurso da legislação pombalina se apresenta ao leitor já no início do preâmbulo da lei: a união entre a fé cristã, a monarquia e o Estado moderno. Para equacionar as relações entre esses termos aparentemente tão díspares, são adotadas as estratégias discursivas necessárias para a construção imaginária da nação portuguesa: os mitos fundacionais e a invenção da tradição (HALL, 2005). No caso português, de uma tradição em que os reis fomentavam os estudos públicos em nome das ciências, as quais davam sustentação à monarquia e à igreja. Com efeito, a fé no progresso, o entusiasmo filosófico e a busca da felicidade e da razão não impediram a presença da religião, especialmente do cristianismo:

É de um ‘cristianismo ilustrado’ que se trata agora, no qual a fé em Deus é a condição para a virtude e a felicidade. O anticlericalismo, tão associado em geral às Luzes, é um fenômeno basicamente católico e mais político até do que propriamente religioso (FALCON, 1993, p. 97-98).

Se o primeiro movimento do texto do Alvará é ao mesmo tempo assertivo e auto-celebrativo, uma vez que, ao estabelecer a importância do cultivo da ciência pelo Estado português, faz referência ao trabalho que fizeram nesse sentido os reis predecessores, o segundo é proibitivo, voltado para a descrição do estado de decadência das Letras Humanas “destes Reinos”, por conta dos estragos causados pelos “Religiosos Jesuítas”, que haviam desconsiderado a lição das “Nacções civilizadas” e insistido no uso de um “escuro, e fastidioso Methodo” de ensino das línguas grega e latina, o qual fatigava os estudantes com minúcias gramaticais durante mais de nove anos de estudos:

Tendo em consideração outro sim a que sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que se achavão, quando as Aulas se confiarão aos Religiosos Jesuítas, em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios; [e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procurarão sustentallo contra a evidencia das solidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos, e os prejuizos do uso de hum Methodo, que, depois de serem por elle conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaqueados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noções das Linguas Latina, e Grega, para nellas fallarem; e escreverem sem hum tão extraordinario desperdicio de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo; dando assim os mesmos Religiosos causa necessaria á quase total decadencia das referidas duas Linguas; [...]] (POTUGAL, 1830, p. 673-674).

Se os jesuítas ignoravam as lições dos “maiores Homens de todas as Nações” civilizadas da Europa, que já haviam abolido o “pernicioso Methodo”, em proveito da facilidade e da clareza das regras e da conseqüente redução do tempo de estudo, mais adequado a uma época de luzes, eles também faziam pouco caso dos “Varões de eximia erudição”, “Latinos e Rhetoricos” de Portugal e seus domínios, que igualmente haviam condenado o método, pela ruína que causava aos estudos:

sem nunca já mais cederem, nem á invencivel força do exemplo dos maiores Homens de todas as Nações civilizadas; nem ao louvável, e fervoroso zelo dos muitos Varões de eximia erudição, que (livres das preocupações, com que os mesmos Religiosos pretenderão allucinar os meus Vassallos, distrahindo-os na sobredita fórma, do progresso das suas applicações, para que, criando-os, e prologando-os na ignorancia, lhes conservassem huma subordinação, e dependencia tão injustas, como perniciosas) clamarão altamente nestes Reinos contra o Methodo; contra o máo gosto; e contra a ruína dos Estudos; com as demonstrações dos muitos, e grandes Latinos, e Rethoricos, que antes do mesmo Methodo haviam florecido em Portugal até o tempo, em que forão os mesmos Estudos arrancados das mãos de Diogo de Teive, e de outros igualmente sábios, e eruditos Mestres; [...] (PORTUGAL, 1830, p. 674).

A essa altura, começa o terceiro movimento do preâmbulo do Alvará, que se caracteriza pela sua autoconsciência histórica, desdobrando-se em uma narrativa cronológica que (re)inventa uma tradição que foi interrompida quando os estudos foram tirados das mãos do humanista Diogo de Teive, diretor do Colégio das Artes, no século XVI, e entregues aos jesuítas, que obscureceram o antigo lustre que fez os portugueses tão conhecidos na “Republica das Letras”. Os malefícios trazidos pela Companhia de Jesus, tanto no campo dos estudos como no das “aquisições de bens temporaes”, segundo o legislador, já haviam sido previstos e manifestados pelos “homens mais doutos, e prudentes nestas uteis Disciplinas, que ornarão os Seculos XVI., e XVII.”, como o Corpo da

Universidade de Coimbra, em 1555; o Congresso das Cortes de 1562; e a “Nobreza, e Povo da Cidade do Porto”, em 1600:

Desejando Eu não só reparar os mesmos Estudos para que não acabem de cahir na total ruína, a que estavam proximos; mas ainda restituir-lhes aquelle antecedente lustre, que fez os Portuguezes tão conhecidos na Republica das Letras, antes que os Ditos Religiosos se intromettessem a ensinillos com os sinistros intentos, e infelices successos, que logo desde os seus princípios forão previstos, e manifestos pela desapprovação dos homens mais doutos, e prudentes nestas uteis Disciplinas, que ornarão os Seculos XVI., e XVII., os quaes comprehenderão, e predicerão logo pelos erros do Methodo a futura, e necessária ruína de tão indispensaveis Estudos; como forão por exemplo o Corpo da Universidade de Coimbra (que pelo merecimento dos seus Professores se fez sempre digna da Real attenção) oppondo-se á entrega do Collegio das Artes, mandada fazer aos ditos Religiosos no anno de mil e quinhentos e cincoenta e cinco; o Congresso das Cortes, que o Senhor Rei D. Sebastião convocou no anno de mil e quinhentos e sessenta e dous, requerendo já então nelle os Póvos contra as acquisições de bens temporaes, e contra os Estudos dos mesmos Religiosos; a Nobreza, e Povo da Cidade do Porto no Assento, que tomarão a vinte e dous de Novembro de mil seiscentos e trinta contra as Escolas, que naquelle anno abrirão na dita Cidade os mesmos Religiosos, impondo por elles graves penas aos que a ellas fossem, ou mandassem seus filhos estudar; [...] (PORTUGAL, 1830, p. 674).

Como notou Oliveira (2010), para se imaginar a nação, foi necessário não somente que as comunidades religiosas e dinásticas entrassem em relativo declínio, mas também que uma nova maneira de apreender o mundo fosse configurada, passando a história a ser concebida como uma cadeia de causas e efeitos, o que implicava uma separação radical entre as noções de passado e presente. Foi quando a concepção medieval de tempo – na qual passado, presente e futuro se confundiam – deu lugar a um

“tempo vazio e homogêneo”, nas palavras de Benjamin (*apud* ANDERSON, 2008, p. 54), fazendo com que a ideia de simultaneidade se tornasse possível. Tal ideia serviu de suporte aos dois gêneros que proporcionaram, no século XVIII, os meios técnicos necessários para se “re-presentar” – ou “narrar”, como quer Bhabha (2006) – as “comunidades imaginadas” correspondentes à nação – o jornal e o romance, no caso inglês, por exemplo. No caso da governação pombalina, a narrativa da nação portuguesa se fazia valer também pela legislação sobre o ensino de línguas.

O quarto e último movimento do preâmbulo do Alvará de 28 de junho de 1759, antes da decretação da “geral reforma”, relaciona-se à condenação dos jesuítas, cujo “Methodo” estava levando os reinos e domínios de Portugal à ruína, e “não só das Artes, e Sciencias, mas até da mesma Monarchia, e da Religião”. Desse modo, o legislador sugeria que os jesuítas haviam sido os grandes causadores do estado calamitoso em que se encontravam as “Letras Humanas”, “base de todas as Sciencias”, inventando, ao mesmo tempo, uma tradição lusitana de glorioso auge dos estudos, antes de serem eles confiados aos discípulos de Inácio de Loyola. Tal antijesuitismo, como explica Carvalho (1978, p. 41), deveu-se mais aos conflitos entre o gabinete de D. José I e a Cúria Romana do que ao suposto atraso do programa pedagógico dos jesuítas, pois há muito tempo os intelectuais portugueses estavam convencidos dos inconvenientes que trazia para a economia lusitana o acúmulo de bens imóveis e demais privilégios desfrutados pelas ordens religiosas. Conforme Falcon (1993, p. 424), a luta contra os jesuítas era a manifestação da rejeição de Pombal com relação à dominação aristocrática, que no nível econômico estava em perfeita harmonia com o que os jesuítas representavam no nível ideológico.

É de se notar a habilidade retórica do legislador, que, depois de relacionar os jesuítas a um atraso cultural e pedagógico que se contrapunha às nações civilizadas da Europa, faz de Portugal um precursor da modernidade europeia, evocando para isso um tempo mítico – o século XVI – no qual a “nação portuguesa”, concebida retrospectivamente, em

forma de narrativa cronológica, se fazia respeitar numa comunidade internacionalmente reconhecida: a “Republica das Letras”. É em nome dessa tradição inventada que o legislador ordena, paradoxalmente, que se restitua “o methodo antigo, reduzido aos termos simples, claros e de maior facilidade que se pratica atualmente nas nações mais polidas da Europa”:

E attendendo ultimamente a que, ainda quando outro fosse o Methodo dos sobreditos Religiosos, de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino, e educação dos Meninos, e Moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiencia por factos decisivos, e exclusivos de todas a tergiversão, e interpretação, ser a Doutrina, que o Governo dos mesmos Religiosos faz dar aos Alumnos das suas Classes, e Escolas, sinistramente ordenada á ruína não só das Artes, e Sciencias, mas até da mesma Monarchia, e da Religião, que nos mesmos Reinos, e Dominios devo sustentar com a Minha Real, e indefectivel protecção: Sou Servido privar inteira e absolutamente os mesmos Religiosos em todos os Meus Reinos, e Dominios dos Estudos, de que os tinha mandado suspender: Para que do fia da publicação deste em diante se hajão, como effectivamente Hei, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos effeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção, e da edificação dos Meus fieis Vassallos: abolindo até a memória das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos Meus Reinos, e Dominios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escandalos. E para que os mesmos Vassallos pelo proporcionado meio de hum bem regulado Methodo possuão com a mesma facilidade, que hoje tem as outras Nações civilizadas, colher a falta da direcção lhes fazia até agora, ou impossíveis, ou tão difficultosos, que vinha a ser quase o mesmo: Sou Servido da mesma sorte ordenar, como por este Ordeno, que no ensino das Classes, e no estudo das Letras Humanas haja huma geral reforma, mediante a qual se restitua o Methodo antigo, reduzido aos termos simplices, claros, e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Nações polidas da Europa; conformando-Me, para assim o determinar, com o parecer dos Homens mais doutos, e instrui-

dos neste gênero de erudições. A qual reforma se praticará não só nestes Reinos, mas também em todos os seus Dominios, á mesma imitação do que tenho mandado estabelecer na Minha Corte, e Cidade de Lisboa; em tudo o que for applicavel aos lugares, em que os novos estabelecimentos se fizerem, debaixo das Providencias, e Determinações seguintes (PORTUGAL, 1830, p. 674-675).

O Alvará estabeleceu também o cargo de Director dos Estudos, autoridade responsável por sua execução e a quem os professores estavam submetidos. De sua aprovação dependia poder alguém exercer o magistério, depois do exame de suas qualidades morais e intelectuais:

1 Haverá hum Director dos Estudos, o qual será á Pessoa, que Eu for Servido nomear: Pertencendo-lhe fazer observar tudo o que se contém neste Alvará: E sendo-lhe todos os Professores subordinados na maneira abaixo declarada.

2 O mesmo Director terá cuidado de averiguar com especial exactidão o progresso dos Estudos para Me poder dar no fim de cada anno huma relação fiel do estado delles; ao fim de evitar os abusos, que se forem introduzindo: Propondo-Me ao mesmo tempo os meios, que lhe parecerem mais convenientes para o adiantamento das Escolas.

3 Quando algum dos Professores deixar de cumprir com as suas obrigações, que são as que se lhe impõem neste Alvará, e as que há de perceber nas Instrucções, que mando publicar; o Director o advertirá, e corrigirá. Porém, não se emendendo, Mo fará presente, para o castigar com a privação do emprego, que tiver, e com as mais penas que forem competentes.

4 E por quanto as discórdias provenientes na contrariedade de opiniões, que muitas vezes se excitão entre os Professores, só servem de distrahillos das suas verdadeiras obrigações, e de produzirem na Mocidade o espírito de orgulho, e discórdia; terá o Director todo o cuidado em extirpar as controvérsias, e de fazer que entre elles haja huma perfeita paz, e huma constante uniformidade de Doutrina; de sorte, que todos conspirem para o progresso da sua profissão, e aproveitamento dos seus Discipulos (PORTUGAL, 1830, p. 675).

Com a instituição do Diretor dos Estudos, consolida-se o processo de estatização do ensino, pois pela primeira vez são regulamentados procedimentos uniformes na seleção e designação dos docentes, que passam a ser funcionários do Estado. Da mesma forma, a exigência da licença para ensinar consolida o processo de profissionalização da atividade docente, estabelecendo um cânone de competências técnicas e intelectuais, bem como um esboço de carreira, algo que, segundo Nóvoa (1991), vai servir de instrumento de afirmação dos professores, na luta pela melhoria do seu status social. Com a Lei Geral dos Estudos Menores, de 1759, a profissão docente se institucionaliza em Portugal e seus domínios, sendo regulamentadas as Aulas Régias e a seleção e nomeação dos Professores Régios, que passam a ser funcionários e representantes do Estado português. Tendo o ingresso à sua profissão regulamentado, dependente que estava da aprovação e licença do Diretor dos Estudos, os professores de Gramática Latina, assim como os de Grego e de Retórica, deveriam ter o privilégio de nobres, “incorporados em direito comum, e especialmente no Código Título de *professoribus et medicis*”.

Apesar de o Alvará também trazer algumas determinações para os professores de gramática latina, grego e de retórica, na mesma oportunidade foram expedidas as *Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica*, assinadas pelo Conde de Oeiras:

Todos os referidos Professores se regularão pelas Instruções, que Mando dar-lhes para se dirigirem, as quaes quero que valhão como Lei; assim como baixão com este assignadas, e rubricadas pelo Conde de Oeiras do Meu Conselho, e Secretario de Estado dos Negocios do Reino, para terem a sua devida observancia. Mostrando porém a experiência ao Director dos Estudos, que He necessário acrescentar-se alguma Providência ás que vão expressas nas ditas Instruções, Me consultará para Eu determinar o que Me parecer conveniente (PORTUGAL, 1830, p. 677-678).

Como já foi observado no capítulo anterior, tais *Instruções* apresentam-se não somente como guia dos professores, orientando-lhes

quanto ao “tempo das lições”, às “horas da classe” ou aos procedimentos a serem tomados no caso da indisciplina dos alunos ou do seu adiantamento dos estudos, mas também como uma genuína peça de erudição, tanto do ponto de vista pedagógico quanto linguístico e literário, uma vez que indica os compêndios a serem usados – ou proibidos – pelos estudantes e os livros de consulta dos professores, construindo assim o cânone escolar ideal para o novo perfil do Estado português.

A Lei Geral dos Estudos Menores foi pensada em perspectiva transcontinental, uma vez que o “novo Methodo” “precisava ser implantado em regiões tão distantes e tão diversas como as capitanias do Brasil colonial e as possessões no Oriente” (ALMEIDA, 2008, p. 4). Mesmo com todas as dificuldades para sua implantação – especialmente no caso brasileiro (ANDRADE, 1978) –, as diretrizes dessa reforma do ensino de Humanidades foram capazes de “dar um novo rumo à educação, tanto na metrópole quanto na colônia, em termos de renovação metodológica, de conteúdos e de organização”, como afirma Hilsdorf (2003, p. 15), invertendo assim a leitura de Fernando de Azevedo, que descreve a época pós-pombalina em termos de decadência e transição.

Para se ter uma ideia do alcance e continuidade do Alvará de 28 de junho de 1759, cinquenta anos depois, com a publicação da Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, criando uma Cadeira Pública de Aritmética, Álgebra e Geometria, uma de Língua Francesa e outra de Inglesa, o legislador estabelecia que, o ensino das duas línguas, os professores deveriam seguir, quanto ao “tempo”, “horas das lições” e “atestações” do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se achava estabelecido, “e praticado”, pelos de Gramática Latina (OLIVEIRA, 2009, p. 126).

Quanto à influência da legislação pombalina em peças legislativas expedidas no Brasil depois da Independência, pode servir de exemplo a Carta Imperial de 30 de abril de 1828, aprovando os Estatutos da Casa Pia e Colégio de S. Joaquim dos Meninos Órfãos da cidade da Bahia. A carta era dirigida ao Presidente da Província e assinada pelo Inspetor dos Estabelecimentos Literários e Científicos do Brasil, o Visconde de

Cairu (1756-1835). Os estatutos, por sua vez, haviam sido enviados por uma representação do provedor e mais mesários e administradores do estabelecimento. A “Educação em geral”, conforme o Capítulo I do Título III, que tratava dos colegiais, tinha como objetivo “aperfeiçoar, e dirigir as faculdades phisicas e Moraes do Homem, para utilidade, do individuo que a recebe, e da sociedade civil de que elle é membro”. A referência ao exemplo das “nações illustradas”, bem como o discurso da união entre razão e religião, por exemplo, continua presente, como mostra o objetivo da educação literária e moral:

Preparar os collegiaes com os conhecimentos convenientes, e indispensaveis nos empregos da vida commum; e sobre tudo communcar-lhes noções claras da virtude, e do vicio, das acções licitas, e illicitas conforme os principios da razão, da religião, e até das leis penaes do nosso codigo nacional (*apud* OLIVEIRA, 2009, p. 152).

Mas é no parágrafo quarto do Capítulo III que notamos a filiação pombalina da lei. Assim, ao tratar do ensino das línguas, o legislador ordena que elas sejam ensinadas por nacionais e aprendidas pelo uso e exercício, e não por uma “multiplicidade de regras”, o que valia também para a Língua Latina. A gramática deveria ser explicada na medida em que os casos fossem ocorrendo, na leitura dos clássicos com os quais seriam dadas aos alunos noções de História e Geografia. Com relação aos professores de latim, as “Instruções” indicadas eram ainda as do Alvará de 28 de junho de 1759:

As linguas vivas devem ser ensinadas por nacionaes, de quem se possa aprender com a correccão e pureza; e tanto ellas; como a mesma lingua latina, devem ter por base o uso e o exercicio, antes que a multiplicidade das regras, limitando-se os Professores, depois de pequeno numero de preceitos indispensaveis, a notar as diversas partes da oração, e seu uso, ao passo em que ellas forem ocorrendo na leitura dos classicos das sobreditas linguas, a qual ordenarão de modo, que forme uma especie de curso de Historia,

acompanhada pela lição do compendio das épocas, e Atlas dos meninos, ou qualquer outro compendio abreviado de Geographia. Os Professores de lingua latina seguirão além disto as determinações do Alvará de 28 de junho de 1759, e instrucções que o acompanharam, quanto forem applicaveis ás circunstancias do collegio (*apud* OLIVEIRA, 2009, p. 157).

A legislação pombalina é tomada como exemplo ainda no parágrafo sexto, segundo o qual os professores de lógica, metafísica, ética, direito natural, química e agricultura deveriam regular-se, “interinamente”, pelo método estabelecido na Universidade de Coimbra. Os de comércio servir-se-iam dos Estatutos da Aula de Comércio de Lisboa de 19 de abril de 1759, e os de Aritmética, Geometria, ”e mais partes das mathematicas”, pelos Estatutos da Academia Real de Marinha e Comércio da cidade do Porto de 29 de julho de 1803 (OLIVEIRA, 2009, p. 157-159).

Carta de Lei de 7 março de 1761

Foi sob o ministério pombalino que as línguas vivas – isto é, as línguas estrangeiras modernas – foram pela primeira vez objeto de legislação, sendo seu conhecimento indicado e depois exigido nos estabelecimentos destinados à instrução militar, a exemplo do que pode ser observado na Carta de Lei de 7 de março de 1761, com a qual foram publicados os Estatutos do Real Colégio dos Nobres – antigo Colégio das Artes dirigido pelos Jesuítas –, aberto oficialmente em 19 de março de 1766 (OLIVEIRA, 2009, p. 108). O Plano de Estudos da nova instituição trazia novidades, pois além das matérias usuais do ensino de Humanidades (latim, grego, retórica, filosofia, teologia), estavam presentes alguns elementos das matemáticas, astronomia e física, e se achava recomendado o estudo das línguas francesa, italiana e inglesa. No Título VIII, dedicado aos seus respectivos professores, a lei repetia o discurso do pensamento pedagógico da época, ao defender a utilidade dos muitos livros escritos nas referidas línguas:

Não sendo conveniente que os Collegiaes antes de acabarem a Rhetorica, e se acharem preparados com as Noções que deixo ordenadas, se embarcem com diferentes applicações; nem que sejam privados da grande utilidade, que podem tirar dos muitos, e bons livros, que se achão escritos nas referidas Linguas: Ordeno que o Collegio pague a tres Professores para as ensinarem: E que os Collegiaes depois de haverem passado as Classes de Rhetorica, Lógica, e Historia, aprendão pelo menos as Linguas Franceza, e Italiana; ainda que será muito mais util aos que forem mais capazes, e estudiosos procurarem possuir tambem a Lingua Ingleza (PORTUGAL, 1830, p. 781-782).

Quanto ao método de ensino, prescrevia-se o uso repetido de exercícios práticos de “viva voz”, devendo ser poupadas em seus excessos as explicações gramaticais. Os compêndios seriam, ao mesmo tempo, úteis e agradáveis, além de “corretos”, e os professores, embora não precisassem residir no colégio, como os das outras matérias, haveriam de ter “louváveis costumes”:

As Lições serão pela maior parte de viva voz, sem que os ditos Professores carreguem os Discipulos com multidão de preceitos desnecessarios em Linguas que são vivas, e que se aprendem muito mais facilmente, e melhor, lendo, conferindo, e exercitando em repetidas práticas. Os livros para estas applicações serão sempre correctos, uteis, e agradaveis; e os Professores de louvaveis costumes, ainda que não deva assistir dentro do Collegio, mas sim virem a elle dar as suas lições nas horas, que para isso lhe vão determinadas (PORTUGAL, 1830, p. 782).

O § 10 do Título VI, dedicado aos colegiais, aconselhava que as “conversações familiares” fossem feitas “na Língua Portugueza, ou na Franceza, Italiana, ou Ingleza”, sendo proibido o Latim, “por ser o uso familiar desta Lingua morta mais proprio para os ensinar a barbarisar, do que para facilitar o conhecimento da mesma Lingua”:

As conversações familiares serão sempre, ou na Lingua Portugueza, ou na Franceza, Italiana, ou Ingleza, como os Collegiaes acharem que he mais conforme aos diferentes genios, e applicações, que cada hum delles fizer a estas Linguas vivas. Não poderão porém nunca conversar em Latim, por ser o uso familiar desta lingua morta mais propria para os ensinar a barbarisar do que para lhes facilitar o conhecimento da mesma lingua (PORTUGAL, 1830, p. 779).

Os alunos, para serem admitidos, deveriam ser qualificados com o foro de “moço fidalgo” (§ 1.º, Tit. VI), além de saber ler e escrever, tendo no mínimo sete e no máximo treze anos de idade (§ 3.º), e pagar anualmente uma pensão de 120.000 reis, em duas parcelas (§ 5.º). Os professores, colegiais, familiares e mais pessoas do Colégio que nele exercitassem, assistissem ou ensinassem gozariam de todos os privilégios, indultos e franquezas de que gozavam os lentes e estudantes da Universidade de Coimbra. Para comprovar a sua utilidade para o Estado português, os que concluíssem os estudos seriam admitidos às matrículas dos cursos superiores sem dependência de exame, com preferência nos empregos e lugares públicos (PORTUGAL, 1830, p. 778; 786).

No preâmbulo da lei, estão presentes todos aqueles elementos característicos da legislação pombalina: a associação entre “o bem Espiritual, e a felicidade Temporal dos Estados”, proporcionando “a propagação da Fé, e augmento da Igreja Catholica; e para o serviço dos Soberanos, e utilidade pública dos Póvos”; a autoconsciência histórica, que se confunde com a invenção da tradição de grandes reis protetores das ciências e da instrução, tais como o Infante Dom Henrique, Dom Manuel e D. João III, este responsável este pela fundação, na cidade de Coimbra, do “sumptuoso Collegio das Escolas menores das Linguas, e das Artes”, no qual haviam lecionado distintos professores, como André de Gouveia, os irmãos Marçal e Antonio de Sousa, Edmundo Rosset, Vicente Fabricio, Antonio Caiado, Pedro Margalho, Ayres Barbosa, André de Resende, Pedro Nunes e Diogo de Teive; a ideia de nação, re-

lacionada à ideia de uma Europa polida ou civilizada; e a apresentação dos jesuítas como causadores da decadência econômica e cultural da “nação portuguesa”. A este propósito, o legislador narra com detalhes o episódio da tomada do Colégio pelos padres da Companhia de Jesus (PORTUGAL, 1830. P. 773-775).

Os Estatutos do Real Colégio dos Nobres foram recebidos com entusiasmo, principalmente pelo Diretor Geral dos Estudos D. Tomás de Almeida, que se envolveu muito no projeto e no mesmo ano da publicação dos estatutos enviou várias cópias para todos os governadores e comissários do Brasil (ANDRADE, 1978, p. 104-108). Segundo Braga (1898, p. 348-351), as *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760), de Ribeiro Sanches, originaram-se de sua correspondência com o Principal de Almeida, Diretor Geral dos Estudos, na qual o médico português propunha como modelo ideal que se podia imitar em seu país a Escola Real Militar de Paris, estabelecida em 1751. Assim, o Real Colégio dos Nobres teria sido inspirado em suas ideias. Tal hipótese é também abraçada por Carvalho (1978). No entanto, o funcionamento da instituição, pelo menos até 1772, quando com a reforma da Universidade de Coimbra foi abolido o ensino das matemáticas no Colégio, parece ter sido marcado pelo fracasso, sendo os professores de francês e inglês contratados somente em 1785. Entre as causas arroladas por Rômulo de Carvalho (1959, p. 173), estão: a deficiência da administração, o plano de estudos inadequado à idade dos colegas, o ensino efetuado por professores estrangeiros em língua estrangeira, a situação social dos estudantes, que, habituados às liberdades de sua classe, tinham atitudes incompatíveis com um regime de disciplina, e o desagrado dos professores, que se viam obrigados a acumular funções administrativas. O Colégio foi abolido com um decreto de janeiro de 1838 (RIBEIRO, 1876, p. 322).

Seus Estatutos são um exemplo evidente das orientações ilustradas da política educacional pombalina. Serviram de modelo para a preparação dos Estatutos do Real Colégio de Mafra, publicados com o Alvará de 18 de agosto de 1772, para os Estatutos da Academia Real Mi-

litar do Rio de Janeiro, publicadas com o Decreto de 4 de dezembro de 1810, e para os Estatutos do Real Colégio Militar da Luz, expedido pelo Alvará de 18 de maio de 1816 (OLIVEIRA, 2006). Podemos rastrear a sua influência até mesmo no Imperial Colégio de Pedro II, senão vejamos.

O Decreto de 2 de dezembro de 1837, ao converter o Seminário de S. Joaquim do Rio de Janeiro em “collegio de instrução secundaria”, parecia fazer uma opção por este termo específico, em contraposição a Liceu ou Ateneu, como nota Gasparello (2004, p. 49-50), pois no ano anterior o Ministro do Império, em seu relatório apresentado à Assembleia Legislativa, propunha a criação de um Liceu na corte, onde fossem “reunidas as Escolas, e fixados os Compendios, assim como a disciplina economica, e tudo debaixo das vistas de hum Director”, no intuito de preparar a mocidade para as “Escolas Maiores” (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 143). No ano seguinte, na sessão de 22 de julho da Câmara dos Deputados, Paulo Barbosa apresentou um projeto de criação de um Liceu de Humanidades na Corte com o mesmo objetivo (HAIDAR, 1972, p. 97).

Para Gasparello (2004, p. 50-52), o governo teria optado pelo termo “Colégio” porque “Liceu”, conforme o *Diccionario da lingua portugueza* (1789) de Antonio Moraes e Silva, tinha o sentido de “aula de ensino científico”, o que associava o estabelecimento a uma concepção moderna e republicana, diferentemente de “Colégio”, que designava uma cultura clássica e “desinteressada”. Tal distinção, no entanto, não se aplica ao caso brasileiro, se considerarmos as aulas de “ensino científico” dos colégios militares criados durante os períodos pombalino e joanino, cujo modelo era o Colégio Real dos Nobres de Lisboa. O modelo do novo estabelecimento, como o próprio Vasconcelos admitia, era francês, fato que lhe serviu até de defesa, em sessão de 19 de maio de 1838, na Câmara dos Deputados, perante as acusações de Manuel do Nascimento de que o seu discurso havia sido “fradesco”. Para se defender, o ministro argumentava que o regulamento francês, tendo sido concebido ou restaurado por Napoleão Bonaparte, tinha como objetivo criar militares, e não frades (OLIVEIRA, 2006, p. 144).

Assim, o ensino das línguas estrangeiras, em Portugal, foi instituído no contexto das Reformas Pombalinas da Instrução Pública. Nos planos de estudos dos estabelecimentos dedicados à instrução militar, a pedra de toque é o desenvolvimento dado às “Ciências Matemáticas”, importantes para a formação do “perfeito militar”, que teria capacidade e instrução suficientes para lidar com fortificações, bombardeios e táticas de guerra, bem como para a arquitetura e construção civil. Sua consagração como curso acadêmico, em 1772, destaca ainda mais seu relevante papel nos estudos, preparatórios como superiores. Acompanhando seu processo de institucionalização, estão as “Línguas Vivas”, cujo estudo possibilitava o acesso ao que se publicava sobre a matéria nos países estrangeiros, especialmente na França e Inglaterra:

Tal como ocorreu em Portugal no período pombalino, as línguas estrangeiras, no Brasil, acompanharam o processo de institucionalização dos estudos matemáticos, representados principalmente pelas Academias Militares, centros formadores de um setor da sociedade civil, ou da elite local, que excluía todos os que não fossem “vassalos”, e depois “cidadãos”, isto é, os escravos e os homens livres e despossuídos. Seu estudo, da mesma forma, se achava justificado como meio de acesso às “Ciências Matemáticas”, pela tradução de obras e autores que não mais as escreviam em Latim, mas nos idiomas de suas respectivas nações. Desse modo, não é por acaso que a criação das primeiras cadeiras públicas de Inglês e Francês no Brasil, em 1809, é declarada no mesmo documento em que a Mesa do Desembargo do Paço dá provimento a uma cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria, assim como não é de estranhar que os Colégios e Academias Militares e de Marinha, em Portugal e no Brasil, sejam as primeiras instituições responsáveis pela inserção em seus currículos das línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2009, p. 159-160).

Alvará de 30 de setembro de 1770

Com o Alvará de 30 de setembro de 1770, fica oficializado o ensino da gramática da língua portuguesa, pois, a partir de então, os professores de gramática latina estavam obrigados a, durante os seis primeiros meses, instruir os alunos pela *Arte da Grammatica portugueza* composta por Antonio José dos Reis Lobato:

Sou Servido ordenar que os Mestres da Lingua Latina, quando receberem nas suas Classes os Discipulos para lha ensinarem, os instruaõ previamente por tempo de seis mezes, se tantos forem necessarios para a instrucção dos Alumnos, na Grammatica Portugueza, composta por Antonio José dos Reis Lobato, e por mim approvada para o uso das ditas Classes, pelo methodo, clareza, e boa ordem, com que he feita (PORTUGAL, 1829, p. 497).

Assunção (1997, p. 167) afirma que, do confronto textual da gramática de Lobato com alguns textos de o padre oratoriano António Pereira de Figueiredo (1725-1797), autor do *Novo methodo de grammatica latina papa o uso das escolas da Congregação do Oratorio*, em dois volumes (1752 e 1753); bem como do *Novo methodo de grammatica latina, reduzido a compêndio* (1758), pode-se afirmar que António José dos Reis Lobato é um pseudônimo de Figueiredo. O autor tenta provar seus argumentos com algumas passagens do *Diccionario bibliographico portuguez* (1873), de Inocência Silva, e com o fato, bastante conhecido, de que o pseudônimo era uma prática editorial muito comum à época.

Levando-se em conta a possibilidade de António Pereira de Figueiredo ter participado ativamente da elaboração da legislação pombalina sobre o ensino de línguas, como foi observado no capítulo anterior, presume-se que sejam suas as ideias de tornar o ensino da língua portuguesa útil para o Estado português, tanto para estabelecer leis quanto para persuadir a “verdade da Religião” e tornar ao mesmo tempo úteis e agradáveis os escritos:

Eu ELREI Faço saber aos que este Alvará virem, que em Consulta da Real Meza Censoria Me foi presente, que sendo a correcção das linguas Nacionaes hum dos objectos mais attendiveis para cultura dos Póvos civilizados, por dependerem della a clareza, a energia, e a magestade, com que devem estabelecer as Leis, persuadir a verdade da Religião, e fazer uteis, e agradáveis os Escritos; [...] (PORTUGAL, 1829, p. 497).

Do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, afirma o legislador que, estudando a sua própria língua por princípio, e não por instinto ou hábito, poderiam eles adquirir correção, algo observado na “cultura dos Póvos civilizados”, e aprender as outras línguas com mais facilidade e em menos tempo, ideia já defendida por Amaro de Roboredo em seu *Methodo grammatical para todas as linguas* (1619), como observa Assunção (1997, p. 168):

Sendo pelo contrario a barbaridade das linguas a que manifesta a ignorancia das Nações; e não havendo meio, que mais possa contribuir para polir, e aperfeiçoar qualquer Idioma, e desterrar delle esta rudez, do que a applicação da Mocidade ao estudo da Grammatica da sua propria lingua; porque sabendo-a por principios, e não por mero instincto, e habito, se costuma a fallar, e escrever com pureza, evitando aquelles erros, que tanto desfigurão a nobreza dos pensamentos, e vem a adquirir-se com maior facilidade, e sem perda de tempo a perfeita intelligencia de outras differentes linguas; pois que tendo todas principios communs, acharão nellas os principiantes menos que estudar todos os rudimentos, que levarem sabidos na Materna; [...] (PORTUGAL, 1829, p. 497).

Neste Alvará, os modelos eleitos como exemplares não se restringem às “Nações illuminadas” da Europa, mas também a antiguidade greco-romana, pois o “espírito de educação” do “referido methodo” tornou possível a elevação das línguas grega e romana “ao grão de gosto,

e perfeição, em que se virão nos formosos Seculos de Athenas, e Roma, o que bem testemunhão as excellentes, e inimitaveis Obras, que delles ainda nos restão” (PORTUGAL, 1829, p. 497).

Um aspecto muito importante da lei é a sua referência às práticas de ensino das “Escolas de ler, e escrever” até então, marcadas pela leitura de processos litigiosos e sentenças, para o que ordenava o legislador o uso do “Catecismo pequeno do Bispo de Montpellier Carlos Joaquim Colbert”:

E por quanto me constou, que nas Escolas de ler, e escrever se praticava até agora a lição de processos litigiosos, e sentenças, que sómente servem de consumir o tempo, e de costumar a Mocidade ao orgulho, e enleios do Foro: Hei por bem abolir para sempre hum abuso tão prejudicial: E Mando, que em lugar dos ditos processos, e sentenças, se ensine aos meninos por impressos, ou manuscritos de differente natureza, especialmente pelo Catecismo pequeno do Bispo de Montpellier Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo Arcebispo de Evora para instrucção dos seus Diocesanos, para que por elle vão tambem aprendendo os Principios da Religião, em que os Mestres os devem instituir com especial cuidado, e preferênciã a outro qualquer estudo (PORTUGAL, 1829, p. 497-498).

A primeira edição lisbonense da obra acima referida, de acordo com Andrade (1978, p. 15-16), saiu em 1765, pela Oficina de Miguel Marnesal da Costa, com o título *Instrucçoens gerais em forma de catecismo*, chegando, com mais ou menos dezoito edições, até 1884, e persistindo como compêndio principal de formação religiosa, usado nas escolas de ler e escrever, até a introdução dos conceitos de civilidade, urbanidade e decência, que se deu pela adaptação, em 1855, do *Novo Methodo para aprender a ler, segundo o methodo*, de Pestalozzi (1746-1827). Segundo o mesmo autor, apoiado na *História da Igreja em Portugal*, de Fortunato de Almeida, o catecismo foi mandado traduzir pelo próprio Conde de Oeiras, que o havia difundido no Reino e no Brasil, ainda em 1765.

O Alvará de 30 de setembro de 1770 tem uma importância inegável no processo de institucionalização do ensino língua portuguesa, em Portugal e seus domínios, algo que se anuncia com a Lei do Diretório, é reforçado pela Lei Geral dos Estudos Menores e se regulamenta com a Lei de 6 de novembro de 1772, como veremos, com inevitáveis conseqüências para a instituição Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que mandou criar Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império do Brasil, as quais serão obrigadas a incluir, entre as matérias ensinadas, a “grammatica da língua nacional”.

Carta de Roboração de 28 de agosto de 1772

Como afirma Carvalho (1978, p. 141-142), a reforma da Universidade de Coimbra constitui o coroamento das medidas pedagógicas ensaiadas pelo gabinete de D. José I desde a secularização das missões do Grão-Pará, decorrente da Lei do Diretório, confirmada pelo Alvará de 17 de agosto de 1758:

Da criação da aula de comércio e dos cursos militares, entre os quais o Colégio dos Nobres, à reforma dos estudos menores e desta à reorganização geral da Universidade de Coimbra, é todo um programa educacional, marcado por ideais característicos, que progressivamente se realiza.

A tarefa havia sido incumbida à Junta de Providência Literária, criada em 23 de dezembro de 1770, sob a inspeção do Cardeal da Cunha e do Marquês de Pombal, e composta pelo presidente da Real Mesa Censória, D. Manoel do Cenáculo, e pelos doutores Francisco Antonio Marques Giraldes, José de Seabra da Silva, José Ricaldi Pereira de Castro, Francisco de Lemos de Faria Pereira Coutinho, Manoel Pereira da Silva e João Pereira Ramos de Azevedo Coutinho. Quanto à autoria dos Estatutos, afirma ainda Carvalho (1978, p. 154):

Ouviram os membros da Junta a opinião dos professores e especialistas, sempre que se fez necessário. Não foram estranhas ao trabalho realizado pela *Junta de Providência Literária* as sugestões de Luiz Antonio Verney, no *Verdadeiro Método de Estudar*, de Antonio Nunes Ribeiro Sanches, nas *Cartas sobre a Educação da Mocidade* e no *Método para Estudar a Medicina*. Colaboraram ainda Sachetti, Barbosa, Miguel Antonio Ciera, Miguel Franzini, Miguel de Daly e José Monteiro da Rocha.

Em 1771, foi publicado o *Compendio histórico da Universidade de Coimbra*, obra patrocinada e supervisionada pelo Marquês de Pombal e que constitui um dos maiores monumentos historiográficos produzidos durante a governação pombalina. Nele narram-se detalhadamente os estragos feitos pelos jesuítas na educação portuguesa, os quais haviam causado sérios prejuízos tanto nos Estudos Menores quanto Maiores.

A Carta de Roboração de 28 de agosto de 1772, que historia todos os episódios relativos à criação da Junta de Providência Literária e à composição do *Compendio histórico*, embora não seja uma peça legislativa dedicada ao ensino de línguas, tem uma importância fundamental para o desenvolvimento e institucionalização do ensino das línguas estrangeiras modernas em Portugal e seus domínios, uma vez que, com os novos Estatutos da Universidade de Coimbra, além da reformulação do curso teológico, de ciências naturais e filosóficas (medicina e farmácia) e os jurídicos (direito civil e canônico), foram criados dois novos cursos: o filosófico, que substituiu o de artes, e o Matemático, para os quais o estudo das línguas vivas passou a ser recomendado.

O Título II do Livro III, dedicado à preparação para o curso matemático, dividia os estudantes em três classes: os ordinários, que se destinavam ao curso completo (Cap. I, § 3.º); os obrigados, que se destinavam a outras faculdades – os alunos de medicina eram obrigados a cursar três anos do curso (§ 4.º), e os dos cursos teológico e jurídico o primeiro ano (§ 5.º) –; e os voluntários, categoria relativa aos que quisessem instruir-se por curiosidade, “para ornamento do seu espírito, como muito

convém a todas as Classes de Pessoas, e principalmente á Nobreza” (§ 8.º). A idade mínima exigida para ingresso no curso era de quinze anos completos (Cap. II, § 2.º).

Com relação aos estudos preparatórios (Cap. III), os pretendentes deveriam ter o conhecimento completo da língua latina, “que por estes Estatutos se requer, para todas as Faculdades”, bem como alguns rudimentos do grego, embora tal instrução não fosse exigida na matrícula, sendo, contudo, obrigatória para aqueles que quisessem obter o doutoramento no fim do quarto ano de curso (art. 3.º). O artigo seguinte recomendava a “inteligência das línguas vivas da Europa”, com a seguinte justificativa:

Tambem lhes será muito conveniente a intelligencia das linguas vivas da Europa; principalmente da Ingleza, e Franceza, nas quaes estam escriptas e se escrevem cada dia muitas Obras importantes de Mathematica. Porém não Obrigo, nem a que o Estudo destas Linguas preceda necessariamente á Matricula; nem a que dellas se faça exame algum. Só encarrego aos Lentes, que a recomendem muito aos seus Ouvintes, dos quaes Espero que particularmente se instruam nellas, para se utilizarem da Lição dos Mathematicos consideraveis daquellas duas Nações, que escreveram na Linguagem dos seus respectivos Paizes (PORTUGAL, 1772).

Para ingressar no curso médico, os estudantes deveriam ter a idade mínima de dezoito anos completos (Livro III, Cap. I, Tit. I), além do conhecimento necessário da língua latina, “de sorte que a entendam, e escrevam correcta, e desembaraçadamente”, e da língua grega, “para entender quaesquer escriptos de Medicina, cujos termos facultativos são quase todos gregos” (art. 2.º). Os alunos, no entanto, poderiam ser admitidos à matrícula nos dois primeiros anos do curso, caso não tivessem estudado grego, devendo freqüentar as aulas do professor daquela língua da Universidade, com a exigência do atestado para cursarem o terceiro ano (§. 2.º). Quanto às línguas vivas, a mesma recomendação era feita no art. 4.º:

Tambem he para desejar, que os Estudantes Medicos se instruem nas Linguas vivas da Europa; principalmente na Ingleza⁸, e Franzeza, nas quaes estam escriptas e esse escrevem cada dia muitas Obras importantes de Medicina. Porém não Obrigo a que o estudo destas Linguas preceda necessariamente á matricula do Primeiro anno, nem que dellas se faça exame. Somente encarrego aos Lentos, que as recommendem muito aos seus Ouvintes, dos quaes Espero, que, sem prejuizo das lições, a que são obrigados, se instruem nelas por todo o tempo do Curso Medico, para se fazerem mais dignos da estimação publica, e exercitarem melhor a sua Profissão (PORTUGAL, 1772).

Na segunda parte dos Estatutos, o legislador justifica a inclusão das ciências matemáticas – e com elas, como instrumento ou via de acesso ao seu conhecimento, as línguas vivas – na Universidade de Coimbra, com o intuito de dar um estatuto acadêmico ao novo curso. No Capítulo II, dedicado às insígnias, honras e privilégios da matemática, rezava o § 1.º:

Pela criação, e instituição assim ordenada, ficará sendo a Mathematica huma Faculdade Maior do ensino publico, incorporada na Universidade, como qualquer das outras Faculdades, que até

8 Um curioso episódio na história dos estudos médicos em Portugal diz respeito a algumas iniciativas do rei D. João V (1706-1750), que convidou o professor Boerhaaven (1668-1738), da universidade holandesa de Leyden, para ensinar em Portugal. Tendo aquele rejeitado a proposta, pediu o soberano ao Conde de Ericeira para consultar o médico Jacob de Castro (1691-1762), português de origem judaica residente em Londres, no que este propôs: 1) que deviam ser traduzidas as obras de Bacon (1561-1626), para preparar com elas os espíritos portugueses, libertando-os de antigas preocupações; 2) que deviam ser mandados a países estrangeiros alguns estudantes portugueses, para depois ensinarem as ciências naturais no país. O parecer de Castro foi aceito e ele foi incumbido de preparar a tradução e impressão das obras de Bacon, não concluindo, no entanto, a sua empreitada, por falta de apoio e verbas, como afirma numa carta de 1749 enviada ao Dr. João Mendes Sacheti, pseudônimo de Ribeiro Sanches. De acordo com Braga (1898, p. 20), “as primeiras folhas do *Novo Orgão das Sciencias*” começaram a ser impressas em 1735, mas por influência dos jesuítas “D. João V não quiz mais saber da versão”. A título de informação, convém lembrar que a única obra escrita em inglês por Bacon são os seus *Essays* (1597), sendo as demais escritas em latim.

agora se distinguiram com o nome de Maiores. E terá a mesma Graduação, Predicamento, Honras e Privilegios, de que por Direito, e costume gozam as mesmas Faculdades, sem já mais poder haver-se por inferior a ellas por qualquer titulo, ou pretexto, que se possa allegar (PORTUGAL, 1772).

Com o curso matemático, qualquer estudante poderia ser admitido na marinha sem exame e teria preferência para os postos de engenharia (§ 10), sendo também sua qualificação necessária para o exercício da profissão de arquiteto (§ 11). Quanto ao magistério, nos lugares onde houvesse matemáticos formados pela Universidade que se dispusessem a ensinar sua ciência, não poderia outra pessoa ensiná-la pública ou particularmente (Liv. III, Tit. III, Cap. I, § 2.º).

As implicações dessa peça legislativa para o ensino de línguas vivas no Brasil são evidentes, pois, se, por um lado, a criação das primeiras cadeiras públicas de francês e inglês estava associada aos estudos matemáticos, como já foi dito, por outro as línguas estrangeiras – primeiro francês e depois inglês, passaram a ser requisito obrigatório para que os estudantes pudessem ter acesso aos estudos cirúrgicos e jurídicos (OLIVEIRA, 2006).

Com efeito, no dia 23 de fevereiro de 1808, quando foram publicadas as “Instruções para o Lente de Cirurgia”, assinadas pelo Cirurgião-Mor do Reino, que havia nomeado José Manuel Estrela (1760-1840) para a Cadeira de “Cirurgia especulativa e pratica” e José Soares de Castro (1772-1840) para a de “Anatomia e operações cirúrgicas” na mesma data (SANTOS FILHO, 1967, p. 468), o referido lente não poderia admitir “praticantes sem ter conhecimento da Lingua Franceza como se requer no Hospital de Lisboa, pela dispensa que houve no Latim” (*apud* CAMPOS, 1941, p. 36). No caso dos cursos jurídicos, que exigiam dos alunos, para seu ingresso, apenas o conhecimento da língua francesa, desde sua criação, em 1827, passaram a exigir também o conhecimento da língua inglesa a partir de 1831 (OLIVEIRA, 2006).

Lei de 6 de novembro de 1772

Com o Alvará de 4 de junho de 1771, a direção e administração dos estudos das Escolas Menores de Portugal e seus domínios foram cometidas à Real Mesa Censória, órgão que passou a ser responsável também pelo Real Colégio dos Nobres e “todos e quaisquer outros colégios e magistérios que eu (El-Rei) for servido mandar erigir para os estudos das primeiras idades” (*apud* FÉRRER, 1998).

Em sessão de 15 de julho do mesmo ano de sua fundação, a Mesa aprovou um ofício que foi dirigido aos corregedores, ouvidores, provedores e juizes de fora, pedindo-lhes informações sobre o número das escolas e a forma de pagamento dos professores e mestres. Em 12 de dezembro, foi enviada uma Portaria aos corregedores e juizes de crimes de Lisboa, solicitando-lhes uma “lista exata” dos professores régios e particulares ali existentes (FÉRRER, 1998, p. 11-12).

No centro de decisões da Mesa, encontrava-se o Frei Manuel do Cenáculo Vilas Boas (1724-1814), confessor e preceptor do Príncipe D. Pedro III, que assumiu o lugar ocupado por D. Tomás de Almeida, quando este estava à frente da Diretoria Geral dos Estudos, nas questões relativas ao ensino, coordenando um grupo de literatos composto por deputados, arcebispos, bispos, desembargadores e demais membros da elite jurídica, política e eclesiástica portuguesa da época.

A implantação da reforma de 6 de novembro de 1772, ao que parece, não foi pacífica, pois a Real Mesa tinha muitos opositores, enfrentando ainda a pouca colaboração das Câmaras e populações de algumas vilas. O Frei Manuel do Cenáculo pode ser tido como um compilador das contribuições dos demais membros, embora, como sugere Férrer (1998, p. 72), também possa ser autor de parte do conteúdo, pela sua experiência na elaboração do “Plano de Estudos da Congregação da Ordem Terceira de S. Francisco”, em 1769. A lei, portanto, parecia contemplar várias propostas da consulta da Real Mesa em agosto do mesmo ano de 1772.

Em seu preâmbulo, é de se notar a importância em que eram tidas as Escolas Menores, instâncias da instrução pública “em que se formão os primeiros elementos de todas as Artes, e Sciencias”:

Em Consulta, que da Real Meza Censoria subio á Minha Real Presença em tres de Agosto deste corrente anno, Me foi representado: que entre os funestos Estragos, com que pelo longo periodo de dous Seculos se virão as Letras arruinadas nos mesmo Reinos e Dominios, se comprehenderão as Escolas Menores, em que se formão os primeiros elementos de todas as Artes, e Sciencias; achando-se destruidas por efeitos sãs maquinações, e dos abusos, com que os temerarios Mestres, que por todo aquelle dilatado periodo se arrogarão as sobreditas Escolas, e as direcções dellas, em vez de ensinarem, e promoverem o ensino de seus Alumnos, procurarão distrahi-los, e impossibilitar-lhes os progressos desde os seus primeiros tyrocinios: Supplicando-me, que ocorresse á reparação das sobreditas Escolas, que constituem os berços, em que se nutrem, e crião as referidas Artes, e Sciencias, com huma Providencia tal, que igualando a importância dos seus grandes objectos, se extendesse o beneficio della ao maior número de Póvos, e de Habitantes delles, que a possibilidade pudesse permittir (PORTUGAL, 1829, p. 613).

No entanto, o legislador reconhecia que um plano unificado para “toda huma Nação”, e “de igual commodidade a todos os Póvos” era impraticável, no que afirmava que:

nem todos os Individuos destes Reinos, e seus Dominios se hão de educar com o destino dos estudos Maiores, porque delles se deve deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabrís, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político; bastariam ás pessoas destes gremios as Instrucções dos Parocos (PORTUGAL, 1829, p. 613).

Como se vê, o gabinete de D. José I tinha consciência do caráter seletivo da reforma, que se destinava a dois grupos sociais distintos: os

empregados nos serviços rústicos ou fabris, que não teriam acesso aos Estudos Maiores, bastando-lhes que se contivessem nos exercícios de ler, escrever e contar; e as “pessoas hábeis para os Estudos”, que deveriam se dedicar “à precisa instrução da Língua Latina”, de modo que apenas a poucos seria necessário “habilitar-se para a Filologia” e ingressar nas “Faculdades Acadêmicas, que fazem figurar os homens nos Estados” (PORTUGAL, 1829, p. 613).

El-Rei havia nomeado, de acordo com a lei, um grupo de “corógrafos peritos” para a elaboração de “um Plano, e Cálculo Geral, e Particular de todas, e cada uma das Comarcas dos Meus Reinos, e Domínios, e do número dos habitantes delas, que por uma regular, e prudente arbítrio podem gozar do benefício das escolas Menores”. Tal plano, ou “mappa”, também trazia o número de mestres necessários para cada uma das “Artes pertencentes às Escolas Menores”, distribuindo-os pelas comarcas, cidades e vilas. Segundo El-Rei, além do tribunal da Real Mesa Censória, tinham sido consultados ministros, “muitos doutos, e muitos zelosos do serviço de deus, e Meu, e da utilidade pública dos meus vassallos” (PORTUGAL, 1829, p. 613).

Ordenava então a lei, no seu parágrafo primeiro, que se afixassem editais convocando os opositores ao magistério, “e que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de vacatura das Cadeiras”. Os exames (§ II), quando feitos em Lisboa, deveriam ser assistidos pelo presidente da Real Mesa, ou por um deputado, na sua ausência, com dois examinadores nomeados pelo Presidente. Os votos deveriam ser feitos por escrito e enviados ao Tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora, os exames seriam feitos, na mesma conformidade, por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo Presidente da Mesa. Nas capitânias de Ultramar ocorreria o mesmo, podendo os opositores se deslocar até Lisboa (PORTUGAL, 1829, p. 614).

No parágrafo terceiro, a lei ordenava que, ao fim de cada ano letivo, os mestres – a lei diz “professores” – estavam obrigados a mandar para a Mesa a relação de todos os seus discípulos, dando conta de seus

progressos, devendo passar suas certidões sem “ódio, afeição, ou maior aceitação de pessoas”. Os estudantes que quisessem estudar as “Ciências na Universidade” deveriam ter um ano de filosofia, ensinando os professores a lógica e a ética (PORTUGAL, 1829, p. 614).

O plano de estudos estava formulado no parágrafo quinto, e se compunha da “boa forma dos caracteres”; das “Regras Geraes da Orthografia Portugueza; e o que necessário for da sintaxe dela, para que seus discípulos possam escrever correta e ordenadamente”; das quatro espécies da “Arithmetica simples”; do “Catecismo” e das “Regras da Civildade em hum breve Compendio”. O discurso da moderna pedagogia também perpassava a lei, uma vez que “sendo tão indispensaveis para a felicidade dos Estados, e dos Individuos delles são muito faceis de instillar nos primeiros annos aos Meninos tenros, doces, e susceptíveis das boas impressões daquelles Mestres, que dignamente se applicão a instruillos” (PORTUGAL, 1829, p. 614-615).

O presidente da Mesa (§ VI) estava encarregado de nomear ministros para que, de quatro em quatro meses, visitassem as “Aulas, e Escolas”⁹, nos reinos e em Ultramar. As nomeações deveriam ser feitas em segredo e os ministros deveriam ser variados. Quanto aos particulares (§ VII) que pudessem “ter mestres para seus filhos dentro nas próprias casas, como costuma succeder”, seria permitido usarem de total liberdade, uma vez que isso não poderia causar nenhum prejuízo à “Literatura”, mas, “como os mais”, os discípulos deveriam ser examinados antes de entrarem nos Estudos Maiores. O parágrafo final da lei ordenava que todas as pessoas que desejassem dar lições em casas particulares só deviam fazê-lo depois de estarem devidamente habilitadas para o magistério, com exames e aprovações da Mesa, sem o que sofreriam a

⁹Aqui se encontra outra distinção que é possível fazer: as “aulas” referem-se àqueles estudos preparatórios para a Universidade, como latim, retórica, grego e filosofia, estando relacionada, portanto, aos professores, e “escolas” se referem ao ensino de primeiras letras, sendo relacionadas aos mestres, embora a lei não traga qualquer distinção entre os dois, ao contrário do que propõe Nóvoa (1986).

pena de pagar cem cruzados, na primeira vez, e na segunda o dobro do valor, além de amargar um degredo de cinco anos no Reino de Angola (PORTUGAL, 1829, p 615).

O Alvará de 10 de novembro de 1773 estabeleceu um total de 358 “lugares” para professores – 236 de latim, 38 de grego, 49 de retórica e 35 de filosofia –, e 479 lugares para mestres de ler, escrever e contar, 24 destes para o Ultramar – América, Ásia e África. No Brasil, foram criadas 17 cadeiras – duas no Rio de Janeiro, quatro na Bahia, quatro em Pernambuco e um a para Mariana, São Paulo, Vila Rica, Sabará, São João Del-Rei, Pará e Maranhão (FÉRRER, 1998, p. 73-74).

Em 11 de novembro de 1773 foi publicado outro Alvará, atendendo a requerimentos das câmaras e de pessoas influentes de algumas vilas, no qual se elaborou um “mapa suplementar”, criando mais 87 lugares para professores régios – um de filosofia, dois de retórica, 37 de gramática latina e 47 de ler, escrever e contar. Apenas dois vieram para o Brasil, ambos na Comarca de Rio das Mortes, subordinada à Relação do Rio de Janeiro (FÉRRER, 1998, p. 74).

A instituição desse sistema de ensino estatal provocou o desaparecimento do antigo mestre-escola, pago pelos pais de alunos, e criou a figura do mestre régio, que era subvencionado pelo Erário Régio. Para tanto, muito contribuiu a instituição do “subsídio literário”, transformado em lei pelo Alvará de 10 de novembro de 1722. Tal imposto, como vimos, visava financiar o pagamento dos professores e mestres, mediante a taxação de um real em cada canada de vinho e quartilho de aguardente, nos Reinos e ilhas, e em cada arrátel de carne de vaca, no Ultramar. A instituição do imposto, no entanto, desencadeou uma demanda de educação para a qual a Mesa não estava preparada, pois as populações, sentindo-se no direito de reivindicar aulas e escolas régias para suas localidades, em vista do imposto a que estavam obrigadas a pagar, passaram a pedir constantemente a nomeação de mestres régios. Ademais, tais petições vão provocar um processo bastante curioso: os suplicantes passam a propor nomes para ocupar as cadeiras, ficando o

mestre régio numa situação de dependência em relação às comunidades locais, que vão exigir o direito de controlar a educação. Como escreve Nóvoa (1986, p. 21), e com muita propriedade, uma vez que partiu de uma vigorosa investigação no Arquivo Nacional da Torre do Tombo e no Arquivo do Tribunal de Contas, “uma das mais importantes questões educativas do final do século XVIII é justamente o ‘braço de ferro’ que os mestres régios e as populações vão travar em torno desta pretensão das comunidades”.

O salário dos mestres régios variava entre 40 e 90.000 reis¹⁰, dependendo da localização. Tal como ocorria com os professores, os mestres que se deslocavam para o Ultramar geralmente recebiam mais, em razão da carestia dos bens de consumo nessas localidades. Era uma remuneração muito baixa, quase miserável, situando o mestre régio no mesmo patamar de um pedreiro. No entanto, aquele obtinha certos “privilégios de nobres”, o que o fazia posicionar-se num estatuto sócio-econômico de muita ambigüidade, algo que vai acompanhar toda a trajetória da profissão docente.

Mesmo assim, o mestre régio, com a reforma de 1772, vai dar dois importantes passos no processo de profissionalização de sua atividade: primeiro, será habilitado, mediante uma licença para exercer o magistério; segundo, vai praticar a sua profissão como ocupação principal, em tempo integral. No Brasil, uma repercussão notória dessa reforma encontra-se na formulação da Lei geral de 15 de outubro de 1827, mandando criar Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Esta Lei, que foi a única de âmbito nacional a tratar especialmente das Primeiras Letras no Brasil, durante todo o Império e parte da República, regulamentou, além das matérias

10 Ganhavam 90.000 reis os mestres das cabeças de comarca. Os de “terras notáveis” tinham um salário de 60.000 reis, e os de “terras de terceira ordem” de 40.000. Os professores régios ganhavam entre 100.000 reis, para “terras de terceira ordem”, e 460.000 reis, salário de um professor de filosofia de uma cabeça de comarca (NÓVOA, 1986, p. 22; FÉRRER, 1998, p. 141).

e do método de ensino, a profissão docente, estabelecendo as condições necessárias, o modo de admissão, remuneração e um plano de carreira que serviriam de modelo para o provimento de outras cadeiras, tais como as de latim e línguas vivas. As semelhanças entre os dois planos de estudo são claras:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1878, p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa, chegamos a duas conclusões fundamentais. Em primeiro lugar, só se pode falar em uma história do ensino das línguas em Portugal e seus domínios após as reformas pombalinas da instrução pública, pois somente a partir de então o ensino das línguas foi de fato institucionalizado, isto é, oficializado, uma vez que alcançou o estatuto de política educacional e linguística de um Estado-Nação. Esta é a razão por que ficou de fora, para seus escopos, o período jesuítico. Ademais, só a partir de 1759 podemos considerar o ensino das “línguas”, no plural – latim, grego, hebraico, francês, inglês, italiano e português –, pois, até então, “o latim era não só a língua em que se ensinava, como também a *única língua ensinada*” (BLOCH *apud* ANDERSON, 2008, p. 46).

Em segundo lugar, a principal hipótese do projeto de pesquisa, referente ao recorte cronológico escolhido (1757-1827), foi confirmada. Ao optarmos por tal delimitação periodológica, assumimos uma tomada de posição conceitual, contrapondo-nos ao discurso historiográfico produzido pela “matriz azevediana”, que, destacando os aspectos civili-

zadores do jesuitismo, desqualifica o papel inovador das reformas pombalinas, bem como do período joanino (CARVALHO, 1998).

Desse modo, tal adoção implicou uma leitura positiva quanto ao papel das reformas pombalinas, isto é, da transferência do controle da instrução da Companhia de Jesus para o Estado português, na história da educação brasileira, uma vez que buscou provar que as reformas de Pombal foram capazes de “dar um novo rumo à educação, tanto na metrópole quanto na colônia, em termos de renovação metodológica, de conteúdos e de organização” (HILSDORF, 2003, p. 15), invertendo assim a leitura de Fernando de Azevedo, que descreve a época pós-pombalina em termos de decadência e transição.

Seu marco final, 1827, que foi justificado pela hipótese de que a vinda do Príncipe Regente D. João e sua corte para o Rio de Janeiro, em 1808, significou, em matéria de instrução pública – e, portanto, de organização e racionalização do próprio Estado brasileiro –, a aplicação e desenvolvimento, na colônia que se transformou em sede do governo português, das diretrizes estabelecidas pelas reformas do gabinete de D. José I, serviu para mostrar que a legislação pombalina sobre o ensino de línguas transcendeu o contexto das reformas da segunda metade do século XVIII e estabeleceu um período de continuidade, do ponto de vista da história do ensino das línguas no Brasil, que comporta os governos de D. José I, D. Maria I e D. João VI, bem como do seu filho e sucessor D. Pedro I, uma vez que a permanência, mesmo depois da Independência, de uma geração de intelectuais que passaram por todo esse processo, tais como Martim Francisco (1775-1844) e Cairu (1756-1835), em instâncias decisórias de âmbito educacional, dentre outros fatores, contribuiu de modo eficaz para a manutenção, propagação e até mesmo apropriação de valores advindos da universidade reformada de Coimbra, talvez a grande obra cultural do Marquês de Pombal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anita Correia Lima de. “Aulas régias no império colonial português: o global e o local”. In: LIMA, Ivana Stolze e CARMO, Laura do. *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. Disponível em: < <http://www.coresmarcasefalias.pro.br/adm/anexos/10122008173357.pdf>>. Acessado em 20 de janeiro de 2010.

ANDERSON, B. R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

ASSUNÇÃO, Carlos da Costa. Uma leitura da introdução da Arte da *Grammatica da Lingua Portuguesa* de Reis Lobato. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*. Porto, XIV, 1997, PP. 165-81.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AZEVEDO, Fernando de. 5. ed. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1971.

BHABHA, Homi K. *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 2006.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. *História da educação brasileira: o terreno do consenso*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

BRAGA, Theophilo. *Historia da Universidade de Coimbra nas suas relações com a instrução publica portugueza*. Lisboa: Na Typographia da Academia Real das Sciencias, tomo III (1700 a 1800), 1898.

BRASIL. *Coleção das Leis do Imperio do Brasil de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

CAMPOS, Ernesto de Souza. *Instituições culturais e de educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

CARDIM, Luís. “Gramáticas inglesas para portugueses e gramáticas portuguesas para uso de ingleses”. *Anais das Bibliotecas e Arquivos*. Lisboa, v. 3, pp. 105-107, 1922.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva / Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “A configuração da historiografia educacional brasileira”. In: FREITAS, Marcos César de (org.), *Historiografia brasileira*

em perspectiva. São Paulo: Contexto / Universidade São Francisco. CASTELLO, José Aderaldo. 1999. *Literatura brasileira: origens e unidade (1500-1960)*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARVALHO, Rómulo de. *História da fundação do Colégio Real dos Nobres*. Coimbra: Atlântida, 1959.

CASTRO, J. *Grammatica Anglo-Lusitanica et Lusitano-Anglica: ou, Grammatica Nova, Ingleza e Portuguesa, e Portuguesa e Ingleza; dividida em duas partes*. A primeira para a instrução dos Inglezes que desejarem alcançar o conhecimento da Lingua Portuguesa. A segunda, para o uso dos Portuguezes que tiverem a mesma inclinação a Lingua Ingleza. Das quaes a Primeira está corrigida e emendada, a segunda executada por Methodo claro, familiar, e facil. 3. ed. London: W. Meadows, 1759.

FALCON, Francisco J. C. *A época pombalina*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FÊRRER, Francisco Adegildo. *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP / Grijalbo, 1972.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning, 2003.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. São Paulo: Nacional, v. 1, 1936.

_____. *A instrução e as províncias (1834-1889)*. São Paulo: Nacional, 3 v, 1939.

_____. *A Instrução pública no estado de São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora. Nacional, v. 1, 1942.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa / Instituto Superior de Educação Física, 1986.

_____. "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente". Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.º. 4, pp. 240-270, 1991.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universi-

dade Católica de São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255>. Acessado em 20 de novembro de 2009.

_____. “As aulas de comercio e o ensino de inglês no Brasil (1809-1846)”. In: CRUZ, Maria Helena Santana. *Múltiplos enfoques e espaços plurais da pesquisa no campo da educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

_____. *Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

_____. “Nações em confronto: as histórias literárias e as literaturas comparadas no século XIX”. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 14. São Paulo, 2010 (no prelo).

OLIVEIRA, Luiz Eduardo e CORRÊA, Lêda. “A importância do catecismo no processo de escolarização”. *Interdisciplinar*, v. 2, n. 2, pp. 37-53. Itabaiana, 2006. Disponível em: <http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_2/INTER2_Pg_37_53.pdf>. Acessado em 12 de janeiro de 2010.

_____. “A instituição do ensino de língua portuguesa no Brasil (1757-1827)”. *Revista Todas as Letras*, n. 14. São Paulo (no prelo).

PORTUGAL. *Estatutos da Universidade de Coimbra* compilados debaixo da immediata e suprema inspecção de El Rei D. José I Nosso Senhor pela Junta de Providencia Literaria creada pelo mesmo senhor para a restauração das Sciencias, e Artes Liberaes nestes Reinos, e todos Seus Dominios ultimamente roborado por Sua Magestade na sua Lei de 28 de agosto deste presente anno. Lisboa: Na Regia Officina Typographica: MDCCLXXII, 1772.

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

_____. *Collecção da Legislação Portuguesa* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

RENAN, Ernest. What is a nation? In: BHABHA, Homi K. *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 2006.

RIBEIRO, José Silvestre. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo I, 1871.

_____. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo II, 1872.

_____. *Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo VI, 1876.

RODRIGUES, Lúcia Maria Portela Lima, GOMES, Delfina Rosa da Rocha & CRAIG, Russell. 2003. Aula do Comércio: primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo?, *artigo apresentado no XXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social*, realizado em Aveiro, 15-16 de Novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.egi.ua.pt/xxii-aphes/Artigos/a%20Gomes%20&%20Lima.PDF>>. Acessado em 25 de novembro de 2009.

SANTOS FILHO, Lycurgo. “Medicina no período imperial”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. Tomo II, v. 3. São Paulo: Difel, 1967.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Tradução: Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.º 33, pp. 7-47, 2001.

WARDE, Mirian J. “Anotações para uma historiografia da educação brasileira”. *Em aberto*. Brasília: INEP, n.º 23, pp. 1-6, 1984.

WARDE, Mirian J. e CARVALHO, Marta M.C. de. “Política e cultura na produção da história da educação no Brasil”. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, n.º 7, pp. 9-33, 2000.

NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO MUNDO LUSO-BRASILEIRO^{1*}

Tereza Fachada Levy Cardoso

Introdução

A questão da origem dos sistemas nacionais de ensino chamou a atenção da “nova” História da educação escrita depois dos anos 1960. Mas é por volta do final da década de 1970 que os historiadores da educação se debruçaram sobre o processo de mudanças institucionais que tiveram lugar no século XVIII, em sintonia com as novas explicações relacionadas com a dimensão do Estado. Teorias centradas na natureza e no processo de formação do Estado levaram a estudos sobre a relação entre a criação dos sistemas nacionais de ensino e a necessidade de formar pessoal para exercer funções estatais, difundir as culturas nacionais dominantes e construir uma unidade política e cultural dentro dos novos Estados-nação (Nóvoa, 1998).

Entretanto, os estudos históricos, embora numerosos, acerca da formação de professores, instituições, saberes, atividades docentes e mesmo organização da categoria do magistério, só recentemente incorporaram o termo “história da profissão docente”, de acordo com Denice

1 Este texto foi apresentado na Mesa-Redonda “250 anos de profissão docente no Brasil”, durante o I Seminário de História do Ensino das Línguas, realizado de 3 a 6 de novembro de 2009 no campus de São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe.

Catani (2000). De fato, a configuração da profissão docente enquanto campo de estudos começou a se delinear no Brasil no final dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990. Do ano 2000 para cá, esteve presente como eixo temático em diversos encontros da área de História da Educação como, por exemplo, os cinco congressos já realizados pela Sociedade Brasileira de História da Educação. Isso demonstra que existe uma produção que sustenta esse espaço.

Para Catani (2000, p. 587), o que a expressão história da profissão docente tem de elucidativa é, justamente, a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional.

Numa consulta rápida da base corrente do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, percebe-se que o tema já integra como linha de pesquisa um ou outro grupo que estuda a profissão docente. Há, todavia, um grupo registrado que traz a expressão de forma explícita no seu título: é o grupo de pesquisa História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal, registrado em 2007 por pesquisadoras brasileiras de diversas instituições localizadas no estado do Rio de Janeiro, além de estudantes de pós-graduação. O trabalho desse grupo exemplifica, sem dúvida, o interesse que a temática vem despertando no meio acadêmico e que se observa em outros países também – estou recordando, por exemplo, de trabalhos da Espanha de Agustín Escolano, da França de Daniel Hameline, Portugal de António Nóvoa, entre outros.

E já que estamos, mesmo que superficialmente, nos referindo às pesquisas que vem sendo desenvolvidas na área de História da Educação sobre o tema, é oportuno divulgar que a história da profissão docente também serviu como eixo articulador para um projeto ainda em andamento e do qual faço parte, que envolve um convênio de intercâmbio Brasil – Portugal (CAPES-GRICES), sob a coordenação geral no Brasil da profa. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, da PUC-Rio, e em

Portugal do Prof. Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó, da Universidade de Lisboa. Reunindo pesquisadores portugueses e brasileiros, com o título *A História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos*, a investigação desenvolvida nos dois lados do Atlântico continua uma parceria já observada em projetos de intercâmbio anteriores sobre a História da Educação que vem surgindo entre os dois países desde fins dos anos 1980.

De acordo com o projeto aprovado pelo convênio CAPES/GRICES, a pesquisa procura, utilizando a metodologia da educação comparada, “acompanhar as trajetórias da profissão docente no Brasil e em Portugal, recompondo o processo por meio do qual os professores se constituíram como agentes históricos”, e está estruturado em torno de quatro eixos, que configuram diferentes momentos do processo de profissionalização do professor, de acordo com o modelo criado por Nóvoa, que são os seguintes:

- Eixo 1: investiga as Reformas Pombalinas da Instrução Pública, particularmente a reforma dos *estudos menores*, no século XVIII, que marcam a intervenção pioneira do Estado português na constituição de um sistema estatal de ensino, em todos os domínios do Reino, quando se cria o quadro de professores régios, funcionários do Estado.
- Eixo 2: aborda a emergência das Escolas Normais, no século XIX, e sua consolidação na primeira metade do século XX. Tais escolas vão se constituir nas primeiras instituições voltadas para a formação prévia e específica dos professores (no caso, os professores *primários*) e surgem mais ou menos na mesma época, com características bastante semelhantes, em diferentes contextos nacionais, inclusive no Brasil e em Portugal.
- Eixo 3: engloba os estudos sobre a consolidação do processo de profissionalização dos professores, que no Brasil ocorre en-

tre os anos de 1920 a 1960, sob o impacto do ideário da Escola Nova, e impulsiona um projeto de cientificização do campo da educação, que se institucionaliza numa dupla direção: enquanto área específica de política setorial do Estado nacional e enquanto campo de conhecimentos especializados.

- Eixo 4: debruça-se sobre as questões que marcam a problemática da formação de professores e do exercício da profissão docente nos dias de hoje. Inclui um subprojeto que se desenvolve pensando a profissão docente na contemporaneidade, sem perder de vista o fato de que os professores constituem uma categoria com uma longa história, que, certamente, deixou marcas profundas na forma de se conceber hoje o *ofício* de professor. Ao avaliar o peso da tradição, seja no estatuto atribuído ao professor, seja na forma como este representa o seu ofício, articula-se com os demais projetos que o antecedem; por outro lado, ao considerar o impacto sobre a profissão docente das mudanças que estão se dando nas sociedades contemporâneas, reforça o pressuposto de que a história da profissão docente se encontra em curso.

Um último sub-projeto analisa a imprensa pedagógica dirigida aos professores, no período que vai de 1870 a 1960, e perpassa ao menos os três últimos eixos.

Portanto, é um trabalho coletivo amplo, interinstitucional, binacional, que se dá numa perspectiva de longa duração, iniciando no século XVIII, com o processo de formação dos Estados modernos, do qual a constituição dos sistemas nacionais de ensino já apontada no início deste texto é, sem dúvida, uma das dimensões mais significativas; e chegando ao século XXI, contemplando questões do momento atual. É uma investigação que abrange a análise de um conjunto de fatores associados à história da profissão docente, incluindo o estudo da

circulação de saberes e da apropriação de produtos culturais por esses agentes históricos; a análise das políticas oficiais dirigidas ao magistério; a observação de diferentes formas de manifestação dessa categoria profissional diante das exigências postas ao exercício de seu ofício; as representações sociais que interferiram e ainda interferem na constituição de uma identidade docente específica. Vistos do ponto de vista de uma história comparada, esses aspectos podem potencializar a análise proposta, permitindo que o seu desenvolvimento se dê em uma perspectiva mais abrangente.

O referencial teórico-metodológico

A referência central do projeto é o modelo de interpretação estabelecido por Antonio Nóvoa, em sua tese de doutorado sobre a profissão docente em Portugal, no qual faz uma abordagem chamada de *sócio-histórica*. Para Nóvoa, pode-se definir profissão como:

Conjunto dos interesses que se relacionam com o exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo extrai seus meios de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente (NÓVOA, 1987, p. 49).

Essa elaboração de um “corpo de saberes e de técnicas”, bem como de um “conjunto de normas e valores específicos da profissão docente”, segundo o autor, foram surgindo a partir do final do século XVII e se configurando, sobretudo, no século XVIII, caracterizando as duas dimensões do modelo de análise do processo histórico de profissionalização que o autor propõe, que compreende ainda as quatro etapas já referidas, “que não devem ser lidas numa perspectiva seqüencial rígida”: o exercício da atividade em tempo integral ou como ocupação principal,

a licença estatal, a formação em instituições específicas e a constituição da associação.

Estas etapas correspondem aos grandes movimentos de um grupo profissional, mas não é uma evolução linear e inexorável. Nóvoa (2008, p. 21) destaca que “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”, e enfatiza dois aspectos: o primeiro, de que “o campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo decente como uma ameaça a seus projetos” e o segundo, que o “movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (norte/sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos)”.

Nóvoa chama ainda atenção para o fato de que não se pode esquecer que o processo de profissionalização é um empreendimento coletivo de mobilidade social. Assim, deve-se abandonar totalmente a ideia da existência de um tipo ideal de profissão que se configuraria como um parâmetro para se estudar o processo de institucionalização de um determinado grupo profissional. Cada grupo deve ser estudado em sua própria gênese e desenvolvimento.

É por isso que, na seqüência, retomamos o contexto histórico e as ações que criaram a figura do professor público como uma nova categoria profissional, há 250 anos.

O professor público, uma nova categoria profissional

É lugar-comum dizer que a atividade de ensinar numa sociedade não se dá apenas pela intermediação da escola e é tão antiga quanto a história da humanidade. Mas o mesmo não se pode dizer do professor enquanto profissional e, mais ainda, da educação pública. Há um momento na história em que ser professor público, no sentido de exercer uma profissão, surge como novidade. E estudos têm apontado a vanguarda de Portugal nesse aspecto (CARDOSO, 2002, p. 101).

O tema da reforma educacional em Portugal na segunda metade do século XVIII, em seus dois momentos marcantes – 1759, com a reforma dos Estudos Menores e 1772, com a reforma dos Estudos Maiores, – mereceu a atenção de educadores e historiadores, sobretudo quanto à análise das reformas promovidas pelo Marquês de Pombal. Trabalhos relativos ao tema vêm sendo publicados desde o século XIX e autores como Banha de Andrade, por exemplo, continuam sendo uma referência obrigatória. Entretanto, novos olhares têm se voltado para esse momento histórico e renovado as abordagens, apesar de os trabalhos sobre o período colonial ainda serem em número muito menor nos congressos da área de História da Educação.

De fato, foi o alvará de 28 de junho de 1759 que efetivamente implantou a Reforma dos Estudos Menores em todo o Reino Português e promoveu, ainda que precariamente, a educação pública (aqui compreendida no sentido de estatal) em todas as partes do reino de Portugal, de acordo com as diretrizes político-pedagógicas traçadas pelo governo monárquico de D. José I e que foram conduzidos na prática pelo seu ministro mais importante, o Marquês de Pombal.

Tornava-se obrigação do Estado garantir a educação gratuita, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores públicos, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora. A partir de então, a educação passava a ser leiga, ou seja, conduzida por organismos burocráticos governamentais e não mais sob a diretriz de uma ordem religiosa, como fora, até então, pelos jesuítas, embora isso não significasse uma ruptura com as ordens religiosas de maneira geral, inclusive porque o catecismo era utilizado como livro didático.

No sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759, inicialmente só as “Aulas de humanidades” foram reformadas, o que corresponderia aos estudos secundários, ficando as “Aulas de Primeiras Letras” contempladas na segunda fase da reforma, ocorrida em 1772. Essas Aulas eram denominadas de “Aulas Régias” e

abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras como, por exemplo, matemática.

O termo “escola” era utilizado com o mesmo sentido de “cadeira”, ou seja, uma “Aula Régia de Gramática Latina” correspondia a uma cadeira, o que representava uma unidade escolar, uma escola. A oferta das Aulas era avulsa, ou seja, cada aluno frequentava as *Aulas* que quisesse, pois as mesmas não se articulavam entre si (CARDOSO, 2002, p.178).

A educação era reconhecidamente importante para quem fosse seguir alguma carreira ou profissão que dependia das letras. Era o destino profissional já indicado no preâmbulo da lei de 6 de novembro de 1772, que corresponde à segunda fase da Reforma dos Estudos (CARDOSO, 2002, p.152-3).

É pertinente observar que, embora existisse um contrato entre o professor régio e o Estado e o primeiro estivesse obrigado a submeter-se a uma avaliação periódica, os professores não formavam ainda uma classe profissional, porque é o Estado que constitui os docentes em corpo profissional, de tipo “funcionário”, e não uma concepção corporativa do ofício, como no caso das chamadas profissões liberais.

De acordo com Nóvoa (2008, p. 16-17):

hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício”.

Nóvoa (2008) acrescenta, por outro lado, que esse processo de “funcionarização” também interessava aos professores, que buscavam se constituir em corpo administrativo autônomo. Em estudo recente, no entanto, Mendonça e Ó (2008) propõem relativizar essa “funcionariza-

ção” para o contexto estudado. Os autores argumentam que “talvez não se tenha ainda considerado adequadamente o peso da influência dessa tradição mais artesanal ou liberal (e, certamente, não institucional), na forma como os próprios professores foram configurando historicamente o ofício docente”. Ou seja, destacam que poderia haver mesmo uma resistência desses professores à intervenção do Estado, que estaria dentro de uma tradição onde a prática é valorizada como o espaço por excelência de formação do professor e a experiência acumulada é o melhor indicador da sua competência.

E acrescentam que, no caso específico do professor secundário, alvo da primeira fase da Reforma dos Estudos de 1759, a essa tradição de valorizar a prática vai se combinar uma outra, a qual “já se faz presente com força nesse momento e que é a vinculação que se estabelece entre o professor secundário e a disciplina específica em que se habilita a lecionar” (NÓVOA, 2008).

Os desdobramentos que essa análise traz implicam o conhecimento dos mecanismos através dos quais os docentes se tornaram um grupo profissional com identidade específica, de acordo com “os processos de produção, difusão e apropriação dos saberes relacionados ao exercício da profissão; prestando especial atenção ao desenvolvimento de sua carreira e ao seu posicionamento perante outros grupos e agentes sociais em contextos históricos determinados” (NÓVOA, 2008).

Era um grupo que estava ciente dos seus direitos, inclusive dos privilégios, mas não tinha um espírito de corpo, uma vez que foi criado por um Estado absolutista e não por um processo histórico de conquista de espaço por uma determinada categoria. E o Estado reproduziu uma hierarquização que já era observada na sociedade. Embora em princípio todos os que já eram docentes ou pretendiam exercer essa profissão precisassem do concurso como ponto de partida obrigatória, havia uma série de diferenciações entre eles que iam desde o tipo de aprovação que recebiam no concurso – se ingressavam como proprietários ou substitutos da cadeira –, até o salário, que dependia da Aula lecionada, da

localidade onde estava situada, entre outras variáveis, embora não se observe na documentação até aqui consultada qualquer discriminação por gênero, o que significa que professores públicos de ambos os sexos recebiam, nas mesmas condições, os mesmos salários.

Tantas clivagens internas levantam outra hipótese, a de que esta gênese fragmentada da profissão docente teve um impacto significativo e, portanto, contribuiu na forma como a profissão foi se organizando ao longo do tempo (MENDONÇA e CARDOSO, 2008). Desse ponto de vista, essa afirmação nos leva a contestar a versão azevediana, ainda presente na historiografia da educação brasileira, e também em livros didáticos de História da Educação, que caracteriza as Reformas Pombalinas como um mero “hiato” entre a tradição colonial identificada ao sistema educacional jesuítico e um “novo” momento que se iniciaria com a instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro e o conseqüente processo de independência política do país. Particularmente no que se refere ao impacto das Reformas Pombalinas no Brasil, Fernando de Azevedo, no seu livro *A Cultura Brasileira* (1971), caracteriza tais reformas como responsáveis pela “destruição pura e simples” do sistema educacional jesuítico. Para o autor, as Reformas Pombalinas teriam sido responsáveis por “meio século de decadência” da educação no Brasil, que se situaria entre o momento da expulsão da Companhia de Jesus por Pombal e o início do nosso processo de independência política e, praticamente, não teriam deixado marcas significativas na posterior evolução do nosso sistema de ensino. Apenas muito recentemente esta leitura começou a ser contestada (CARDOSO, 2002, 2003, 2004).

Em relação ao perfil profissional estabelecido para professor público, não diferia daquele determinado para professor particular, que também precisava ser aprovado em concurso. Essa era a exigência mais importante para exercer o cargo de professor. Encontramos vários requerimentos de pessoas enviados à Real Mesa Censória entre fins do século XVIII e início do XIX, por exemplo, pedindo para lecionar, e todos foram recusados. Embora a maior parte deles seja de Portugal

continental, existem também documentos semelhantes da América Portuguesa.

Aliás, a referência aos requerimentos remete à questão das fontes, que se encontram, no caso do século XVIII, sobretudo em arquivos portugueses aos quais tive acesso em 2008, durante um estágio de pós-doutoramento na Universidade de Lisboa, através do convênio CAPES-GRICES que já foi citado anteriormente. Mas é importante enfatizar que, para o final do século XVIII, e principalmente para o século XIX, as fontes encontram-se principalmente nos arquivos, cartórios e bibliotecas do Brasil. Com relação à pesquisa que venho fazendo há mais de dez anos sobre as Aulas Régias, encontra-se uma vasta documentação no Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional e mais especificamente no meu caso, no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Por outro lado, é muito importante registrar que na medida em que algumas investigações vêm sendo efetuadas sobre o processo da implantação das Aulas Régias na América Portuguesa, é possível perceber sua heterogeneidade, as dificuldades e as especificidades de sua aplicação nas diferentes capitanias como, por exemplo, em relação à de Minas Gerais, onde os jesuítas não atuavam (FONSECA, 2009). Essa tarefa se torna possível na medida em que se pesquisam e revelam novas fontes locais.

Desse modo, a reflexão sobre os 250 anos de criação da profissão docente certamente contribui para se conhecer mais sobre a trajetória da cultura brasileira em suas conexões com a cultura portuguesa, numa perspectiva histórica. Porque comemorar, historicamente, em alguma medida requer uma construção de sentidos. E esse é um desafio para a comunidade de historiadores da educação, particularmente aos interessados na história da profissão docente.

Referências

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1834*. Bragança Paulista: EDUSE, 2002

_____. Raízes históricas da escola pública no Rio de Janeiro. In: MAGALDI, A., ALVES, C. e GONDRA, J. (org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSE, 2003, p. 117-145

_____. As Aulas Régias no Brasil. In: Stephanou, M., BASTOS, M.H. (org.) *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Vol.1: séculos XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2004, p.179-191

CATANI, D. B. Estudos de História da Profissão Docente. In LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Thais N. de L. *Letras, Ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Ed.UNICAMP, 1994.

MENDONÇA, Ana W. e Ó, Jorge R. do. A fragmentação/dispersão dos estudos secundários e seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores. *Anais do VII COLUBE*. Porto, 2008.

_____. *A História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos*. Projeto submetido ao Acordo Capes-GRICES em 2007.

MENDONÇA, A. W. e CARDOSO, T. F. L. A gênese de uma profissão fragmentada. *RBHE*, n.15, 2008, p.31-52

NÓVOA, Antonio. O Passado e o Presente dos Professores. In: _____ (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2008, 2. ed., p.13-34, Coleção Ciências da Educação.

_____. *Les Temps des Professeurs; analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle)*. Lisboa, INIC, 1987, v. 1

_____. Professionalization des enseignants et Sciences de l' éducation. In: *Histoire et comparaison: essais sur l' éducation*. Lisboa: Educa, 1988, p. 121- 145

_____. La Profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique. In: *Histoire et comparaison: essais sur l' éducation*. In: Lisboa: Educa, 1998, pp. 147-185.

O ENSINO DE GRAMÁTICA LATINA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Sara Rogéria Santos Barbosa

O século XVIII, para Portugal e suas colônias, significou um período de mudanças importantes nos campos social, político e econômico que conduziram aquele país rumo ao que se praticava na França e Inglaterra, modelos da superioridade europeia em oposição ao resto do mundo (FALCON, 1993). As ideias que vigoravam na Europa e influenciaram sobremaneira Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), futuro Marquês de Pombal, propunham a substituição das crenças religiosas que, segundo seus defensores, bloqueavam a evolução do homem, apenas possível pela razão e ciência (em Portugal, tal força religiosa era personificada pelos jesuítas); a modernização do aparelho administrativo, com o objetivo de suprir os anseios da nobreza e da burguesia e, por fim; a consolidação da nacionalidade através da criação dos Estados-nação e laicização do ensino, que significava o fim do poder da Companhia de Jesus sobre a educação portuguesa. A junção desses ideais faz parte do Iluminismo, corrente de pensamento filosófico que defendia novas formas de conceber o mundo, a sociedade e as instituições. No país luso foram realizadas mudanças que fortaleceram o Estado, seus aparelhos e bases sociais:

Isso não seria possível sem a ruptura com o poder eclesiástico, com a ideologia desse poder. Isso significa que sem o choque com

o poder jesuítico e sem a eliminação da autonomia da Inquisição, sem a abertura para a transformação das mentalidades implícita nesses conflitos, o reformismo ilustrado teria sido impossível (FALCON, 1993, p. 226).

No caso português, o surgimento desse pensamento iluminista foi acompanhado de certo conflito entre os antigos, pessoas importantes da elite portuguesa que concebiam o *status quo* como ideal e não propenso a mudanças, e os chamados modernos ou estrangeirados, cidadãos portugueses que, saídos de sua pátria, tiveram contato com ideais políticos e científicos que se fortaleciam nos principais países europeus. Existiam dois grupos de cidadãos considerados estrangeirados: aqueles por força do sangue – judeus convertidos, então chamados cristãos-novos, e aqueles por força da educação adquirida fora de seu país. Segundo Falcon (1993, p. 320), duas vias eram consideradas quando se tratava de estrangeirados: uma pelo sangue hebraico “que une os judeus e cristão-novos separando-os por castiços” e a outra pela educação “absorvida no exterior, desnacionalizante, contrária à formação castiça”.

Os estrangeirados, denominação aplicada também ao Marquês de Pombal por conta de sua educação estrangeira, foram considerados inimigos dos portugueses antigos, pois traziam em sua gênese a impureza das ideias, contaminadas pelo contato com o mundo exterior, e a impureza do sangue e fé presente nos cristãos-novos (FALCON, 1993). Mesmo assim, as ideias iluministas ganharam força antes de as reformas pombalinas entrarem em vigor, pois acabaram por representar os anseios por progresso da sociedade portuguesa diante do cenário europeu e traduziam, “dentro do plano de recuperação nacional, a política que as condições econômicas e sociais do país pareciam reclamar” (CARVALHO, 1978, p. 28). Prova desse passado iluminado são as modificações no ensino de língua latina propostas por Luiz Antonio Verney (1713-1792), em *O Verdadeiro Método de Estudar* (1746), e no *Novo Método de Gramática Latina* (1752), da Congregação do Oratório, obras que precedem o início das reformas pombalinas.

Sebastião José de Carvalho e Melo, nomeado Marquês de Pombal em 1769, iniciou sua série de peças legislativas concernentes à Instrução Pública em 1757, com a promulgação da Lei do Diretório dos Índios, de 03 de maio de 1757, que legislava sobre a imposição da língua portuguesa como língua nacional a todas as colônias lusitanas, em detrimento da língua geral, orientando que se falasse a língua do príncipe pelas vilas e províncias portuguesas, de acordo com o que ditava a lei, e decretava o fim do poder jesuíta sobre a educação dos índios. Tal fato apenas ratificava o que fora imposto por força da Lei de 07 de junho de 1755, que abolia a administração temporal jesuítica – fora da igreja, mas feita por eles – exercida pelos religiosos sobre os “índios das Aldeias deste Estado” (PORTUGAL, 1830). Os Estudos Menores estavam sob a administração da Companhia de Jesus havia dois séculos e sua saída satisfaria não só o desejo do rei, mas também de religiosos, principalmente os oratorianos, que gozavam, no início do século XVIII, de certa proteção por parte de D. João V, mas enfraquecida pela presença jesuítica tempos depois.

Um dos meios mais eficazes para civilizar os índios era lhes ensinar o idioma do dominador. Impor a língua é igual a civilizar, enraizar afeto, veneração e obediência nos povos conquistados. Era função dos Diretores – pessoas escolhidas por Pombal para serem responsáveis por administrar os índios – estabelecer o uso da língua portuguesa nos lugares onde seu uso fosse obrigatório:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistarão novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu próprio idiôma, por ser indisputável, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e tem mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles a Lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radica também o affecto, a veneração, e a obediencia ao mesmo Principe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prudente, e

sólido systema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrario, que só cuidarão os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamarão geral (PORTUGAL, 1830, p. 508).

A peça legislativa mais relevante para este estudo foi promulgada em 28 de junho de 1759, a chamada Lei Geral dos Estudos Menores, que propunha a reforma do ensino de línguas clássicas e a regulamentação da profissão docente. Um dos aspectos dessa lei quanto ao Latim é que o ensino deveria se dar a partir da língua portuguesa, como já era praticado em relação ao ensino de língua estrangeira, e não pelo próprio Latim, como faziam os jesuítas. Os compêndios adotados pelos professores deveriam ser os indicados pelo Alvará, especialmente os de gramática latina.

O *status* da língua latina remonta ao período em que o mundo era dominado pela igreja e o Latim era a forma de comunicação entre Deus e o homem, advindo disso toda a sua sacralidade, relevância e poder conversor. Os textos que eram importantes para a humanidade eram escritos em Latim e somente os homens que faziam parte da pequena esfera social dominante tinham acesso a eles, já que a cultura letrada ainda não havia sido socializada para o resto da humanidade. Os letrados, segundo Anderson (2008, p. 43), eram “grandes iniciados, camadas estratégicas de uma hierarquia cosmológica cujo ápice era o divino”, pois a grande massa populacional não era apta a gozar de tão honrado privilégio. Faziam parte dessa comunidade letrada, em sua grande maioria, a classe sacerdotal, “intelectual bilíngue” que, ao mediar “o vernáculo e o latim, também fazia a mediação entre a terra e o céu”.

A sacralidade e cientificidade da língua latina começam a declinar quando o “contato” com o divino passa a se dar através da língua vernacular, “milagre” possibilitado aos fieis pelo capitalismo tipográfico, que também foi o responsável pela impressão de vários livros de caráter científico. Os livros traduzidos para a língua vernacular eram

rapidamente comprados, fossem de caráter sacro ou não, fato considerável no século XVI e que se consolidou no século seguinte. Tem-se, então, o fortalecimento da língua vernacular em detrimento da latina, que conhece seu declínio quando a Europa começa seu processo de ilustração, no século XVIII. O Latim perdeu força como única língua a ser ensinada e passa a se misturar, conjuntamente com a grega e hebraica, às línguas vernaculares, mas isso não lhe suprimiu o direito de ser estudada, pois ainda era a “língua do direito, da medicina e das correspondências entre os letrados” e sua aquisição era importante para aqueles que tencionavam carreiras “administrativas, jurídicas ou escolásticas” (HÉBRARD, 1990, p. 41-42):

A partir daí, as antigas línguas sagradas – o latim, o grego e o hebreu – foram obrigadas a se misturar em pé de igualdade ontológica com uma variada multidão plebéia de vernáculos rivais, num movimento que complementava sua anterior depreciação no mercado por obra do capitalismo editorial. Se agora todas as línguas tinham o mesmo estatuto (intra) mundano, então todas eram, em princípio, igualmente dignas de estudo e admiração (ANDERSON, 2008, p. 111).

Chervel e Compère (1999), quando afirmam que a aquisição do Latim é necessária à comunicação, assim como ler e escrever eram indispensáveis a todo homem que desejasse aprofundar seus estudos, independentemente do povo, ratificam a importância dessa língua milenar e contribuem para que seja entendido seu *status* de língua do conhecimento. Carvalho (1978, p. 65) afirma que o Latim “exercia uma função disciplinadora da mentalidade dos que se destinavam aos cargos que exigiam qualificação literária”. As reformas, portanto, consolidavam o ensino de língua latina como condição para aqueles que pretendiam fazer parte desse quadro burocrático do reino, sendo obrigatória para o “ingresso nos estudos universitários, aos quais se reservavam os postos mais elevados da administração civil e eclesiástica”.

Havia duas formas de ensinar a língua latina em Portugal: a praticada pelos jesuítas, e que foi majoritária por dois séculos, e a proposta pela reforma pombalina. Segundo Almeida (2008, p. 10), “o latim dos jesuítas era ensinado e empregado como uma língua universal, viva e falada no seio da igreja. Já o ensino da língua latina proposto pela reforma terá um caráter totalmente diverso, na medida em que o latim será encarado como língua morta”. O método jesuíta de ensinar a língua latina, segundo o discurso pombalino, tornava enfadonha sua aprendizagem por parte dos alunos, que demoravam demasiadamente para assimilar o ensino de uma língua tão importante para seu progresso profissional, seja ele secular ou eclesiástico. Com a reforma dos Estudos Menores (28/06/1759), fora decretado o fim das escolas dos jesuítas e o ensino oferecido por esse grupo religioso, sentenciando, inclusive, para o total esquecimento, algum momento em que ficaram responsáveis por formar intelectualmente os moços ou os índios. Tal proibição imposta pelo Alvará de 1759 deveu-se ao fato de Pombal atribuir aos jesuítas a morosidade na aprendizagem da língua latina a partir dela mesma, fato que poderia ser o responsável pelo cansaço e incompreensão vistos nos alunos. Carvalho (1978, p. 66), em relação a esse assunto, à luz das ideias de Verney, afirma que o “estudo do Latim, por intermédio da língua portuguesa viria simplificar e abreviar a natureza e a duração dos trabalhos escolares”.

Com a saída da Companhia de Jesus da administração educacional, mesmo que, em certos momentos, a prática contradiga a teoria, foram criadas aulas régias de língua latina, grega, hebraica e retórica, já que o governo tinha a obrigação de suprir as necessidades oriundas de sua lei. O Alvará de 1759 intenta dar continuidade ao trabalho pedagógico iniciado pelos religiosos jesuítas e ameaçado quando de sua expulsão. Essas aulas régias seriam o campo para o uso regular das gramáticas propostas pelo Alvará, cuja aceitabilidade não se deu de forma imediata, uma vez que a resistência apontava para a força ainda vigorante das práticas pedagógicas jesuíticas. Àqueles que não utilizassem as obras

por força da lei, e fizessem uso das condenadas, tais como as gramáticas de Manoel Álvares, Antonio Franco, João Nunes Freire, Joseph Soares e Madureira, consideradas mais extensas e inúteis, sentiriam a aplicabilidade das penas legais.

As gramáticas indicadas pelo Alvará para fins educativos eram as reformadas, ou seja, aquelas cujas regras foram simplificadas, reduzidas aos termos simples, claros, e de maior facilidade, como se verificava nas “Nações polidas da Europa” (PORTUGAL, 1830), conformando-se ao novo método socializado pelas reformas e em oposição ao modelo jesuítico, repleto de regras e exceções. Fazem parte desse cânone reformado os compêndios *Novo método da gramática latina reduzido a compêndio para uso das escolas da Congregação do Oratório* (1752), do Padre Antônio Pereira (1725-1797), e a *Arte da Grammatica Latina* (1737), de Antonio Felix Mendes (1706-1790), padre da Congregação do Oratório. A gramática de Padre Álvarez, condenada pelo Alvará, continha 247 regras de sintaxe, enquanto na Gramática Filosófica de Scióppio havia apenas 115 regras e não tinha exceções. Carvalho (1978, p. 68) salienta, talvez inspirado por um olhar pombalino, que “uma gramática concebida nestes termos, despojada dos versos mnemônicos e redigida em português, facilitaria enormemente o estudo do Latim”.

Antonio Felix Mendes (1706-1790) gozou de alguns privilégios quando a reforma da Instrução Pública foi implantada em Portugal e seus domínios. Professor de Gramática Latina, Felix Mendes foi um dos que expressaram opinião em um Parecer acerca da administração escolar jesuítica e implantação da reforma dos Estudos Menores enviada ao Marquês de Pombal, que lhe dispensou especial atenção. Mesmo antes de a reforma ser posta em prática, o professor fazia uso de uma gramática reduzida por ele mesmo – a gramática que serviu de alicerce foi a *Grammatica Latina*, de Domingos de Araújo –, mais simples e clara, e o resultado poderia ser visto na aprendizagem rápida percebida em seus alunos, que aprendiam em um ano o que geralmente se “demorava cinco anos a compreender, quando se recorria a qualquer outra Arte” (CRUZ, 1971, p. 10).

Essa afirmação de Felix Mendes ratifica sua posição em relação ao ensino oferecido pela Companhia de Jesus, ao mesmo tempo em que acena positivamente para as reformas pombalinas. Da obra de Domingos Araujo, segundo Cruz (1971), pouco restou quando a *Arte da Grammatica Latina* de Antonio Felix Mendes foi publicada em 1737.

As aulas de gramática desse professor eram populares e bem frequentadas, porém a Companhia de Jesus agiu rápido e difundiu entre os alunos e pais o boicote às aulas de Felix e o retorno àquelas dadas pelos jesuítas, onde se praticava o ensino a partir de gramáticas isentas dos erros grosseiros percebidos na Arte Latina reformada, cujo autor a fizera em português por desconhecer a língua latina. A resposta do professor Felix Mendes foi taxativa: preparou em quatro anos outra gramática e “por ela preparou, então, cinco discípulos. Dentro de curto prazo e já aptos em Latinidade – chegando ao ponto de versarem em Latim – eram admitidos no Curso de Filosofia da Congregação do Oratório” (CRUZ, 1971, p. 11). Suas aulas voltaram a ser frequentadas e vários de seus alunos foram admitidos na Universidade de Coimbra, fato que ratificaria futuramente o ensino a partir do método reformado proposto pelo Marquês de Pombal na Instrução Pública para professores de língua latina, onde figuraria a *Arte* de Antonio Felix Mendes dentre os compêndios recomendados pela legislação.

Aquelas gramáticas compostas no antigo método, o jesuítico reprovado pelo rei, seriam queimadas a fim de que não se fizesse uso delas. Por outro lado, os compêndios que apresentavam o novo método deveriam ser reproduzidos e espalhados pelo reino “tanta quantidade, que não podem hir para o Brazil todos aquelles que eu queria e julgão erão precizos”, como lamentava o Diretor dos Estudos D. Tomás de Almeida (*apud* ANDRADE, 1978, p. 25). Era o que havia acontecido com a *Arte* de Felix Mendes, obra beneficiada pela legislação apenas um mês após ser promulgado o Alvará. A proibição do uso das gramáticas jesuíticas e a obrigação de utilizar as do novo método não foram suficientes para inibir o ensino pelo método jesuítico, sendo necessária a aplicação dos

rigores da lei àqueles que insistiam em tal prática, mantendo-se “fiel ao método alvarístico, continuando pois, a ensinar a gramática latina pela Arte do Padre Manuel Álvares” (CRUZ, 1971, p. 14).

Ainda segundo Cruz (1971, p. 15), a reforma pombalina colheu seus primeiros frutos em 1761, quando os “alunos do curso de Grego, regido por Tomás Delany, exibiam, em acto público celebrado na igreja privativa do Colégio, os seus dotes, como fruto do ensino ministrado”. Tal sucesso não foi suficiente para firmar alunos nas aulas régias. Gradativamente, e sob a influência ainda forte dos inacionos, foram sendo abandonadas as aulas e os alunos voltando para as que empregavam o método antigo. A fim de diminuir a evasão, aos alunos que permanecessem nas aulas régias seria concedida a dispensa do recrutamento militar.

Essas aulas régias faziam parte da legislação pombalina para o ensino dos Estudos Menores e eram ministradas pelos professores servidores do Estado, conforme preconizava a reforma pombalina quanto à institucionalização da profissão docente em Portugal e seus domínios, que estabeleceu a realização de concurso para professores de Gramática Latina, Grego, Hebraico e Retórica, sendo esses os primeiros professores cuja profissão foi sacramentada pela legislação. Antes de a institucionalização entrar em vigor, foi criado, por força do Alvará, o cargo de Diretor Geral dos Estudos, cujo ocupante seria responsável pelo levantamento do número de professores régios existentes no reino e demais localidades lusitanas e por fazer chegar às mãos dos seus comissionados a legislação pombalina, a fim que tomassem ciência de seu teor, promovendo concurso público para professores de línguas:

O processo de estatização do ensino passa antes de mais nada pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes: os reformadores do século XVIII compreenderam que o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de os colocar a serviço de uma nova ideologia. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve mais aos desígnios

das classes dirigentes: é preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como um corpo do Estado (NOVOA, 1991, p 121).

Além dessas atribuições, caberia ainda ao Diretor Geral averiguar o progresso dos Estudos Menores e fazer saber ao Marquês de Pombal, ao final de cada ano, como estava seu avanço, aplicar a lei aos professores que não obedecessem ao que lhes fora imposta pelo Alvará de 28 de junho de 1759 e “extirpar as controversias e de fazer que entre elles haja huma perfeita paz, e huma constante uniformidade de Doutrina; de sorte, que todos conspirem para o progresso da sua profissão, e aproveitamento dos seus Discípulos” (PORTUGAL, 1830).

Em 28 de julho de 1759, um mês após a promulgação do Alvará Régio, o Diretor Geral ordenou que fossem apregoados nas cidades editais “sobre os exames indispensáveis à obtenção da licença para o ensino, prevista no alvará de criação das aulas régias” (CARVALHO, 1978, p. 166). Os professores que residiam em Lisboa tinham um prazo de seis dias para entregar os documentos necessários à inscrição. Para os demais, o prazo se estendia para quinze dias. Como as aulas não poderiam parar, os professores em exercício poderiam lecionar sem a licença obrigatória até o mês de outubro e, findo esse prazo, a função somente poderia ser exercida pelos licenciados. Era o início da institucionalização da profissão docente.

Segundo Nóvoa (1991, p. 122), a posse dessa licença para lecionar significava a opção pela profissão docente e funcionava como um “cartão verde” fornecido pelo Estado para legitimar as práticas docentes e promover valorização social e profissional. “Este documento cria as condições necessárias para a elaboração de um cânon de competências técnicas, baseadas em critérios escolares, que servirá de base para o recrutamento dos docentes”.

O mesmo edital de julho serviu para designar subordinados do Diretor Geral para realizarem o primeiro censo de professores existen-

tes e requeria informações sobre a “vida e costumes, a fim de levar ao conhecimento do Diretor Geral dos Estudos ampla notícia do estado em que se achavam as escolas em cada localidade” (CARVALHO, 1978, p. 116). Esse primeiro censo identificou 12 professores residentes em Lisboa. Passado pouco mais de uma década da realização do primeiro censo, o número de professores totalizava 65.

O exame para ingresso na profissão para lecionar nas escolas menores, que era realizado, inicialmente, por uma banca presidida pelo Diretor Geral dos Estudos, fora alterado em 1760 e o exame passou a ser realizado nas cidades do reino que possuíssem um professor de retórica e dois de gramática latina. Os professores que tencionassem ministrar aulas particulares – igualmente sujeitos à mesma lei – seriam examinados apenas por uma banca composta por dois professores de gramática latina (CARVALHO, 1978). Além da aferição teórica, o exame para ingresso na profissão docente constava de conhecimento das normas presentes no Alvará e nas Instruções públicas e provas de “pureza de costumes”, ou seja, aquele candidato que apresentasse um desvio de conduta não seria aceito como professor régio (ANDRADE, 1978, p. 26).

A substituição dos professores jesuítas pelos concursados significava não somente a reforma no método de ensinar, mas o controle do Estado sobre esse método e seus propagadores. De certa forma, a fiscalização estatal poderia significar, supõe-se, o sucesso da reforma e a garantia de alguns benefícios poderia contribuir para tal, já que os professores a partir daquele momento fariam parte de uma classe profissional que gozaria de privilégios de nobres, conforme pontua a legislação, recebendo pagamento regular pelo ofício que não seria executado por qualquer um, senão por aqueles aptos e aprovados em exame rigoroso. Convém salientar que a mão do Estado estaria tanto sobre os professores concursados quanto sobre aqueles que receberam licença para ministrar aulas particulares, sendo esses últimos em maior número que os primeiros (MENDONÇA, 2005).

Segundo a mesma autora, a fim de que as modificações pedagógicas da reforma dos Estudos Menores lograssem êxito, Portugal adotou uma estratégia constituída de três passos:

A constituição de um corpo de elite, pago pelo Estado – os professores régios, recrutados entre os mestres mais capazes; a criação do Colégio Real dos Nobres, como uma estratégia diferenciada para esse grupo social específico; e aquela que acabou se configurando como a principal estratégia: o processo de oficialização dos mestres particulares (MENDONÇA, 2005, p. 11).

Quanto aos ordenados designados para os professores, eles foram assim distribuídos: para os professores de Retórica (Lisboa e Universidade de Coimbra), 450\$00 anualmente e 100\$00 para acomodação; professores de Grego (Lisboa e Porto), 450\$00 anualmente e 100\$00 para acomodação; professores de Gramática Latina (Lisboa), 400\$00 anualmente e 100\$00 para acomodação; e 250\$00 anualmente para os professores de Gramática Latina da Universidade de Coimbra e Évora.

Após os primeiros exames, o Diretor Geral dos Estudos começou a fazer a distribuição dos professores aprovados pelas vilas e províncias conforme a necessidade que se apresentava:

Ordeno, que em cada hum dos Bairros da Cidade de Lisboa se estabeleça logo hum Professor com Classe aberta, e gratuita para nella ensinar a Grammatica Latina pelos Methodos abaixo declarados, desde Nominativos até Construção (...). Nem nas ditas Classes, nem em outras algumas destes Reinos, que estejaõ estabelecidas, ou se estabelecerem daqui em diante, se ensinará por outro Methodo, que não seja o Novo Methodo da Grammatica Latina, reduzido a Compendio para uso das Escolas da Congregação do Oratorio, composto por Antonio Pereira da mesma Congregação: Ou a Arte da Grammatica Latina reformada por Antonio Felix Mendes, Professor em Lisboa (...). Os ditos Professores observarão tambem as Instrucções, que lhes tenho mandado estabelecer, sem alteração alguma, por serem as mais convenientes,

e que se tem qualificado por mais uteis para o adiantamento dos que frequentão estes Estudos, pela experiencia dos Homens mais versados nelles, que hoje conhece a Europa. Em cada huma das Villas das Provincias se estabelecerá hum, ou dous Professores de Grammatica Latina, conforme a menor, ou maior extensão dos Termos, que tiverem: Applicando-se para o pagamento delles o que já se lhes acha destinado por Provisões Reaes, ou Disposições particulares, e o mais que Eu for servido resolver: E sendo os mesmos Professores eleitos por rigoroso exame feito por Commissarios deputados pelo Director geral, e por ele consultados com os Autos das eleições, para Eu determinar o que me parecer mais conveniente, segundo a instrucção, e costumes das Pessoas, que houverem sido propostas (...). Todos os ditos Professores gozarão dos Privilegios de Nobres, incorporados em Direito commum, e especialmente no Código, Titulo = De Professores, & Medicis.= (PORTUGAL, 1830, p. 675-676).

O Diretor Geral dos Estudos solicitou que fosse feito, na Bahia, um levantamento dos “estudos que há nessa cidade e destrito do seu governo, o numero de estudantes que nella se aplicam a Gramática Latina e a Rethorica, os mestres que ensinam” (ANDRADE, 1978, p. 26). Foram alcançados também pelo interesse do Diretor Geral as capitánias do Rio de Janeiro, Pernambuco, Grão Pará e Maranhão, Mato Grosso e Goiás. Dentre elas, foram implantadas aulas régias na Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco.

Mesmo diante de tão substancioso aparelhamento estatal, somente em 1761 os professores concursados em 1759 foram realmente efetivados na profissão.

A Instrução Pública para professores de língua latina

O Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que trata do ensino de línguas, da institucionalização da profissão docente e da extinção das classes e escolas administradas pelos jesuítas, vem acompanhado por uma

série de instruções públicas destinadas aos professores dessas línguas. Tais instruções deveriam ser seguidas pelos professores que, imbuídos do dever de “prescrever os meyo de se adquirir esta Sciencia com brevidade, e, por hum modo, que sirva de excitar em que os aprendem hum vivo desejo de passarem ás Sciencias maiores” (PORTUGAL, 1830) cumpririam o que ditavam as Instruções e, caso assim não o fizessem, caberia ao Diretor Geral exercer sua autoridade e aplicar as penalidades impostas na lei.

Dentre as línguas ensinadas, os professores responsáveis pela gramática latina foram os que mais sentiram os rigores da lei, uma vez que alguns, mesmo sem a licença, ou pelo método antigo ou utilizando os compêndios condenados, optaram por ministrar aulas particulares e foram punidos por tal ato, tanto eles quanto seus alunos. Alguns faziam uso dos compêndios condenados por falta dos indicados pela legislação, já que a demora em chegarem os novos livros era considerável e reconhecida até pelo Diretor Geral dos Estudos, mas a prática continuava, frente a esses pormenores da reforma, injustificável (ALMEIDA, 2008).

A citada autora pontua uma questão importante: quem eram esses professores e qual sua formação? Alguns desses professores eram jesuítas que abandonaram o método antigo em detrimento do reformado, outros eram padres oratorianos que foram beneficiados quando da expulsão da Companhia de Jesus e já possuíam larga experiência no ensino, reconhecida pelo rei D. João V no início do século XVIII, e professores cuja prática docente eficiente fora comprovada quando submetidos ao exame público. Todos esses professores, quando aprovados, receberiam a licença para lecionar, sendo que, para alguns, essa permissão possuiria caráter temporário se apresentasse alguma deficiência. Esses mestres teriam até o próximo exame para saná-la e receber a licença permanente. Caso contrário, ser-lhe-ia tirada a licença definitivamente.

Sobre as instruções para professores de Gramática Latina, orientava-se que o ensino da gramática daquela língua fosse feito em língua vernacular, como preconizava Verney antes mesmo de a reforma ser

posta em prática, pois era difícil aprender uma língua a partir dela mesma. O método abreviado seria o regulamentar, pois o excesso de regras fora suprimido em proveito de um ensino breve, claro e fácil, a fim de tornar a assimilação pelos alunos menos cansativa e demorada. O professor Felix Mendes, no uso da gramática por ele mesmo reduzida de Domingos de Araujo, já demonstrava a eficiência do novo método, pois seus alunos aprendiam a língua latina em tempo inferior ao dos alunos sob a tutela jesuíta (CRUZ, 1971).

O fato de, ao professor, ser permitida apenas a prática pombalina não o privava de dominar ambos os métodos, para que, quando necessária uma explicação mais complexa sobre algum assunto visto de forma abreviada no novo Método, tivesse condições de dirimir as dúvidas dos alunos, porém não deveria adotar em suas aulas o catarrápico jesuítico. Segundo Andrade (1978), o controle do Estado quanto a essas questões era bem rígido, a ponto de o Diretor Geral autorizar a entrada de oficiais da lei nas aulas régias para verificar se estava sendo cumprida a reforma dos estudos e se as gramáticas reformadas estavam sendo utilizadas, além de investigar, dentre os livreiros, quais ainda comercializavam os livros proibidos, para que os mesmos fossem queimados.

Concomitantemente ao ensino de língua latina, os professores poderiam dar noção de língua portuguesa, de acordo com progresso dos estudantes, a fim de que eles percebessem as semelhanças entre ambas as línguas e ficassem aptos a “distinguir os Nomes, os Verbos, e as Partículas, porque se podem dar a conhecer os cazos” (PORTUGAL, 1830). Para tanto, seriam utilizados autores cuja escrita fosse fácil e agradável, para que “pudessem achar praticados os preceitos da Grammatica, que pouco antes tem aprendido”, já que eles eram “acommodados para o uso dos Principiantes; e com este fim trabalharão muitos, e se tem composto varios com muita propriedade, e acerto” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 169).

Chervel (1990), em seu artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, afirma que a disciplina cumpre

determinado papel, e quando o fim a que se destina deixa de existir ou o interesse por ela se esvai, essa disciplina gradativamente desaparece do universo do saber. Para que possa ser considerada disciplina escolar, uma matéria de ensino, segundo o mesmo autor, deve apresentar: conteúdo explícito do conhecimento, exposto pelos professores e compêndios; exercícios que, associados aos conteúdos, constituem a disciplina; “métodos pedagógicos” e exames, os quais, com suas restrições específicas, introduzem alterações na prática disciplinar (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 19).

Mesmo sendo professores de gramática de língua latina, não era indicado falar aquela língua nas classes sem que antes os alunos tivessem perfeito domínio dela, para não lhes causar embaraços ou “infinitos barbarismo, sem que aliás se tire utilidade alguma do uso de falar” (PORTUGAL, 1830), mas poderiam praticar com os alunos após estes exercitarem a fala em casa, através de exercício de diálogo ou história, que seriam tomados nas aulas, em prosa e verso, em lugar de tomar versos de cor, no intuito de “cultivar a memória dos Estudantes (...) alguma cousa útil, e deleitável, que possa servir-lhes de exercício e de instrução” (ANDRADE, 1978, p. 173).

Para atingir esse objetivo, o documento elenca alguns autores que poderiam ser utilizados. Vale ressaltar que, segundo Rosito (2008, p. 3), as instruções para ensino de gramática latina foram feitas por padres oratorianos – mestres de ensino que gozaram da simpatia de Dom João V no início do século XVIII e cujo progresso dos alunos na língua latina ratificava a eficiência de sua prática pedagógica – “baseados na obra de Rolim, pedagogo francês” que concebia a educação sob três prismas distintos: “a ciência, os costumes e a religião. Esses aspectos eram imprescindíveis para o cultivo do espírito e para enriquecer a nação”. As aulas de gramática latina não se restringiam apenas ao ensino e funcionalidade da língua, pois os alunos também teriam contato com os textos poéticos, mas isso só seria possível após terem “alguma luz da Língua, adquirida na tradução da Prosa: Porque nem os Estudantes

que principiam estão em termos de conhecer a beleza da Poesia, nem He possível, que possam receber luz dos Versos de huma Língua, de cuja Prosa (...) nada entendem” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 171).

Os professores deveriam ensinar poesia aos alunos, mas não exigir deles produção realmente poética, pois nem todos possuíam o dom para os versos. Para se chegar a essas aulas, seria necessário primeiro conhecer “termos, frases e propriedades desta Língua, e isto não se pode conseguir, senão depois que o Estudante tiver alguma lição dos Livros” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 171).

Era responsabilidade do professor, além do que cabia ao ensino de gramática, ensinar também os “mysterios da Fé, e obrigallos a que se confessem; e recebão o Sacramento da Eucharistia infallivelmente em hum dia de cada mez; o qual dia será algum Domingo, ou outro feriado” (PORTUGAL, 1830). Um homem civilizado deveria dominar as letras, os bons costumes e ter obediência a Deus. Esta prática atribuída aos professores corrobora com a noção de que o iluminismo português foi *sui generis*, como propõe Carvalho (1978), posto que fé e ciência, igreja e sociedade civil, direito divino e direito natural coexistiam harmoniosamente.

Quanto às aulas de gramática latina, elas seriam dadas durante três horas pela manhã e outro tanto à tarde; as folgas, feriados e férias seguiriam calendário pré-estabelecido e somente seriam aceitos alunos vindos de outras aulas régias se apresentassem atestação que não os detratasse. A lei esclarece que, fora das classes e escolas, não seria concedido o direito de ensinar “nem publica, nem particularmente, sem a aprovação, e licença do Director dos Estudos” e que tal liberação seria adquirida após ser examinado por dois professores régios de gramática, apresentar requisitos de bons costumes, folha corrida passada pela polícia e clero, ciência, prudência, habilidades literárias, e domínio das gramáticas Latina, Grega e Hebraica. Vê-se que não havia distinção entre os professores que ministrariam aulas régias e os demais: todos que pretendiam lecionar seriam examinados pela banca e licenciados pelo Diretor Geral dos Estudos (PORTUGAL, 1830).

Os alunos que merecessem algum tipo de punição por má conduta ou outro qualquer comportamento não aceito pelo professor ou pelas convenções morais seriam levados ao Diretor Geral dos Estudos para receberem o castigo devido, tornando-se inaptos para os estudos e orientados a procurar emprego ao invés de ocupar tempo precioso e espaço nas aulas régias. A tarefa de fazer saber ao Diretor Geral os pormenores ocorridos nas classes e aulas era responsabilidade do professor que ali estivesse exercendo seu ofício.

A Instrução Pública se apresenta não só como pedagógica, mas também como modelo para o homem português e via civilizadora para os vassallos sob o domínio da coroa lusitana. Na lei estão claras as intenções pombalinas: manter sob seu domínio o método de ensinar e os sujeitos do ensino. Ou seja, todas as esferas educativas seriam subordinadas ao Estado e, teoricamente, nada aconteceria sem que o governo tomasse conhecimento. É de se pensar que o domínio do ensino como ponto-chave da reforma pombalina não foi algo nascido quando da escolha de Sebastião José para ministro, mas pensado como estratégia para expulsar a Companhia de Jesus e lhe tomar aquilo que lhe dava mais poder: a educação.

Silva (2003) retoma o que pensa Buescu acerca desses fatos:

À extinção das Classes dos jesuítas e em face da decadência dos estudos secundários, foram lançadas as Instruções para os novos estudos da Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica. A ênfase nestes estudos humanísticos justificava-se pelo fato de se constituírem no “ponto forte” do ensino jesuítico, segundo um método essencialmente especulativo, o qual se visava substituir por uma “pedagogia do concreto e do imediato”, em muito influenciada pelas reformas promovidas no ensino francês, pelos Padres do Port-Royal contra a pedagogia jesuítica (BUESCU *apud* SILVA, 2003, p. 18).

Toda a legislação sobre Instrução Pública aponta para esse controle, na medida em que deixa claros os métodos didáticos a serem utiliza-

dos em sala de aula – às vezes até a conduta dos professores fora dela –; quais compêndios seriam adotados e a prerrogativa punitiva caso não fossem utilizados aqueles indicados, mas os banidos; e a hierarquia dos assuntos abordados, a fim de não criar confusão nos alunos. No entanto, tudo era legitimado pela presença do divino, a quem deveriam devotar respeito e obediência.

Ainda segundo a autora, a saída da Companhia de Jesus de Portugal “demandou a reestruturação do ensino primário e secundário também nos domínios ultramarinos da Coroa”, mas a consolidação da reforma fora de Portugal foi difícil, pois não havia a presença operacional, fiscalizadora e punitiva do Diretor Geral para fazer valer o que estava na lei. Os que resistiram às mudanças continuavam utilizando o método antigo ou sendo ensinados a partir dele. Foi o que ocorreu com as elites brasileiras: “em consequência destas dificuldades, portanto, não se conseguiu laicizar o ensino, de forma que este continuou sendo ministrado, fundamentalmente, por eclesiásticos seculares” (SILVA, 2003, p. 19).

As modificações de cunho pedagógico verificadas nas reformas pombalinas reforçavam o desejo do Marquês de Pombal de transformar os povos sob o domínio da coroa lusitana em perfeitos europeus, homens aptos ao comércio, à política, à guerra e às letras, fossem eles portugueses natos ou vassalos da coroa lusitana.

Referências

ALMEIDA, Anita. Aulas régias no império colonial português: o global e o local. In: LIMA, Ivana Stolze, CARMO, Laura do. *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / EDUSP, 1978.

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da Instrução pública*. São Paulo: Saraiva S.A, 1978.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.º 2, pp. 177-229, 1990.

CHERVEL, André e COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. Tradução: Circe Maria Fernandes Bittencourt. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 149-170, 1999.

CRUZ, António. *Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras Revista da Faculdade de Letras: História, 02, p.1-64, 1971.

FALCON, Francisco José Calazans. *A Época Pombalina: Política Econômica e Monarquia Ilustrada*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

HÉBRARD, Jean. *Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural*. Tradução: Christian Pierre Kasper. Mercado de Letras. São Paulo, pp. 33-79, 1990.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor*. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*. Tese de Doutorado, *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No prelo, 2006.

PORTUGAL. *Legislação de 1750 a 1762. Collecção da Legislação Portuguesa desde a última compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva*. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha. 1830.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In *Dossiê: interpretando o trabalho docente*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.º 4, p. 109-139, 1991.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. *A política da Reforma Curricular Pombalina – transformações e permanências*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2008.

SILVA, Ana Rosa Clochet da. *A Formação do homem-público no Portugal setecentista: 1750-1777*. Revista Intellectus/ Ano 02, Vol. II, 2003.

DOS TEMORES SOBRE OS LETRADOS: UM PROFESSOR DE GRAMÁTICA LATINA E A CONTESTAÇÃO DO DOMÍNIO LUSITANO NA CAPITANIA DA BAHIA

José Carlos de Araujo Silva

A gênese do ensino público oficial no Brasil tem sido recentemente objeto de uma maior quantidade de pesquisas, fornecendo um aumento de estudos sobre as efetivas condições de estabelecimento dos docentes enquanto categoria profissional, do estabelecimento do modelo de aulas régias e contribuindo para superar o estigma da legislação pombalina enfocada exclusiva e/ou prioritariamente em sua ênfase na expulsão dos jesuítas e da proibição da prática dos seus programas e do seu método de estudos.

Ainda sob esse aspecto e mais detidamente relacionado com a história da profissão docente, temos tido a oportunidade de encampar estudos sobre trajetórias de vida, pensamento e trabalho daqueles que se converteram em pioneiros do magistério público oficial do Brasil, mais particularmente naquelas províncias onde primeira e quantitativamente instituíram-se o novo modelo de aulas régias. Aqui, no âmbito desse artigo, nos deteremos nos aspectos singulares do magistério de um professor de gramática latina plenamente atuante na capitania da Bahia, durante alguns dos momentos mais cruciantes do processo de

constituição da autonomia política nacional, período que historiografia se refere como a “crise do sistema colonial”.¹

Esse momento que, na capitania da Bahia, se apresenta de maneira mais demarcatória com o movimento republicano denominado Conjuração do Alfaiates (1798) e culminando com uma efetiva adesão ao império brasileiro em julho de 1823, teve entre os seus mais conhecidos propugnadores, além de uma quantidade cada vez maior de indivíduos das camadas mais pobres da população que, gradativamente, tem sido caracterizados e identificados pela recente produção historiográfica, também podemos citar outros, estes sim, bem mais conhecidos e alguns destes alçados à condição de fundadores da nação brasileira, como é o caso de, dentre outros, José da Silva Lisboa.

Assim, contemporâneo, talvez amigo, no mínimo conhecido de Cypriano Barata (outro dos personagens mais emblemáticos da capitania da Bahia entre o quarto final dos setecentos e o quarto inicial dos oitocentos) e, também como Barata, veterano de Coimbra, sedicioso e representante da nova camada média colonial, o professor régio da Vila de Rio de Contas, comarca de Jacobina — área de forte atividade pecuária e mineradora — Francisco Moniz Barreto de Aragão se apresenta enquanto um indivíduo que nos permite relacionar a atividade militante desse *philosophe*² baiano de finais dos setecentos com a “jovem” categoria profissional do magistério régio. Aqueles mesmos professores que possuíam como um dos seus principais direitos, inerente ao título de *Professoribus e Medicis*³, o de não ser preso. Isso não ocorreu com esse

1 Utiliza-se comumente o termo crise do sistema colonial para se referir ao período compreendido entre finais do século XVIII e início do século XIX e que trata dos movimentos de contestação do domínio metropolitanos sobre as regiões do continente americano. No Brasil podemos destacar movimentos de emancipação política, como a Inconfidência mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798).

2 Utilizamos o termo *philosophe* de acordo com o historiador norte-americano Robert Darn-ton, que no seu livro intitulado *Os dentes falsos de George Washington* (2005) assim se refere aos intelectuais engajados em uma determinada causa.

3 Título de pequena nobreza conferido aos professores régios quando da institucionalização do novo modelo de ensino pelo Marquês de Pombal em 1759.

professor régio de gramática latina que foi denunciado e encarcerado por sua ativa participação no movimento popular republicano dos baianos.

Para o professor Francisco Moniz Barreto de Aragão, talvez caiba melhor a alcunha de “desconhecido”⁴, pois apesar de sua efetiva participação no movimento de 1798, é sobre ele que os historiadores possuem uma menor quantidade de fontes tanto diretas como indiretas, limitadas aos depoimentos constantes nos autos da devassa. Por esse motivo, ao analisarmos a atuação deste *philosophe* baiano nos basearemos primordialmente, além das fontes já citadas, na produção bibliográfica que, tendo como objeto a sedição intentada, privilegiou, de alguma forma, a atuação desse professor régio. Nesse caso, destacamos os trabalhos de Brás do Amaral (1921, 1926), Fernando Novais (2001), Florivaldo Matos, Luis Henrique Dias Tavares (1975, 1987, 2001, 2003) e Kátia Maria de Queirós Mattoso (1969, 1997).

Uma das primeiras referências feitas durante a devassa ao professor de Gramática Latina Francisco Moniz Barreto de Aragão é encontrada no depoimento do pardo forro Fortunato da Veiga Sampaio. Porém, se tratava de um assunto particular, ou mais precisamente, no pedido para que ele fosse portador de uma carta (que se relacionava a uma proposta de casamento) destinada a uma certa dona Maria Francisca. Sobre tal assunto, o depoente afirmou ter estabelecido uma relação de amizade com o professor, visitando-o algumas vezes em companhia de Manuel Faustino dos Santos Lira, um aprendiz de alfaiate que, mais tarde, foi arrolado como um dos principais envolvidos no movimento contestatório antilusitano.

Quando inquirido sobre se tivera com o professor quaisquer confabulações de caráter sedicioso, Fortunato Sampaio negou ter conversado

⁴ Referência a um dos capítulos do livro do professor Luis Henrique Dias Tavares *Da sedição de 1798 à revolta de 1824 na Bahia*, no qual o mesmo se refere ao padre Francisco Agostinho Gomes como uma espécie de sedicioso desconhecido.

com ele sobre a revolução ou mesmo sobre os princípios franceses e os acontecimentos recentes da Europa. Acerca desse assunto, apenas relatou que, certa vez, ao se cruzarem na rua com alguns capuchinhos “[...] o professor Moniz Barreto lhe dissera que ‘era peta’ [mentira, embuste, engano] ‘beijar a manga dos frades’” (TAVARES, 2003, p. 105). Tal depoimento já lançava uma grave suspeita sobre o professor, pois permitia considerá-lo como um mau católico, ou seja, um indivíduo perigoso.

Faz-se também necessário situar que tais acontecimentos deram-se muito provavelmente no primeiro semestre de 1797 e que, logo após a ocorrência deles, o professor retornou para a vila onde trabalhava e de lá só voltaria à capital quando da sua prisão, em 5 de dezembro de 1798. Esse cruzamento de dados nos remete a uma importante consideração de parte dos historiadores que dividem o movimento de 1798 em dois momentos: um primeiro relacionado às conversas sediciosas ocorridas em 1797 e classificadas de “rapaziada” pelo próprio Capitão-Geral Fernando José de Portugal e Castro, que minimizou a sua importância; e o segundo, já no ano de 1798, vinculado às efetivas reuniões e das tentativas de deflagração do movimento.

Relativo às conversas ocorridas ainda em 1797 e da qualificação que lhe fora atribuída pela mais alta autoridade civil e militar da Capitania, para se referir aos encontros políticos ocorridos em casas particulares, fossem eles jantares, ou outras formas de socialização, como a Sociedade Maçônica Cavaleiros da Luz. Essa sociedade secreta (que ainda hoje suscita dúvidas entre os historiadores acerca da sua existência ou não) tinha como lema *Surge nec mergitur* (Apareça e não se esconda), que nos remete a variadas possibilidades interpretativas, sendo uma das quais a de que seria uma instituição aglutinadora de sediciosos e acobertaria a associação informal para leitura de “[...] livros proibidos, conversas e encontros secretos nos arrabaldes de Itapagipe e da Barra, locais distantes do centro da cidade do Salvador” (TAVARES, 2003, p. 34).

Quando da instauração da devassa, a metodologia utilizada pelas autoridades judiciais foi a de promover a acareação entre os envolvi-

dos que já se encontravam encarcerados e o “confronto” entre as poucas provas incriminadoras encontradas contra eles. Em face disso, uma das primeiras atitudes tomadas foi comparar os cadernos *in-quarto* encontrados em poder de Domingos da Silva Lisboa com aqueles de posse do tenente Hermógenes Pantoja e do professor régio Moniz Barreto. A principal conclusão foi de que todas as cópias possuíam a grafia do militar, além do mesmo conteúdo “[...] sem discrepar coisa alguma” (APEB, 1998, p. 871).

Durante esse processo de acareação, Moniz Barreto foi também citado pelo soldado do Regimento de Linha de Salvador, Manoel de Santa Anna, como tendo estado presente em uma reunião política na casa do tenente Pantoja, durante a qual ficara impressionado com a desenvoltura do professor “nas matérias sediciosas” (APEB, 1998, p. 880). Em outra ocasião, afirmara que estiveram juntos na casa de um certo João Pereira para tratar de “hum dos taes cadernos da parte do dito Tenente” (APEB, 1998, p. 880). Para ratificar suas afirmações, Manoel de Santa Anna fazia menção a uma metáfora que foi muito utilizada pelos conjurados baianos, em especial pelo nosso professor régio, que ilustrava analogamente os anseios do movimento, como também a verve literária de Moniz Barreto “[...] e o dito Professor dice que elle sabia onde havia hum pedra grande de ouro, a qual não podia elle tirar por não ter hum grande numero de gente livre” (APEB, 1998, p. 880).

Após a prisão de Moniz Barreto, foi feita a acareação entre ele, Lucas Dantas de Amorim Torres e Manoel dos Santos Lira, em 12 de fevereiro de 1798. Naquela ocasião, o professor prestou diretamente as suas primeiras declarações, que visavam ratificar ou refutar as informações constantes nos autos do processo. Na sua identificação, como resposta da primeira pergunta, se declarou branco, natural de Salvador e filho de Antonio Felix de Aragão e Souza e dona Bernarda da Assumpção Muniz Barreto, estando com trinta e um para trinta e dois anos de idade. Perguntado se sabia porque havia sido detido, respondeu que não sabia, nem mesmo presumia o motivo da sua prisão. Inclusive afirmava que

estivera em Salvador no ano anterior, residindo na casa da sua mãe, e que a partir de agosto se retirara para a vila de Rio de Contas, onde estava provido de aula régia de gramática latina. Sobre as relações que estabelecera com outros envolvidos na conjura, disse que freqüentara a casa de João Borges, mas que esse relacionamento se tratou de uma tentativa de retornar à corte a fim de conseguir “mudança da sua cadeia” (APEB, 1998, p. 887), e, pelo que se lembrava, conversara com ele superficialmente sobre a economia da colônia e a situação política da Europa, “segundo as poucas notícias, que a elles ambos podião chegar a esse respeito” (APEB, 1998, p. 887).

Quanto à sua proximidade com tenente Pantoja, justificou que o militar fora seu contemporâneo nos primeiros estudos, mas que estivera na casa dele (em companhia de José Borges de Barros) apenas para tratar de assuntos relativos a um tear. Ainda no seu depoimento, afirmou sobre a tentativa de tomada de poder pelo povo baiano que “nunca se animara à semelhantes absurdos, antes sempre abominou, e abomina semelhantes princípios” (APEB, 1998, p. 888), mas não negou o fato de possuir manuscritos traduzidos “de huma obra de Valnei [...] intitulada a Revolução dos tempos passados, em que se figuravão os povos revoltados pelos diversos sistemas de religião” (APEB, 1998, p. 889), assim como confessava ter produzido cópias manuscritas desse livro e que possuía *A nova Heloísa* e outras obras escritas por Jean-Jacques Rousseau. Entretanto, sublinhou que essas obras se tratavam de interesse particular, assim, sempre refutava qualquer interesse em instrumentalizar os revoltosos baianos.

Sobre as suas leituras, cabe destacar a estranheza manifestada pelo professor Moniz Barreto quando inquirido pelas autoridades sobre a posse de textos proibidos, que o historiador István Jancsó julgou se tratar da indignação de um indivíduo oriundo dos setores privilegiados da sociedade, para os quais ter nas mãos essas obras era uma prerrogativa “que pertencia ao universo do tolerável e do consentido, privilégio das elites” (JANCSÓ, 1995, p. 402).

Sem maiores cerimônias, Moniz Barreto relatou que lera em Portugal *As ruínas*, obra também escrita pelo Conde de Volney, “livro de grande circulação na época pela concepção da origem humana da idéia de Deus” (BARRETO *apud* TAVARES, 2003, p.127), tendo também trazido em sua bagagem uma cópia manuscrita de *O Orador dos Estados Gerais de 1789*, de autoria de Jean Louis Carra, considerada na França como “uma das brochuras mais audaciosas que [se] poderia ter produzido a licença dos tempos” (MATTOSO, 1969, p. 43):

Na Bahia, o mesmo texto foi encontrado entre os papéis de quase todos os participantes do movimento de 98. Pensamos não ser muito pretensioso considerar que o mesmo serviu não somente como instrumento de propaganda ideológica para o levante projetado, mas também inspirou fortemente a redação dos pasquins sediciosos (MATTOSO, 1969, p. 44).

Se conferimos ao professor Francisco Moniz Barreto de Aragão a condição de *philosophe*, é porque enxergamos o seu compromisso com uma causa, e, nesse momento histórico específico: a causa de transformação da sociedade baiana. Por isso, assemelhamos sua prática com a dos ilustrados franceses estudados por Darnton, no sentido da atuação política estar vinculada com a observação das inquietações do cotidiano em que vivia, pretendendo modificações por meio da utilização das letras em suas múltiplas instâncias socializadoras. Nesse aspecto, consiste a originalidade da história social das ideias, na consideração de que o pensamento não está em um patamar diferenciado da existência humana e que está intimamente relacionado com as condições concretas da dinâmica cotidiana.

Podemos assim estabelecer semelhanças (guardando-se as devidas diferenças nas dimensões de propósito, organização e alcance) com uma série de procedimentos utilizados no mesmo período na Europa e que deviam ser de pleno conhecimento dos “veteranos” de Coimbra, a exemplo de Moniz Barreto. É claro que esse *philosophe* utilizou na

sua militância sediciosa a produção de cópias manuscritas de textos proibidos que atravessaram o atlântico “enxertadas” entre os seus bens pessoais, subsidiárias de uma leitura instrumentalizadora através da socialização dos textos; do domínio das estratégias de contrabando de livros; das formas de convencimento e/ou aliciamento de indivíduos para uma causa que se mostrava urgente. Sobre essas leituras no reino português afirma Jancsó:

Mesmo em Lisboa esses livros eram comprados e embarcados nas bagagens pessoais sem maiores cuidados [...] Livros condenados eram acessíveis para a compra mesmo na colônia quando faziam parte dos espólios, eram nessa condição arrematados, ocorrendo sem problemas sua circulação por tal via. Outra forma de burlar os controles se dava pela compra de impressos nos navios que chegavam da Europa, quer se tratasse de livros, quer de gazetas cuja circulação era vedada pelo governo (JANCSÓ, 1995, p.401-402).

Analisando a atuação do professor Moniz Barreto na socialização de leituras, podemos inferir sobre a sua disposição em conseguir a adesão de um maior contingente de desgostosos, principalmente de outros segmentos sociais. Pelo visto, esse professor parecia ter como sua principal tarefa, mesmo nas conversas de 1797, a de “engrossar” o movimento com a participação de homens do povo, entre estes, alguns que dominavam a leitura e a escrita, como foi o caso do soldado Luiz Gonzaga das Virgens. Foi exatamente nesse ponto em que se basearam as acusações sobre o professor régio considerado um dos principais, talvez, o principal quadro atuante no intrincado processo de divulgação sediciosa mediado pelas leituras proibidas e da arregimentação dos indivíduos de segmentos sociais inferiores.

Esse processo de circulação de textos proibidos ficou bem evidente na investigação oficial que buscou reconstituir a trajetória de circulação entre os sediciosos do poema intitulado “Igualdade e liberdade”,

apreendido na residência de Domingos da Silva Lisboa, que declarou tê-lo recebido de um ex-jesuíta. Nesse episódio, Moniz Barreto foi logo apontado como sendo o mais provável autor, já que era reconhecido como poeta entre os conjurados. No seu interrogatório, negou a autoria do poema, mas é fato que o teve em mãos e o repassou ao soldado Lucas Dantas de Amorim Torres, um sedicioso que, posteriormente, teve um triste fim no patíbulo.

Nesse caso, especificamente, cabe uma observação mais atenta: a utilização do versejo como o estilo utilizado para a circulação dos princípios da sedição. Esse parecia ser o mais eficiente procedimento para serem decorados textos ou as máximas contestatórias. Assim, evitar-se-ia a materialização de uma prova por meio de textos escritos que seriam uma possibilidade de identificação dos membros do “partido da liberdade”. Por outro lado, esse estilo de comunicação oral suscita várias dificuldades quanto à busca do estabelecimento de sua teia de relações, pois, como nos alerta Robert Darnton: “O ingrediente dessa mistura que é mais difícil para o historiador isolar e analisar é a comunicação oral, porque ela sempre desapareceu no ar” (DARNTON, 2005, p. 53).

O versejar que, para Moniz Barreto, rimava com o conspirar se reveste de dado analítico para se detectar a estratégia do recurso mnemônico como forma de reduzir as chances da repressão constituir provas materiais contra os suspeitos. A incidência da circulação de versos com os mais variados propósitos era reforçada pelo fato de a poesia ser o estilo literário mais apreciado no período, inclusive pelos segmentos mais pobres e aqueles não-alfabetizados. Acreditamos que a métrica e a concordância fonética auxiliavam em muito a fixação através da memória. Esse mesmo recurso também pode explicar o conhecimento de trechos inteiros, por vezes longos, de manifestos políticos e de obras escritas originalmente em outros idiomas.

Em todo o processo de socialização leitora evidenciavam-se mecanismos para a circulação das notícias e comunicados gerais em uma sociedade que tinha os seus canais comunicativos seriamente vigiados,

em que o risco de sedição era um temor a não ser desprezado. Nesse estado de cerceamento da informação, destacavam-se indivíduos que, como Moniz Barreto, se atreviam a tentar burlar a censura e transmitir, através dos vários meios disponíveis, as “novidades”. Por esse motivo, *philosophes* como ele eram sempre considerados perigosos ou, no mínimo, dignos de suspeita, mesmo que se tratassem de membros de famílias tradicionais da Capitania da Bahia.

Em relação à vida cotidiana e privada desse professor de gramática latina, dispomos de informações muito restritas e, até certo ponto divergentes, às vezes sobre aspectos elementares como a cor da sua pele, que, nos autos da devassa, refere-se a ele como branco, no entanto, para o historiador Luis Henrique Dias Tavares, se tratava de um pardo. Esse dado, por si só, já nos remeteria a novas análises quanto às possibilidades de educação formal do mesmo e à sua inserção no magistério régio, no período ora estudado. O certo que tendo sido branco ou pardo, é sempre apresentado enquanto membro “de uma das mais ilustres famílias do Recôncavo.” (MATTOSO, 2004, p. 320).

O *philosophe* Francisco Moniz Barreto de Aragão encerra uma série de dúvidas quanto ao seu destino, sendo que os pesquisadores divergem até acerca da conclusão do seu processo. O certo é que o mesmo desaparece de todas e quaisquer possíveis fontes documentais, inclusive dos testamentos e inventários de família, com isso lançando uma sombra de mistério que nos permite fazer duas inferências: a primeira para o caso de uma pena menor: o fato do envolvimento na sedição ter sido considerado uma indignidade para uma família ilustre pode ter ocasionado o silenciamento, como uma forma de ocultação e facilitação do esquecimento do acontecido; a segunda, a condenação à morte: pode ter levado a família a providenciar a fuga do professor, o que convenhamos não era tarefa das mais difíceis, dadas as dificuldades de deslocamento e de identificação, ainda mais em se tratando de um indivíduo de uma família possuidora de vários contatos em lugares distintos da colônia e talvez até fora dela.

Em se tratando de um artigo que se insere no campo de pesquisa em história da educação, é extremamente sensível a falta de fontes que permitam conhecer a atuação pedagógica e educacional do professor Francisco Moniz Barreto de Aragão, sua formação, seu trabalho cotidiano e mesmo sua vida pessoal na vila onde exercia seu magistério. À luz de tais questionamentos é possível dizer que não houve, durante o andamento do processo legal, o estabelecimento de relação entre a sua prática sediciosa e a sua atividade profissional, além do fato de espacialmente sua “atuação condenável” ter ficado circunscrita aos seus “contatos” na cidade do Salvador em 1797. Dessa maneira, só podemos inferir sobre as possibilidades de leituras de cunho reformista-pedagógicas realizadas quando de sua permanência em Portugal, as quais deveriam nortear o trabalho de um professor régio de Gramática Latina nos anos finais do século XVIII.

Sob essa ótica, consideramos que provavelmente tivesse lido a obra basilar de Verney (*Verdadeiro método de estudar*), que preconizava o ensino do latim a partir do idioma materno e que continuava a ser obra bastante lida, ainda mais no período mariano, em que cessaram as interdições contra o “Barbadinho”. Também inferimos sobre a leitura do mesmo Verney (*Novo Método de Gramatica Latina*), além das obras indicadas nas *Instruções para os Professores de Grammatica Latina, Hebraica e de Rhetorica*, por ter sido esse um documento oficial destinado aos professores régios, além das gramáticas de: Port Royal, Vossio e Scpio, bem como Francisco Sanches (*Minerva*). Quanto ao acesso às obras de outros *estrangeirados*, menos ainda podemos inferir: apesar de termos várias indicações da leitura de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, enquanto obra alçada à condição de *best-seller* do reformismo educacional português dos setecentos, não conseguimos estabelecer qualquer relação com esse nosso professor.

Essas problematizações se situam muito bem na história de vida, profissional e na agitação revolucionária desse professor régio, inserindo-o nas múltiplas possibilidades de ilustração na ainda muito impor-

tante Capitania da Bahia, por meio de uma jovem categoria profissional que tinha como principal função a de fazer circular a reprodução dos valores e da ideologia metropolitana, através da educação da mocidade. Além de que, mesmo com todo o controle oficial, formou-se um intelecto ruidoso e divergente, que permite pensar sobre as dificuldades em se configurar um perfil padronizado do magistério régio na dinâmica cotidiana da Bahia de finais dos setecentos.

Referências

- ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- AMARAL, Braz do. *Recordações históricas*. Porto: Typographia Economica, 1921.
- _____. *A conspiração republicana da Bahia de 1798*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.
- APEB, *Autos da devassa da conspiração dos alfaiates*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo/Arquivo Público do Estado, 1998 (2 v.).
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A Reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Os best sellers proibidos da França pré-revolucionária*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Os dentes falsos de George Washington*. Um guia não convencional para o século XVIII. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- JANCSÓ, István. A sedução da liberdade: Cotidiano e contestação política no final do século XVIII. In: SOUZA, Laura de Melo e. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia. das Letras, pp. 387-437. (v. 1), 1997.
- MATOS, Florisvaldo. *A comunicação social na revolução dos alfaiates*. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 1973.
- _____. *Na Bahia contra o império: história da sedição de 1798*. São Paulo: Ed. Hucitec/EDUFBA, 1995.

MATTOSO, Kátia Maria de Queirós. *Presença francesa no movimento democrático de 1798*. Salvador: Itapuã, 1969.

_____. A opulência na província da Bahia. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia. das Letras, 1997. p. 143-179. (v. 2).

_____. *Da revolução dos alfaiates à riqueza dos baianos no século XIX*. Salvador: Corrupio, 2004.

MOTA, Carlos Guilherme da. *Idéia de revolução no Brasil (1789 – 1801)*. Estudos das formas de pensamento. 4. ed. São Paulo: Ativa, 1996.

NOVAIS, Fernando Antonio. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e de Proença. *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*. Lisboa Ocidental Oficina de Joseph Antonio da Silva, 1734. Disponível em: <www.bn.pt> Acesso em: 26 abr. 2004.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. *História da sedição intentada na Bahia em 1798*. São Paulo: Editora Pioneira, Brasília, INL, 1975.

_____. *História da Bahia*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *História da Bahia*. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Unesp: Salvador/BA: EDUFBA, 2001.

_____. *Da sedição de 1798 à revolta de 1824 na Bahia*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: EDUSP, 2003.

DUAS CARTAS DE LUÍS ANTONIO VERNEY: O VERDADEIRO MÉTODO DE ESTUDAR E A REFORMA POMBALINA

Jorge Carvalho do Nascimento

São conhecidas as reformas na instrução primária e secundária promovidas pelo Marquês de Pombal, bem como a adoção de providências como a realização de concursos para a admissão de professores que atuavam no Brasil aos quadros do Estado português. Todavia, o viés interpretativo da História da Educação brasileira, adotado a partir da República, não abre qualquer possibilidade de compreensão da importância da profunda política modernizadora em face do Brasil desencadeada pelo Marquês de Pombal à frente do Conselho Ultramarino. Certamente o melhor exemplo desse tipo de interpretação é o conhecido estudo de Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, principalmente em sua parte III, quando trata da “Transmissão da cultura” (AZEVEDO, 1964). Essa política teve continuidade após a mudança da Corte para o Rio de Janeiro, em 1808. Muitos dos quadros que se beneficiaram com a política de bolsas da Coroa tiveram um papel destacado como lideranças políticas no movimento da independência e ocuparam importantes funções no parlamento e/ou no executivo depois de 1822.

A celebração, em 2009, dos 250 anos da profissão docente no Brasil, constituiu uma boa oportunidade para que se refletisse acerca das contribuições da política pombalina para a Educação Brasileira e se ten-

tasse retomar questões que algumas opções interpretativas secundarizaram nos estudos a respeito da História da Educação brasileira. Recentemente, alguns estudiosos, como José Carlos de Araujo Silva (2008), Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (2003), Tereza Fachada Levy Cardoso (2002), Ana Waleska Pollo Mendonça (2007) e Jorge de Souza Araujo (1999), dentre outros, publicaram trabalhos que colaboram para re-significar o entendimento existente no Brasil a respeito de tais questões.

No contexto desse debate, o presente trabalho pretende colaborar colocando em discussão a contribuição oferecida por Luís Antonio Verney para o conjunto de reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, fundamentais para a organização das Aulas Régias e da convocação dos concursos que são tomados como marco fundador da profissão docente no Brasil. A base empírica do estudo aqui realizado são as duas primeiras Cartas do *Verdadeiro Método de Estudar*, o mais importante dentre os trabalhos publicados por Verney.

A obra de Verney (1949) estava ancorada na filosofia racionalista e lógica de Locke (ARAUJO, 1999) – até então desconhecida no Brasil. Sob tal contexto, o impacto do movimento de ilustração pombalina no Brasil pode ser sentido pela vitalidade que ganhou a circulação de livros e ideias, uma vez que a reforma de Pombal buscou substituir a formação jesuítica por um iluminismo de base católico-regalista, com uma afirmação nacionalista de soerguimento do Estado. São muitas as expressões das leituras que a reforma pombalina possibilitou. Algumas delas fundamentais para a mudança da mentalidade dos intelectuais brasileiros e a introdução de ideias e problemas antes inacessíveis. Araujo (1999, p. 79) aponta o fato de que Verney, no seu *Verdadeiro Método de Estudar*, difundiu a prática pedagógica de Locke entre nós, acrescentando que Verney não citou Locke explicitamente, por certo, em face do preconceito dos portugueses contra o autor inglês. Foi nesse mesmo período que os brasileiros passaram a ter mais contato com as ideias de Descartes, Aristóteles, Platão, Santo Agostinho, Galileu, Pedro Gasendo, Isaac Newton, Malebranche, Arnaud, Pascal, Antonio Genovese,

Camões, Duarte Ribeiro de Macedo, Diogo Bernardes, Voltaire, Jérémy Bentham, Cícero, Rousseau e Montesquieu.

A reforma pombalina e a cultura brasileira setecentista

Nos anos 700 já se punha com muita clareza a condição do Brasil como Colônia indispensável ao funcionamento da decadente economia portuguesa. Ademais, o deslocamento do centro político e econômico do eixo Bahia/Pernambuco para Minas Gerais, aliado à forte presença de brasileiros estudando em universidades europeias, representou uma mudança significativa nos padrões de cultura correntes entre nós. Do trabalho realizado naquele período pelo Marquês de Pombal

valeu-se a civilização portuguesa para operar as mudanças necessárias ao Reino, sobretudo no campo político da educação e, claro, da circulação ou não de livros e idéias e das reformas produzidas na seara pedagógica da Universidade de Coimbra (ARAUJO, 1999, p. 68).

Naquele período, publicações de caráter enciclopédico ganhavam prestígio e circulavam no Brasil, a exemplo dos 10 volumes organizados por outro reformador pombalino, o padre Teodoro de Almeida¹. Tanto Almeida como Verney buscaram fazer com que a linguagem dos seus livros fosse acessível a todos que eram capazes de ler. É digna de registro a proibição estabelecida pela reforma de Pombal de que os clássicos gregos fossem lidos em latim, uma vez que, deste modo, evitaria que tais textos circulassem com as adaptações feitas pelos jesuítas.

O ambiente dos anos 700 contribuiu significativamente para as transformações que ocorreram sob o rico contexto do Brasil durante

1 Um dos livros de maior circulação nesse período foram os 10 volumes intitulados *A Recreação filosófica ou Diálogo sobre a Filosofia Natural, para instrução de pessoas curiosas que não freqüentaram as aulas.* .

o século XIX. O Almanaque do Rio de Janeiro, de 1792, organizado por Antônio Duarte Nunes, dá conta do funcionamento regular naquela cidade de uma livraria. Em 1797, em Salvador, começou também a funcionar regularmente a loja de livros de Manuel Antonio da Silva Serva. Este livreiro pediu, em 1810, licença para a instalação de uma tipografia na Bahia. A autorização foi concedida no ano seguinte, no mesmo momento em que ocorria a fundação da Biblioteca Pública de Salvador. Em 1799, mais duas livrarias foram instaladas no Rio de Janeiro.

O mercado de livros cresceu de maneira substancial no século XVIII, fazendo crescer o número de títulos e autores em circulação, principalmente nos campos da ciência e da técnica. O Brasil chegou ao século XIX num ambiente favorável à eferescência das ideias, a ponto de Diogo Antônio Feijó, professor no convento dos franciscanos em Itu, São Paulo, haver sido denunciado por divulgar “uma filosofia pouco ortodoxa, pois nas suas preleções misturava erros dogmáticos de Anglicanismo, Kantismo, Jansenismo e outras heresias” (ARAÚJO, 1999, p. 161). Autores como Locke e Kant, já conhecidos no Brasil, ganharam muito prestígio em tal período, como expressões do pensamento libertário da época, com toda uma base empirista. Ao chegar ao Brasil em 1808, D. João VI encontrou um ambiente de debate instalado e, no ano seguinte, preocupado com a livre circulação das ideias, regulamentou a submissão dos anúncios de venda de livros à fiscalização da Polícia. Do mesmo modo, a partir do ano de 1811, tornou-se obrigatório o envio de um exemplar de todos os papéis impressos à Biblioteca Real do Rio de Janeiro.

Os embates intelectuais encontravam forte estímulo também nas lutas políticas pela implantação da República e pela organização de um país independente, as quais marcaram a vida brasileira no século XVIII. Em tais insurreições, a ação da polícia, do mesmo modo que nos processos inquisitoriais, costumava incluir o confisco de bibliotecas particulares. São conhecidos os confiscos de algumas bibliotecas setecentistas, como as dos mineiros Cláudio Manuel da Costa, Inácio

José de Alvarenga Peixoto, do coronel José de Resende Costa e do cônego Luís Vieira da Silva. O Cônego mantinha em casa pelo menos 270 obras, com cerca de oitocentos volumes. Livros considerados perigosos e incendiários pela Igreja Católica. A maioria em latim, francês, português, espanhol e inglês. Dicionários, livros de Física, Geometria, Astronomia, História Natural, Geografia, noções de Agricultura e de Arte militar, Teologia, Direito Canônico, Liturgia, Exegese e Apologística cristãs, Filosofia, Metafísica, Lógica e Medicina, além de livros de viagens escritos por autores como Voltaire, Racine, Montesquieu, Virgílio, Heráclito, Ovídio, Sêneca, Camões e Verney:

As tintas sombreadas utilizadas pelos historiadores da cultura para pintar o Brasil dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX consolidaram a visão de que estávamos indigentes de ciência em função das tradições que herdávamos sob a influência dos jesuítas (NASCIMENTO, 2001, p. 11).

Verney, teórico do Iluminismo

A reforma pombalina foi fundamental para que se organizasse no Brasil a profissão docente. Seu principal teórico, Luís Antonio Verney, foi o maior entusiasta do ideário iluminista para a organização da sociedade, bem como do projeto de Estado em Portugal e suas colônias. Lisboa nasceu em maio de 1713, Verney era de uma família de portugueses que tivera origem na França. As tradições familiares permitiram que ele e o seu irmão Henrique fossem agraciados com a Ordem de Cristo, o que atesta a afinidade da família com a Igreja Católica na qual outro irmão, Diogo, era padre Oratoriano. Depois de cursar as primeiras letras com o padre Manuel de Aguiar Paixão, capelão da sua casa, Verney frequentou o Colégio dos Jesuítas de Santo Antão, o Colégio dos Oratorianos e a Universidade de Évora.

Aos 16 anos de idade, o jovem Verney fez uma inesperada visita ao Brasil. Havia partido para a Índia, no navio de guerra Nossa Senhora do

Livramento, que zarpuou de Portugal no dia 19 de abril de 1729, levando reforços militares para Goa, em missão militar prevista para durar seis anos. Dificuldades de navegação levaram a nau ao porto de Salvador. No final do mesmo ano, em novembro, Luís Antonio Verney era já aluno matriculado freqüentando as aulas da Universidade de Évora. Ali fez estudos superiores de Filosofia. Estava matriculado nos estudos de Teologia, em 1736, quando decidiu pela sua transferência para Roma, aos 23 anos de idade, prosseguindo na Universidade Romana *La Sapienza* os cursos de Teologia e Direito. De acordo com Joaquim Ferreira Gomes, Luís Antonio Verney incorporou os fundamentos do Iluminismo, na Itália, a partir das lições de Ludovico Antonio Muratori, Antonio Genovesi e Bento XIV.

Notório por haver publicado *O Verdadeiro Método de Estudar*, Verney foi autor também de vários outros trabalhos, muitos deles impressos e outros tantos que permaneceram manuscritos, como o seu *Tratado de Teologia*. Em abril de 1745 comunicou por carta a Muratori que havia acabado de escrever os dois primeiros volumes de uma Teologia que pretendia publicar em seis volumes. Em 1748, enviou carta ao Marquês de Valença informando o seu projeto de produzir, além da Teologia, trabalhos sobre Filosofia, Direito Canônico e Direito Civil. Dentre os livros que deixou impressos, vale a pena citar *De Orthographia Latina* (1747), *Apparatus ad Philosophiam et Theologiam* (1751), *De Re Logica* (1751), *De Re Metaphysica* (1753), *De Re Physica* (1758) e a *Gramática Latina* (1758). Além de publicar todos os livros, o autor devotou o seu trabalho a lutar para vê-los adotados pelo sistema escolar do estado português.

Intelectual e militante político, Luís Antonio Verney pensou não apenas a reforma pedagógica de Portugal e suas colônias, mas também produziu reflexões a respeito das reformas da Igreja e do Estado. Tais reflexões foram objeto de análise nos estudos de Cabral de Moncada (1950), que publicou parte delas.

Os meios financeiros necessários a garantir a sobrevivência do intelectual foram obtidos pela proteção que Verney sempre obteve da par-

te de alguns setores da hierarquia eclesiástica e do seu amigo Marquês de Pombal. Quando frequentou a Universidade em Roma não concluiu os estudos de Teologia, mas recebeu ordens menores e foi nomeado arcediogo da Sé de Évora, sua principal fonte de receita ao longo da vida. Todavia, sob a proteção do Marquês de Pombal, no período de 1768 a 1771 exerceu as funções de secretário da Legação de Portugal em Roma, o que lhe garantiu bons rendimentos em tal período. Os desentendimentos com o ministro Francisco de Almada e Mendonça, primo do Marquês de Pombal, o fizeram perder o posto e permanecer em desgraça até 1780, quando, já reabilitado pela rainha D. Maria I, foi nomeado sócio correspondente, em Roma, da Academia Real das Ciências de Lisboa. Em 1790, a mesma monarca o nomeou deputado honorário do Tribunal da Mesa da Consciência e Ordens, o que lhe garantiu pensão anual de 480 mil reis até a sua morte, em 13 de março de 1792.

O Verdadeiro Método de Estudar

A importância que possui o nome de Luís Antonio Verney na História da Cultura portuguesa, por certo, recebeu contribuição significativa pela publicação do livro *Verdadeiro Método de Estudar*. A primeira edição circulou em 1746, em papel linho e impressão de muito boa qualidade, dos impressores Genaro e Vincenzo Muzio. Os livros foram apreendidos pelo Santo Ofício quando da sua chegada a Lisboa e impedidos de circular.

Lembre-se que, de acordo com o Regulamento que regia o funcionamento deste tribunal, os barcos que chegavam aos portos portugueses eram revistados por inquisidores encarregados dessa função – os visitantes - que recolhiam os livros transportados para os apreciarem; só depois da autorização inquisitorial poderiam circular, caso contrário seriam apreendidos. Ora, o Verdadeiro Método de Estudar não recebeu a aprovação inquisitorial, sendo por isso proibido de circular em Portugal. Em consequên-

cia dessa proibição os exemplares da edição feita em Nápoles deveriam ter sido destruídos, sendo hoje quase inexistentes. Verney recorreu então a um processo assaz freqüente na época – a edição clandestina – e surge a edição que se apresenta como impressa em Valença por Antonio Balle, em 1746, e que tem sido considerada a primeira. (...) A esta edição, agora sem os textos das licenças, apenas com a informação de ter sido impressa “com todas as licenças necessárias”, é dada autorização de circular em Portugal (PIRES, 1991, p. 17).

Verney optou por não colocar o seu nome no trabalho publicado em Nápoles e atribuído a um padre Barbadinho da Congregação da Itália:

Estamos perante a criação de um autor ficcional, ficção que irá funcionar ao longo de toda a obra e que será frequentemente focada durante a polémica que a publicação desta obra suscitou. Este autor fictício recordará frequentemente ao longo da obra a sua qualidade de italiano (embora tendo residido muito tempo em Portugal), e muitas vezes os seus adversários recordarão, quase sempre para o censurar, a sua qualidade de padre barbadinho (PIRES, 1991, p. 15).

Em 1747 circulou a segunda edição, a mais difundida. Impressa em papel de má qualidade, com a estampa do editor Antonio Balle, de Valença, sobre a obra incide a suspeita de haver sido produzida pelo mesmo editor que publicou o trabalho da primeira vez – como é sabido. Antonio Alberto Banha de Andrade afirmou sobre o assunto: “Cremos ter sido impressa também em Nápoles esta segunda edição visto haver identidade (...) e aspecto tipográfico entre a inicial de Nápoles e a que corre com a menção de Valença” (ANDRADE, 1965, p. 174)”. O livro conseguiu chegar a Portugal e a notícia de que a primeira edição fora recolhida pela Inquisição fez com que a obra repercutisse e rapidamente se esgotasse. Em 1751 circulou mais uma edição. Esta, produzida clandestinamente pelo padre Manuel de Santa Marta Teixeira, numa

oficina tipográfica do Convento de Santo Eloi, com a falsa estampa da Oficina Antonio Balle, Valença, 1747. Outra edição do livro seria conhecida em 1759 e mais uma em 1787. Em 41 anos, a obra teve cinco edições, das quais três apenas nos cinco primeiros anos, o que era um *best seller* em face dos padrões editoriais vigorantes no século XVIII. Da primeira edição restam dois exemplares: um na Biblioteca Nacional de Madrid e outro na Biblioteca Nacional de Nápoles. As três primeiras edições mantiveram identidade quanto ao número de páginas: são cerca de 600 distribuídas nos dois volumes, cada um contendo oito cartas. Os livros tinham o formato de 17x11 centímetros e título completo muito esclarecedor: *Verdadeiro Método de Estudar, para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal. Exposto em várias cartas, escritas pelo R. P. *** Barbadinho da Congregação da Itália, ao R. P. *** Doutor na Universidade de Coimbra*. O título do trabalho dizia muito do projeto do seu autor, ao pretender ser útil, inicialmente à República e somente depois à Igreja. Como era importante para o pensamento Iluminista, a República laica estava sobreposta à instituição religiosa, não obstante a mitigação regalista do Iluminismo de Verney, a mesma assumida pelo Marquês de Pombal. Além disso, o fato de Verney haver assumido a fictícia identidade de Barbadinho, um frade menor capuchinho, foi também uma ação planejada:

No texto da primeira carta, o autor apresenta o que se pode considerar uma justificação a contrário ao afirmar: “eu sou religioso em uma Religião em que geralmente florescem pouco os estudos”. Esta frase situa-se num contexto em que pretende contrapor uma autoridade individual, fundada apenas no saber e na justeza das razões apresentadas, a uma autoridade de natureza institucional, fundada em “certos acidentes exteriores, de emprego, vestido, etc”. Portanto, este padre barbadinho apresenta-se como detentor duma autoridade pessoal que lhe advém da sua erudição e da força dos argumentos com que defende a sua causa e não do facto de pertencer a tal ou tal ordem religiosa (PIRES, 1991, p. 16).

O livro tinha por apresentação uma carta atribuída ao impressor Antonio Balle, dirigida “Aos Reverendíssimos PADRES MESTRES da Venerável Religião da Companhia de Jesus no Reino e Domínio de Portugal” (VERNEY, 1949, p. 1). A carta esclarecia as razões pelas quais o suposto Barbadinho resolveu escrever a correspondência e o que levou o editor a publicá-la; elogiava o zelo e a dedicação observável no trabalho dos Jesuítas e esclarecia alguns elementos que nortearam a exposição realizada. Nos termos do documento, o professor de Coimbra teria solicitado ao Barbadinho italiano instruções sobre os métodos de estudo. As motivações de Luís Antonio Verney, aliás, sempre foram objeto de muita polêmica. Contudo, a hipótese de ele haver recebido o encargo de buscar mecanismos para contribuir para que a cultura portuguesa se adequasse aos ditames do Iluminismo setecentista foi alimentada pelo próprio Verney, conforme esclareceu Cabral de Moncada, ao publicar carta que o Iluminista dirigiu ao padre Oratoriano José de Azevedo, em 1785: “Eu sim, tive ao princípio particular ordem da corte de iluminar a Nação em tudo o que pudesse” (MONCADA, 1941, p. 145).

Na verdade, o texto da carta de abertura do *Verdadeiro Método de Estudar*, atribuído ao impressor, foi considerado por muitos comentaristas do livro uma manifestação irônica de Verney em face da aversão deste para com os padres inacianos. O documento deixava bem claro o que pretendia o autor da coleção de cartas do *Verdadeiro Método de Estudar*: “quem as ler com ânimo desapaixonado e tiver voto na matéria, achará nelas tudo o que é necessário para adquirir o bom gosto literário, quero dizer, um juízo crítico ensine abraçar somente o que se deve, em todo o gênero de estudos” (VERNEY, 1949, p. 1).

No livro estão 16 cartas, assim ordenadas:

- I – Gramática e Ortografia da Língua Portuguesa;
- II – Gramática Latina;
- III – Latindade;
- IV – Grego e Hebraico;
- V – Retórica;

- VI – Retórica;
- VII – Poética;
- VIII – Filosofia e Lógica;
- IX – Metafísica;
- X – Física;
- XI – Ética;
- XII – Medicina;
- XIII – Jurisprudência;
- XIV – Teologia;
- XV – Direito Canônico;
- XVI – Regulamentação Geral dos Estudos (observações várias sobre a organização prática dos estudos e sobre a Educação das mulheres).

As 11 primeiras cartas dizem respeito ao conjunto de estudos que se realizava antes do ingresso nas universidades, toda a então chamada cultura geral preparatória. Através delas, Verney analisou os fundamentos teóricos, a justeza e as bases pedagógicas. As quatro últimas remetem a discussões que tratam dos estudos universitários.

A obra é fundamentalmente um discurso sobre Pedagogia. É o mais importante marco da literatura pedagógica portuguesa. Propôs um sistema pedagógico completo. Antes de Verney, nenhum outro autor português produziu um trabalho pedagógico de tamanho alcance. Foi o primeiro trabalho produzido em Portugal a colocar a questão pedagógica com base no ideário iluminista que se espalhou por várias regiões europeias ao longo do século XVIII, considerando também ideias pedagógicas em circulação, principalmente na Alemanha e na França:

Meu amigo e senhor: Nesta última carta que recebo de V. P., entre várias coisas que me propõe, é a principal o desejo que tem de que eu lhe diga o meu parecer sobre o método dos estudos deste Reino; e lhe diga seriamente se parece razoável para formar homens que sejam úteis para a República e Religião; ou que coisa se pode mudar, para conseguir o dito intento. Além disto, quer também que eu lhe dê alguma idéia dos estudos das outras Nações

que eu tenho visto. Quanto às outras perguntas, parece-me que bastantemente respondo, enviando-lhe o papel incluso, no qual achará tudo o que queira saber. Mas, pelo que respeita ao negócio dos métodos diferentes de estudos, duvidei por algum tempo se obedeceria a V. P., e tinha algumas razões que me pareciam forçosas, suposta a grande pratica que eu tenho deste mundo e deste Reino (VERNEY, 1949, p. 17).

A primeira das cartas, dedicada ao ensino da Língua Portuguesa, advogava a necessidade de uma Gramática Portuguesa para os estudos; uma melhor Ortografia e uma reforma no Vocabulário. Apesar de o tema específico ser Língua Portuguesa, o missivista discute também Arte, Retórica e Filosofia, associando as gramáticas de algumas culturas à sua superioridade, exemplificada com gregos e romanos. Não sem propósito, o primeiro autor citado por ele foi o padre Rafael Bluteau, que era autor do *Vocabulário Português e Latino*, em 10 volumes, publicados entre 1712 e 1728. O tema era levantado por Verney como importante fundamento, necessário à modernização da cultura portuguesa. Esse tipo de debate entusiasmou figuras como a de D. João V, falecido em 1750, incentivador da reforma das artes e das ciências, com quem Luís Antonio Verney mantinha bom relacionamento. Modernizar a cultura seria, em 1759, quase uma década após a morte daquele monarca, um dos motos assumidos pela Reforma Pombalina, que obrigou o uso da língua nacional no Reino e nas colônias. Com o entusiasmo de Verney, em face da necessidade de impor a todos o estudo da Língua Portuguesa, comungavam duas congregações religiosas: os Oratorianos e os Teatinos.

Nesta primeira carta, Verney criticou ainda dois compêndios de Lógica muito usados pelos Jesuítas nas suas escolas: o *Compendium Logicae Conimbricensis e Societate Jesu*, publicado pelo padre Inácio de Carvalho, em 1679; e a *Nova Lógica Conimbricensis*, do padre Gregório Barreto, que começou a circular em 1711. Fez, do mesmo modo, restrições aos trabalhos de João Franco Barreto, tradutor da *Eneida* e autor de uma *Ortografia da Língua Portuguesa*, publicada em 1671, bem como

a *Prosódia* de Bento Pereira, que circulou a partir de 1666. Luís Antônio Verney deixou muito claro um dos mais importantes dentre os fundamentos da sua reforma ortográfica, ao afirmar que a língua deveria ser escrita do mesmo modo que os portugueses a pronunciavam. Além dos trabalhos já citados, ele recomendou também os estudos feitos por outro Teatino, o padre Lima, ou seja, D. Luís Caetano de Lima, adepto do conhecimento das então chamadas línguas modernas, principalmente o Francês e o Italiano.

Para maior irritação dos padres e dos adeptos da Companhia de Jesus, o pedagogo português recomendou também nesta primeira carta a leitura do recém-publicado livro de *Cartas* do padre Antonio Vieira, o que não entusiasmou muito os Jesuítas. Foi a partir da obra do padre Vieira (1998) que Verney produziu a sua análise da Oratória Portuguesa, apontando nele exemplos de má retórica. É importante lembrar, Verney foi um duro crítico da obra de Vieira, crítica que ganhou mais clareza no Apêndice à Carta VI, dedicado exclusivamente ao erudito padre Jesuíta. Em contraposição, recomendou a leitura do volume de *Cartas Seletas* publicado pelos padres Oratorianos.

A Carta Segunda foi dedicada à análise dos danos que resultavam para a cultura portuguesa, no entendimento de Verney, da Gramática Latina adotada pelos Jesuítas, que então se ensinava. Na verdade, a crítica era dirigida à Gramática publicada pela primeira vez em Latim, pelo padre Manuel Álvares, no século XVI, destinada às aulas regidas pelos Jesuítas. O trabalho foi modificado alguns anos depois por Antonio Velez, também padre da Companhia de Jesus, que a tornou ainda mais vasta e complexa. A partir daí, o livro recebeu o título de *Gramática de Álvares-Velez*. Escrito em Latim, o seu uso impunha que o professor fizesse amplas explicações. Verney colocou o foco da sua crítica principalmente sobre a edição da *Gramática Latina* do padre Manuel Álvares publicada em 1744, dois anos antes do seu *Verdadeiro Método de Estudar*. O livro do padre Álvares trazia impressas em sua portada as credenciais que legitimavam o autor e a obra:

Emmanuelis Alvares Societate Jesu De Institutione Grammatica Libri Tres, Antonii Velesii Amiensis ex eadem Societate Jesu Eborensis Academiae Praefecti Studiorum opera aucti et illustrat. Eborae, ex Typographia Academiae. Ann. 1744. Cum facultate S. Inquisitionis, Ordinarii, Et Regis (VERNEY, 1949, p. 139).

O livro era um volume impresso em 675 páginas, contendo a Gramática completamente escrita em Latim e um dicionário Latim-Português contendo todas as palavras usadas no texto. Verney criticou pesadamente o fato de a Gramática ser completamente escrita em Latim, uma língua que, segundo ele, ainda não era do domínio do estudante ao qual se pretendia ensinar. Nesse campo, o Iluminista secundava Manuel Coelho de Sousa, sargento-mor dos Privilegiados da Corte, um dos primeiros a analisar criticamente o trabalho do padre Manuel Álvares. Coelho publicou, em 1726, o *Resumo para os principiantes da explicação das oito partes da Oração com algumas notícias necessárias para a construção dela, a que vulgarmente chamam Sintaxinha*, secundado por outro estudo que começou a circular em 1729: *Exame de Sintaxe e reflexões sobre as suas regras*. Esses dois trabalhos fizeram de Coelho de Sousa o responsável pela mais tensa polêmica que se estabeleceu em torno da Gramática do padre Álvares antes que começasse a circular o trabalho de Verney. Em 1731, o padre Antonio Franco, utilizando o pseudônimo de Francisco da Costa Eborense, saiu em defesa do outro Jesuíta e publicou a *Contramina gramatical com que se desvanecem diversas notas e assuntos que um curioso imprimiu contra os gramáticos etc., etc.* Coelho anunciou que produziu uma tréplica, mas, até a data da sua morte, em 1736, nada mais foi publicado por ele sobre o assunto.

De fato, a complexidade da aplicação do livro de Manuel Álvares fez com que, ainda no século XVII, Bartolomeu Rodrigues Chorro produzisse outro livro auxiliar: *Curiosas advertências da boa Gramática do Padre Manuel Álvares*. Do mesmo modo, João Nunes Freire produziu três livros para ajudar a adoção da Gramática do padre Manuel Álvares: *Anotações aos Gêneros e Pretéritos da Arte Nova*, em 1635; *Anotações*

da *Rudimenta Grammaticae nas regras mais gerais dela etc. etc.*, em 1643 e *Margens da Sintaxe com a construção em Português posta na interlínea do Texto das regras dela pela Arte do Padre Manuel Álvares*, em 1644. Diante de tanta polêmica, os próprios Jesuítas resolveram escrever um volume oficial de esclarecimentos, *Cartapácio dos Padres do Colégio de Santo Antão*. Todavia, este outro livro também foi objeto de polêmicas e reclamações, levando o padre José Soares, igualmente Jesuíta do mesmo Colégio de Santo Antão, a escrever outro livro, publicado em 1689: *Explicationes in praecipuam partem totius Artis P. Emmanuelis Alvari [...] quae Syntaxim complectitur*. Não satisfeito com a solução, em 1699 o Jesuíta Antonio Franco publicou o *Prontuário de Sintaxe dividido em duas partes*. Já durante a primeira metade do século XVIII, em 1729, antes da circulação do livro de Verney, foi publicado o trabalho *Explicationes in omnes partes totius Artis R. P. Emmanuelis Alvres etc.* O próprio autor, Antonio Franco, decidiu que este livro ficaria melhor se desdobrado em quatro diferentes publicações, o que empreendeu entre 1730 e 1735. Toda a coleção recebeu do seu autor o título de *Arte Explicada*. Mas, em 1738, oito anos antes de Verney publicar o seu *Verdadeiro Método de Estudar*, o estudante brasileiro Matias Rodrigues Postela escreveu na Paraíba e publicou em Lisboa o *Cartapácio de Sílabas e Figuras, conforme a ordem dos mais cartapácios de Gramática, ordenado para melhor cômodo dos Estudantes desta Faculdade nos Páteos da Companhia de Jesu*, ou seja, um esclarecimento destinado a esclarecer os esclarecimentos.

Sob a ótica de Luís Antonio Verney, este era um grave problema e importante impedimento à melhoria dos métodos de ensino em Portugal. Como solução, propunha a adoção de uma Gramática Latina que o estudante fosse capaz de incorporar no prazo de um ano de aprendizagem. Verney se insurgia contra esta profusa e confusa bibliografia que circulava nas instituições de ensino dos padres Jesuítas. Era pretensão do Iluminista organizar uma Gramática Latina coerente com as suas pretensões reformistas, objetivo que alcançou 12 anos depois, em 1758, um anos antes, portanto, do anúncio da Reforma empreendida

pelo Marquês de Pombal. A sua *Gramática Latina tratada por um método novo, claro e fácil, para uso daquelas pessoas que querem aprendê-la brevemente e solidamente* foi publicada em Barcelona, mas não continha identificação do autor e do impressor. A segunda edição, de 1768, impressa em Sevilha, continuou anônima, mas estampou o nome do seu impressor: Pedro Zurita. O nome do autor continuou sem aparecer na terceira edição, impressa em Lisboa no ano de 1775 pela Régia Oficina Tipográfica. Quando a quarta edição circulou, em 1785, pela primeira vez estampava na capa o nome do autor: Luís Antonio Verney, Cavaleiro da Ordem de Cristo e Arcediago da Sé Metropolitana de Évora. A edição era a mesma Régia Oficina Tipográfica, de Lisboa.

Considerações finais

Organizar uma reforma pedagógica adequada às condições sob as quais se vivia em Portugal foi o projeto que moveu a ação de Luís Antonio Verney. Ele teve condições de propor uma reforma radical na escola portuguesa, porque olhou tal instituição de fora para dentro do Reino, sem, contudo, esquecer as limitações que a cultura do seu país impunha a qualquer reformador.

As posições defendidas por Verney na sua primeira carta foram suficientes para que seus adversários acusassem o autor português de ser um protestante dissimulado, apresentando como prova de tal acusação as inúmeras citações que ele fazia de autores estrangeiros, principalmente dos estudiosos alemães, insinuando a necessidade da instauração de um auto-de-fé. De fato, vários elementos da reforma que Verney propunha guardavam muita semelhança com a reforma dos estudos defendida no século XVI pelo reformador Martinho Lutero, autor do conceito de Educação Útil, o que pareceria um excesso aos padrões do catolicismo português.

O trabalho de Verney, principalmente nas duas primeiras Cartas do *Verdadeiro Método de Estudar*, foi fundamental para que, no século

XVIII, os brasileiros fossem estimulados pela Reforma Pombalina a ler em Português, ao tempo que o Estado fechava os olhos para a leitura dos livros franceses proibidos.

O Iluminismo de Luís Antonio Verney considerava o forte enraizamento católico da cultura portuguesa e procurou reformá-lo, buscando limitar o poder jurisdicional da Igreja, difundindo o espírito laico, renovando a atividade científica, publicando livros com base em tal Filosofia, propagando a instrução pública, reformando a Pedagogia e as instituições sociais e políticas, protegendo o comércio, a produção e a circulação da riqueza. Era um Iluminismo que não propunha revoluções armadas, não negava a História e não repudiava a religião. Era cristão e católico.

Referências

ANDRADE, António Alberto Banha de. “Verney e a Cultura do seu tempo”. Coimbra, *Acta Universitatis Conimbrigensis*, 1965.

ARAUJO, Jorge de Souza. *O perfil do leitor colonial*. Salvador: UFBA/Ilhéus: UESC, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 4ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1756-1834*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Mendonça. “A gênese de uma profissão fragmentada”. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 15, p. 31-52, 2007.

MONCADA, Luís Cabral de. *Um Iluminista português do século XVIII: Luís Antonio Verney*. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1941.

_____. *Estudos de História do Direito*. Vol. III. Século XVIII – Iluminismo Católico: Verney; Muratori. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1950.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. “Nota prévia sobre a palavra impressa no Brasil do século XIX: a Biblioteca do Povo e das Escolas”. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 19, p. 11-27, jan./dez. 2001.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. “Considerações sobre as figuras dos professores régios de línguas clássicas e modernas: notas para o estudo das origens da profis-

vão docente no Brasil (1759-1809)”. *Revista do Mestrado em Educação*, São Cristóvão, v. 5, p. 103-124, 2003.

PIRES, Maria Lucília Gonçalves. “Introdução”. In: VERNEY, Luís Antonio. *Verdadeiro Método de Estudar*. Cartas sobre Retórica e Poética. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

SILVA, José Carlos Araujo. “Um exemplo da produção pedagógica estrangeirada, cerne da reforma pombalina na Bahia: As cartas sobre a educação da mocidade de Antonio Nunes Ribeiro Sanches”. In: IV Encontro Estadual de História ANPUH/BA, 2008, Vitória da Conquista - BA. *Anais do IV Encontro Estadual de História ANPUH/BA*, 2008.

VERNEY, Luís Antonio. *O Verdadeiro método de estudar*. Edição organizada pelo Prof. Antônio Salgado Junior. 5 vols. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1949.

_____. *Verdadeiro Método de Estudar* (Cartas sobre Retórica e Poética). Intr. e notas de Maria Lucília Gonçalves Pires. Lisboa: Presença, 1991.

VIEIRA, Antônio. S. J. *Sermões*. Revisão e adaptação de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Supervisão de Padre Antônio Charbel, S. D. B. e de A. DellaNina. Introdução e supervisão técnica de Luís Felipe Baêta Neves. 12 vols. Erechim: Edelbra, 1998.

EDUCAÇÃO E CENSURA: ECOS DO PENSAMENTO DE LUIS ANTONIO VERNEY NO BRASIL^{1*}

Cláudio de Sá Capuano

Introdução

Com a instauração do Santo Ofício, fato ocorrido na década de 30 do século XVI, desenvolveu-se em Portugal um significativo processo de censura ao pensamento. Ao mesmo tempo, com o início da colonização do Brasil, ficou a cargo dos jesuítas tratar não só da educação na metrópole, mas também da catequização dos índios na colônia. O processo se desenvolveu ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Com a ascensão de D. José I ao trono português, o poder recaiu nas mãos do Marquês de Pombal, um *estrangeirado* afeito ao pensamento iluminista. Ao mesmo tempo, um notável português radicado em Roma, produzia uma significativa obra com vistas a criticar a educação, tal qual era praticada no reino, e a propor drásticas mudanças nas orientações educacionais portuguesas. Trata-se do oratoriano Luis Antonio Verney que, a partir do seu *Verdadeiro Método de Estudar*, constitui-se numa das bases da transformação do ensino em Portugal.

Tratarei aqui, inicialmente, do principal efeito da atuação jesuítica em Portugal: o desvio do reino do caminho trilhado até meados do

1 Versão anterior deste texto foi apresentada na Mesa-Redonda “Literatura e Educação no Brasil”, durante o I Seminário de História do Ensino das Línguas, realizado de 3 a 6 de novembro de 2009 no campus de São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe.

século XVI. Falo do investimento, senão da aposta, que fizeram os reis da dinastia joanina na necessidade de se ter em Portugal a circulação e a prática de um pensamento científico afinado com o que havia de mais moderno na Europa. A Escola de Sagres e o que as conquistas ultramarinas representaram para a economia portuguesa no período expansionista são exemplo dos efeitos desse tipo de mentalidade em Portugal.

No entanto, a partir da atuação do Santo Ofício no século XVI, Portugal se transformou em uma terra de conservadorismo, com um clero notabilizado pelas práticas inquisitoriais. Os reflexos disso se dão no plano educacional, panorama que só passa a ser modificado mais de dois séculos depois, já em meados do século XVIII, com a intervenção do Marquês de Pombal nas mais diversas áreas da sociedade portuguesa de então.

Tais questões serão abordadas a seguir, bem como os seus efeitos nos primórdios da educação no Brasil.

Século XVI: Portugal e a Europa em descompasso²

“A decadência dos povos da Península nos três últimos séculos é um dos fatos mais incontestáveis, mais evidentes da nossa história” (QUENTAL, 1970, p. 11). Com esta frase, iniciava Antero de Quental sua célebre conferência, *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares*, na década de 70 do século XIX.

Até o século XVI, Portugal foi um reino marcado pelas lutas que tinham por objetivo sua própria fixação na terra lusitana. Esse século, desembocadura da expansão iniciada no século anterior, engrossou, segundo Teófilo Braga, um crescente senso de consciência nacional.

2 O presente item se baseia em estudos realizados no mestrado em poética feito na UFRJ em 2001, posteriormente publicado na íntegra em livro (CAPUANO, 2007).

O facto da descoberta da via marítima do Oriente exerceu uma transformação fundamental na sociedade portuguesa, determinando o advento da burguesia, o aparecimento de uma opinião pública, e como consequência imediata a fundação do teatro; todas as forças sociais tendiam a unificar-se na forma de *consciência nacional*, revelada na arte pela *arquitectura manuelina*, /.../, na Litteratura pela disciplina gramatical estabelecida por Fernão de Oliveira, na Historia pela narrativa das navegações traçada por João de Barros com as *Décadas* (BRAGA, 1911, p. 599).

É também no século XVI, já na sua segunda metade, que se inicia o processo de decadência, ao qual se referem tanto Teófilo Braga quanto Antero de Quental. Braga aponta fatores: o catolicismo aliou-se com o cesarismo; a atividade econômica atrofiou-se com a “fanática expulsão dos judeus”, que foram para a Holanda, levando “seus capitães e indústrias”; a atividade intelectual sofreu duro golpe quando do estabelecimento da Inquisição. Além disso, passando a estar a educação dos jovens por conta dos Jesuítas, desapareceu o “sentimento nacional” ante tal “influxo pedagógico” (BRAGA, 1911, p. 599).

Vão ao encontro destas ideias as de Antero de Quental. Na conferência citada, Quental defende que, naquele momento, fins do século XIX, era fundamental reconhecer o fato constituído pela decadência, passando a traçar seu quadro nos séculos XVII, XVIII e XIX:

As descobertas, que coroavam tão brilhantemente o fim do século XV, não se fizeram ao acaso. Precedeu-as um trabalho intelectual, tão científico quanto a época o permitia, inaugurado pelo nosso infante D. Henrique, nessa famosa escola de Sagres, de onde saíam homens como aquele heróico Bartolomeu Dias, e cuja influência, directa ou indirectamente, produziu um Magalhães, um Colombo (QUENTAL, 1970, p. 18).

Antero de Quental faz questão de pontuar o fato de que havia entre Portugal e o restante da Europa uma situação de igualdade. Acrescenta

também que a atuação portuguesa em diversas áreas possibilitou uma preponderância “gloriosa” do reino ao chegar a Renascença. Entretanto, houve, para o autor, apenas uma primeira geração de “homens superiores”, mas que não foi consolidada pelas gerações que se seguiram.

A crítica feita tanto pelo poeta, expoente da literatura realista portuguesa, quanto pelo intelectual, que seria o primeiro presidente do país, recai invariavelmente sobre a atuação da igreja no reino, a partir do estabelecimento da Inquisição.

Em Portugal, a chamada “Santa Inquisição” é oficialmente instaurada em 1536. Não havia, porém, razão que justificasse a sua existência. É o que afirma o historiador Oliveira Marques, acrescentando também que

D. Manuel e D. João III pretendiam esse novo tribunal, *tão na moda*, a fim de copiarem o modelo de Espanha e conseguirem uma nova arma de centralização régia. Contudo, nem Protestantes nem Judeus constituíam perigo sério para a unidade religiosa do país” (OLIVEIRA MARQUES, 1984, p.119, grifo meu).

A presença dos Cristãos-Novos, em número expressivo no reino, pôde, porém, justificar a instauração da Inquisição em Portugal. Quanto a eles, Oliveira Marques afirma se tratarem de uma “/.../ classe média de mercadores e capitalistas, com papel relevante nas economias portuguesa e europeia” (OLIVEIRA MARQUES, 1984, p. 119).

A Inquisição representou uma clara oposição à liberdade moral conquistada pela Reforma ou pela Filosofia. Junto a ela, processou-se o estabelecimento do absolutismo. Ambos representaram um obstáculo à elevação da classe média, que Quental aponta como “instrumento do progresso nas sociedades modernas, e directora dos reis, até o dia em que os destronou” (QUENTAL, 1970, p. 29). Por outro lado, o espírito de conquista, que claramente se opõe ao trabalho e ao comércio não foi substituído pela industrialização, como ocorreu em outras regiões da Europa. Esses foram fatores determinantes, já no século XVI, do início

da derrocada portuguesa, que rapidamente se refletirá num descompasso entre Portugal e o restante da Europa.

Os Jesuítas, não sem resistências (de Coimbra, por exemplo), assumiram o controle da educação em todos os níveis, o que fez com que, através do desencorajamento de escritores e editores, o próprio pensamento português se estagnasse. Portugal passou então a não mais conseguir acompanhar “o progresso científico e cultural europeu a um ritmo normal” (OLIVEIRA MARQUES, 1984, p. 137).

Caso célebre é a prisão de Damião de Góis, já idoso. Sua condenação pode ser lida como um duro golpe no Humanismo de filiação erasmista, bem representado em Portugal pelo velho intelectual, que viveu anos fora do reino, privando da amizade dos mais importantes intelectuais europeus de sua época.

O Colégio das Artes, importante instituição humanista portuguesa do século XVI, foi desmantelado. Fundado por D. João III foi, a princípio, uma escola humanista, com cursos variados e corpo docente de excelência, formado por portugueses e estrangeiros renomados. Entre 1550 e 1551, a atmosfera intelectual em Portugal sofreu uma grande mudança, quando os professores do Colégio foram presos e tiveram os seus livros confiscados³. Com o acirramento da atuação do Santo Ofício, já no final da primeira metade do século XVI, a instituição passou a ser atacada e em não mais que cinco anos viu-se convertida num instrumento da Contra-Reforma.

Pouco tempo depois de instaurada a Inquisição, já havia livros portugueses censurados. Isso, contudo, não causou, na época, qualquer constrangimento ao poder instituído, já que a autoridade da censura emanava não só da aquiescência, mas do próprio estímulo ao poder eclesiástico.

3 Fortunato de Almeida afirma que a censura e o confisco a livros sempre foi uma arma contra os livros que eram considerados impróprios. Diz o autor: “Desfazerem-se os cristãos dos maus livros era tradição que datava dos primeiros séculos da Igreja; e nunca os pontífices, os bispos e os concílios deixaram de exercer o direito de proibição da leitura de doutrinas falsas e perniciosas” (ALMEIDA, 1967, p. 71).

Cabe aqui fazer traçar um breve panorama do que foi feito em termos de censura em Portugal a partir da década de 30 do século XVI até o final do século.

Entre 1547 e 1551, apareceram os primeiros róis portugueses de livros proibidos. Em 1559 houve a publicação do primeiro Índice Romano, por ordem do papa Paulo IV, ferrenho opositor dos reformadores e do humanismo erasmiano. Tanto é que o índice apresenta três classes, sendo a primeira delas a que engloba autores cuja obra completa era proibida. Erasmo de Roterdã aparece nessa lista. Devido à repercussão internacional do terceiro índice português (1561), assinado pelo Frei Francisco Foreiro, os portugueses ganharam a fama de peritos em censura. O próprio frei foi chamado “a secretariar a comissão do Concílio de Trento encarregada da revisão do Index de Paulo IV e da promulgação das regras de censura dos livros, por gozar duma experiencia única no mundo católico” (RODRIGUES, 1980, p. 25).

Apesar de ter provocado pânico no mundo católico, o índice romano não foi cumprido à risca nem na Espanha nem na Itália. Em Portugal, contudo, houve um interesse especial, tanto que o índice foi reimpresso em Coimbra. É por isso que se pode afirmar (com ironia, é claro) que “de 1547 a 1597, Portugal foi o país católico mais estritamente protegido contra a *heresia* e a *imoralidade literária*” (RODRIGUES, 1980, p. 24, grifo meu).

Os jesuítas passaram a ocupar desde então posição hegemônica no poder em Portugal. Na educação, como pode se supor a partir do que foi acima relatado, sua atuação foi implacável. Por influência jesuítica, o ensino em Portugal manteve um caráter escolástico, tipicamente medieval e limitado às disciplinas do trívio (gramática, retórica e dialética) e do quadrívio (aritmética, geometria, astronomia e música). Ao longo do século XVII, apesar da importante atuação do Padre Antonio Vieira, o descompasso entre a educação em Portugal e boa parte do restante da Europa já era gritante.

O Iluminismo em Portugal

O Iluminismo chegou a Portugal com certo atraso, quando na França já ia adiantado o chamado *Século das Luzes*. Sob o reinado de D. João V, observa-se um primeiro momento Iluminista, refletido na presença no governo de nomes como os dos ministros Alexandre de Gusmão e D. Luís da Cunha, e nobres como D. Francisco Xavier de Meneses, quarto Conde da Ericeira, que fundou as Conferências Discretas e Eruditas (1696-1739).

Durante o reinado de D. José I, de 1750 a 1777, deteve o poder Sebastião Carvalho de Melo, o Marquês de Pombal. Do ponto de vista político, configura-se o apogeu do absolutismo português:

Os principais instrumentos de repressão ideológica, a Inquisição e a Censura, são remodelados e postos sob directa dependência do Trono, que governa 'de ciência certa e vontade esclarecida', restaurando as exigências do *beneplácito régio* para os decretos pontifícios; os Jesuítas são expulsos em 1759, e, no ano seguinte, a política regalista, tendente a instaurar uma Igreja Lusitana muito autónoma em relação ao papa, conduz ao corte com a Cúria Romana [...] (SARAIVA e LOPES, s/d, p. 549).

É sob o regime do Marquês de Pombal que se configura então uma fase iluminista pautada pelo despotismo esclarecido, de ampla realização de um projeto mercantilista, momento no qual iriam acontecer várias modificações nas políticas de estado portuguesas. No âmbito da educação, uma ampla reforma se processa, tendo como base teórica o pensamento de Luis Antonio Verney, de quem trataremos adiante. Durante o período pombalino, modificou-se bastante a mentalidade educacional do reino, tendo sido a criação, em 1761, do Colégio dos Nobres, talvez o seu maior reflexo.

Por fim, quando da morte de D. José I e ascensão de D. Maria I ao trono, Pombal é destituído, mas as reformas implantadas são mantidas.

Um dos pontos altos do período, que surge como desdobramento das reformas pombalinas, é, certamente, a criação da Academia das Ciências, que obedecia ao “propósito de coordenar e estimular os trabalhos de investigação e de manter a Universidade e a administração em dia com os processos científicos e literários do mundo culto” (SARAIVA e LOPES, s/d, p. 560). Atribui-se tal propósito ao fato de os seus fundadores terem vivido longo tempo no exterior – eram *estrangeirados* –, mas também à própria “pressão das necessidades técnicas, económicas e culturais sobre os governantes e sobre o ensino superior”.

Um importante estrangeirado: Verney e o Verdadeiro método de estudar

Desde o reinado de D. João V, destacaram-se na cultura portuguesa homens que viveram por muito tempo fora de Portugal e que, do exterior, mantiveram contato com a evolução do pensamento ocidental, seja em termos filosóficos, políticos, econômicos, mas, sobretudo, científicos. Tais figuras, os chamados *estrangeirados*, mantinham com Portugal, mesmo à distância, uma relação estreita, na medida em que repensavam, a partir de novos pressupostos, as bases da cultura e das políticas do reino.

Muitos dos chamados estrangeirados protagonizaram discussões com os Jesuítas, verdadeiros combates entre “antigos” e “modernos”. A expressão “antigos”, aqui, em termos pedagógicos, deve ser compreendida como os partidários da educação escolástica, como o era Portugal sob o domínio jesuíta. Já os “modernos” são os afeitos ao Iluminismo. Naturalmente, tais “modernos” frequentemente eram os que haviam tido contato com o pensamento iluminista desenvolvido, sobretudo, na França, ao longo da primeira metade do século XVIII.

Em Portugal, sob D. João V, destacam-se figuras como a de Francisco Xavier de Oliveira, o Cavaleiro de Oliveira, assim conhecido por assinar os seus textos como Chevalier d’ Oliveyra, nos quais investia

contra os jesuítas ao atacar a Inquisição. Outra figura de destaque foi o médico judeu, Jacob de Castro Sarmiento, que viveu em Londres, onde recebeu pedido do rei de Portugal para reformar o ensino da Medicina.

Alguns aspectos fundamentais parecem estar claros. Portugal vivenciava uma hegemonia dos jesuítas desde o século XVI. Ela, contudo, nunca conseguiu se impor na totalidade, já que teve sempre de lidar com constantes embates com outras ordens religiosas, ou com os representantes do pensamento laico. Já no reinado de D. João V, sentia-se a necessidade de modernizar a educação portuguesa. No entanto, o poder dos jesuítas era tamanho, que nem a vontade real, como fica clara, por exemplo, na atuação de Sarmiento a partir da Inglaterra, era capaz de impor uma reforma naquele momento. Por outro lado, por mais arcaizado em termos científicos que Portugal estivesse, as ideias que circulavam no restante da Europa sempre acabaram por ali chegar, mesmo que tardiamente. Quanto a isso, o caso de Luis Antonio Verney é peculiarmente interessante e sem dúvida dos mais importantes no século XVIII.

Filho de pai francês e mãe portuguesa, Verney nasceu em 1713. Praticamente toda a sua formação se deu em instituições jesuítas: primeiramente o Colégio de Santo Antão e, posteriormente, a Universidade de Évora. No entanto, rejeitou o assédio dos jesuítas, impressionados com seus talentos intelectuais, e negou-se a integrar a Companhia de Jesus. Verney foi discípulo também dos Oratorianos, ou seja, os religiosos da Ordem de São Felipe de Néri, presentes em Portugal desde o fim da União Ibérica em 1640. Os Oratorianos formaram uma importante congregação religiosa que introduziu a chamada “ciência moderna” em Portugal. Ao que tudo indica, os Oratorianos tiveram um peso decisivo na formação de Verney, mesmo em escolas da Companhia de Jesus, tanto que ele se tornou um deles.

Com 23 anos, Verney seguiu para a Itália, onde viveu até falecer em 1792. É de lá que, a princípio a pedido do próprio rei D. João V, o religioso estabelece as bases político-filosóficas para uma reforma pedagógica

em Portugal. Ela, no entanto, só será levada a termo durante o período pombalino, sob o reinado de D. José I, a partir de 1750.

Em 1746, surge *O Verdadeiro Método de Estudar, para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*, obra epistolar, assinada por um certo “Barbadinho da Congregação de Itália” e endereçada ao R. P. XXX, Doutor da Universidade de Coimbra. O uso de pseudônimo se deveu à certeza de que a perseguição dos jesuítas seria implacável. De fato, lembra-nos Joaquim Barbosa, em prefácio à edição feita no Porto (número 16 da “Colecção Portugal”) que, já em 1754, oito anos após a publicação do livro, Verney ainda negava a autoria da obra, uma vez que, desde 1750, “solicitava-se um auto-de-fé para êle e os seus” (BARBOSA, in VERNEY, s/d, p. 18).

A obra é constituída de 16 cartas que versam sobre a Língua Portuguesa (1ª carta), Gramática Latina (2ª carta), Latinidade (3ª carta), Grego e Hebraico (4ª carta), Retórica (5ª e 6ª cartas), Poesia (7ª carta), Filosofia (8ª e 9ª cartas), Física (10ª carta), Ética (11ª carta), Medicina (12ª carta), Direito Civil (13ª carta), Teologia (14ª carta) e Direito Canônico (15ª carta). A 16ª carta, além conter uma reunião de ideias sobre temas já tratados nas cartas anteriores, apresenta também uma apreciação sobre o Colégio dos Nobres e, por fim, um apêndice sobre o estudo das mulheres.

A metodologia presente no *Verdadeiro Método* valoriza elementos impensáveis do ponto de vista da escolástica, ferrenhamente defendida pelos jesuítas. O método cartesiano de se investigar a verdade (apesar de o autor se dizer “não cartesiano”) é algo forte o suficiente para provocar definitivamente a ira dos jesuítas contra Verney.

As ideias inovadoras ali presentes, são, na prática, fruto de um pensamento desenvolvido principalmente a partir do contato que o autor teve com culturas estrangeiras, sobretudo a francesa e a italiana. Uma acusação que se faz ao seu pensamento é justamente a falta de originalidade, uma vez que suas “ideias inovadoras” já se faziam presentes nas obras do italiano Muratori, ou no pensamento filosófico de Genovesi. Como destaca Maria Lucília Gonçalves Pires, em estudo introdutório

a uma edição parcial do *Verdadeiro Método*, não se deve considerar as ideias de Verney uma espécie de “boa nova de salvação num espaço deserto de idéias” (PIRES, 1991, p. 30). Isso justifica inclusive o fato de o próprio Verney ter tido uma educação em escolas jesuíticas e ainda assim ter-se voltado contra ela, num sinal de que, apesar do controle dos jesuítas, as ideias iluministas circulavam em Portugal.

Com respeito às inovações propostas por Verney, destacam-se, no que diz respeito à formulação racional do pensamento, a condenação de um tradicionalismo aristotélico português, praticado e defendido pelos jesuítas. Segundo Luis de Oliveira Ramos, isso era já algo insustentável àquela época, pois o próprio Verney “aponta Descartes e a França como exemplo de um país, onde, tal como na Itália, até os dominicanos e os jesuítas iam seguindo as novas doutrinas” (RAMOS, 1995, p. 32). Outra marca do seu pensamento é a valorização do experimentalismo em ciência, daí a lógica condenação dos estudos meramente teóricos de Medicina. Além de atacar a estética barroca, no que tange o gongorismo, Verney condena igualmente o Latim como língua única e propõe que a alfabetização se dê em língua vulgar, o Português, e que seu ensino preceda o da gramática Latina, que deve ser ensinada em comparação e contraste com a primeira.

O Verdadeiro Método de Estudar e a Reforma Pombalina

“Luís Antonio Verney foi, sem dúvida, o maior teórico do Iluminismo em Portugal e o Marquês de Pombal foi o principal executor do ideário das Luzes no nosso país” (GOMES, 1995, p. 7). Assim começa o texto do professor Joaquim Ferreira Gomes, da Universidade de Coimbra, em ensaio no qual relaciona Luis Antonio Verney e as reformas do ensino feitas por Pombal.

É consenso entre os estudiosos o fato de que está na base das reformas pedagógicas implementadas em Portugal pela chamada “Reforma Pombalina” o pensamento verneiano. De fato, no *Verdadeiro Método de*

Estudar, coligem-se ideias que destituem a Igreja do controle da educação. É o que afirma o professor Demerval Saviani: “Pelos características indicadas, vê-se que as reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do estado em matéria de instrução” (SAVIANI, 2007, p. 114).

A reforma pombalina se deu em duas fases distintas: a primeira teve a ver com os estudos menores (ensino secundário) e a segunda também com os estudos menores, englobando aí o que se chamaria *a posteriori* de estudos primários, além da reforma da Universidade de Coimbra.

Joaquim Ferreira Gomes, ao tratar do tema, dá conta do fato de que, na década de 1760, o Marquês de Pombal nomeou quatro professores, todos “verneianos”, para os principais colégios de Ensino Secundário do reino: Colégio dos Nobres, Colégio das Artes, Porto e Évora (GOMES, 1995, p. 21).

De 1759 a 1834, houve a estatização e secularização do ensino (centralização da gerência do processo educacional nas mãos do Diretor Geral dos Estudos); do magistério (organização dos exames); do conteúdo do ensino (a Real Mesa Censória passou a exercer a função de censurar os livros, tarefa anteriormente exercida pelo Santo Ofício), entre outras medidas (SAVIANI, 2007, p. 113-114).

Efeitos do pensamento de Verney no Brasil

Em *Verney e a projecção da sua obra*, António Banha de Andrade trata, ainda que brevemente, da presença das ideias de Verney no Brasil. Afirma que Verney considerava que a então colônia “formava um todo com Portugal” e que, conseqüentemente, “a sua aposta estendia-se a essas terras tropicais, sem reservas”. Afirma também “que a sua influência foi real, sem ser notável, de certo mais indirecta do que em pleno, através de sua obra, posto que também esta se consiga surpreender aqui e além” (ANDRADE, 1980, p. 87).

De fato, em Saviani, lemos que as reformas pombalinas do ensino ocorrem no Brasil logo que ela se concretiza em Portugal. Já em 1759 acontecem na Bahia concursos para as cadeiras de Latim e Retórica. No entanto, a década de 1760 não presenciou os efeitos das mudanças:

o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pela resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros. Após a criação do subsídio literário, em 1772, recebeu um novo impulso, mas foi já no reinado de Dona Maria I que os números previstos no plano de distribuição de aulas elaborado pela Real Mesa Censória e anexado à Lei de 6 de novembro de 1772 foram ultrapassados (SAVIANI, 2007, p. 107).

Considera-se que as reformas pombalinas do ensino visavam muito mais a qualidade do que era ensinado do que propriamente a quantidade de indivíduos que ela atingiria. Além de ser uma divergência em relação às ideias de Verney, essa talvez seja, segundo Saviani, uma das razões da morosidade com que se deu o processo, especialmente no Brasil. O autor cita Ribeiro Sanches, para afirmar que “tratava-se de instituir umas poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos, antes que multiplicar o seu número” (SAVIANI, 2007, p. 107), o que talvez localize no tempo as razões pelas quais a ampla difusão do ensino no Brasil só tenha se dada no já adiantado século XX.

A realidade é que pouco se sabe de concreto sobre a efetiva influência do pensamento verneiano no nosso país, apesar de constantemente se afirmar a sua importância na base da educação brasileira da segunda metade do século XVIII. O raciocínio parece simples. Se as reformas pombalinas se deram com base no pensamento iluminista e puseram em prática o que pregou Verney no *Verdadeiro Método de Estudar*, e ainda, se tais reformas se processaram praticamente de forma simultânea no Brasil, fica clara a sua influência nas “terras do além-mar”.

O professor Francisco da Gama Caeiro fez interessante observação a este respeito:

A projeção de Verney no Brasil tem de ser considerada, primeiramente através de seus escritos e, depois, pelas indiretas influências que exerceu na corrente de idéias, nas reformas pedagógicas e nos padrões neoclassicistas de atividades literárias e acadêmicas da época (CAEIRO, 1979, p. 110).

Nesse sentido, o professor aponta alguns aspectos de tal influência (p. 112-113):

- A aplicação no Brasil das *Instruções para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetorica*, de 1759, nas quais se recomenda o uso da Ortografia Latina composta por Verney;
- A presença nos planos e regulamentos de estudo, bem como nos programas de ensino de diversas Congregações e Ordens Religiosas que atuavam no Brasil (Franciscanos, Beneditinos, Carmelitas e outras) de “elucidativas referências às obras de Verney” (p. 112).
- A bagagem ideológica dos professores incumbidos de por em prática no Brasil as reformas pombalinas, declaradamente partidários de ideias iluministas de franceses e italianos, além do próprio Verney.

Pode-se ainda mencionar outros aspectos da presença das ideias do pensador português no Brasil. Sua inserção entre os Oratorianos se deu certamente por afinidade de pensamentos, que posteriormente seriam naturalmente divulgados pela Ordem. O professor Banha de Andrade lembra-nos do fato de que os Oratorianos do Brasil e de Lisboa viveram sempre muito ligados, apesar de não se saber se exerceram o magistério no âmbito do ensino geral, fora da causa missionária. No entanto, afirma o pesquisador, há sinais de que os oratorianos de Recife, e sobretudo os de Mariana, em Minas Gerais, foram “permeáveis à sua reforma, tal como os de Lisboa e das demais Casas” (ANDRADE, 1980, p. 88-889).

Talvez mais emblemático tenha sido o caso de Azeredo Coutinho e do Seminário de Olinda. Quanto a isso, informa-nos o professor Saviani:

Inaugurado em 1800, o Seminário de Olinda firmou-se como uma das melhores, senão a melhor escola secundária do Brasil. Seus estatutos guiaram-se pelas idéias do despotismo esclarecido, incorporando as concepções e práticas pedagógicas dos oratorianos. Assim, as bases teóricas das reformas pombalinas, expressas especialmente em *O verdadeiro método de estudar*, de Verney, impregnam a organização do Seminário de Olinda em perfeita simbiose com as idéias econômicas abraçadas e desenvolvidas por Azeredo Coutinho (SAVIANI, 2007, p. 110).

Por fim, cabe abordar um aspecto importantíssimo com relação ao uso da língua portuguesa no Brasil. Magda Soares nos lembra do fato de que, “nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercurso social” (SOARES, 1996, p. 3). O português aparecia como uma dentre três línguas (ao lado do próprio latim, no qual se fundava a educação jesuítica, e de uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas então no Brasil). Entre as três, não havia uma prevalência do idioma português. A expulsão dos jesuítas e a adoção do ensino de língua portuguesa com prioridade sobre o latim, além da proibição, feita pelo Marquês de Pombal, do uso da *Língua Geral*, determinou a preponderância do português já a partir da segunda metade do século XVIII no Brasil. O fenômeno é interessante e teve efeitos drásticos, o que fica claro se levarmos em conta que a prevalência da *Língua Geral* era fato em São Paulo, ainda em meados do século XIX. A partir daí entrou em declínio até se restringir meramente a topônimos ou antropônimos, por exemplo.

Lembrando os versos de Oswald de Andrade, entre “Tupy or not tupy”, ficamos com a segunda opção...

Conclusão

É possível tentar compreender a escrita de Luis Antonio Verney como um movimento discursivo que traz em sua concepção um projeto político. Assim sendo, somente com uma mudança política é que ele poderia ser implementado. É isso que nos sugere a leitura dos textos consultados para se realizar a presente reflexão. O que ocorreu na segunda metade do século XVIII em Portugal foi fruto de um anseio intelectual gestado havia décadas. Tais mudanças passariam necessariamente pela drástica retirada dos jesuítas do comando da educação em Portugal e no Império. No mundo da razão, uma autoridade única, eclesiástica, não mais se sustentava...

Assim, como afirma Amadeu Torres: “Estamos, portanto, nas antípodas de uma arenga ocasional. Há todo um organograma pedagógico complexo, que hoje diríamos integrado, proposto para uso oficial e resultante da mundividência em voga” (TORRES, 1995, p. 107).

Desta feita, apesar de sob D. João V haver um interesse reformista em termos de educação, será apenas sob o despotismo do reinado de D. José I, na figura singular do Marquês de Pombal, que tais reformas seriam passíveis de realização. Tratava-se de mexer em estruturas: “não será demais acentuar que Verney propunha, sem ambages, a mutação radical dos programas de ensino, em vista a uma transformação de estruturas” (ANDRADE, 1980, p. 41). No entanto, apesar de colocadas em prática, as reformas, nunca revogadas, encontraram obstáculos, e passaram a se processar de forma lenta e gradual. No Brasil, seus efeitos só serão sentidos ao longo do século XIX.

Referências

ALMEIDA, Fortunato. *História da Igreja em Portugal*. Porto, Livraria Civilização, 4 vols., 1967.

ANDRADE, António Alberto Banha de. *Verney e a projecção de sua obra*. Lisboa: Bertrand, Coleção Biblioteca Breve, 1980.

_____. *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, EdUSP, 1978.

BARBOSA, Joaquim. in VERNEY, Luis Antonio. *Verdadeiro Método de Estudar*. Porto: Sá da Costa, s/d.

BRAGA, Teófilo. *Camões, a obra lyrica e épica*. Porto, Lello & Irmão, 1911.

CAEIRO, Francisco da Gama. “Para uma história do Iluminismo no Brasil – Notas acerca da presença de Verney na Cultura Brasileira”. In *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo: Faculdade de Educação, 5 (1/2): 109-118, 1979.

CAPUANO, Cláudio de Sá. *Tudo que trago são papéis: história, escrita e ironia no teatro de José Saramago*. Cabo Frio: Ferlagos, 2007.

GOMES, Joaquim Ferreira. “Luis Antonio Verney e as Reformas Pombalinas”. In: *Verney e o Iluminismo do seu tempo*. Actas do Colóquio “Verney e a Cultura do seu Tempo”. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 1995.

OLIVEIRA MARQUES, A. H. *História de Portugal*. 3 vol. Lisboa, Palas Editores, 10. ed., 1984.

PIRES, Maria Lucília Gonçalves. “Introdução”. In VERNEY, Luis Antonio. *Verdadeiro Método de Estudar – cartas sobre retórica e poética*. Lisboa: Presença, 1991.

QUENTAL, Antero. *Causas da decadência dos povos peninsulares*. Lisboa, Ulmeiro, 1970.

RAMOS, Luis A. de Oliveira. “Verney e a Inquisição”. In: *Verney e o Iluminismo do seu tempo*. Actas do Colóquio “Verney e a Cultura do seu Tempo”. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 1995.

RODRIGUES, Graça Almeida Rodrigues. *Breve História da Censura em Portugal*. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Biblioteca Breve, vol. 54, 1 ed., 1980.

SARAIVA, António José & LOPES, Oscar. *História da Literatura Portuguesa*. Porto, Porto Editora, 4. ed. corrigida, s/d.

SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 2007.

SOARES, Magda. “Português na escola: história de uma disciplina curricular”. In *Revista de Educação*. Matérias Escolares: Histórias e Sentidos. Brasília: AEC, v. 25, nº 101, out/dez, 1996.

TORRES, Amadeu. “A preconizada reforma verneyana e o filosofismo gramatical coevo”. In: *Verney e o Iluminismo do seu tempo*. Actas do Colóquio “Verney e

a Cultura do seu Tempo”. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 1995.

VERNEY, Luis Antonio. *Verdadeiro Método de Estudar*. Porto: Livraria Simões Lopes, s/d.

Caminhos do saber em perspectiva: literatos e cientistas no Brasil do Setecentos

Claudete Daflon

*Vistes ao grão marquês, qual sol brilhante
De escura noite, dissipando as trevas,
A frouxa Estupidez lançar ao longe;
E erigir à ciência novo trono
Em sábios estatutos estribado.
(O Reino da Estupidez. Francisco de Melo Franco)*

O presente artigo é uma versão atualizada do capítulo que publiquei na edição de 2010 do livro *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)* organizado pelo prof. Luiz Eduardo Oliveira. Anos depois, a possibilidade de voltar ao meu texto representou a oportunidade não apenas de retomar antigas reflexões, mas submetê-las a um processo crítico de reformulação. Assim, o artigo que se segue, ainda que preserve boa parte do antigo estudo, desenvolve outros direcionamentos e aponta para conclusões distintas. Em 2010, meu interesse era afirmar a aproximação entre literatura e ciência no contexto do século XVIII como evidência da viabilidade das interconexões entre áreas que modernamente passaram a ser concebidas como incompatíveis. Na atual versão, como será possível constatar, o foco está no lugar conferido à poesia num contexto em que crescentemente se prestigia o conhecimento aplicado e se experimentam os desdobramentos educacionais da reforma pombalina. Não estenderei mais essas palavras

iniciais, afinal é preciso deixar que o leitor faça seu parecer. Quero, por fim, agradecer a Luiz Eduardo Oliveira o convite para participar da nova edição e poder rever antigas ponderações.

Introdução

Ao se discutir a atuação dos letrados luso-brasileiros no final do século XVIII, frente à progressiva importância do conhecimento advindo das ciências modernas, coloca-se em questão o papel conferido à poesia. Esse caminho de reflexão, por sua vez, sustenta-se no entendimento do poeta como ilustrado, o que implica, ainda, a consideração das especificidades e ambiguidades que marcaram a Ilustração portuguesa, tendo em vista a tentativa de “equilibrar a consecução de reformas, segundo as ideias das Luzes, com a manutenção do absolutismo, da ordem estatal e do sistema colonial” (VILLALTA, 2000, p. 30).

No que diz respeito às relações entre literatos e cientistas, a definição dos contornos disciplinares teve início no XVIII, embora, no final do século, ainda não houvesse uma distinção clara entre a produção de obras literárias e científicas (LEPENIES, 1996, p. 12). Wolf Lepenies baseia sua avaliação no estudo de três contextos específicos: o inglês, o alemão e o francês. Preocupado com o processo de formação disciplinar, mais particularmente com a constituição das ciências sociais, Lepenies busca evidenciar um campo de disputa que expõe o caráter histórico e social da organização do conhecimento. Também o historiador Jonathan Israel (2009) contribui para a percepção das mudanças epistemológicas em curso no continente europeu do Setecentos, em particular quando as relaciona a modelos de organização e sistematização do conhecimento, a exemplo das bibliotecas.

De um lado, está claro que o século XVIII encerra tensões importantes relacionadas à organização do saber e à instituição das bases do que a partir do século XIX se consolidará como a ideia mesma de ciência no Ocidente moderno; do outro, é preciso atentar tanto para o cará-

ter histórico das relações entre poesia e ciência quanto para a complexidade que as caracterizam. Como, por exemplo, propõe Hans Eichner ao buscar compreender os desafios filosóficos implicados na constituição das ciências modernas: “A fé na razão que a revolução científica tão esplendidamente justificou é tão evidente na poética do período quanto na ciência e filosofia”¹ (EICHNER, 1982, p.17).

Nesse sentido, a problematização de processos estanques de distinção e a compressão da dinâmica das interrelações tornam-se cada vez mais necessárias no processo de recepção crítica e no ensino de literatura em escolas e universidades. Ao valor histórico desse tipo de perspectiva se soma a repercussão na organização do conhecimento ainda hoje. Apesar de muito propalados, o *inter* ou mesmo o *transdisciplinar* são desafios educacionais significativos e que têm se apresentado como uma questão contemporânea. Entre os rendimentos e os prejuízos decorrentes da especialização alcançada pela crescente divisão dos saberes, se tornaram bem conhecidos posicionamentos como do filósofo Edgar Morin em sua defesa da complexidade diante do empobrecimento que associa ao isolamento das áreas de conhecimento. Paralelamente, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos já havia apontado em publicação da década de 1980 para o que chamou de uma transição epistemológica caracterizada pela crise da racionalidade científica modernamente instituída. As causas dessa crise seriam tanto internas ao próprio processo de produção de conhecimento quanto externas, ou seja, de cunho social e histórico. Essa racionalidade científica moderna, por sua vez, se caracterizaria pela “redução da complexidade”, pois “Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2009 [1987], p.28).

Se a visada histórica é, de fato, importante para a construção de novas abordagens educacionais, também se faz preciso reconhecer as

1 Tradução da autora. No original: “The faith in reason that the scientific revolution so splendidly justified is as evident in the poetics of the period as in the science and philosophy.”

particularidades socioculturais. Desse modo, não é possível deslocar discussões que têm sido desenvolvidas a partir de contextos específicos para outras realidades sem que se levem em conta as particularidades envolvidas. Logo, quando se trata de pensar o movimento ilustrado e seus desdobramentos na América Portuguesa, é incontornável o enfrentamento das reformas pombalinas. A ilustração portuguesa caracterizou-se pelo anseio de modernização expresso em um pragmatismo atento aos interesses econômicos de um estado monárquico e católico. No caso de luso-brasileiros ilustres que passaram pela Universidade de Coimbra reformada, a poesia integrava sua atuação política a favor de um conjunto de mudanças positivamente consideradas.

A ciência moderna e as reformas pombalinas

Certamente, no caso específico de Portugal e Brasil no século XVIII, há de se considerar obrigatoriamente as transformações do ensino promovidas durante e após a gestão do Marquês de Pombal. Afinal, deu-se andamento a um projeto importante que colocava em novos patamares as relações de poder, minando o espaço destinado aos inicianos e ampliando o poder do Estado. Ainda nesse contexto, havia urgência em promover o desenvolvimento técnico-científico necessário à equiparação com outras nações europeias. A preocupação com a economia moveu mudanças no ensino e justificou a criação da chamada “Aula de Comércio” com vistas à formação do “perfeito negociante”, bem como motivou a ênfase na aplicação prática no desenvolvimento de áreas de estudo como a química (FERRAZ, 1997).

De um lado, a formação da burguesia enquanto homens de negócios habilitados; de outro, uma aristocracia formada para servir à pátria. Em um caso e outro, assume-se a premissa de que importa o conhecimento aplicado e que, portanto, uma educação humanista que não redunde em ações em prol do desenvolvimento da nação estaria em desacordo com as necessidades portuguesas da época. A defesa da

ciência moderna vem acompanhada, portanto, de uma demanda econômica e política implicada na modernização de Portugal frente a polos europeus de desenvolvimento, caso da Inglaterra e da França. Não é casual, portanto, que Pombal tenha sido um ‘estrangeirado’ e que tenha passado algum tempo precisamente na Inglaterra.

Nesse contexto, sem dúvida, almejava-se criar meios de identificar e realizar um bom aproveitamento das riquezas das colônias, principalmente da América Portuguesa. Isso obrigava a um levantamento e ordenamento dos recursos naturais, o que exigia a formação de estudiosos munidos de conhecimento e habilidades necessários à empreitada, caso do luso-brasileiro Alexandre Rodrigues Ferreira (1756-1815), considerado um dos grandes naturalistas da história brasileira. A importância das chamadas viagens filosóficas levou Domenico Vandelli² a ocupar-se da formação e do preparo daqueles que empreenderiam tais viagens.

A História Natural do Reino e de suas colônias dependia das expedições científicas e das amostras trazidas. Vandelli reproduzia no Museu o que os naturalistas colhiam nas colônias. Depois disso, refletia sobre a “vida” no mundo colonial, sob a forma de memórias, científicas e econômicas, ou as duas coisas em uma só memória. (MUNTEAL FILHO, 1993, p. 84-85).

De fato, as funções acumuladas por Vandelli (que incluíam o Jardim Botânico da Universidade de Coimbra, o Laboratório Químico, o Museu de História Natural e as aulas de química e história natural na universidade de Coimbra) expressavam a importância assumida por estrangeiros convidados a executar a reforma que introduziria a ciência

2 Originário de Pádua, na Itália, Vandelli era médico de formação, mas dedicara-se à História Natural. A convite do Marquês de Pombal, participou da reforma da Universidade de Coimbra. O convite despertou seu interesse uma vez que abria a possibilidade de estudo das colônias ultramarinas. Foi nomeado em 11 de setembro de 1772 lente da cadeira de História Natural e de Química (MUNTEAL FILHO, 1993).

moderna nas esferas educacionais portuguesas ao lado dos “estrangeirados”. De qualquer forma, era bastante evidente o papel privilegiado dado, na reforma, às ciências naturais assim como suas evidentes implicações práticas, especialmente as de ordem econômica.

Por outro lado, casos como o de Alexandre Rodrigues Ferreira são bastante elucidativos de como a atuação de ilustrados luso-brasileiros formados em Coimbra não se situou forçosamente em um campo de emancipação ou de contestação do poder português. O naturalista foi formado para realizar viagens filosóficas que visavam, fundamentalmente, ao exame e levantamento das possíveis riquezas da colônia. Ou, ainda como lembra Luiz Carlos Villalta (2000), objetivava-se industrializar o Reino, o que exigia investir em educação e produção de conhecimento.

Nesses termos, a vinculação entre patriotismo, conhecimento e modernização se materializa em ilustrados empenhados na defesa política das reformas que muitas vezes se dava na atuação como homens públicos, o que envolvia a redação tanto de obras sobre a formação educacional quanto de poemas. A forma poética, no exercício do encômio e da sátira, assume valor político e representa a opção pela difusão de princípios ilustrados. Diante disso, a relação de mecenato mantida entre Pombal e poetas luso-brasileiros, como defende Ivan Teixeira (1999), participa de um contexto de amplo incentivo à divulgação de ideias e de valorização de conhecimento científico. Diante disso, não surpreende encontrar, na poesia praticada por ilustrados luso-brasileiros, a associação entre o elogio ao pombalismo e a divulgação das ciências.

Literatos e cientistas no Setecentos

Para, no entanto, desenvolver-se uma reflexão sobre como se estabeleciam as relações entre literatura e ciência no final do século XVIII, na esteira das transformações educacionais da época, serão tomados como ponto de partida dois autores: Francisco de Melo Franco (1757-

1823) e Manuel Inácio da Silva Alvarenga (1749-1814). Brasileiros que frequentaram Coimbra no Setecentos, representam, em alguma medida, a interseção da formação literata com a crescente importância atribuída às ciências.

Médico formado em Coimbra³ e conhecido na história da medicina do Brasil por seus escritos, Francisco de Melo Franco tem sido igualmente lembrado pelo poema herói-cômico *O reino da Estupidez* (1785) com o qual atacou a “viradeira” e o que compreendeu como atraso em relação às mudanças perpetradas pelas políticas de Pombal quando primeiro ministro da coroa. Na condição de estudante de medicina, viveu as mudanças trazidas pela reforma da Universidade de Coimbra, como a criação do Curso Filosófico, etapa obrigatória para as Faculdades de Medicina, Teologia e Leis, e “no qual se introduziram os estudos das ciências modernas, como a História Natural, a Física Experimental e a Química” (FERRAZ, 1997, p. 25). Foi responsável também pela publicação de textos médicos como *Medicina Teológica*, de 1794.⁴

Já Silva Alvarenga se notabilizou como poeta, defensor dos ideais ilustrados e autor de um também poema herói-cômico em que defende a reforma pombalina: *O desertor* (1774). Em sua prática poética, a promoção dos novos conhecimentos ganhou representação em versos no poema *Às Artes*⁵. Não há, porém, como dissociar a atividade de Alvarenga como poeta daquela que exerceu como Professor Régio no Rio de Janeiro e um dos sócios fundadores da Sociedade Literária do Rio de Ja-

3 A trajetória de Francisco de Melo Franco foi bastante atribulada. Nascido em Paracatu, Minas Gerais, matricula-se em 1775 no curso de Filosofia Natural e Medicina da Universidade de Coimbra. Por ordem do Santo Ofício, permanece preso entre 1777 e 1781 “acusado de herege, naturalista, dogmático, além de negar o matrimônio” (ABREU, 2006, p. 67). Retoma o curso em 1782, formando-se em 1785. Ano em que escreve, anonimamente, *O Reino da Estupidez*.

4 Sobre a publicação de Melo Franco e sua inserção no ambiente intelectual e médico da época, confira os artigos “Uma pedagogia da escrita” (DAFLON, 2011) e “A educação física e moral dos corpos” (ABREU, 2006).

5 Para uma leitura do poema *Às Artes*, confira o artigo “Abaixo dos pés a tempestade: o desafio interdisciplinar” (DAFLON; ANTUNES, 2016).

neiro. A atuação nesta última rendeu-lhe perseguição política e prisão sob a acusação de sedição.

De toda forma, um e outro autor estiveram envolvidos nas transformações sofridas pela educação luso-brasileira setecentista, visto terem tido sua formação marcada pela orientação educacional dada pelas reformas pombalinas. A atuação como letrados, por sua vez, manteve-se em relação com a importância atribuída ao conhecimento científico.

A esse respeito, merecem atenção alguns poemas de Silva Alvarenga publicados no jornal literário *O Patriota* – publicação dos anos de 1813 e 14, que contou com 18 números ao todo (a tiragem inicial era mensal e depois, bimestral). Embora tenha sido um periódico do início do século XIX, caracterizou-se por uma produção expressiva do pensamento setecentista dentro da perspectiva das Luzes no universo luso-brasileiro. A impressão era feita pela Imprensa Régia e tinha como editor Manuel Ferreira de Araújo Guimarães (1777-1838)⁶, responsável pelo texto de introdução do primeiro número, no qual afirma que: “É uma verdade, conhecida ainda pelos menos instruídos, que sem a prodigiosa invenção das letras, haveriam sido muito lentos os progressos nas ciências, e nas artes” (*O Patriota*, s. 1, 1, jan 1813). Abrir a publicação com tal afirmação sustenta que as letras teriam um papel relevante para o progresso, uma vez que teria uma função proeminente: a divulgação e a circulação de conhecimento.

De fato, *O Patriota* foi jornal literário que incorporou uma diversidade de escritos que traduziam a ambição ilustrada fundada na necessidade de instrução em consonância com a aplicação prática do conhecimento. Assim sendo, encontravam-se em seu corpo desde poemas até textos de natureza científica, em sua maioria produzidos ainda no Setecentos. Lorelai Kury, ao apresentar a publicação *Iluminismo e Impé-*

6 A respeito do redator de *O Patriota*, afirma Marco Morel: “Vê-se que Araújo Guimarães era um homem de letras e de ciências que fez sua carreira vinculada ao Estado, português e depois brasileiro...” (MOREL, 2007, p. 24).

rio no Brasil: O Patriota (1813-1814), de 2007, que incluía versão fac-símile de todos os números do periódico, observou a diversidade e qualidade dos conteúdos dos artigos. Destacou o caráter didático que se assumia ao dirigir o jornal à formação de “leitores, agricultores, homens da ciência, escritores” (KURY, 2007, p. 12). Em acordo com aspectos do projeto iluminista, a orientação dada ao periódico ia ao encontro da representação do “sábio ilustrado”, como o imaginava Voltaire, ou seja, comportava a dupla condição de homem de letras e de ciência.

Trata-se de discussão interessante na conformação dessas gentes das letras (*Gens de Lettres*) e que, já na *Encyclopédie*, se colocava na perspectiva de diferenciar e, ao mesmo tempo, aproximar os homens das letras e os homens da ciência. Entendendo-se os primeiros como os que cultivam somente erudição variada e amena, e os segundos como os que se dedicam às ciências abstratas e de utilidade mais sensível. O perfil das gentes das letras do século XVIII, do ponto de vista das dimensões do conhecimento que deviam obter, de suas delimitações intelectuais, mas também pelo comportamento social e cultural, foi desenhado por Voltaire e permaneceria como um paradigma dos dilemas e possibilidades do “sábio ilustrado”. (MOREL, 2007, p. 30)

A divisão naturalizada entre ciência e literatura, entre cientista e literato, não corresponde à visão iluminista do ilustrado. Afinal, como observa Carlos A. L. Filgueiras: “O homem do Iluminismo só se sentia verdadeiramente humano se fosse intelectualmente completo, isto é, se se interessasse por várias esferas, incluindo aí as artes, as humanidades e as ciências.” (FILGUEIRAS, 2007, p. 159).

Por outro lado, as relações entre letrados e cientistas revestiam-se da complexidade de um contexto em que se considerava importante romper com uma tradição marcada pela formação escolástica a favor do desenvolvimento de uma ciência que produzisse efeitos práticos. Um aspecto importante estava no ensino das línguas vivas que, ao lado do próprio desenvolvimento científico em curso, permitiria a difusão das

ideias trazidas pela ciência moderna. Na realidade, a escrita em línguas vulgares estava diretamente relacionada às propostas da Enciclopédia, visto que “...tratava-se de articular um enorme projeto de comunicação do saber do homem comum que não dominava as línguas clássicas” (TEIXEIRA, 1999, p. 217). Em outras palavras, diz respeito à necessidade de uma maior divulgação do conhecimento. O engajamento com essa premissa está, de certa forma, colocado no empenho de Luís Antônio Verney em polemizar para que a língua portuguesa constasse dos currículos escolares do país (TEIXEIRA, 1999). Não por acaso, as reformas educacionais decorrentes da expulsão dos jesuítas em 1759 vão abrir caminhos para o ensino e o desenvolvimento das ciências naturais enquanto se buscará investir no ensino da Língua Portuguesa.

Em 1770, a Coroa determinou mudanças importantes no ensino de Primeiras Letras e nas Escolas Menores, marcadamente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, partindo do princípio segundo o qual o conhecimento desta era fundamental, uma vez que a correção das línguas nacionais era a condição para que os “povos civilizados” pudessem, com “a clareza, a energia, e a magestade” necessárias, “estabelecer as Leis, e persuadir a verdade da Religião, e fazer úteis, e agradáveis os Escritos”. (VILLALTA, 2007, p. 275)

Ao lado das mudanças no ensino da língua, há a necessidade de se considerar as implicações de, conforme afirma Márcia Helena Mendes Ferraz em seu estudo sobre as ciências em Portugal e no Brasil, ter sido a reforma fundamentada nos escritos de Ribeiro Sanches (FERRAZ, 1997). Ao discutir a reforma pombalina na Universidade de Coimbra, Ivan Teixeira expõe como certos princípios – clareza, ordem, elegância – nortearam tanto o escrito do médico Ribeiro Sanches sobre o ensino da medicina quanto a *Arte poética*, de Francisco José Freire, o Cândido Lusitano. A relevância disso estaria no fato de que “reforça a idéia de que as Luzes procuram identificar a especificidade

do discurso poético com o racionalismo e a objetividade da ciência.” (TEIXEIRA, 1999, p. 46).

Certamente, Freire filia-se à tradição horaciana que prega a necessidade de unir o deleite à instrução. Nesse sentido, opõe-se a Verney que atribui à poesia o fim único de agradar. A *Arte poética*, de Freire, teria buscado responder à demanda de uma espécie de manual que ensinasse as regras da arte para o exercício da boa poesia. Ainda para Ivan Teixeira em seu trabalho sobre o mecenato pombalino, a grande influência sofrida por Basílio da Gama e pelos poetas árcades luso-brasileiros não foi Verney, mas o Cândido Lusitano. Daí o papel assumido pela poesia encomiástica, afinal Freire “concebia a poesia como um dispositivo do aparelho de Estado” (TEIXEIRA, 1999, p. 212) e termina por definir poesia “como imitação da natureza no universal ou particular feita em versos para utilidade e para deleite dos homens” (idem, *ibidem*).

Nesse conjunto de referências se insere o poema *Às Artes*, de Silva Alvarenga, dedicado à Dona Maria I e recitado em 1788 na Sociedade Literária, publicado posteriormente (1813) no sexto número de *O Patriota*. Nesse poema, há o desfile das ciências: a matemática, a física experimental, a química, a medicina... E, por fim, surge a poesia atrelada à memória e manifestação de um sentido cívico e político manifesto no louvor à rainha. Na realidade, a poesia encomiástica aparece assim articulada à sua utilidade, ao desempenho de uma função, ao mesmo tempo que o discurso de valorização das ciências e de suas conquistas ganha destaque nos versos.

Ao vivenciar as transformações do pensamento e educação luso-brasileiros do final do século XVIII, o poeta nascido em Minas Gerais mostrou-se afinado com os ideais ilustrados na medida em que representava a pluralidade do ilustrado que se expressava como “satírico, didático, utilitário, encomiástico, lírico, rebelde, renovador” (LUCAS, 1998, p.54). É ainda Fábio Lucas quem chama a atenção, na obra de Silva Alvarenga, para a completa coerência da conjunção matemática-poesia de acordo com as principais referências da época:

Lembremos que, dentro das convenções clássicas, os árcades recuperaram pontos da estética aristotélico-horaciana que recomendam avantajar a prática da arte em relação à prática do engenho, em nome do bom gosto e do decoro. (...) Na busca da conveniência observa-se a estruturação necessária entre as partes. (...) Assim sendo, chega-se à conclusão de que a obra de arte agrada *pela realização do belo matemático ou pitagórico*. (Idem, p. 41)

Em outras palavras, a harmonia do todo e a adequação das partes comportariam uma visão matemática incorporada ao exercício poético, procedimento que estaria plenamente de acordo com os padrões estéticos neoclássicos.

De acordo com o espírito de *O Patriota*, convém verificar que poemas do poeta árcade foram publicados no periódico. A seleção sinaliza as propostas em que se inserem tanto o jornal quanto o escritor brasileiro; de fato, privilegia a poesia encomiástica. Assim, publicou *Apotheosis poetica* (a Luiz de Vasconcelos), *No dia da inauguração da estátua eqüestre de D. José, Às Artes* (a D. Maria I) e, por fim, uma sátira: *Os vícios*.

Quanto ao poema herói-cômico *O desertor*, merece destaque o texto introdutório de Silva Alvarenga. Há clara tentativa de justificar a opção pelo gênero e consequente apresentação do conceito de poesia assumido pelo poeta árcade: “A imitação da Natureza, em que consiste toda a força da poesia, é o meio mais eficaz para mover e deleitar os homens...” (ALVARENGA, 2005, p. 333) e...

É desnecessário trazer à memória a autoridade e o sucesso de tão ilustres Poetas para justificar o poema herói-cômico, quando não há quem duvide que ele, porque imita, move e deleita, e porque mostra ridículo o vício, e amável a Virtude, consegue o fim da verdadeira poesia. (Idem, p. 336)

Percebe-se claramente a inserção de Silva Alvarenga nas premissas estabelecidas por Francisco José Freire acerca do fazer poético. Di-

mensiona-se, assim, a utilidade da poesia (que *move* os homens) como importante aspecto e que, em certo sentido, aproxima da dicção fomentada pelo progressivo desenvolvimento do saber científico.

Por isso, vale a pena considerar como *O Patriota* é tido como o primeiro periódico “especialmente dedicado às ciências e às artes no país” (FREITAS, 2006, p. 55) e como contou com uma variedade de textos dentre os quais constavam poemas de Silva Alvarenga. Mas não se tratava apenas de diversidade de conteúdos, os autores também exercitaram diferentes formas textuais ao se debruçarem sobre mais de um assunto.

Boa parte dos autores, inclusive o próprio Borges de Barros, escreve sobre diversos assuntos e não se detém em áreas científicas ou técnicas específicas. Essa característica, típica do período das Luzes, sela a vinculação de *O Patriota* a um ambiente cultural e científico ainda distinto da especialização, a qual começa a se afirmar de forma duradoura em centros europeus como a Inglaterra e a França. (KURY, 2007, p. 142-143)

Se a prática discursiva colocava, sob a perspectiva iluminista, a convergência de saberes em primeiro plano; por outro lado, integrava uma proposta de formação dos leitores. Lorelai Kury (2007) assinala o caráter didático presente em procedimentos recorrentemente empregados como o uso de imagens, gráficos e tabelas com a óbvia finalidade de instruir. O didatismo estaria vinculado também à formação dos homens de letras locais.

A composição dos números publicados de *O Patriota* revela a tentativa de inclusão de escritos nacionais que dessem conta, junto a uma bibliografia estrangeira traduzida, das necessidades locais. O princípio da utilidade está evidentemente incorporado às linhas gerais do periódico. Cabe, portanto, reafirmar no âmbito da publicação o papel atribuído às letras no processo de divulgação de conhecimento e no desenvolvimento da ciência. A criação literária deveria estar assim também

imbuída do sentido de utilidade.

À poesia, com os encômios, caberia tanto a exaltação de figuras e práticas públicas relevantes em um processo de interferência importante na política, como também a promoção de conhecimento de natureza científica. A isso estaria associada inclusive a mudança de parâmetros estéticos em relação à poesia seiscentista que pecaria pelo abuso do ornamento, da fantasia e do inverossímil (TEIXEIRA, 1999).

Diante disso, *O Patriota*, ao representar um espaço de publicação em que se expõe a poesia como parte de práticas de divulgação e desenvolvimento do pensamento ilustrado, permitirá ver como literatos vão incorporar as premissas ilustradas e assim situar o fazer literário frente aos novos saberes científicos. Se seria papel do escritor atuar pela consolidação da ilustração luso-brasileira, em que medida, esse comprometimento selaria o consórcio entre poesia e ciência? Cabe lembrar que não se experimentava ainda a acentuada especialização e se estava mais próximo de uma concepção totalizante do homem das letras. Ademais, a incorporação da utilidade na prática poética, em que pese o referencial horaciano, não deixa de ser a inclusão da poesia em uma visão de mundo inseparável do desenvolvimento das ciências modernas. O caráter útil, por sua vez, colocaria para os literatos o desafio de contribuir efetivamente para a expansão do pensamento científico.

Tratando especificamente do caso de Manuel Inácio da Silva Alvarenga, algumas considerações são necessárias no que diz respeito à sua trajetória: a sua passagem como estudante em Coimbra, onde se matriculou em 1771; a amizade travada com Basílio da Gama com quem compartilhava posições iluministas e antijesuíticas; sua participação na Arcádia, onde ficou conhecido como Alcindo Palmireno; a sua identificação com os pilares da reforma da Universidade de Coimbra e os reflexos disso em sua condição de poeta e de estudioso.

...outra característica de Silva Alvarenga que vai ser evidenciada ao longo de toda a sua vida é o entusiasmo pelas questões cientí-

ficas; não seria de espantar que na Universidade reformada, que deu tanta ênfase ao estudo das ciências, ele se dedicasse a esse tipo de matéria. O fato de em 1773 aparecer matriculado em Cânones e Matemática parece tanto apontar para este gosto quanto para a ampliação de sua formação (anos mais tarde, na devassa, o poeta afirmou que sua paixão ‘só se dirige à poesia e a algumas obras matemáticas’). (MORATO, 2005, p. 23)

Silva Alvarenga bacharela-se em 1775 e retorna ao Brasil dois anos depois. Em 1782, torna-se Professor Régio de Retórica e Poética nomeado pelo vice-rei Luís de Vasconcelos. Diante de sua relação com o pensamento científico e ilustrado, de um lado, e de sua atividade como poeta, participou da Sociedade Literária, apontada por Morato como mais científica do que literária, o que o crítico associa ao fato de seus membros serem em sua maioria médicos (MORATO, 2005). Todavia, Shozo Motoyama, em seu estudo sobre história da ciência no Brasil, apresenta entendimento diferente de Morato. Ao discutir a ciência no período colonial, o historiador observa a proliferação de academias no século XVIII começando pela Academia Brasílica dos Esquecidos (1724-1725), na Bahia. Ainda sobre as academias, afirma: “Contudo, essas sociedades discutiam de tudo, sendo mais literárias do que científicas. A última delas no período colonial foi a Sociedade Literária, fundada em 1786, com a aprovação do vice-rei Luís de Vasconcelos e Sousa.” (MOTOYAMA, 2004, p. 112).

A indecisão sobre o teor predominantemente literário ou científico pode ser lida como decorrência de um conjunto bastante heterogêneo de conteúdos, o que não deixa de estar acordo com o espírito da Ilustração. No entanto, o ponto de vista de leitura crítica revela as questões que envolvem a percepção de estudiosos ao se debruçarem sobre o assunto, afinal, não intriga o fato de um crítico literário apontar a prevalência do científico e um historiador da ciência afirmar exatamente o contrário. Além do mais, a recepção moderna do Setecentos pode explicar a percepção da formação e do discurso literários como obstáculos à

ciência, leitura que se aproxima àquela desenvolvida por Fernando Azevedo em seu importante livro – *A cultura brasileira*, de 1943: “Formou-se, por esse modo, a tendência intelectualista e literária que se desenvolveu por mais de três séculos, para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais.” (AZEVEDO, 1996, p. 276). Esse seria, na óptica de Azevedo, o legado de uma educação que privilegiou o retórico:

A herança da escolástica e da cultura clássica, com o predomínio do latim, da gramática e da retórica, transmitia-se, sem se enriquecer nem transformar-se, através de gerações de letrados, até os fins do século XVIII, quando os frades franciscanos, em virtude da ordem régia de 1772, estabeleceram no Rio de Janeiro um curso de estudos superiores em que, pela primeira vez, figurava além do grego e do latim, o ensino oficial de duas línguas vivas. (Idem, p. 274)

De fato, a avaliação dos processos de recepção pode ser um caminho importante para a renovação dos estudos do passado literário e o estabelecimento de outras formas de abordagem das obras. Além disso, também pode ser fundamental para a constituição de vieses que levem em conta o papel histórico das reformas pombalinas e seus efeitos na educação brasileira.

Quando se trata dos rumos tomados por Francisco de Melo Franco, merece destaque a sua posição como defensor das reformas pombalinas e do desenvolvimento das ciências naturais. Além de *O reino da Estupidez*, foi autor de poemas inéditos e de *Noites sem sono*⁷, cânticos “cheios de mordacidade” escritos no cárcere (MENEZES, 1969, p. 534). Na conjunção do deleite e da utilidade, tendo em vista a dimensão cívica de uma poesia engajada, o satírico ganha força estratégica, visto que, como aponta Fábio Lucas, representa “poesia de opinião” que teria flo-

7 Não foi possível localizar exemplar de *Noites sem sono*, apesar da indicação de sua publicação por Raimundo Menezes.

rescido no período pombalino (LUCAS, 1998). Teriam, portanto, os dois poetas – Manuel da Silva Alvarenga e Francisco de Melo Franco – em comum a consideração do texto poético como forma de posicionamento político favorável às mudanças e, conseqüentemente, à introdução das ciências modernas no contexto luso-brasileiro. Trata-se, sobretudo, de ratificar a dimensão útil da poesia. Nesse sentido, não se poderia falar em um divórcio entre a literatura e a ciência de então. Isso, porém, não significa dizer que não houvesse uma especificidade do texto poético ou mesmo um discurso científico cada vez mais preocupado com o registro e a classificação dos elementos do mundo natural.

Mas como pensar a condição do literato como homem também da ciência e vice-versa? Não seria o caso de Francisco de Melo Franco, antes homem da medicina do que poeta, mas que, enquanto autor do poema herói-cômico *O Reino de Estupidez*, teria atestado a importância e, sobretudo, a utilidade da poesia? Afinal, seu poema compreendeu a defesa da direção tomada pelo pombalismo na reforma da Universidade de Coimbra, ou seja, a adesão àquilo que representaria o desenvolvimento técnico-científico de que careciam Portugal e suas colônias.

Pedro Nava, em seu estudo sobre a história da medicina no Brasil (um conjunto de textos escritos sobre o assunto nos anos de 1948, 1949 e 1965), diz a respeito de Francisco de Melo Franco que “pela importância de sua obra, é uma das mais ilustres figuras de clássico de que se podem orgulhar a Medicina no Brasil, sua terra natal, onde ele clinicou e faleceu: – e a Medicina de Portugal, terra da Coimbra universitária...” (NAVA, 2003, p. 51). Expõe assim sua qualidade de médico, assinalando como *Ensaio sobre as febres*, publicado em 1829 em Lisboa, teria sido o livro de maior repercussão do autor, influenciando gerações de médicos. Acrescenta que teriam seu trabalho sobre higiene e sua *Medicina Teológica* colocado Melo Franco como um precursor da investigação psicanalítica e “da moderna concepção psicossomática” (NAVA, 2003). Tal posição é ratificada por Jean Abreu que, por sua vez, destaca a formação do médico mineiro em um momento de importantes transformações do

ensino da medicina em Portugal. A crítica à cultura livresca e à ausência de prática, como aparece nos textos do Dr. Antonio Ribeiro Sanches, repercutiu nos estatutos da Universidade de Coimbra. Daí a construção de laboratórios e de estabelecimentos destinados a aulas práticas (ABREU, 2006). Sob a influência da nova orientação dada aos estudos médicos, adota princípios mecanicistas, isto é, assume a visão médica segundo a qual o corpo seria compreendido como uma máquina. Nesse caminho, Melo Franco estuda a neurologia e “Pelos idéias que propõe, o médico envereda pela análise das sensações do indivíduo, transformando a teologia moral em psicologia médica.” (ABREU, 2006, p. 73).

Assim, Francisco de Melo Franco marca sua dupla inserção no campo das letras e dos saberes médicos, ao convergir sua atuação intelectual pelas linhas da escrita literária e pelo estudo da medicina. Logo, não é de se estranhar que o autor seja objeto de estudo tanto da história da medicina quando da crítica literária. De um modo ou de outro, sua obra participa da defesa de um mesmo projeto político-educacional.

A trajetória de ilustrados como Melo Franco e Silva Alvarenga, bem como o estudo de suas obras, expõe aspectos relevantes da educação luso-brasileira no final do Setecentos e os seus efeitos na formação de mais de uma geração de letrados e estudiosos no Brasil. A revisão dos modos como a Ilustração esteve vinculada a uma orientação educacional que valorizava o estudo da natureza e as ciências modernas pode permitir compreender a função da poesia na arena pública.

Referências

1. ABREU, Jean Neves. A educação física e moral dos corpos: Francisco de Mello Franco e a medicina luso-brasileira em fins do século XVIII. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXXII, n. 2, p. 65-84, dezembro 2006.
2. ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. **Obras poéticas**: poemas líricos, Glaura, O desertor. Introdução: Fernando Morato. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 390 p.
3. AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6a ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

4. CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo, Saraiva, EDUSP, 1978. 241p.
5. DAFLON, Claudete. **Uma pedagogia da escrita**. Matraga, v.18 n.29, p. 52-72, jul./dez. 2011.
6. DAFLON, Claudete; ANTUNES, Alexandre. Abaixo dos pés a tempestade: o desafio interdisciplinar. **Terra Roxa e outras terras**: revista de estudos literários, vol. 31, p.57-69, dez. 2016.
7. DAFLON, Claudete. Um bosque nos trópicos: natureza e sociabilidade no Rio de Janeiro setecentista. **Portuguese Literary & Cultural Studies** (PLCS), n. 29, p. 16-37, 2016.
8. EICHNER, Hans. The Rise of Modern Science and the Genesis of Romanticism. **PMLA**, vol. 97, n. 1, p. 8-30, Jan. 1982.
9. FERRAZ, Márcia Helena Mendes. **As ciências em Portugal e no Brasil (1722-1822)**: o texto conflituoso da química. São Paulo: EDUC, 1997. 245 p.
10. FILGUEIRAS, Carlos A. L. A ciência e as Minas Gerais do Setecentos. RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (org.). **As Minas Setecentistas**. 2. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2007. p.159-186.
11. FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. **Ciência da Informação**, vol. 35, n. 3, Brasília, p. 54-66, setembro/dezembro de 2006.
12. FRANCO, Francisco de Melo. **Reino da Estupidez (1785)**: seguido do Novo Reino da Estupidez de Francisco de Mello Franco. Apresentação Antonio Callado. São Paulo: Giordano, 1985. 140 p.
13. FRANCO, Francisco de Melo. **Medicina teológica**. Apresentação Antonio Candido. Introdução Alberto Dines. São Paulo: Giordano, 1984. 154 p.
14. ISRAEL, Jonathan I. Iluminismo radical: a filosofia e a construção da modernidade 1650-1750. Trad. Claudio Blanc. São Paulo: Madras, 2009.
15. KURY, Lorelai. Apresentação. KURY, Lorelai (org.) **Iluminismo e império no Brasil**: O Patriota (1813-1814). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p.9-14.
16. KURY, Lorelai. Descrever a pátria, difundir o saber. KURY, Lorelai (org.) **Iluminismo e império no Brasil**: O Patriota (1813-1814). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p.141-178.
17. LEPENIES, Wolf. **As três culturas**. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP, 1996. 385p.
18. LUCAS, Fábio. **Luzes e trevas**: Minas Gerais no século XVIII. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 184 p.

19. MENEZES, Raimundo de. **Dicionário Literário Brasileiro**. Prefácio Antonio Candido. São Paulo: Saraiva, 1969.
20. MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
21. MOTOYAMA, Shozo. Período colonial: o Cruzeiro do Sul na Terra do Pau-Brasil. MOTOYAMA, Shozo (org.). **Prelúdio para uma história**: ciência e tecnologia no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2004. p. 59-118
22. MORA, Ana Maria Sánchez. **A divulgação da ciência como literatura**. Trad. Silvia Pérez Amato. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003. 115 p.
23. MORATO, Fernando. Introdução. ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. **Obras poéticas**: poemas líricos, Glaura, O desertor. São Paulo: Martins Fontes, 2005. P. 17-54
24. MOREL, Marco. Pátrias polissêmicas: república das letras e imprensa na crise do Império Português na América. KURY, Lorelai (org.). **Iluminismo e império no Brasil**: O Patriota (1813-1814). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p.15-39.
25. MUNTEAL FILHO, Oswaldo. **Domenico Vandelli no anfiteatro da natureza**: a cultura científica do reformismo ilustrado português na crise do antigo sistema colonial (1779-1808). Dissertação de Mestrado (Departamento de História), Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1993. 257p.
26. NAVA, Pedro. **Capítulos da História da Medicina no Brasil**. São Paulo: Ataliê Editorial, 2004. 246 p.
27. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
28. TEIXEIRA, Ivan. **Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica**. São Paulo: EDUSP, 1999. 620p.
29. VILLALTA, Luiz Carlos. **1789-1808**: o império luso-brasileiro e os brasis. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
30. VILLALTA, Luís Carlos. Educação: nascimento, “haveres” e gêneros. RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (org.). **As Minas Setecentistas**, 2. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2007. p.253-287.

O LUGAR DO ENSINO DE RETÓRICA NAS REFORMAS POMBALINAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

João Escobar J. Cardoso

A retórica, a poética e os estudos literários

O moderno conceito de literatura difundido pelas histórias literárias, desde seu surgimento no século XVIII, esteve, por um longo período, fortemente apoiado sobre aspectos formais. O conceito de literariedade proposto pelos formalistas é apenas uma pequena herança de uma tradição dos dois últimos séculos, em que se hierarquizaram, se excluíram e se elegeram autores e obras em função de valores morais, políticos ou concepções estéticas cujos critérios são quase sempre questionáveis. Foi nessa tradição que se apoiou Fernanades Pinheiro (1825-1876) em 1862, na primeira edição do seu *Curso Elementar de Literatura Nacional*, ao tentar conceituar a literatura:

Deriva a palavra literatura do vocábulo latino *littera*, que, como se sabe, significa letra. Na sua mais ampla acepção é a literatura, na frase do Sr. de Lamartine, a expressão memorável do homem transmitida ao homem por meio da palavra escrita. Tomada porém em sentido restrito é a expressão dos conceitos, sentimentos e paixões do espírito humano feita por modo agradável. É nesta última acepção que lhe cabe o epíteto belas letras, humanidades ou boas letras, como também lhe chamavam os nossos clássicos (PINHEIRO, 1962, p. 9).

Já no final do século XIX, quase quarenta anos após a publicação da obra de Fernandes Pinheiro, escreveu José Veríssimo (1857-1916), em sua *História da Literatura Brasileira*:

Literatura é arte literária. Somente o escrito com o propósito ou a intuição dessa arte, isto é, com os artifícios de invenção e de composição que a constituem é, a meu ver, literatura. Assim pensando, quiçá erradamente, pois não me presumo de infalível, sistematicamente excluo da história da literatura brasileira quanto a esta luz se não deva considerar literatura. Esta é neste livro sinônimo de boas ou belas letras, conforme a vernácula noção clássica. Nem se me dá da pseudonovidade germânica que no vocábulo literatura compreende tudo o que se escreve num país, poesia lírica e economia política, romance e direito público, teatro e artigos de jornal e até o que se não escreve, discursos parlamentares, cantigas e histórias populares, enfim autores e obras de todo o gênero (VERÍSSIMO, 1969, p. 10).

Com isso, se pode concluir que o conceito de literatura se confunde com o próprio cânone, isto é, obras e autores consagrados pela tradição crítica e historiográfica, uma tradição que, desde sua origem, serviu como ferramenta de dominação, apagando as vozes de certos grupos, como mulheres, ou como da grande quantidade de novos escritores provenientes de classes sociais de pouco prestígio, que começaram a surgir na Europa no século XVII, devido às seguintes razões: a difusão da alfabetização, que fez com que a capacidade de ler deixasse de ser uma marca de distinção social, criando um novo público leitor, uma nova opinião pública, a concentração gradativa por parte dos centros de ensino nas línguas vernáculas e não mais no latim, assim como o impulso da atividade editorial, que passou a produzir os mais variados tipos de impressos em língua nacional (ABREU, 2003).

Entretanto, ao menos em âmbito brasileiro, essa associação visceral entre literatura e forma também está relacionada aos efeitos causados pela posição de destaque que ocupou a retórica no sistema

de ensino, que lhe atribuiu amplas funções no processo educacional. Apesar de buscar unicamente sistematizar os principais recursos de persuasão, utilizando a literatura como modelo de arte persuasiva, foi a retórica, surgida no século V a.C, a primeira disciplina a se debruçar sobre o que hoje se conhece como literatura. Com o passar do tempo, sobretudo em virtude de vários fatores, tais como o apagamento de sua função utilitária e a especialização dos saberes, após o século XVIII, houve uma redução dos recursos discursivos classificados pela retórica clássica como *inventio* (achar o que dizer); *dispositio* (pôr em certa ordem o que se tem a dizer); *elocutio* (colocar os ornamentos do discurso); *pronunciatio* (proferir o discurso de acordo com a dicção e gesticulação adequadas) e *memoria* (confiar o discurso à memória). Estes passaram a fazer parte dos manuais de gramática com o nome de “tropos” e “figuras”, que no século XX, com os formalistas russos, se reduziram ao par metáfora/metonímia (SOUZA, 1999).

Enquanto a retórica, desde sua origem, tratava da oratória e do raciocínio, a poética, uma das disciplinas clássicas dos discursos, surgida também na Grécia do período clássico, por sua vez, estudava os gêneros hoje considerados literários, motivo pelo qual permaneceram dissociadas até o século I. A partir de então, os laços entre retórica e poética começam a se estreitar, permanecendo, por muito tempo, artes quase indissolúveis. Tal situação só começaria a mudar com a (re)descoberta da *Poética* de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C), ocorrida no final do século XV, que fez com que a arte poética se tornasse um código da criação literária, circunscrevendo a retórica, a arte do bem escrever, ao âmbito do ensino, especialmente o jesuítico (BARTHES *apud* SOUZA, 1999).

No entanto, como se pode notar nos programas do Pedro II, a forte conjugação entre retórica e poética se fez presente até grande parte da segunda metade do século XIX. Ambas, juntamente com a história literária, funcionaram como módulos da mesma disciplina até por volta de 1892, momento em que houve o definitivo triunfo dos estudos de vertente historiográfica sobre a retórica e a poética.

Apesar de o Colégio de Pedro II ter sido fundado em 1837, é a partir de 1850, segundo documentação levantada por Souza (1999), que passa a constar a disciplina retórica nos programas do Imperial Colégio. Em 1862, em obediência ao decreto de 17 de fevereiro de 1855, assinado pelo ministro do Império, Luís Pedreira do Couto Ferraz, passa a constar nos programas de retórica menção explícita à literatura nacional. O ensino de literatura no Brasil, institucionalizado inicialmente de maneira subordinada ao da retórica, levou aproximadamente quatro décadas para se configurar como disciplina independente. Tal emancipação não ocorreu de maneira abrupta. O processo foi lento e gradativo, como se pode ver na seguinte descrição dos programas do Pedro II entre os anos de 1850 a 1900, levantados por Souza (1999, p. 32-36), em que se observa o gradual processo de independência do ensino de história da literatura em relação ao ensino de retórica.

Durante 1850 e 1857, ensina-se, no sexto e sétimo anos, uma disciplina chamada retórica. No entanto, apenas no sexto ano o conteúdo da disciplina corresponde ao seu nome. No sétimo, o programa apresenta questões de poética e estudo de obras da cultura literária clássica, antiga e moderna.

No ano de 1858 a 1859, a disciplina do sexto ano continua com o nome de retórica, havendo, porém, a inserção explícita da poética nos programas: a disciplina do sétimo ano passa a se chamar retórica e poética. Além disso, os estudos historiográficos começam a ganhar espaço, sendo inseridos na ementa de sétimo ano como “história da literatura portuguesa e nacional”.

No período de 1860 e 1861, a disciplina do sexto ano também passa a se chamar retórica e poética. A do sétimo ano conserva a designação de retórica e poética, e o item chamado na ementa de “literatura nacional” é dividido entre literatura brasileira e portuguesa.

Entre 1862 a 1869, a disciplina do sexto ano volta a se chamar poética. Todavia, no sétimo ano, passa a se chamar poética e literatura nacional, ocorrendo, assim, a autonomização da poética e da literatura

nacional em relação à retórica, bem como a aquisição de um maior espaço por parte dos estudos historiográficos nos programas do Pedro II.

O período que vai de 1870 a 1876 assistiu à autonomia plena dos estudos de vertente historiográfica. A disciplina do sétimo ano passou a se chamar “historia da literatura em geral, e especialmente da portuguesa e da nacional”, enquanto os conteúdos referentes à retórica e à poética passaram a ser ensinados no sexto ano na disciplina designada como retórica e poética.

No biênio de 1877 e 1878, houve duas novidades: a primeira é que a disciplina retórica e poética, anteriormente ensinada no sexto ano, passou a ser ministrada no quinto. A segunda é que a disciplina ministrada no sétimo ano, com um conteúdo altamente historicista, passou a ser designada simplesmente com o termo literatura.

Nos anos de 1879 a 1880, a disciplina retórica e poética, que havia sido transferida para o quinto ano, volta a ser ministrada no sexto, mas com o acréscimo do termo “literatura nacional”. A disciplina do sétimo ano passa a ser designada como português e literatura geral, uma vez que seu conteúdo foi alterado, acrescentado-se um módulo de língua chamado português e um das culturas literárias antigas e estrangeiras modernas.

Na década que vai de 1881 a 1891, a disciplina do sexto ano permaneceu a mesma. Contudo, no sétimo ano, a disciplina português e literatura geral foi alterada para português e história literária, conquistando o historicismo, assim, mais espaço ao lado da vertente retórico-poética.

É no ano de 1892, contudo, que ocorre o triunfo definitivo da vertente histórica sobre a retórica e a poética. Estas foram eliminadas do currículo, tornado a história literária absoluta até o final do século, ainda que adquirindo diferentes designações até 1900. De 1892 a 1897, o programa é mantido, chamando-se a disciplina história da literatura nacional, exceto em 1895, quando seu nome é alterado para literatura nacional. Em 1898, sua designação é alterada para história da literatura geral e da nacional, tendo seu programa aumentado, abrangendo as literaturas de todos os tempos e lugares.

Ao observar esse percurso enfrentado pelo ensino de literatura nos programas do Imperial Colégio de Pedro II, fica claro que ela, ou até mesmo a história literária, já que uma só foi possível através do outra, nasceu da disciplina retórica. Essa paternidade inicial não deixou de expandir seus efeitos para os estudos literários de vertente historiográfica, originados, sobretudo, a partir da institucionalização da literatura enquanto disciplina escolar (ver OLIVEIRA, 2008 e CARDOSO, 2009). Com efeito, Souza (1999) considera que, apesar do afastamento programático da história da literatura em relação ao da retórica, aquela disciplina não escapou de construir seu objeto com instrumentos conceituais desta, dada a formação retórica dos professores. De fato, se tais efeitos podem ser sentidos no conceito de literatura proposto por Fernandes Pinheiro e José Veríssimo no século XIX, transcritos anteriormente, já no século XX, mesmo após todos os movimentos e atitudes anti-retóricas, pode-se notar resquícios dessa “impregnação retórica” (SOUZA 1999) no conceito de literatura proposto por Afrânio Peixoto (1876-1947), em pleno Modernismo:

A literatura é a arte da escrita, escrita destinada a uma emoção estética. A transmissão de um conhecimento pela palavra será ciência e não arte; se bem feita, se, além de instruir, agradar, tal transmissão de conhecimento será não apenas ciência, mas também arte: ciência pelo conteúdo ou idéia, arte pelo continente ou forma. [...] A literatura é, pois, completamente, o fato literário na forma literária (PEIXOTO, 1932, p. 18).

Se é verdade que a formação retórica impregnou os posteriores estudos historiográficos, uma pesquisa que intente avaliar a formação da historiografia da literatura brasileira associando-a ao processo de institucionalização do ensino de literatura no ensino secundário não pode prescindir de uma breve análise das origens e do desenvolvimento do ensino de retórica. Portanto, pretendemos centrar nosso olhar a partir da reforma dos estudos de 1759 em Portugal e seus domínios, executada

pela política reformadora do governo pombalino (1750-1777), que teve suas bases fornecidas pelo *Novo Método de Gramática Latina*, do padre Oratoriano Antônio Pereira (1725-1797), e pelo *Novo Método de Estudar*, de Luis Antônio Verney (1713-1792), que propunham a simplificação dos estudos do latim e a renovação do ensino da latinidade e da retórica. É a partir de então que se lançaram as bases, não propriamente para o nascimento, mas para os primeiros e mais importantes passos do desenvolvimento de grande parte dos estudos de retórica que seriam implementados no Brasil no século seguinte.

As políticas pombalinas e a formação da nação portuguesa

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação (BAUSBAUM, 1957, p. 48-9).

As palavras de Leôncio Bausbaum caracterizam perfeitamente a situação política e econômica em que se encontrava Portugal diante das demais nações europeias até meados do século XVIII, quando José Francisco Antônio Inácio Norberto Agostinho de Bragança (1714-1777), conhecido como D. José I, assumiu o trono português em 1750. Nesse mesmo ano, o monarca nomeou como Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), que, em pouco tempo, se tornou uma das figuras mais emblemáticas de Estado português, obtendo, em 1769, o título de Marquês de Pombal. Suas ações se processaram no sentido de transformar Portugal numa metrópole moderna e capitalista, através, principalmente, da recuperação da economia, de modo que lhe permitisse competir com outras

nações europeias, da concentração do poder real e da modernização e nacionalização da cultura. As reformas pedagógicas empreendidas por Pombal, que ficaram conhecidas com “Reformas pombalinas da instrução pública” – talvez o seu maior projeto de governo – constituem uma dos aspectos do iluminismo português, o qual foi definido pelo Manuel Roncada como:

essencialmente Pedagoísmo e Reformismo. O seu espírito era, não revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso como o francês; mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista. Era o iluminismo italiano: um iluminismo essencialmente cristão e católico (*apud* CARVALHO, 1978, p. 26).

Portanto, estudar as políticas pombalinas é estudar o processo de formação do Estado Nação português, um processo caracterizado tanto por um movimento geral de reformulação jurídica, política e econômica quanto pela construção de uma identidade nacional através da política, das artes e, sobretudo, da educação. Tomando o conceito proposto por Hall (2005), a nação seria não apenas uma entidade política, mas, sobretudo, um sistema simbólico de representação cultural. De maneira semelhante, em *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, Benedict Anderson (2008, p. 32) define a nação como “(...) uma comunidade política imaginada - e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”. Imaginada porque os indivíduos de uma nação criam e imaginam seus membros e suas fronteiras, ainda que estas não existam no plano empírico. Seu caráter limitado advém da impossibilidade de um sentimento nacionalista abarcar toda a humanidade, já que a nação é um critério de distinção entre grupos e comunidades. Já o termo comunidade está relacionado à possibilidade de indivíduos ocuparem um mesmo espaço nacional e estarem unidos por um projeto comum, ainda que provenientes de diferentes posições sociais. Dentre as bases culturais históricas que permitiram a concepção de comunidade imaginada, es-

tão: o abalo da crença de que as sociedades eram naturalmente organizadas em torno de monarca, em cujas mãos assentava o poder divino; a criação de uma crença de compartilhamento temporal, a partir do desenvolvimento da ideia de que os fatos podem ligar as pessoas neles envolvidas ainda que ocorridos em locais diferentes; abalos na religião, que já não era mais capaz de responder à questão da continuidade, gerando esperanças sobre o nacionalismo para justificá-la; e por fim a desacralização de determinados idiomas antigos, devido ao impulso do capitalismo editorial aliado à reforma protestante, cuja tradução da bíblia acabou por minar a crença no latim como única língua capaz de transmitir a verdade divina.

Se a língua, por si só, não define uma nação, a ascensão, difusão e oficialização de alguns vernáculos como ferramenta de centralização administrativa por obra de certos monarcas com pretensões absolutistas é mais uma das razões apontadas por Anderson para o surgimento do nacionalismo. Ora, é sintomático que a maior parte das políticas linguísticas de certos países tenham se dado no momento de constituição dos seus respectivos Estados. Tal foi o caso do Inglês e do Francês. Esta última, vista como uma mera corruptela do latim, levou muitos séculos para obter *status* literário, tornando-se apenas língua oficial dos tribunais quando Francisco I lançou o Édito de Villers-Cotterêts, em 1539 (ANDERSON, 2008). Com o caso luso-brasileiro, o que mais aqui nos interessa, não foi diferente. Apesar de a Ilustração¹, em Portugal, ser frequentemente associada ao governo pombalino (1750-1777), foi no Reinado de D. João

1 Definir a ilustração de maneira precisa não seria uma tarefa fácil. Trata-se de um discurso construído *a posteriori*, mais precisamente nos dois últimos séculos. Mas, apesar de todos os problemas epistemológicos que envolvem o conceito de Ilustração, grande parte da historiografia que procurou, ainda que de ângulos diferentes, sua natureza e seu sentido histórico, parece estar de acordo quanto à ideia segundo a qual a ilustração aparece como uma “uma ideologia na qual se afirmam as principais categorias da sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade” (FALCON, 1993, p. 100). De maneira não muito diversa, Ivan Teixeira (1999) vê a Ilustração não como uma entidade histórica de existência própria, mas como um conjunto de falas: a filosofia, a ciência, a economia, as artes.

V (1689-1750) que se estabeleceram algumas condições primordiais para a posterior instalação das “Luzes” em Portugal, tais como o surgimento de academias, laboratórios, traduções e edições importantes, a adoção do método cartesiano e da física de Newton e, na literatura, a assimilação da *Poética* de Boileau (1636-1711) e a censura à poesia seiscentista, bem como a publicação do *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), de Luis Antônio Verney, e da *Arte Poética ou Regras da Verdadeira Poesia* (1748), de Francisco José Freire (1719-1773), obras que, segundo Teixeira (1999), se destacam no processo de formação do ideário português do século XVIII.

Os ideais de cultura, civilização, progresso e educação da humanidade que nortearam a Ilustração criaram a necessidade de se atenuar a influência da Igreja sobre a sociedade da época, em prol da modernização e da centralização política do Estado português, ainda que as reformas empreendidas por Pombal tenham tentado “conduzir numa harmonia de interesses, conjuntamente, a *República* e a *Igreja* pelo caminho do progresso, material e espiritual da nação lusitana” (CARVALHO, 1978, p. 49). E talvez tenha sido exatamente o *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua Majestade não mandar o contrário*, redigido pelo então governador do maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1700-1779), que se popularizou como simplesmente *Diretório dos Índios*, de 1757, a primeira grande realização desse projeto ilustrado português na colônia brasileira. Não obstante, em Portugal, as preocupações com a língua vernácula no processo de ensino já houvessem brotado, desde 1734, na obra de Martinho de Mendonça Pina e Proença (1693-1743) intitulada *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre* – na qual tenta adaptar um ensaio de John Locke à sociedade lusitana –, Andrade (1978) considera o *Diretório* como marco inicial do projeto pedagógico pombalino. Nele, não apenas foi abolida a administração temporal dos jesuítas como também, na tentativa de construir a “base fundamental da Civilidade” (PORTUGAL, 1830, p. 509), proibiu-se o uso da língua geral, caracterizada na Lei como uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica” (PORTUGAL, 1830, p. 509), e se impôs o uso da língua portuguesa como idioma geral:

Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portugueza, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da Lingua propria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na fórma, que Sua Magestade tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora se não observarão com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (PORTUGAL, 1830, p. 509).

Com efeito, desde seu desembarque na Bahia, em março de 1549, a Companhia de Jesus havia sido a responsável pela educação da colônia. Sua grande contribuição não apenas para a História da Educação, mas também para a história da cultura, foi certamente o programa de ensino denominado *Ratio Studiorum*, formulado entre os anos de 1584 a 1588. O plano de estudos apresentados em sua versão final, publicada em 1599, preconizava os estudos denominados “menores”, os quais abrangiam a gramática superior, média e inferior, e “maiores”, dentro dos quais estavam as humanidades, que compreendiam o estudo da gramática grega e dos primeiros rudimentos da eloquência e da retórica. Todo o ensino era ministrado em latim ou na chamada língua geral, sendo excluída, por conseguinte, a língua portuguesa, fato este que, segundo Férrer (1998, p.43), era onde “residia a grande diferença da pedagogia jesuítica daquelas postas em prática em escolas conventuais do Reino”. Através Alvará Régio de 28 de junho de 1759, alegando-se a decadência em que se encontrava o estudo das Letras Humanas, “a base de todas as Sciencias”, e com o intuito de “não só reparar os mesmos Estudos para que não acabem de cahir na total ruina, a que estão próximos; mas ainda restituir-lhes aquele antecedente lustre, que fez os Portuguezes tão conhecidos na República das Letras” (PORTUGAL, 1830, p 674), foram extintas todas as escolas reguladas pelo método do jesuítas:

Para que do dia da publicação deste em diante se hajão, como effectivamente Hey, por extinctas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos, e funestos efeitos lhes forão confiadas aos oppostos fins da instrucção, e da edificação dos meus fiéis Vassallos: Abolindo até a memoria das mesmas Classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos e Dominios, onde tem causado tão enormes lesoens e tão graves escandalos (PORTUGAL, 1830, p 159).

A lacuna causada pela supressão do ensino jesuítico levou o governo de D. José I, através do mesmo Alvará, a reformar os chamados Estudos Menores. Orientando-se pelos princípios do *Verdadeiro Método de Estudar* e pelo *Novo Método de Gramática Latina*, foram criadas as aulas régias de latim, grego, hebraico e retórica, determinando as atribuições dos professores de cada matéria, bem como a presença de um Diretor de Estudos², que seria responsável pela observação e execução de tudo aquilo estabelecido pelo documento. O que se pode dizer, em linhas gerais, é que, em termos de política educacional, o governo de D. José I, de acordo com Rosito (2008), organizou o sistema de ensino de modo a fazer dos professores e funcionários da Coroa portuguesa ferramentas de controle social, político e cultural. Tais professores e funcionários, por sua vez, seriam controlados por outros funcionários e censores que ocupavam cargos de confiança, o que centralizaria o poder do déspota, ajudando-lhe a concretizar seu plano de governo.

Com relação aos professores de gramática latina, deveria haver um em cada bairro da cidade de Lisboa e em cada uma das vilas das províncias ao menos um professor com classe aberta e gratuita. O ensino

2 O Diretor de Estudos nomeado foi D. Tomás de Almeida (1670-1754), figura fundamental na organização dos estudos na primeira fase da reforma pombalina, de 1759 a 1772. Servindo como elo entre o governo, os Comissários de Estudos e os professores, foi responsável por um conjunto de medidas governamentais para a reforma curricular, tais como: nomeação dos Comissários de Estudos, os livros permitidos para as Aulas Régias, os concursos nacionais e exames para Professores Régios e Mestres Particulares (ROSITO, 2008).

da gramática latina passaria a ser ministrada através de compêndios em língua portuguesa. Os dois compêndios autorizados foram: *A Arte da Gramática Latina* reformada por Antônio Félix Mendes (1706-1790), professor em Lisboa, e o *Novo Método de Gramática Latina*, composto por Antônio Pereira (1725-1797), professor da Congregação do Oratório, e que grande polêmica gerou quando de sua publicação em 1753, devido à simplificação metodológica que propunha e à forma como criticava se distanciava da anterior *Gramática Latina*, do jesuíta Manoel Álvares (1526-1583). Visando a simplificação dos estudos, o documento deixou bem clara a proibição, nas classes de latim, sob a pena de prisão e castigo, a Arte³ de Manoel Álvares, que, na visão do legislador, só viria a dificultar o estudo de latinidade, devido a sua grande extensão e inutilidade, bem como seus comentadores, como Antônio Franco, João Nunes Freire, Joseph Soares e, especialmente, Madureira Feijó⁴, devido a sua grande extensão e inutilidade.

A fim de ter certeza de que de que o Alvará seria de fato cumprido, em 1765 o Diretor de Estudos enviou uma carta ao Juiz de Fora de Montecorvo, José Pereira da Silva Manoel, ordenando-lhe que fiscalizasse e proibisse, nos livreiros e nos mestres, a venda e a utilização da obra de Manoel Álvares e da *Prosódia* (1634) de Bento Pereira (1605-1681), um dicionário latim-português de grande importância na história dicionarística latino-portuguesa (VERDELHO, 1992). Em uma carta de resposta,

3 *Arte* constitui uma designação metonímica das *artes liberales*, principalmente da gramática e da retórica. Portanto, nesse caso, ao utilizar a palavra *Arte*, o documento está se referindo à mesma *Gramática Latina* do Padre Manoel Álvares criticada por Antônio Pereira, uma obra que, desde sua primeira publicação em 1572 (no mesmo ano de *Os Lusíadas*), tornou-se referência obrigatória no ensino do latim, bem como um símbolo da prática pedagógica jesuítica (VERDELHO, 1982).

4 João de Moraes Madureira Feijó (1688-1741) é um nome de destaque na historiografia linguística portuguesa por sua obra *Orthographia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a língua portuguesa*, que teve sua segunda edição em 1739, exercendo grande influência da tradição ortográfica da língua portuguesa. Porém, a obra a que o texto se refere é a sua *Arte Explicada*, publicada a partir de 1572 e que, dividida em quatro tomos, traduz, explica e exemplifica a *Gramática* de Manoel Álvares (VERDELHO, 1982).

o Juiz de Fora dá notícia de ter executado a ordem, fiscalizando e mandando queimar todos os livros encontrados:

Da certidam junta se mostra não haver nesta Villa e seu termo livreiro, ou contratador algü de livros; e que os Mestres o Pe. Paulo de Gouvea não tem aula por falta de discipulos, Manuel Goncalvez se lhe acharam hũa Prosodia de Bento Pereira e hũa Arte de Manoel Alvarez que a tinha fechada por não usar della, e a entregou, que tudo foi queimado a sua porta com outros cartapacios dos discipulos pelo porteiro deste Juizo, assignado termo de não ensinar, nem usar de semelhantes livros, que remetto // na forma que VExa. me ordena [...] (*apud* VERDELHO, 1982, p. 3).

Ainda no Alvará, quanto ao ensino de Grego, foi determinada a presença de quatro professores na corte, dois nas cidades de Coimbra, Évora e Porto e um em cada uma das outras cidades e vilas. A importância que esse estudo assume no documento é notória, uma vez que após um ano e meio do estabelecimento das classes de grego, os alunos que por elas passassem, além de terem um ano na Universidade de Coimbra para os Estudos Maiores levado em conta, seriam preferidos em todos os concursos das quatro faculdades: Teologia, Cânone, Leis e Medicina.

Sobre o ensino de retórica, o documento estipulou a existência de quatro professores públicos da cidade de Lisboa, dois em cada uma das cidades de Coimbra, Évora e Porto e um em cada uma das outras cidades e vilas, ordenando para esses professores os mesmos privilégios e deveres dos outros professores de gramática latina e grega. Diferentemente do ensino jesuítico, que estabelecia o estudo prévio de gramática latina para depois se estudar retórica, com a reforma pombalina passou a haver a liberdade para entrar na classe em que se desejasse sem ter que seguir uma graduação previamente estabelecida. Contudo, considerando o estudo da retórica primordial para preparar aqueles que continuariam com os Estudos Maiores, o documento ordenou que, passado um ano e meio do estabelecimento dessas classes, ninguém fosse

admitido na Universidade de Coimbra desde que tivesse feito o exame de Retórica perante os deputados nomeados pelo diretor.

Como complemento ao mesmo Alvará ainda foram publicadas as *Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica*, nas quais se explicam e se indicam, de maneira sistemática, a metodologia que deveria ser empregada em cada matéria, bem como os compêndios a serem utilizados em cada uma delas. A seguir, faremos uma análise das *Instruções para os Professores de Retórica*, caso que mais interessa aos nossos propósitos.

A retórica renovada

Uma das contribuições mais decisivas das Luzes foi o advento das Ciências Humanas. No campo das Letras, apesar de as línguas clássicas terem conseguido manter seu prestígio até o começo do século XVIII, a partir da segunda metade deste século – não obstante continuando a ter uma importância muito grande para a instrução e formação do espírito humano, dado o fato de ser uma língua morta – seu estudo sofreu um declínio. Como vimos anteriormente, com as reformas pombalinas, os ilustrados passaram a dedicar uma intensa atenção às línguas vivas, empregando-as amplamente na educação e formação da juventude. A consolidação dos idiomas nacionais e a inserção da literatura num lugar de destaque em termos de formação pedagógica levaram a literatura e as línguas vivas a alcançarem um valor cultural independente (FALCON, 1993).

Ilustra claramente esse espírito moderno que dominou os países da Europa a publicação, em 1746, do *Verdadeito Método de estudar para ser útil a República e a Igreja, proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal, Exposto em Várias Cartas escritas pelo R.P. XXX, Barbadinho da Congregação da Itália, ao R.P. XXX, Doutor da Universidade de Coimbra*, mais conhecido como simplesmente *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luis Antônio Verney. Escrito na forma de dezesseis *Cartas*, o método

clamava por uma total reformulação de toda estrutura do ensino. De fato, segundo Férrer (1997, p 56), juntamente com Ribeiro Sanches, Verney figura “como um dos principais ideólogos da onda reformista que se infiltrou em Portugal no século XVIII, sendo comparados a arautos de uma nova ordem num mundo marcado pela presença de fanáticos e pelo avanço das novas luzes da ciência”. Posição semelhante foi a de Falcon (1993), que, ao avaliar a importância da obra de Verney, afirma ter ela representado uma ruptura com o marasmo e estagnação característicos daquele universo intelectual português, ainda dominado pelas formas de pensamento eclesiástico. Daí ser impossível falar nas *Instruções para os professores de Retórica* sem falar dos preceitos deixados por Verney para o ensino de retórica no *Verdadeiro Método de Estudar*.

O grande sucesso de Verney se deve ao fato de ter observado que a realidade cultural daquele momento não era compatível com uma simples reforma parcelar dos estudos. Não seria eficaz reformar, por exemplo, as Faculdades sem reformar os preparatórios, como havia feito alguns anos antes, e com conseqüências pouco vantajosas, Jacob de Castro Sarmiento (1691-1762) (BRAGA, 1898). Com efeito, sua proposta é uma reforma geral nos estudos superiores, de maneira que eles se ajustem às necessidades culturais, tornando os diplomados úteis à sociedade, como se mostra logo na capa da obra: “para ser útil a República e a Igreja, proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal”.

Na quinta Carta, Verney tece severas críticas ao modo como o ensino de retórica estava sendo executado nas escolas de Portugal: sua primeira crítica incide sobre o ensino de retórica através do latim, já que tal metodologia dificultaria a aprendizagem da retórica, uma vez que os alunos não entendiam latim. Além disso, essa junção metodológica levaria os alunos ao comum engano de que a retórica só serviria para orações latinas, o que em muito se distancia, na visão do autor, do caráter cotidiano e prático que a retórica deveria assumir na vida dos homens: “Retórica [diz Verney, 1746, p. 125] é *Arte de persuadir* e: por consequencia, que é a unica coiza, que sé-acha e serve no-comercio

umano; e a mais necessaria para ele”. De fato, a concepção de eloquência proposta por Verney vai na mão oposta daquela que relegou à retórica simplesmente funções públicas e eclesiásticas: “Onde quem diz, que só serve para persuadir na cadeira, ou no-pulpito; conhece pouco, o que é Retorica. Confesso, que nos-púlpitos, e cadeiras faz a Retorica gala, de todos os seus ornamentos: mas nam se-limita neles: todo lugar é teatro para a Retorica”.

Foram tais concepções que nortearam as *Instruções para os Professores de Retórica*, na qual esta é vista como ciência das palavras, dos termos e das frases que ensina a falar bem, definição que já havia sido proposta por Quintiliano (30-95 d. C), ao estabelecer a pedagogia da retórica aristotélica: “*rhtoricen esse bene dicendi scientiam*” (*apud* SOUZA, 1999, p. 7). Justificando o ensino de Retórica, dizem as *Instruções*:

He pois a Rhetorica a Arte mais necessaria no Commercio dos Homens, e não só no púlpito, ou na advocacia, como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares; nos Negocios públicos; nas Disputas; em toda a occazião em que se trata com Homens, he preciso conciliar-lhes a vontade; e fazer não só fazer que entendão o que se lhes diz; mas que se persuadão do que se lhes diz, e o aprovevem (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178).

Se a Retórica deveria ser útil a todas as ocasiões do cotidiano dos homens, as *Instruções*, logo em seguida, alertavam, de maneira veemente, sobre o cuidado que deveria ser observado no uso dos “Tropos e Figuras”. Com efeito, Verney considerava as figuras sumamente úteis no comércio humano devido à sua capacidade de causar efeitos e despertar paixões nos ouvintes, sendo a “baze da-Eloquencia” (VERNEY, 1746, p.160). No entanto, apenas o adequado uso delas tornaria o discurso eficaz. O abuso e a procura desenfreada por figuras, bem como seu mal encadeamento, só serviriam para confundir os ouvintes, tornando o discurso artificial, pedante e afetado. Em linhas gerais, em todas as ocasiões, na visão de Verney, deveriam ser empregadas as figuras, uma vez

que elas se destinavam tanto para assuntos relativos a negócios quanto para conversas familiares. Contudo, não deveriam ser procuradas, pois elas se apresentariam naturalmente. Foi basicamente nessa busca pela simplicidade que se fundamentaram as *Instruções* quanto ao uso de tropos e figuras:

o uso material desses Tropos, e dessas Figuras, sem gosto e sem discernimento não serve a nenhum dos ditos respetos, *isto é o de persuadir o público* [grifo nosso], senão de fazer os Discípulos puerís, pedantescos, e, por ambos estes princípios, alheios de hum homem maduro: Em cuja consideração se deve entender, que as Figuras, e Tropos, são nos Discursos o mesmo, que os andames para a construção dos Edifícios (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178-179).

A proposta de simplificar os estudos trazida por Verney se expressa claramente, na medida em que ele considerava o estudo de suas reflexões, juntamente com a simples leitura e imitação de bons oradores, tais como Demóstenes (384 a.C. - 322 a.C.), Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), Longino (85 a.C. - 42 a.C.), Cícero (106 a.C. - 43 a.C.), Seneca (4 a.C. - 65 d.C.), Quintiliano e outros antigos, suficiente para transformar um estudante em um bom orador, sendo dispensável o estudo cansativo dos artifícios retóricos. Deveria, nesse sentido, o estudante português, após ter tido ideia da distribuição da oração, tal como exórdio, narração, provas e epílogos, e após ter tomado breves notas sobre o nome das figuras de linguagem, o que poderia o mestre facilmente explicar, entrar em contato com um autor português a fim de fazer as reflexões necessárias. Todavia, não havia nenhum autor português que pudesse servir de modelo – nem mesmo o Padre Antônio Vieira, cujas quimeras e sutilezas, segundo Verney, teriam arruinado muitos oradores que o imitavam cegamente – de modo que o mestre deveria explicar os preceitos da retórica através das análises feitas das Orações de Cícero pelo padre jesuíta Martim Du Cigne (1619-1669). Através delas, deveria o professor fazer suas reflexões, mostrando aos alunos a verossimilhança das

ideias, a pureza, elegância e a harmônica disposição das palavras, sem prescindir, em hipótese alguma, de exercícios. Vale notar que Verney advertia com veemência que tudo isso fosse feito em português, pois só assim poderiam os alunos aprender com maior facilidade os preceitos e executá-los, beneficiando-se, além disso, em suas futuras carreiras de pregadores e advogados, nas quais se utilizavam cotidianamente a língua vernácula. Isso, denunciava o autor, não se fazia em Portugal, onde, apesar de a retórica ser mais exercitada em língua vernácula do que em latim, os mestres se envergonhavam de escrever em português, motivo pelo qual saíam todos das classes de retórica “sem saberem dela mais do que o nome” (VERNEY, 1746, p. 203). Como exercício, o autor recomendava que o professor propusesse um assunto e escolhesse dois rapazes, dando a um a tarefa de defender e ao outro a de acusar e que, após terem eles exposto seus argumentos, os escrevessem do melhor modo que pudessem para que o professor fizesse as devidas correções. Não deixando de fazer sua auto-propaganda, Verney ainda fala que, em se seguindo esse método, se aprenderia mais de retórica em uma semana do que em dez anos pelo método de até então.

As *Instruções*, nesse sentido, seguiram, de modo geral, o método verneyano. Segundo elas, os professores deveriam não apenas transmitir aos alunos os preceitos com a maior clareza e brevidade possíveis, através dos *Livros das Instruções* de Quintiliano acomodadas por Rolin para uso das Escolas, mas também explicar-lhes os autores – isto é, apontar os artifícios discursivos utilizados por eles, o que já se configura como uma espécie de análise literária:

Pelo que, instruidos os Estudantes na Latinidade, (e no Grego os que louvavelmente a elle se applicarem) passarão a aprender Rhetorica, que se lhes deve ensinar, não só dando-lhes preceitos, mas explicando-lhes os Authores fazendo-os compor em todo o genero, com observação do uso, que os mesmos Authores fizerão da Rhetorica, e com discernimento, e gosto, na fôrma assim indicada (*apud* ANDRADE, 1978 p. 179)

Seguindo ainda os conselhos de Verney, o documento determinou que o professor se servisse das Orações escolhidas de Cícero na explicação dos autores e de todos os três gêneros da escritura (lírico, épico e dramático), apontando-lhes tanto as belezas quanto os defeitos. Feito isto, deveria o professor passar para as composições, começando por narrações breves tanto em português quanto em latim, mandando, depois, os alunos escreverem elogios dos homens grandes, os quais deveriam ser posteriormente comparados com as composições dos autores que lhes serviram de modelo.

Não surpreendentemente foram as obras de retórica de Aristóteles, Cícero, Longino e dos modernos, Rolin e Fernando Luis de Granada, as indicadas para a instrução particular dos professores. Além disso, o documento – assinado pelo próprio Conde de Oeiras – não deixa de mostrar a preocupação em advertir os professores sobre o cuidado e o empenho em dar regras sobre o exercício do púlpito, pois essa atividade permitiria ao orador se servir de tudo que havia de melhor na eloquência:

Deve tambem o Professor ter grande cuidado em dar Regras sobre o Exercicio do Pulpito, por ser este ministerio o a que mais alta, e proveitosamente deve servir quanto ha de melhor na Eloquencia: Tambem as dará para a Advocacia, na qual hoje ha taõ grande necessidade, e uso desta Arte (*apud* ANDRADE, 1978, p. 180).

Tal passagem demonstra o papel utilitário assumido pela retórica nas *Instruções*. Com efeito, para Carvalho (1978), essas atitudes expressariam as preocupações de pôr os estudos a serviço das utilidades, combatendo as consequências de uma metodologia destinada a formar nos letrados o gosto formalístico pelas coisas da vida pública e literária. Isso ia à mão contrária do método jesuítico do ensino da retórica, que se interessava menos por sua função utilitária do que pela beleza da expressão. Descrevendo os preceitos para o ensino de retórica transmitidos pela *Ratio Studiorum*, Maria do Socorro Fernandes de Carvalho diz, em sua tese de doutorado:

Criado em fins do século XVI, este método jesuíta de oratória foi “instrumental retórico de afinamento dos dotes intelectivos”. Em função do papel exercido pelo ornato, a retórica da *Ratio* despreza a função estritamente utilitária, mas coloca o aspecto ético a serviço do bem e do justo. A *Ratio Studiorum* toma essa disciplina no seu sentido estrito de cuidar de estilo pela preceptiva. Ademais, os portugueses não produziram uma teorização doméstica considerável do ponto de vista quantitativo, mas contaram com alguns epítomes valiosos, como o do professor de retórica e teologia, o jesuíta Cipriano Soares, cujo pensamento configura-se nos anos finais do século XVI (CARVALHO, 2004, p. 227).

Sobre a advocacia, as *Instruções* propõem como exercício prático aquele já aconselhado por Verney de levar os alunos a argumentarem entre si, acrescentando o cuidado em se evitar, durante debate, alterações que não condissessem com os princípios de civilidade e do homem cristão bem criado:

Dará assumptos, para sobre elles discorrerem os Discipulos na Classe, fazendo, que contendam entre si: Defendendo hum huma parte, e outro a contraria. Sejam porem os Assuntos uteis, e agradaveis aos Discipulos, que sobre elles devem discorrer. E seja sempre esta opposição o meio para domar, por hum habito virtuozo, o orgulho, não para excitallo: Advertindo sempre o Professor que nas contendas do entendimento he a cortezia, e a civilidade com o Contendedor, o primeiro princípio do Homem Christão, e bem criado (*apud* ANDRADE, 1978, p. 181).

A poesia, para Verney (1746, p. 272), consistia em uma atividade arbitrária e de divertimento, não possuindo, portanto, utilidade alguma à República. Desse modo, seu ensino deveria se pautar apenas nas regras, para um melhor entendimento dos autores, e nos versos, para a compreensão das diferentes harmonias de suas obras, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da Eloquência. A poesia, em sua

opinião, deveria ser ensinada de maneira minuciosa apenas em uma escola especializada ou somente àqueles alunos que demonstrassem propensão para tal:

A poesia nam é coiza necessaria, na Republica: é faculdade arbitraria, e de divertimento: E assim nam avendo necessidade de fazer versos, ou fazêlos bem, ou nam fazêlos: por-nam se-expor às rizadas, dos inteligentes. Se eu visse que o estudante, nam tinha inclinasam à compozisam, explicaria brevemente, as leis poeticas; que é uma erudisam separada da compozisam, e que todos podem aprender; ao menos para intenderem as obras: e o-deixaria empregar no que lhe-parecêse. Desta sorte, livres os estudantes daquele cativoiro, podiam empregar-se em coizas utis, e dar outro lustre à Republica (VERNEY, 1746, p. 274-275).

De fato, segundo as *Instruções*, a poesia estava totalmente unida à Eloquência, de modo que o professor seria obrigado a mostrar aos alunos as “melhores regras”, buscando exemplos em Homero (séc. VIII a.C), Virgílio (70 a.C. - 19 a.C.), Horácio (65 a.C. - 8 a.C.) e outros, sem, porém, obrigar os estudantes a fazer versos, exceto aqueles em que fosse notada alguma inclinação para tanto:

O mesmo professor será obrigado a dar as melhores regras da Poesia, que tanta uniaõ tem com a Eloquencia, mostrando os exemplos della em Homero, Virgilio, Horacio, e outros: Sem com tudo obrigar a fazer versos, senaõ áquelles, em que conhecer gosto, e genio para os fazer (*apud* ANDRADE, 1978, p. 181).

Daí se depreende o papel subsidiário da poética em relação à retórica na reforma pombalina, algo, aliás, que permanecerá como uma verdadeira norma no sistema de ensino luso-brasileiro até o século XIX.

Algumas considerações

O que se notam nas *Instruções para os professores de Retórica* são diretrizes que ora se apresentam como instrumentos de um governo que buscava reformar o estado, ora como a assimilação de ideais culturais já presentes há alguns anos em Portugal. Dentre suas características principais, a título de conclusão, podemos destacar: 1) a preocupação em se retornar à tradição humanista do quinhentismo, no intuito de se recuperar os ideais de cultura superior que haviam sido abafados até então pelos interesses religiosos, e que se coadunavam com a política pombalina, orientada no sentido de colocar a nação portuguesa no mesmo rol das demais nações europeias; 2) a simplificação do programa de retórica, bem como a preocupação em utilizá-la no sentido de preparar os alunos tanto para vida cotidiana quanto para suas futuras vidas profissionais, sobretudo aquelas relacionadas ao púlpito e à advocacia; 3) a preocupação em se conduzir o ensino através da língua portuguesa; 4) o resgate e difusão de uma concepção greco-latina de retórica enquanto doutrina do ensinar a escrever e a falar bem; 5) a formação retórica racionalista, orientada contra o artificialismo e as afetações gongóricas e em prol de um discurso ornamentado de maneira simples, algo, aliás, que encontra suas raízes nos preceitos amplamente difundidos pela *Poética* de Boileau, que teve grande influência nas manifestações literárias da época; 6) por fim, o estudo de retórica, fortemente conjugado com a poética, podendo-se falar até mesmo em uma absorção da poética por parte da retórica, o que comprova o que se falou inicialmente sobre a contigüidade entre retórica e poética, que permanecerá viva até a segunda metade do século XIX, ao menos em âmbito luso-brasileiro.

Apesar das dificuldades apontadas por Carvalho (1978) em se definir de maneira sistemática todos os ecos que as reformas pombalinas da instrução pública tiveram e têm tido no Brasil, o certo é que, apesar dos esforços dos professores régios de Pernambuco, Manuel da Silva Coelho e Manoel de Melo e Castro, problemas de ordem estrutural, o

apego ao antigo método, ao lado da xenofobia dos nativos, dificultaram a implementação das novas diretrizes no Brasil durante primeiros anos após a reforma de 1759. As aulas régias sequer impediram a continuação dos estudos nos Seminários e Colégios das Ordens Religiosas.

Mesmo com os avanços pedagógicos já notados em terras brasileiras a partir do Reinado de D. Maria I, foi com a vinda de D. João VI, em 1808, que houve uma tentativa efetiva de aplicação e desenvolvimento das diretrizes estabelecidas pelas reformas pombalinas. A fundação de gráficas, jornais e periódicos, escolas de medicina, academias militares e escolas superiores de direito, a instituição do ensino de mineralogia, química industrial, economia, agricultura e comércio, bem como a promulgação de uma infinidade de Cartas Régias, Alvarás e Decretos, foram ações que representaram, nas palavras de Oliveira (2006, p. 31), tentativas de “prover seu rico domínio não apenas com as instituições necessárias ao funcionamento do Estado português, mas também com o pessoal qualificado para ocupar os novos cargos”.

Referências

ABREU, Márcia. “Letras, belas-letas, boas letras”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil / São Paulo: Fapesp, 2003.

ANDERSON, B. R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / EDUSP, 1978.

BAUSBAUM, Leônico. *História sincera da República: das origens até 1889*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BRAGA, Theofilo. *Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa*. Tomo III. Coimbra: Typographia da Academia Real das Ciências, 1898.

CARDOSO, J. E. J. . *O Berço Escolar da História da Literatura Brasileira*. In: I Seminário de História do Ensino das Línguas. São Cristóvão: EDUFS, 2009.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Maria Socorro Fernandes de. *Poesia de Agudeza em Portugal*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000318262>, 2004.

FALCON, Francisco José Calazans. *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FÉRRER, Francisco Adegildo. *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução: Guacira Lopes Louro. 11 ed. São Paulo: DP&A Editora, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado, *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255>

_____. História Literária e Ensino de Literatura: notas sobre uma questão teórica e multidisciplinar. In: BEZERRA, Antônio Ponciano e PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Língua Cultura e Ensino: multidisciplinaridades em Letras*. Aracaju: Editora UFS, 2008.

PEIXOTO, Afrânio. *Noções de história de Literatura Geral*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. *Curso Elementar de Literatura Nacional*. Rio de Janeiro: Garnier, 1962.

PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portuguesa* desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

RENAN, Enerst. "What is a Nation". In: 2006. BHABHA, Homi k. 2005 *Nation and Narration*. London and New York: Routledge, 2005.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. A política da Reforma Curricular Pombalina – transformações e permanências. In: *Cultura Escolar Migrações e Cidadania – Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação*. Porto: Faculdade do Porto, 2008.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O Império da Eloquência*. Rio de Janeiro: EdUERJ : EdUFF, 1999.

_____. *Introdução à Historiografia da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

VERDELHO, Telmo. Historiografia Linguística e Reforma do Ensino: A propósito de Três Centenários: Manuel Álvares, Bento Pereira e Marquês de Pombal. In: *Brigantia*, Bragança. Vol. II, nº 4, p. 347-356, Out-Dez, 1982.

_____. Aspectos da Obra Lexicográfica de Bento Pereira. In: *Actas – Xxe. Congrès International de Linguistique ET Philologie Romanes*, Zurique, 1992, tomo IV, Section VI, p.776-785.

VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1969.

VERNEY, Luís António. *Verdadeito Método de estudar para ser útil a República e a Igreja, proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal, Exposto em Várias Cartas escritas pelo R.P. XXX, Barbadinho da Congregação da Itália, ao R.P. XXX, Doutor da Universidade de Coimbra*. Tomo Primeiro. Valensa: Na Officina de Antonio Balle, 1746.

A ÉPOCA POMBALINA E OS (DES) CAMINHOS DA RETÓRICA EM PORTUGAL E SEUS DOMÍNIOS

Mirela Magnani Pacheco

Introdução

É no intuito de delinear os limites dos primórdios da literatura como prática cultural e escolar no Brasil que se faz necessário entender os mecanismos mediante os quais esta disciplina foi idealizada e institucionalizada, até assumir o caráter sob o qual se passou a conhecê-la nos dias atuais. Tentando seguir alguns dos caminhos já abertos em direção a essa investigação, este trabalho se propõe a traçar um breve percurso histórico da Retórica no Brasil, passando pelas mudanças de mentalidade em Portugal e seus domínios, motivadas pelo cenário cultural da Ilustração do século XVIII; pelo momento inicial de sua institucionalização como disciplina no Brasil, com o Alvará Régio de 1759; até chegar ao século XIX, onde passa a disputar a cena com a história das literaturas portuguesa e brasileira nos currículos do Imperial Colégio de Pedro II.

Antes de tecer considerações relativas ao panorama cultural lusitano que adornou o pano de fundo das reformas pombalinas, vale lembrar que a época pombalina foi marcada por uma série de contradições e peculiaridades, seja quanto à estrutura política e econômica, à estrutura social, às crenças religiosas ou à filosofia e “crítica literária”¹. Desse

1 Expressão que, embora já contasse com manifestações ao longo dos séculos XVII e XVIII, só viria a se consolidar no século XIX, segundo Souza (1999).

modo, serão abordados brevemente alguns aspectos gerais da economia, política e sociedade lusitanas do século XVIII, focalizando mais de perto a circulação de ideias relativas às artes – em nosso caso, a literatura – e ao projeto pedagógico pombalino, sobretudo no que diz respeito à questão da retórica, seja no que concerne às considerações relativas ao seu caráter artístico, seja no que diz respeito à sua constituição como disciplina escolar, dentro das finalidades estabelecidas pela legislação referente ao ensino em Portugal e seus domínios.

Segundo Falcon (1993), o avanço do mercantilismo na sociedade Portuguesa do século XVIII trouxe mudanças na conjuntura política e na organização social, assumindo, desse modo, um papel de extrema relevância para a configuração do movimento que viria a se denominar Ilustração. Nesse sentido, o autor explica que é no século XVIII que toma lugar em Portugal um período de transição entre mercantilismo e capitalismo, marcado por uma lenta e gradual autonomização da economia portuguesa e por mudanças na política vigente capazes de atender as necessidades do Estado absolutista e também as da burguesia em ascensão (FALCON, 1993, p. 38).

Essa autonomização, segundo Falcon (1993), ganha notoriedade quando a defasagem de Portugal com relação às outras nações – sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento do comércio e da manufatura – começa a ser denunciada pelos intelectuais do período. É o caso dos estrangeirados² Antônio Nunes Ribeiro Sanches e Luís Antônio Verney, que tiveram papel fundamental, junto a outros nomes³,

2 Falcon (1993, p. 204) define o fenômeno do “estrangeiramento” como sendo o produto de uma cisão entre aqueles que, viajando e conhecendo outras realidades, ou, entrando em contato com os que vinham de fora, militares e diplomatas de outras nações, puderam mudar suas maneiras de ver e sentir, e os demais que, insulados, ficaram impermeáveis a tudo que viesse do estrangeiro.

3 Dentre eles, os pré-pombalinos Cardeal da Mota, Alexandre de Gusmão e D. Luis da Cunha, cujos discursos denunciavam problemas como a dependência econômica de Portugal da Inglaterra, as deficiências e obstáculos ao crescimento do comércio e da manufatura ou questões relativas ao equilíbrio da balança comercial e às finanças do país (FALCON, 1993, p. 261-311).

na mudança de mentalidade da sociedade lusitana. Junto à influência dos estrangeirados, já no século XVIII, Hilsdorf (1998) aponta para a formação de um ideário que viria de meados do século XVII, com as ideias de John Locke (1632-1704), Newton (1643-1727) e, antes deles, René Descartes (1596-1650) e Gassendi (1592-1655) (CRUZ, 1972, p. 3), tendo o primeiro sido considerado “pai do iluminismo” (HILSDORF, 1998, p. 64; 69). Segundo a autora, Locke teria exercido forte influência sobre a produção dos autores do Iluminismo, fazendo propagar o ideal de homem como “autoconstrutor”, capaz de “ser criado como ser moral e intelectual pela educação e pela política: como diz Bernardi⁴, ‘o âmbito da liberdade é o campo específico da pedagogia (iluminista)”. Teriam gravitado ainda, junto às ideias de Locke, as de outros pensadores como o próprio Newton – que, segundo Teixeira (1999), teria sido amigo de Locke – e mais tarde Rousseau (1712-1778) – que se opõe aos *philosophes* de modo geral, por acreditar que a educação não é tudo no processo de resgate da natureza humana –, Diderot (1713-1784) e Condillac (1714-1780), cujas ideias teriam se convertido mais tarde em matéria para a elaboração do edifício das reformas pombalinas, erguido sobre as antigas bases que sustentavam a sociedade lusitana do século XVIII (HILSDORF, 1998, p. 72). Era preciso renovar a estrutura educacional vigente, adequá-la aos moldes confeccionados pelo ideário que pairava pelos ares lusitanos, mas preservar ainda os alicerces sobre os quais se havia erguido a cultura portuguesa.

Nesse sentido, Cruz (1972) esclarece que as reformas pedagógicas iniciadas com o Alvará régio de 1759 teriam se instalado sobre um terreno que já havia sido preparado bem antes do *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), de Luiz Antônio Verney (1713-1792), e que teria servido de marco na propagação de ideias em Portugal, anterior, portanto, à elaboração da legislação pombalina. Segundo o autor, “foi a conjun-

4 Trata-se de Walter Bernardi, autor da obra *Educazione e Società in Francia dall'Iluminismo allá Rivoluzione* (1978), citada por Hilsdorf na obra aqui referida.

tura sócio-cultural que determinou a reformação geral do ensino das Humanidades e da própria Universidade: de há muito a preconizavam altos espíritos e a mentalidade fora afeiçãoada por modo a não apenas recebê-la bem, mas sim a desejá-la”. Quanto à formação desse panorama político-cultural que precedeu a elaboração das reformas, o autor salienta que, “se não houvesse no tempo de D. João V um activo fermento científico e pedagógico, com orientações e sistemas diversos, nunca Luís Antônio Verney alcançaria o êxito que teve o seu *Verdadeiro Método de estudar* (1746)”. A respeito desse “fermento científico”, o autor refere-se à disputa entre jesuítas e oratorianos, que foi acentuada já no reinado de D. João V com a provisão de 1716, que permitia a admissão dos alunos das classes dos oratorianos na Universidade, fato que, segundo o mesmo autor, já revelaria os traços reformadores de D. João V, bem antes, portanto, da intervenção do ministro Sebastião José de Carvalho e Melo do gabinete de D. José I, alguns anos mais tarde (CRUZ, 1972, p. 2. 5-6).

Esse conflito entre jesuítas e oratorianos, que data de antes do século XVIII, mas que se acentua após a publicação do já citado *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), de Verney, torna-se então fundamental no sentido de compreender melhor o avanço da Ilustração em Portugal. Segundo Cruz (1972) e Falcon (1993), é a partir da publicação dessa obra que ganha força o antijesuitismo, devido às contundentes críticas feitas pelo autor ao método de ensino jesuítico, defendendo um ensino “mais moderno”, de acordo com os moldes das nações mais desenvolvidas da Europa⁵. Influenciado pela obra de John Locke, intitulada *An essay concerning human understanding* (1690), O *Verdadeiro Método* promove uma visão mais “física” da ciência, quebrando a visão apriorística do conhecimento humano de Descartes e Leibniz (TEIXEIRA, 1999), além de argumentar a favor da abolição da Inquisição, tida como “limitadora do pensamento do príncipe”, e da secularização do ensino em Portugal

5 A exemplo da Espanha, que bem antes do século XVIII já apresentava sinais de progresso econômico bem maiores que os de Portugal (FALCON, 1993, p. 174-179).

e seus domínios. Tendo a referida obra funcionado, então, como um “divisor de águas no que concerne ao início do processo de modernização de Portugal, durante o reinado de D. José I” (FALCON, 1993, p. 153; 355).

Quanto à contribuição para a mudança de mentalidade, pode-se dizer que o *Verdadeiro Método* cumpre seu papel, na medida em que causa uma imensa polêmica na sociedade lusitana do século XVIII (TEIXEIRA, 1999, p. 205), não apenas quanto à secularização do ensino, mas também ao próprio conceito de ciência, representando um verdadeiro corte epistemológico e exercendo impacto sobre as estruturas vigentes (FALCON, 1993, p. 332). É, pois, a partir de Verney, que se abre espaço para o início das Reformas Pombalinas. A prova disso é que o Conde de Oeiras, nove anos após assumir o cargo de Ministro do gabinete de D. José I, “acaba por banir os jesuítas de Portugal e seus domínios sob o pretexto de que contrariavam o progresso geral do Estado e clareza das idéias no ensino”. Essa expulsão teria o intuito de romper com as estruturas tradicionais do poder eclesiástico lusitano, abrindo caminho para a formação de um Estado civil regalista, onde o poder estaria menos concentrado nas mãos da igreja. Por outro lado, apesar dessa aparente ruptura com o setor eclesiástico, o Estado português jamais deixou de lado a fé cristã, tendo esse antijesuitismo sido praticado em nome da própria religião, fortalecendo desse modo os laços com os padres oratorianos (FALCON, 1993, p. 24; 430).

É o que reitera Rosito (2008), quando afirma, em artigo publicado nos Anais do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, que a “real intenção da reforma, que neste primeiro momento⁶, não estava preocupada com uma transformação cultural, mas sim resolver uma pendenga política de ordem religiosa” (ROSITO, 2008, p. 5). Nesse sentido, pode-se concluir que, além de o terreno da implantação das reformas já vir sendo preparado desde meados do século XVII, pelas ideias de John Locke com relação à formação moral do homem através

6 Referente ao ano da instauração do Alvará Régio (1759).

da educação, havia também um interesse político de afastamento dos jesuítas do poder por parte dos oratorianos. Quanto a essa relação entre o rei e os padres oratorianos, a autora afirma ainda que

A história dos oratorianos no campo educacional tem origem no reinado de D. João V, quando o Monarca fez a doação da Casa das Necessidades para a Congregação em troca ensinariam a mocidade portuguesa, dando liberdade a que se seguissem o seu próprio método que era contrário ao dos jesuítas. Os oratorianos escreveram as instruções para a Gramática Latina, baseados na obra de Rolim, pedagogo francês (ROSITO, 2008, p. 3).

Assim sendo, fica confirmada a participação ativa dos oratorianos no processo de expulsão dos jesuítas, tendo eles atuado ativamente no sistema educacional de Portugal e ministrado as Aulas Régias – criadas após o Alvará –, teriam elaborado também as *Instruções* para os professores de Gramática Latina, Grego e Retórica, que continham as determinações relativas ao ensino de acordo com o “novo método” preconizado pela lei, apesar de tal documento ser assinado pelo Conde de Oeiras.

É então a partir da expulsão dos jesuítas que cresce a necessidade de se manter a ordem e o poder vigentes e de se fazer cumprir as determinações do Alvará. Nesse sentido, pode-se dizer que o governo de D. José I, tendo esvaziado o poder eclesiástico de recursos e promovido uma ruptura com o papa e com os jesuítas, clama também pela transferência desse poder para as mãos do Estado, no intuito de manter a lei e a ordem dentro dos domínios portugueses, sem recorrer, para isso, ao poder da igreja. Por outro lado, torna-se interessante aludir também à permanência dos oratorianos no antigo lugar ocupado pela Companhia de Jesus, o que torna o discurso da secularização do ensino no mínimo contraditório. Parece haver, nesse sentido, uma reverberação do Antigo Regime nas estruturas da nova sociedade que se propõe a ser construída por meio das reformas pedagógicas, pois, ao mesmo tempo em que se propaga um discurso anti-eclesiástico favorável à centralização nas

mãos do Estado monárquico, há uma permanência da igreja junto a esse mesmo Estado durante a implantação das reformas pedagógicas. É o que coloca Silva (2003, p. 11), ao dizer que, “Apesar de todo o incentivo a uma instrução baseada na nova política em voga”, o estadista português não deixou de conceber “a importância de se preservar mecanismos tradicionais de afirmação da soberania nacional, inseridos numa lógica própria ao Antigo Regime e que ainda faziam sentido no contexto das relações internacionais da Europa setecentista”. O ensino seria então o veículo central para a concretização do ideário que motivou a elaboração das reformas, servindo como meio de propagação dessas ideias e de instrumento de controle das mentalidades em Portugal e seus domínios, reforçando o poder do regalismo.

No que diz respeito a esses “ecos” da antiga estrutura do antigo Estado absolutista eclesiástico, pode-se dizer que eles corresponderam a um esforço no sentido de resgatar a cultura lusitana da época das navegações, talvez numa tentativa de retornar à glória conquistada pelos portugueses através das grandes navegações e descritas nos versos de Camões em meados do século XVI. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma preocupação com a valorização do “passado” e da “experiência”, no intuito de seguir o exemplo das nações europeias mais antigas, restituindo-se o método anterior ao utilizado pelos jesuítas, já que este era agora alvo constante de críticas pautadas no modelo iluminista, que permeava a produção dos intelectuais do período. É o que diz Fávero (2005, p. 8), quanto ao uso do “novo método” de ensino, que rechaçava o uso da Gramática do Padre Manuel Álvares⁷, que vinha sendo adotada para o ensino de humanidades pelos jesuítas até então. Nas palavras da autora, “o método recomendado é, na realidade, o mesmo proposto por Verney e pela gramática dos oratorianos, mas é chamado de antigo, em consonância com a prática das nações polidas da Europa, numa preocupação de valorizar o passado e a experiência”.

7 Em seu lugar, deveria ser adotada a *Arte* de Antônio Félix Mendes (CRUZ, 1972, p. 14).

Dessa forma, pode-se dizer que o método dos jesuítas é criticado por ser considerado inferior àquele adotado pelas outras nações da Europa, de modo que deveria ser abolido, dando lugar a um outro que favorecesse o aprendizado das “verdadeiras noções” das línguas latina e grega. Nesse sentido, Lê-se no Alvará que

Tendo consideração outro fim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahido daquelle auge, em que se achavão quando as Aulas se confiarão aos Religiosos Jesuitas; em razão de que estes com o escuro, e fastidiosos Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios; e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procurárão sustentallo contra a evidencia das sólidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos, e os prejuizos do uso de hum Methodo, que, depois de serem por elle conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaqueados nas miudezas da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noções das Línguas Latina, e Grega, para nellas fallarem, e escreverem sem hum tão extraordinario desperdicio de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo (PORTUGAL, 1830).

Assim, havia uma tentativa do documento de igualar a nação lusitana ao patamar de desenvolvimento das nações europeias vizinhas, utilizando-se do ensino para formar os “novos homens” e consolidar as reclamações que já vinham sendo feitas, antes da implantação das reformas, em obras como a de Verney, com relação à situação de atraso na qual se encontrava Portugal. É a partir de então que se recorrerá a um retorno ao dito “antigo método” utilizado antes do ensino da Companhia de Jesus e do qual se apropriariam os legisladores responsáveis pela elaboração do Alvará de 1759. Nesse sentido, o documento prevê o uso do “antigo método” para o ensino de letras humanas a partir de então, usando as seguintes palavras:

E para que os mesmos Vassallos pelo proporcionado meio de hum bem regulado Methodo possam com a mesma facilidade, que hoje tem as outras Nações civilizadas, colhêr das suas applicações aquelles uteis, e abundantes frutos, que a falta de direcção lhes fazia até agora ou impossiveis, ou tão difficultozos, que vinha a ser quasi o mesmo: Sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das Classes, e no estudo das Letras Humanas haja huma geral refôrma, mediante a qual se restitua o Methodo antigo, reduzido aos termos simplicis, claros, e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Nações polidas da Europa (PORTUGAL, 1830).

Com o início do “plano pedagógico” de modernização de Portugal, a partir da reforma que determinou a expulsão dos jesuítas, outras leis, sobretudo relacionadas ao ensino, começam a ser promulgadas pelo Conde de Oeiras, no sentido de oficializar as medidas que já vinham sendo defendidas pelos intelectuais do período em diversos textos publicados em meados do século XVIII, conforme aludido anteriormente. Além do Alvará Régio de 1759, que determinava, entre outras coisas, que os compêndios deveriam ser adotados para o “novo método”, são criadas também, em 1759, as “Aulas do Comércio”, que visavam formar a juventude lusitana para as atividades comerciais (FALCON, 1993, p. 439). Além disso, destacam-se ainda a fundação do Real Colégio dos Nobres, dois anos depois do Alvará; o decreto de 1771, que suspendia o ensino na Universidade, no intuito de reabri-la sob novos estatutos, em 1772; a criação do “subsídio literário”, nesse mesmo ano, responsável por conseguir os recursos necessários à nomeação de professores régios; a reforma da Universidade de Coimbra e o reconhecimento das ideias de Verney e Sanches dentro dela, acompanhada de inovações do ensino universitário em geral; além da substituição da Inquisição pela Real Mesa Censória, em 1768, que passa a se encarregar de controlar a produção intelectual durante o período de mecenato pombalino (FALCON, 1993, p. 433-445).

Poder-se-ia citar ainda inúmeras mudanças estruturais, no campo jurídico, econômico, político e principalmente no campo artístico, que interessa comentar aqui com mais detalhes. Nesse sentido, além do plano pedagógico descrito acima, e que parece caracterizar o intuito maior das Reformas pombalinas, acontecia, em Portugal, sobretudo após o terremoto de 1755, uma série de “eventos” culturais em Lisboa, como a reconstrução geral da cidade pelo engenheiro Manuel da Maia – dentro de moldes “austeros, equilibrados e funcionais” (TEIXEIRA, 1999, p. 34) – e o patrocínio de obras literárias, consideradas como frases do discurso pombalino (TEIXEIRA, 1999, p. 47). A respeito dessas “frases”, pode-se fazer alusão à fundação da Arcádia Lusitana, em 1756, como tentativa de Sebastião José de C. e Melo de criar uma rede de relações capazes de fortalecer o poder do Estado português também através da arte.

Com relação à criação da Arcádia, cabe lembrar que alguns setores da aristocracia tradicional viam com maus olhos a ascensão de Sebastião José à “nobreza” (TEIXEIRA, 1999, p. 49) – provavelmente após sua nomeação como Conde de Oeiras, em 1759 –, o que criou uma enorme desconfiança de Pombal contra os intelectuais da Arcádia⁸. Essa “intuição” de Pombal fez com que ele incentivasse a produção de poetas brasileiros, segundo Teixeira (1999, p. 49), “sem raízes em Portugal e mais dóceis à assimilação das ideias e dos valores que então se propunham”. Dentre os poetas patrocinados encontra-se Basílio da Gama, que dedica, por exemplo, o soneto de abertura da obra *O Uruguay* (1769) ao “Ilustríssimo e excelentíssimo senhor Conde de Oeiras” (TEIXEIRA, 1999, P. 74), fato este que poderia estar ligado à invenção de uma “Arcádia brasileira”, conforme já aludido em trabalho anterior (PACHECO, 2009)⁹. Além do campo da literatura, houve também manifestações artísticas diver-

8 Dentre eles Cruz e Silva, Correia Garçon e Domingos dos Reis Quita (TEIXEIRA, 1999, p. 50).

9 Publicado nos anais do III Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade (EDUCON) de 2009.

sas, como pinturas – a maioria em Portugal, mas algumas em outros países da Europa, como a Alemanha (TEIXEIRA, 1999, p. 35) –, esculturas e estátuas erguidas em homenagem a D. José I.

Assim sendo, pode-se concluir, a respeito do ideário pombalino, que todos os setores da sociedade lusitana foram de algum modo “infiltrados” pelo discurso ilustrado. Os intelectuais denunciavam os problemas estruturais, no que concerne à economia e política, tendo os estrangeirados contribuído para uma mudança de perspectiva com relação à realidade lusitana e, posteriormente, levado Sebastião José – que também pode ser considerado estrangeirado, por ter passado algum tempo no exterior como diplomata Inglaterra – a levar esse ideário à “prática”, promovendo mudanças estruturais e atendendo alguns dos clamores de pensadores como Verney e Sanches. Dentre essas mudanças, está a legislação que regeu o ensino em Portugal e seus domínios, como braço direito do Estado, aliada à reforma da Universidade, que seria seu coração (TEIXEIRA, 1999, p. 27).

Com relação à elaboração dessa legislação relativa ao ensino de línguas e humanidades, Almeida (2008, p. 8) destaca que as reformas dos “Estudos Menores” teriam tido como cerne de suas preocupações “a palavra, como discurso, oral ou escrito”, estando os legisladores preocupados em conduzir uma transformação da nação portuguesa através do ensino de línguas e literaturas nacionais, buscando uma adaptação da palavra às novas necessidades. “Nesse sentido, cabe dizer que havia ainda uma preocupação em formar também cidadãos adequados às necessidades do ‘novo Portugal’ que emergia” (SILVA, 2003, p. 3), diante das transformações estruturais pelas quais o país passava – depois do Terremoto de 1755 –, em face da intensa circulação de ideias iluministas na Europa setecentista e que chegaram a Portugal através dos já citados estrangeirados.

Faz-se interessante ressaltar ainda que, apesar de toda a força do discurso ilustrado e do imenso cabedal de mudanças desencadeado por ele, em termos práticos, em Portugal e seus domínios, muitas dessas

alterações ficaram restritas ao discurso. É o que ressalta Banha de Andrade (1978) em seu minucioso estudo sobre a implantação das reformas pombalinas do ensino em terras brasileiras, o qual será esmiuçado com mais cuidado adiante. A esse respeito, pode-se retomar a ideia das peculiaridades que marcaram o ideário ilustrado, que já foram permeados por inúmeras contradições, desde seu berço, em terras lusitanas, e que, ao chegar ao Brasil, parecem ter sofrido alguns desvios ao tentarem cruzar o oceano e fazer valer sua força sobre o solo brasileiro. Por último, caberia perguntar: teria então a institucionalização da retórica sofrido os mesmos desvios e contradições das outras reformas? E mais: Poderia essa institucionalização ser capaz de formar uma tradição nos séculos seguintes a ela? É o que se pretende discutir com mais detalhes adiante.

(Des)caminhos da retórica: da institucionalização (1759) aos meados do século XIX

Depois de discutir a importância da obra de Verney e de outros pensadores e estrangeirados de sua época na propagação do ideário pombalino, tendo ela servido de corte epistemológico e, por essa razão, promovido uma quebra do paradigma vigente até o século XVIII, concentrar-se-á o foco aqui sobre a maneira como a obra do autor lusitano aborda a questão da retórica, procurando-se discutir como esse discurso reverbera na elaboração da lei de 1759, que se propôs a modificar o ensino em Portugal e seus domínios, além de comentar brevemente algumas das medidas que foram tomadas no sentido de implantá-las. Análise, por fim, a maneira como as reformas contribuíram para a formação uma tradição com relação ao ensino de retórica, que parece ter se estendido pelo menos até meados do século XIX no Brasil (SOUZA, 1999).

No capítulo dedicado à reforma dos estudos menores e à defesa do regalismo, no livro *As Reformas Pombalinas da instrução pública*,

Carvalho (1978) advoga que Verney, apoiado em Bernardo Lamy¹⁰, foi responsável por uma mudança de perspectiva com relação à retórica, sugerindo no *Verdadeiro Método* que ela não fosse enxergada como “arte exclusiva dos púlpitos e das cátedras”, mas que passasse a ser utilizada “não só na vida pública e eclesiástica, mas também nas múltiplas relações que os homens entre si mantêm no trato cotidiano (CARVALHO, 1978, p. 88)”. O autor aponta ainda para o fato de que essa visão prevaleceu nas *Instruções para professores de retórica* – impressas no mesmo ano do Alvará Régio – e que determinavam as diretrizes que deveriam ser seguidas pelos professores de retórica em Portugal e seus domínios. Desse modo, dizia então o documento que

He pois a Rethorica a Arte mais necessária no Commercio dos Homens, e não só no Púlpito, ou na Advocacia como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares; nos Negócios públicos; nas Disputas; em toda occazião em que se trata com os Homens, He preciso conciliar lhes a vontade; e fazer não só que entendão o que se lhes diz; mas que se persuadão do que se lhes diz, e o aprovem. (apud ANDRADE, p. 178).

De fato, é possível averiguar na Carta V do *Verdadeiro Método de Estudar* o conceito de Verney com relação à retórica, que a enxerga como arte a ser trabalhada no exercício diário da língua, quando diz que

[...] por pouco que se examine, o que é Retorica, acharseá que é Arte de persuadir: e por consequencia que é a única coisa, que se-acha, e serve no-comércio humano; e a mais necesaria para ele. Onde quem diz, que só serve para persuadir na cadeira, ou no-púlpito; conhece pouco, o que é Retórica. Confesso, que nos-púlpitos, e cadeiras faz a Retorica gala, de todas os seus ornamentos:

10 Padre oratoriano francês, autor da obra *La Réthorique ou L'art de Parler* (1676) e que, segundo Andrade (1966), pode ter sido responsável, ao lado de outros autores franceses, por “ter dado a Verney o tom das reformas das letras” (ANDRADE, 1966, p. 182).

mas nem se limita neles: todo lugar é teatro para a Retorica. Nam agrada um livro, se nam é escrito com arte: nam persuade um discurso, se nam é formado com método. Finalmente uma carta, uma resposta, todo o exercício da língua necessita da-diresam da Retorica. (VERNEY, 1746, p. 125-126).

Tendo em vista as diretrizes apresentadas nas *Instruções para os professores de rhetorica*, publicadas por Banha de Andrade (1978) e citadas acima, pode-se dizer que se refletiu então na legislação pombalina o conceito de retórica de Verney, tendo sua obra exercido clara influência sobre os legisladores responsáveis pela elaboração do Alvará de 1759.

Além dessa elevação da importância da retórica no panorama lusitano, há diversas outras instruções no referido documento, com relação ao papel e obrigações do professor, à adoção de compêndios considerados mais adequados às determinações da reforma pelos legisladores e até mesmo ao modo como as aulas deveriam ser ministradas, o que será comentado mais adiante. Antes disso, vale citar outra figura de destaque e que pode, assim como Verney, ter influenciado na elaboração do Alvará de 1759, no que concerne ao ensino de retórica. É o caso do frade oratoriano Francisco José Freire (1719-1773), cuja *Arte Poética* (1748) teve grande repercussão em Portugal, juntamente com o *Verdadeiro Método* de Verney. Quanto a essa repercussão, Teixeira (1999) argumenta que a *Arte Poética* teria sido escrita para pôr limites à obra de Verney, procurando atender aos seus pedidos com relação à escritura de “um manual que ensinasse aos jovens do país as regras da arte segundo uma orientação judiciosa e equilibrada, isto é, segundo princípios contrários à agudeza, que hoje se conhecem como neoclássicos. Freire reconhece a necessidade de um livro dessa espécie e dá isso como causa de haver escrito sua *Arte Poética*” (TEIXEIRA, 1999, p. 211).

É então que Freire faz propagar em Portugal a “nova estética” que deveria ser seguida pelos jovens artistas. Sua obra teria sido inspirada na *Art Poétique* (1674) do francês Nicholas Boileau (1636-1711), cujas ideias já circulavam na Europa antes de Freire. A obra deste, influen-

ciada também pelo modelo clássico de Horácio, contribui para a modificação da mentalidade lusitana no que concerne à arte da palavra, estabelecendo “novos conceitos” com relação à produção estética que ultrapassavam aqueles típicos das obras barrocas que circulavam em Portugal. Nesse sentido, Freire introduz a ideia da busca do “Belo perfeito”, que, segundo ele, corresponderia à articulação da “verdade” e da “beleza” como elementos indissociáveis um do outro, além de levantar a ideia da “utilidade” como necessária a qualquer produção literária. Para ele não existe, portanto, beleza sem ensinamento, tornando-se a mesma, em sua concepção, um “veículo da verdade”. Ele distingue ainda os conceitos de “verdade efetiva” e verdade “verossímil”, no sentido de evitar o paradoxo gerado pela ideia de que realidade e fantasia são consideradas conceitos excludentes, e determina que a “função” da fantasia é “apreender as coisas do mundo sensível” (*apud* TEIXEIRA, 1999, p. 225-226).

Outro aspecto abordado por ele na obra é a noção de “engenho”, que seria a habilidade do artista de “descobrir e recolher as semelhanças ou outros tipos de relações existentes entre as entidades dos três mundos de que se compõe o objeto da imitação poética: o mundo celeste, o humano e o material”. A partir daí, distingue o “engenho agudo” (que explora os detalhes da coisa em si) do “engenho vasto” (que explora as coisas em conexão com outros assuntos), argumentando que, ao desenvolver este último, o poeta deveria fazer uso das “metáforas” e “comparações” para poder estabelecer relações entre as coisas e assuntos paralelos a elas, tornando-se capaz de “extrair as verdades ocultas nas coisas”. A “agudeza” da produção, por se restringir à exploração apenas da coisa em si, sem estabelecer relações com outros assuntos, passa a ser rechaçada na estética delineada por Freire (*apud* TEIXEIRA, 1999, p. 237-238).

É esse critério da “agudeza” que Freire utiliza para desqualificar as produções dos poetas seiscentistas, iniciando um discurso contrário à estética barroca e que viria nortear a produção literária dos poetas de

sua época. É o que teria acontecido nas produções de Basílio da Gama, que teria incorporado, por exemplo,

o princípio da utilidade da poesia, mediante o elogio de altos dignitários da Coroa no exercício de suas funções administrativas, exaltando a noção de progresso, de paz e respeito ao rei e a Deus. (...) A poesia encomiástica, tão comum no Neoclassicismo luso-brasileiro e que ocupou boa parte da produção de Basílio da Gama, deveria contribuir para esse fim (TEIXEIRA, 1999, p. 213).

Quanto a esse princípio de utilidade da poesia, que motivou a produção das dedicatórias encomiásticas às figuras do governo pombalino no período setecentista, é possível averiguar, nas palavras do próprio Freire, no Capítulo IV do tomo I de sua *Arte poética*, o que ele acreditava que deveria ser o principal “fim” da poesia, quando diz que

Não pode entrar em duvida, que o principal fim da Poesia não seja o ensinar o povo, e servirlhe de utilidade. Por isso os primeiros Poetas, Orfeo , Mufoe, Homero, e Hesiodo se empenharão em ser úteis, se houvermos de dar credito a Ariftophanes na sua Comedia das *Rans*. Com tudo, ainda que todos os Poemas, regularmente fallando, devaõ encaminhar-se á utilidade de quem os ouve, ou lê; com tudo isso, alguns forão disciplinados pela Política, ou Filosofia moral para instruir algumas determinadas pessoas (FREIRE, 1759, p. 26).

Pode-se dizer então que brota da *Arte poética* de Freire a tendência de se produzir dedicatórias elogiosas às figuras que ocupavam cargos de poder, como o próprio Pombal. É interessante observar ainda que essa estética predominante na produção dos árcades viria a ser “reinventada” pela crítica romântica no início do XIX, formando uma nova tradição para a produção literária de então. Nesse sentido, as *Instruções para os professores de rhetorica* refletem também ideias de Freire, ao incentivar a produção de Panegíricos, dizendo que o professor “manda-

rá fazer Elogios dos Homens grandes, dando boas, e úteis Advertências sobre os Panegyricos (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178).

Vale citar, ainda, na obra de Freire, a oposição entre “estilo florido” e “estilo maduro”, que repercute na elaboração das *Instruções para os professores de rhetorica*, publicadas junto ao Alvará de 1759. Para Freire, o poeta deveria desenvolver um “estilo maduro”, “temperado, adulto e natural” que

não apresenta tanto brilho na superfície, todavia possui mais substância e seriedade, preferindo imagens e conceitos espontâneos, pois seus artifícios decorrem da própria matéria, e não do engenho do poeta. Adepto do decoro, preserva a adequação entre os casos retóricos e sua expressão, extraíndo de cada matéria apenas a luz que pertence a ela mesma, sem exceder as dimensões da natural, entendido como o costume poético (*apud* TEIXEIRA, 1999, p. 246).

Tais determinações estéticas, quanto ao uso de um estilo “menos florido” e mais maduro, ou, nas palavras de Garrett, já no século XIX¹¹, “menos afetado” ou “rebuscado”, refletiram-se, assim como as ideias de Verney, nas *Instruções*, que, ao tratar da retórica, dizem que “He precisa esta Arte, que o máo Methodo dos Estudos de Letras Humanas tinha reduzido nestes Reinos á intelligencia material dos Tropos, e Figuras que são ou a sua mínima parte, ou a que merece bem pouca consideração” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178). Pode-se perceber, então, que, assim como no discurso de Freire, o uso exagerado de metáforas e figuras de linguagem é rechaçado pelos legisladores, não devendo ser passado aos aprendizes das classes de retórica de Portugal e seus domínios. Ainda no sentido de nortear o ensino da arte da palavra o documento diz que

11 O que parece apontar para a uma continuidade de tradição estética iniciada por Freire.

as Figuras e Tropos são nos Discursos o mesmo, que os andames para a construção dos Edifícios [...]. He certo, que sem elles se não pode edificar: Mas he igualmente certo, que os Edifícios ficarão torpes, e intoleráveis á vista, se os andames ficassem ou levantados, ou perceptíveis, depois da obra feita (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178).

Desse modo, diz o documento que os professores de retórica que adotassem o novo método não deveriam passar aos seus alunos os moldes barrocos de produção literária, correspondentes aos do período seiscentista. A partir dessas determinações para o ensino de retórica, é possível notar um rechaço da estética barroca pelos legisladores, além de uma espécie de exaltação do valor da retórica em face da poética, também por influência das obras de Verney e Freire.

Quanto a esse engrandecimento da arte do bem falar, faz-se interessante apresentar ainda o ponto de concordância entre os conceitos de Verney e Freire com relação à retórica, que passaram a circular em Portugal e seus domínios com a publicação de suas respectivas obras, em meados do século XVIII. Além da já aludida questão da “democratização” da retórica, Verney subjugava a poesia à retórica, dizendo em sua Sétima Carta¹², que

A má poesia decorre da falta de critério e de retórica. Esta define-se como a arte de persuadir; aquele como observância da lógica, da qual depende o uso judicioso da retórica para produzir imitações vivas da natureza, entendida esta como o conjunto de casos convencionais consolidados pelo costume, ou seja, ‘a união de muitos ornatos’ de que fala Francisco José Freire (TEIXEIRA, 1999, p. 201).

Quanto à superioridade conferida à retórica em face da poesia, cabe observar as críticas, nas palavras do próprio Verney, ao modelo

12 Das dezesseis reunidas dentro do Verdadeiro Método.

de ensino de retórica e poesia de seu tempo. Segundo ele, as técnicas de composição poética deveriam ser ensinadas pelos professores de retórica, o que, segundo ele, não acontecia nas produções dos poetas de seu tempo, que tendiam a insistir em produções “monstruosas” e cheias de defeitos. Seria, portanto, desta falta de domínio da retórica que nasceria a decadência da poesia de seu tempo. É o que descreve em sua sétima carta quando diz que

De nam terem profundado a materia, nagem todos os defeitos da-Poezia: de que se-acham infinitos na Espanha, e também em Portugal. Geralmente entendem que o-compor bem consiste em dizer bem sutilezas; e inventar coizas que a-ninguém ocorressem: e com esta idéia produzem partos, verdadeiramente monstruosos; e que eles mesmos, quando os examinam sem calor dezaprovam. Os mestres de Retorica, em cujas escolas e que se faz algum poema, e que deviam ensinar estas coizas; sam os primeiros que se-calam e deixam fazer o que cada um quer. [...] A Poezia nam é pecadora: a aplicasam e que a-pode fazer condenável (VERNEY, 1746, p. 217).

Desse modo, Verney enxerga a poesia como “uma espécie mais ornada de eloquência”, conforme Teixeira (1999, p. 200-203), necessitando esta do que ele chama de um “conteúdo lógico” para poder adquirir valor estético como “obra literária”. Outro aspecto presente na mesma carta, segundo o mesmo autor, é a da “finalidade” da poesia como “imitação controlada da natureza”, devendo o poeta “observar as regras e os bons exemplos dos antigos para atingir sua finalidade”. Tal noção parece estar em concordância, como a própria citação acima denuncia, com as ideias de Freire sobre a “utilidade” da poesia, que serviu de justificativa à produção das dedicatórias encomiásticas pelos poetas árcades do século XVIII. Nesse sentido, a retórica, para Verney, é “a mais necessária e útil das atividades humanas”, sendo através dela que se “veicula o saber e gera a harmonia social, regendo a exposição das leis e de todas as demais ciências”, tornando-se, portanto, necessária à produção poética.

Além da influência das ideias de Verney e Freire na elaboração da legislação Pombalina, podem-se comentar ainda outros aspectos determinados pelas *Instruções* dirigidas aos professores de retórica no Alvará de 1759, antes que se discuta a efetiva implantação das reformas pombalinas em território nacional. Primeiramente, o documento determinava, em consonância com as ideias de Verney relativas à retórica, que o professor deveria explicar as “Regras sobre o Exercício do Púlpito” aos estudantes. O método determinava, ainda, a explicação dos “diversos Estylos das Cartas, dos Diálogos, da História, das obras Didáticas, Panagíricos, Declamaçoens etc”, o que parece abrir margem para se pensar que pode datar já desta época, ao menos em termos legislativos, a preocupação com o ensino dos gêneros textuais, dentro das classes de retórica. Nesse sentido, o documento prevê ainda para as aulas de retórica a retirada dos assuntos “dos melhores Escriutores Latinos, principalmente de Cícero, modelo excelente em todo o genero de escritura” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 178-180).

Foram publicados ainda outros documentos que traziam determinações, não apenas relativas aos aspectos estéticos concernentes à produção literária e ao caráter que deveriam assumir as aulas de retórica como também à contratação e remuneração dos professores, além de expor os argumentos que justificariam a implantação do novo método e a expulsão definitiva dos jesuítas de Portugal e seus domínios. O primeiro, dentre os que valem a pena citar, é a *Reforma dos estudos das línguas Latina, Grega e Hebraica e da arte Retórica*, que traz considerações relativas à também já comentada apropriação do “método antigo” como tentativa de elevar Portugal ao nível das nações vizinhas, além de tecer considerações sobre a nomeação e remuneração de professores e de determinar a proibição da gramática do Pe. Álvares. Quanto ao ensino de retórica, o referido documento prevê ainda o ensino de retórica como pré-requisito ao ingresso nas Universidades. O segundo são as *Providências sobre o exercício dos professores de Retórica e Gramática*, que trazem determinações relativas ao exame de professores para as cadeiras de

retórica, que deveriam ser feitos pelos “Professores Régios desta arte”, além de estabelecer também a obrigatoriedade do estudo de retórica para o ingresso na Universidade. É publicada ainda a *Arrecadação do subsídio para as escolas menores*, que se propunha a arrecadar impostos que seriam revertidos em renda para manter os mestres e professores das escolas menores e, por último, a *Lei sobre a nova fundação das escolas menores*, que se dispunha a reparar os estragos das escolas menores, fundando-as novamente e multiplicando-as em Portugal e seus domínios sob a inspeção da Real Mesa Censória (apud CRUZ, 1972, p. 38-41; 43-44; 50; 58).

Quanto à questão da adoção de compêndios para o ensino, vale analisar ainda nas *Instruções* as obras escolhidas pelos legisladores para o ensino no período. A primeira delas é *De institutione Oratoria* (95 d. C.), do professor romano Marcus Fabius Quintilianus – obra, segundo Carvalho (1978), adaptada por Lamy para o uso das escolas – que reunia trechos das obras dos autores clássicos como Êsquilo, Sófocles e Eurípedes, Virgílio e Horácio. Além do livro de Quintiliano, o Alvará prevê ainda o uso das obras retóricas de autores como Cícero e os “mais modernos” Vóssio, Rollin, Frei Luiz de Granada (CARVALHO, 1978, p. 89). Além dessas, ainda há uma série de outras obras destinadas ao ensino de retórica, grego e latim no apêndice documental da obra de Andrade (1978), apesar de só terem sido determinadas para o envio ao Brasil as obras de Quintiliano, Cícero e Tito Lívio (apud ANDRADE, 1978, p. 185-186).

Faz-se interessante notar, quanto à escolha da obra de Quintiliano, que, segundo Carpeaux (1959), ao determinar em sua obra o “esboço de uma espécie de ‘biblioteca mínima’ do aluno de Retórica” (CARPEAUX, 1959, p. 16), contribui para a formação do primeiro cânone de literatura clássica, o que, conforme denuncia a escolha da obra pelos elaboradores do Alvará, pode ter propiciado a invenção de uma tradição para a literatura ocidental e que, segundo o professor brasileiro, teria perdido até a década de 1960. Para que se torne possível uma investigação mais aprofundada com relação à formação dessa possível “tradição”,

sem que se cometam anacronismos, faz-se necessária uma retrospectiva dos momentos que podem ter sido decisivos para a institucionalização e gradual “desenvolvimento” do ensino de retórica no Brasil, em direção oposta à do período jesuítico, e que pode ter perdurado, de certo modo, até a “época atual”.

Nesse sentido, a determinação do Alvará com relação às obras a serem trabalhadas parece então revelar outra peculiaridade relativa ao período da Ilustração, pois ao mesmo tempo em que havia um clamor geral, entre os intelectuais portugueses, no intuito de se reformar e “modernizar” o ensino, o cânone indicado para ser usado nas escolas era o mesmo de um autor da Antiguidade, o que parece fornecer um “dado” com relação à célebre “querela entre antigos e modernos”, que parece ter sido uma constante implícita nos discursos ilustrados. Desse modo, o discurso “moderno” do Alvará entra em conflito com a apropriação dos modelos de erudição e ensino da Antiguidade – pelo menos quanto à escolha da obra de Quintiliano para orientar o ensino de retórica – por parte dos idealizadores da lei. Nesse sentido, Falcon (1993) chama a atenção para a necessidade de se investigar as minúcias da dita “Época moderna”, correspondente ao período da Ilustração, quando diz que

É hora de tentarmos desentranhar dessa modernidade os traços que lhe dão forma, os processos que a determinam, explicitar por fim aquilo que ela abrange e, às vezes, também, oculta. É esta, certamente, a problemática européia tal como a entendemos e que cumpre agora procurar descrever ao menos em suas linhas de força (FALCON, 1993, p. 6).

Naturalmente, essas peculiaridades relativas à problemática europeia exerceram influência sobre a elaboração das reformas pombalinas, conforme se pode observar na ambivalência que parece ter permeado a escolha dos compêndios para o ensino de retórica em Portugal e seus domínios. Outra peculiaridade, no que concerne à configuração de um discurso dúbio com relação à institucionalização do ensino de retó-

rica, é a já comentada democratização da “arte do bem falar” a partir do Alvará Régio¹³ – até então reservada aos púlpitos e cátedras. O problema se apresenta no fato de essa “democratização”, presente tanto no discurso ilustrado de Verney e de outros pensadores da época como no da própria legislação, apresentar-se de maneira completamente diferente na prática, conforme observa Carvalho (1978), ao comentar a queixa do professor régio de filosofia Bento José de Souza Farinha.

Quanto à implementação das reformas do ensino de retórica, o professor teria testemunhado uma multiplicação das aulas régias por Portugal e uma prevalência da quantidade sobre a qualidade, sobretudo após o ano de 1780, com a volta dos estudos às mãos dos religiosos, que estavam mais interessados em repartir os estudos e os ordenados dos professores que em primar pela qualidade do ensino (CARVALHO, 1978, p. 138-139). Desse modo, pode-se dizer que as determinações legais das reformas dos estudos menores, apesar de terem contribuído para uma transformação generalizada do ensino de retórica em Portugal e seus domínios, enfrentaram diversos problemas estruturais no que diz respeito ao seu processo de implantação.

Nesse sentido, Ribeiro Sanches – considerado por Falcon (1993) uma das maiores “vozes” do século das Luzes – já preconizava em suas *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760) que “com um mínimo de escolas bem aparelhadas o Reino estará melhor servido do que com um grande numero delas”. Desse modo, segundo aponta Andrade (1978, p. 95), apesar de argumentar a favor da secularização do ensino e do fortalecimento do Estado, pode-se perceber em Sanches uma crítica ao despotismo da monarquia portuguesa que, segundo ele, teria sido “fun-

13 É a partir dele que a retórica ganha, no século XVIII, ao lado do grego e do latim, um lugar de maior prestígio. Prova disso é a garantia de ingresso nas Faculdades de Filosofia e nas Universidades, que passaram a exigir dos candidatos às vagas um certificado de conclusão dos cursos de retórica. Transparecem ainda, tanto no *Verdadeiro Método* quanto na *Defesa do Novo Método* e no próprio Alvará Régio, “as preocupações em fazer da eloquência um dos pontos principais da reforma dos estudos menores” (CARVALHO, 1978, p. 137-138).

dada e conservada com a espada” e que já não necessitava ser tão despótica quanto nos momentos iniciais de sua formação. Não é preciso ir muito longe para imaginar que esse despotismo, além de se expressar na validação das reformas dos estudos menores em Portugal – através da disseminação excessiva de classes de retórica, por exemplo – teve seus reflexos no Brasil, no que concerne à instalação dessas mesmas reformas.

É o que afirma Andrade (1978, p. 113), ao concluir que a implantação do Alvará chegou ao Brasil de maneira autoritária, sem permitir opções diante da vasta rede de escolas jesuítas que aqui se havia instalado desde a época colonial, “como se se tratasse de tábua de interesse e salvação nacional”, ocultando um partidarismo do ódio à Companhia de Jesus e que acabou rejeitado pelo povo brasileiro. Além disso, não havia recursos estruturais para a implantação das reformas, faltando exemplares dos livros determinados pelo Alvará, professores e até ordenados para os professores que iniciaram as primeiras tentativas de implantar o “novo método”. Por fim, pode-se dizer que as reformas previstas pela legislação pombalina acabaram não saindo do papel, acabando alguns professores régios tendo que assumir a demanda de estudantes que havia no Brasil. Com relação a esse autoritarismo, Andrade (1978, p. 42) observa ainda que seriam contratados professores para ministrar aulas utilizando o novo método e que os alunos seriam obrigados a estudar com eles, sob pena de prisão. Ainda com relação à contratação de professores, Cruz (1972) aponta, com relação à retórica, que deveriam ser contratados trinta e nove mestres de latim para ministrar as novas aulas no reino, sete no ultramar e três nas ilhas, totalizando quarenta e nove professores da disciplina, os quais acabaram por não ser contratados, assim como não chegaram também os livros determinados no alvará (ANDRADE, 1978, p. 35).

Com relação aos livros que deveriam ser adotados para o ensino de retórica, alguns deles já citados, como o de Quintiliano e as *Orações seletas* de Cícero, o Diretor Geral dos Estudos acrescentou, em carta en-

dereçada ao Des. João de Sousa Meneses Lobo¹⁴, o nome de Tito Lívio, junto à *Sellecta Latini Sermonis* de Chompré e ao Dicionário Latino e Português, que seriam enviados em breve ao Brasil pelo Diretor, após confecção dessas obras pela Impressão Régia, sob as vistas do Conde de Oeiras (ANDRADE, 1978, p. 24-25). Na mesma carta, dá notícias do ordenado destinado aos professores de retórica em Lisboa, procurando incentivar os professores que quisessem se candidatar às vagas que seriam abertas com a expulsão dos jesuítas.

Cartas substancialmente iguais foram endereçadas ainda aos nomeados Comissários do Rio de Janeiro, Pernambuco, Maranhão e Pará e também aos governadores do Rio, Mato Grosso, Pernambuco e Goiás entre 1759 e 1760 (ANDRADE, 1978, p. 27). Infelizmente, conforme já aludido, a conclusão de Andrade quanto à efetivação dessas determinações é bastante pessimista, embora ainda haja margem para pesquisas mais minuciosas no sentido de investigar documentos que forneçam dados relativos à implantação das Reformas Pombalinas no Brasil.

Por outro lado, vale ressaltar que, apesar de não terem tido um impacto imediato sobre o panorama educacional setecentista, pode-se dizer que as insistentes tentativas de se implementar as reformas pombalinas em Portugal e seus domínios tiveram algum impacto no sentido de modificar as estruturas montadas pelos jesuítas para o ensino de humanidades e que perduraram até meados do século XVIII. Um indício que pode corroborar tal hipótese é a já citada determinação das *Instruções* de que o estudante que quisesse ingressar na Universidade de Coimbra estaria obrigado a frequentar as aulas de retórica ministradas pelos professores régios. Nesse sentido, Almeida (2008, p. 5), salienta que

Embora exista uma avaliação muito negativa do alcance da reforma, isso não quer dizer que ela não tenha tido algum impacto, ainda que numericamente muito restrito. Mesmo sabendo que

14 Chanceler da relação de Goa, em 1760.

atingiu pouca gente, se pensarmos na elite letrada no Brasil do século XIX – ou seja, na “ilha dos letrados”, [...] é bem provável que uma boa parte de seus membros tenha passado pelas aulas régias antes de chegar aos bancos da universidade de Coimbra. Então, o novo sistema, de alguma maneira, teria marcado pelo menos a trajetória desses homens (ALMEIDA, 2008, p. 5).

A partir de tal colocação, é possível imaginar que, apesar do pessimismo apresentado por autores como Andrade (1978), as modificações legais trazidas pelas reformas, tais como as aulas régias, tenham contribuído de algum modo para formar a elite intelectual setecentista que preencheu as vagas da Universidade de Coimbra, podendo ter repercutido de algum modo também na formação de uma tradição no que concerne ao ensino de retórica e poética nos currículos dos colégios que vieram a ser fundados no século XIX no Brasil, como o Imperial Colégio de Pedro II.

Avançando então pela clareira já aberta no sentido de se investigar os processos mediante os quais se tentou institucionalizar o ensino da retórica no Brasil, chegamos ao início do século XIX. Sobre a institucionalização do ensino de literatura, faz-se necessário citar as grandes mudanças que permearam o panorama brasileiro nesse período. A primeira delas foi a mudança da família real para o Brasil, no ano de 1808, em decorrência da invasão de Lisboa pelas tropas de Napoleão. Com a transferência temporária da corte para o Brasil, acontece um rápido desenvolvimento cultural com a abertura dos portos às nações estrangeiras e o início oficial do ensino de línguas estrangeiras, em 1809, e a inauguração da biblioteca nacional do Rio de Janeiro em 1810 (OLIVEIRA, 1999, p. 18).

Todos esses fatores impulsionaram a vida cultural e intelectual brasileira e coincidiram com o início da escrita de histórias literárias estrangeiras, as quais incluíam autores da literatura luso-brasileira em suas narrativas, tal como fizeram os historiadores e críticos do romantismo estudados por César (1978), como Bouterwek, Sismondi, no

período pré-independência, e Denis e Garrett, já depois de 1822. Sem querer entrar na discussão de suas obras ou do movimento romântico do século XIX, faz-se importante citar a movimentação intelectual que existia na Europa e que já começava a adentrar o território brasileiro, sobretudo após a Independência. Outro fator primordial foi a fundação do Colégio de Pedro II, onde se inicia o ensino secundário oficializado no Brasil, servindo de referência para a inauguração de outros colégios em todo o território nacional, como o Colégio Stall, o Abílio, o Meneses Vieira, o Progresso, o Externato Aquino (Rio de Janeiro); os Colégios do Caraça, de Campo Belo e de Congonhas do Campo (Minas Gerais); o Colégio de São Pedro de Alcântara (Petrópolis); o Ginásio Baiano e o Colégio São João (Bahia); o Colégio São Luís e a da Sociedade Culto à Ciência (São Paulo); e o Ateneu Sergipense, não ficando as letras restritas ao Colégio padrão (SOUZA, 1999, p. 32).

É então no século XIX que os estudos literários se consolidam no Brasil, através da fundação dos colégios e a propagação dos discursos críticos, a partir dos precursores do romantismo. Com a independência, esse processo de institucionalização e adensamento das atividades culturais se acentua e a vertente historicista domina a produção da crítica oitocentista, sendo a vertente retórico-poética gradualmente deixada de lado (SOUZA, 1999, p. 25-27). Isso se deveu, segundo Souza (1999), ao fato de este paradigma “antigo” não estar em consonância com o projeto romântico de fundação de uma literatura nacional, ao qual interessava mais inventar uma tradição para a historiografia da literatura nacional – que despontava no horizonte da crítica desde meados do XIX – do que prosseguir com os modelos da Antiguidade clássica, usados para o ensino das humanidades, por exemplo.

No entanto, assim como no caso da implantação das reformas Pombalinas no panorama nacional, o que se observou na prática foi diferente, tendo os dois modelos –retórico-poético e historicista – coexistido por algum tempo, vindo a consolidação do projeto de invenção de uma tradição para nossa literatura a se dar através do ensino (SOUZA,

1999, p. 29; 33-37). Em quadro demonstrativo dos programas do Colégio de Pedro II – considerado modelo para a fundação dos demais – que abrange os períodos de 1850 a 1900, Souza (1999) demonstra o embate entre as duas vertentes ao longo de todo o século XIX, tendo, a partir do ano 1892, a vertente historicista finalmente prevalecido sobre a retórico-poética nos programas de ensino do colégio.

Algumas considerações

Pode-se concluir então que o ensino da retórica no Brasil acabou por seguir os modelos da antiguidade de imitação dos clássicos durante um longo período, desde a antiguidade até a dita “era moderna”. O ensino de humanidades, iniciado pelo *Ratio Studiorum* no século XVI, teria servido de modelo para o ensino das letras clássicas no Brasil colonial, tendo perdurado até meados do XVIII, quando se iniciam as reformas pombalinas em território luso-brasileiro. A partir desse momento, chegam ao Brasil, sob a forma de imposição, os documentos redigidos pelos legisladores da corte portuguesa e que determinavam, além da expulsão dos jesuítas, uma série de diretrizes relativas aos métodos de ensino e uma lista de obras que deveriam ser adotadas a partir do ano de 1759. Um desses documentos trazia as instruções para os professores de retórica, trazendo uma série de mudanças com relação ao seu ensino, desde o modo como deveriam ser ministradas as aulas até os compêndios e obras que deveriam ser utilizados pelos professores.

Embora as reformas pombalinas tenham enfrentado inúmeras dificuldades estruturais como a falta de livros, de professores qualificados e de remuneração adequada, além da simpatia do povo brasileiro pelos jesuítas – que ministravam aulas gratuitamente até o momento de sua expulsão –, conforme estuda Andrade (1978), houve tentativas em todas as capitanias de seguir as determinações de D. José I, tendo sido as aulas régias implantadas, ainda que precariamente, em Portugal e seus domínios.

Diante das dificuldades estruturais que atrapalharam a efetiva instauração das reformas no Brasil, acontece um prolongamento do modelo de ensino das humanidades, incluindo a retórica, até meados do XIX, quando chega a família real ao Brasil, promovendo, finalmente, as mudanças estruturais necessárias à implementação das reformas. Ao mesmo tempo, ocorre, em 1822, a Independência, que movimentava intensamente o panorama político-cultural brasileiro, trazendo à tona a necessidade de se fundar uma literatura que representasse a nova nação. Nesse ínterim, é fundado o Colégio de Pedro II, em 1837, que serve de modelo à fundação de diversos outros colégios espalhados pelo Brasil e que inicia a consolidação de uma tradição para o ensino de retórica no Brasil. Quem haveria então de prevalecer? A corrente retórico-poética, predominante no Alvará de 1759 ou a historicista, que emergia em meio à efervescência cultural do século XIX?

Acontece, por fim, a prevalência da corrente historicista, que melhor representava as necessidades da época de fundação do colégio, influenciada pela “melodia canônica” entoada pela crítica oitocentista e que clamava pelo divórcio entre as literaturas brasileira e portuguesa e pela invenção de uma tradição estética para a literatura nacional. A retórica perde, então, gradualmente, espaço nos currículos do Colégio de Pedro II para a história literária, até sumir completamente dos currículos no ano de 1892, com a adoção do compêndio do sergipano Sílvio Romero para o ensino de literatura brasileira e uma conseqüente quebra da tradição do ensino humanístico que ainda remanesce no século XIX. A retórica teve ainda reverberações no século XX, embora bem mais fracas que a intensa disputa entre as duas correntes que permeou os currículos do Colégio de Pedro II, ao longo do século XIX (SOUZA, 2007, p. 24).

A partir dessas reverberações das reformas pombalinas nos currículos do Colégio de Pedro II, torna-se interessante suscitar ainda a possibilidade de se estudar os caminhos percorridos pela retórica em outros colégios, como já vem organizando, por exemplo, a pesquisadora

Ana Márcia Barbosa dos Santos, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, mas que se encontra ainda em fase de conclusão. Por fim, vale dizer que o estudo dos percursos retórica no Brasil torna-se fundamental, para que se possam compreender melhor os caminhos trilhados pela literatura desde suas primeiras modalidades, surgidas na Antiguidade clássica, passando pelo seu caráter de objeto de ensino das humanidades e, finalmente, pelo conturbado período de implantação das reformas pombalinas, até a definitiva ruptura com a tradição humanística em meados do século XIX.

Referências

ALMEIDA, Anita Correia lima de. Aulas régias no império colonial português: o global e o local. In: LIMA, Ivana Stolze, CARMO, Laura do. *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *Verney e a Cultura do seu tempo*. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 1966.

_____. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / EDUSP, 1978.

CARPEAUX, Otto Maria. *História da literatura Ocidental*. Rio de Janeiro: O cruzeiro, 1959. Vol. 1.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

CÊSAR, Guilhermino. *Historiadores e críticos do Romantismo – 1: a contribuição europeia, crítica e história literária*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos / São Paulo: EDUSP, 1978.

CRUZ, António. Nota sobre a reforma pombalina da Instrução pública. In: *Revista da Faculdade de Letras. História*. - Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. - Série I, vol. 1, nº 1(1972). Anual. - ISSN 0871-164X

FALCON, Francisco José Calazans. *A época pombalina*. São Paulo: Ática, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes. Século XVIII – A língua Portuguesa no Brasil e o discurso do poder. In: GONÇALVES, M. et al. *Gramática e Humanismo*, vol. I Braga, Universidade Católica Portuguesa, p. 317-330, 2005.

FREIRE, Francisco José de. *Arte Poética ou Regras da verdadeira poesia*. Tomo I.

Lisboa, 1759. Digitalizada por Library of University of Toronto. Disponível em: <<http://www.archive.org/details/artepoeticaoureg01frei>> acessado em 14 de Janeiro de 2010.

GPHELP - GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS NO BRASIL. Disponível no endereço eletrônico <<http://www.ufs.br/gphelb/grupo/descricao.htm>> acessado em 21 de agosto de 2008.

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

HILSDORE, Maria Lucia Spedo. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

HOBSBAWN, Eric & TERENCE, Ranger. *A invenção das tradições*. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. 1999. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809 – 1951). Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>>

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. A política da Reforma Curricular Pombalina – Transformações e permanências. In: *Actas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação 20-23 Junho 2008*, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação (Universidade do Porto)

SILVA, Ana Rosa Clochet da. A formação do homem-público no Portugal setecentista: 1750-1777. In: *Revista Intellectus / Ano 02 Vol. II - 2003*

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O Império da eloquência: Retórica e Poética no Brasil Oitocentista*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

_____. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2007.

TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

VERNEY, Luiz Antônio. *Verdadeiro Método de Estudar*. Tomo I. Coimbra, 1746. Digitalizado pela Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em <http://purl.pt/118/3/sc-50679-v/sc-50679-v_item3/sc-50679-v_PDF/sc-50679-v_PDF_08-G-R0072/sc-50679-v_0000_capa-guardas2_t08-G-R0072.pdf> Acesso em 15 de Janeiro de 2010.

DA LEI DO DIRETÓRIO AO ALVARÁ DE 1770: CIVILIZAR PARA O BEM DO ESTADO

Elaine Maria Santos

As expansões ultramarinas do século XVI mudaram a geopolítica mundial e fizeram com que Portugal passasse a se preocupar com a constante necessidade em proteger, explorar e povoar as terras conquistadas. Com o intuito de auxiliar a coroa portuguesa na catequese dos índios brasileiros, considerados como hostis e preguiçosos, a Companhia de Jesus, ainda no reinado de D. João III (1502-1557), estabeleceu-se na América portuguesa a partir de 1540. Era o fortalecimento de uma relação de ensino e dominação, através da qual os primeiros habitantes das terras conquistadas passavam a ser colonizados pelos jesuítas, sem que laços com o Estado Português pudessem ser fortalecidos.

Desde os primeiros anos do século XVI, os índios passaram por situações diversas, tendo sido considerados como escravos ou homens livres em diversas etapas da historiografia brasileira. Em 28 de abril de 1688, de acordo com Lopes (2005), D. João III assinara um Alvará que liberava a escravidão indígena, proibida em 1680, por meio da *Lei de Liberdade dos Índios do Maranhão*. Apenas os Índios catequizados pelas Missões não poderiam ser presos em cativeiros, estando, dessa forma, sob a proteção dos jesuítas. Com o *Regimento das Missões*, os indígenas aldeados passavam a receber proteção dos missionários, ao mesmo tempo em que as relações entre índios e colonos passavam a ser asseguradas até a Lei do Diretório, promulgada em 1757.

A Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola (1491-1556), durante o reinado do Papa Paulo III (1468-1549), teve como objetivo ser uma instituição de propagação de fé e evangelização, necessária para combater a expansão do Protestantismo, uma vez que, com a Reforma Protestante, a Igreja Católica começou a perder muitos adeptos. É importante destacar que o Regimento das Missões do Estado do Maranhão e Grão-Pará, datado de 1686, determinou que os religiosos da Companhia de Jesus deteriam o controle espiritual, político e administrativo dos aldeamentos, o que desagradava enormemente os colonos e a Coroa Portuguesa. Em resposta a esse regimento, Mendonça Furtado criou, em 1755, a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, e transformou as missões em vilas e os índios em súditos reais, o que, evidentemente, não agradou aos jesuítas. Os padres, em cartas dirigidas ao governador, argumentavam merecer uma diferenciação de tratamento, por estarem submetidos diretamente ao papado, e não à Coroa (CARDOSO, 2010).

Por não ter rompido com a Igreja católica, nem mesmo durante a propagação dos ideais iluministas em seu território, Portugal ficou caracterizado como sendo um dos países mais católicos da Europa, e, como tal, necessário para a manutenção da fé católica. Baseado nesse sentimento de unidade religiosa, o Pe. Antônio Vieira (1608-1697) chegou a afirmar que “o português tem obrigação de ser católico e de ser apostólico. Os outros cristãos têm obrigação de crer a fé; o português tem a obrigação de a crer e mais, de a propagar” (LEITE *apud* CALAINHO, 2005, p. 64). Essa era a principal justificativa dos inacianos para atestar a nobreza das suas ações educativas e missionárias.

Tomé de Souza (1503-1579), primeiro Governador-Geral do Brasil, ao chegar no território brasileiro, em 1549, trouxe alguns inacianos, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega (1517-1570). Esse Provincial organizou os primeiros aldeamentos utilizados para a conversão dos indígenas para a fé católica, e fundou, em 1553, o Colégio da Bahia, considerado como o primeiro estabelecimento de ensino do Brasil (CA-

LAINHO, 2005). Como a educação não esteve vinculada a questões nacionais, não houve a preocupação nem em buscar o fortalecimento da língua portuguesa e, muito menos, em assegurar que os índios pudessem falar a língua dos seus conquistadores.

Como a fé católica era trabalhada pelos jesuítas, era uma das regras da Companhia de Jesus que os povos pudessem aprender a sua própria língua, caso não encontrassem nenhuma utilidade na dos inicianos. “Ao chegarem os padres ao Brasil, sem deixarem a portuguesa, verificaram que, para atrair e catequizar os Índios, era indispensável saber a língua deles” (LEITE, 1938, p.35). Essa constatação fez com que orações e sermões pudessem ser traduzidos na língua Tupi, e os ideais da fé puderam ser trabalhados.

O Padre José de Anchieta (1534-1597), hábil com a *Língua Geral*, ao chegar ao Brasil, foi nomeado mestre de Gramática Latina e, em seis meses, compôs, em 1595, uma *Arte de Gramática* na Língua Tupi, em Coimbra. Trata-se da primeira gramática publicada em Tupi-Guarani. Em 1556, a língua dos índios, ou brasílica, já era amplamente utilizada para o ensino e, aqueles padres que não a dominavam e enfrentavam dificuldades na catequizaçã, começaram a solicitar ajuda aos padres mais experientes. Foi o caso do Pe. Antonio de Sá, responsável pelo ensino na Aldeia da Conceição. Ao encontrar dificuldades na catequese, e por não dispor de grande conhecimento na Língua Geral, pediu ajuda, solicitando que, “Se lá tiverem alguma maneira de ensinarem na língua brasílica, mande-no-la, porque de outra maneira dificultosamente se lhes meterá na cabeça, ainda que lhes vozeem cada hora e cada momento” (LEITE, 1928, p. 549).

A catequizaçã dos índios esteve sob a responsabilidade dos inicianos até o século XVIII quando, durante o reinado de D. José I (1714-1777), algumas ações foram tomadas, com o objetivo de retirar o poder jesuítico e institucionalizar o ensino em Portugal e suas colônias. Para melhor analisar a situaçã da colônia brasileira, principalmente no próspero Estado do Grão-Pará, Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-

1782), ministro de D. José I, enviou o seu irmão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1700-1779), para assumir a posição de governador do Pará, em 24 de setembro de 1751.

Após dois meses de vistoria, Furtado escreveu uma carta ao seu irmão, informando sobre o estado calamitoso que encontrou, apontando os jesuítas como responsáveis pela situação, uma vez que, por possuírem o monopólio dos indígenas, acabam por mantê-los sob uma aparente liberdade, o que se constituía em uma deslealdade de condições com os colonos que aqui se encontravam. Como consequência à utilização deste tipo de mão-de-obra, os cofres públicos deixaram de receber recursos e o Estado perdeu o controle da economia das drogas do sertão. É perceptível, durante a leitura desta carta, ter sido dada uma ordem pela coroa para que Mendonça Furtado “estudasse a possibilidade de fazer ‘*um novo Regimento*’ para ‘*civilizar*’ os índios”, sugerindo, inclusive, que privilégios pudessem ser estabelecidos para os casamentos mistos realizados entre colonos e índias (LOPES, 2005, p. 66-7). A ida de Mendonça Furtado ao Estado do Grão-Pará, a pedido de seu irmão, foi primordial para que Pombal tivesse um diagnóstico do papel que os Inacianos poderiam ocupar no projeto educacional que estava em elaboração. E com as respostas colhidas, ficava cada vez mais evidentes que as reformas que seriam colocadas em ação só teriam chance de sucesso com a expulsão da Companhia de Jesus das colônias portuguesas.

A Lei do Diretório e o início da “civilização” dos índios

Como resposta à insatisfação do Estado Português ao cenário sócio-político-econômico conquistado pela Companhia de Jesus, e como consequência da intenção do Estado em estabelecer laços mais estreitos com os índios, foi promulgado o alvará de 14 de abril de 1755. Por essa lei, todos vassallos, tanto os do Reino quanto os da América, que por ventura casassem com índios, não deveriam ser difamados, devendo ser merecedores da atenção real e serem preferidos nas terras em que

se estabelecessem. Os homens brancos casados com índias, bem como os descendentes desse matrimônio, não poderiam, da mesma forma, ser chamados de caboclos, ou de qualquer outro nome semelhante. De igual importância podem ser destacadas as duas leis que sucederam o supracitado alvará: a lei de 6 de junho de 1755, que proibiu a escravidão dos índios no Maranhão, com a determinação de que as aldeias com um determinado número de índios devessem ser transformadas em vilas, e o alvará de 7 de junho de 1755, que aboliu o poder temporal que os missionários exerciam sobre os índios aldeados (MEDEIROS, 2007).

As ações iniciadas em 1755 foram reforçadas em 1757, pela Lei do Diretório, com a sinalização de que as aldeias deveriam ser governadas pelos Principais e pelos brancos, que passariam a ocupar os cargos de Juiz ordinário, Vereador e Oficial de Justiça das novas Vilas. Ao índio, era permitida a participação nesse sistema por intermédio da ocupação de posições, tais como as de Oficiais das Ordenanças, Sargentos-mores, Alferes e Meirinhos (LOPES, 2005).

A Lei do Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário é amplamente reconhecida como marco inicial da Reforma Pedagógica imposta por Sebastião José, e a sua autoria é comumente relacionada à figura de Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Apesar de ter sido escrita em 1757, foi transformada em lei com o alvará de 17 de agosto de 1758. Em seus 95 parágrafos, o Diretório trata, entre outros assuntos, da civilização dos índios; da demarcação de fronteiras; da obrigatoriedade da Língua Portuguesa; da exigência em se utilizar nomes e sobrenomes, com preferência daqueles de origem portuguesa; do povoamento; do cultivo e do comércio; da tributação; das relações de trabalho dos índios; do casamento; da proibição da nudez; da necessidade em estabelecer moradia em casas separadas; do combate ao alcoolismo; e da figura do 'Diretor', substituto dos missionários (PORTUGAL, 1830).

Este documento, segundo Andrade (1978), pode ser considerado como o marco inicial do projeto pedagógico pombalino, ao impor o Por-

tuguês como língua oficial do império, que passou a ser utilizado para o ensino dos índios no Brasil. Ao excluir os jesuítas das atividades educativas nas colônias portuguesas, D. José I justificou a sua luta contra a Companhia de Jesus, utilizando argumentos relacionando o atraso verificado em Portugal e suas colônias com as ações jesuíticas. Mendonça Furtado criticou o modo pelo qual os índios foram conduzidos e a sua total exclusão dos mistérios da “Sagrada Religião” e dos padrões mínimos de civilidade, cultura e comércio. Seria, segundo o monarca, necessário “civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Póvos, para que saíndo da ignorancia, e rusticidade, a que se achão reduzidos, possam ser uteis a si, aos moradores, e ao Estado” (PORTUGAL, 1830, p. 508). Com os argumentos apresentados, fica clara a associação feita entre as ações Jesuíticas e a ideia de atraso cultural e de prejuízo para o Estado¹.

A expulsão dos padres da Companhia de Jesus tornava-se cada vez mais necessária para que a ordem pudesse ser estabelecida, uma vez que o modo pelo qual a conversão dos gentis havia sido pregada pela Companhia de Jesus não contemplava o projeto pombalino de desenvolvimento do Estado. Era necessário, dessa forma, que fosse criada uma narrativa, capaz de convencer as pessoas que os jesuítas eram perversos, em um verdadeiro movimento de invenção de uma tradição.

De acordo com Anderson (2008), a história das civilizações é permeada por ações que têm o objetivo de “inventar” uma tradição, criando justificativas para atos políticos e fazendo com que outros acontecimentos sejam esquecidos. Seguindo esse raciocínio, a Lei do Diretório

1 A tentativa em se utilizar a Língua Portuguesa nas colônias brasileiras é anterior a 1755. Com o Alvará de 12 de fevereiro de 1727, o superior das missões do Estado do Maranhão recebeu a ordem de impor a obrigatoriedade da instrução em língua portuguesa, sob a alegação de que se os alunos utilizarem o Português “poderão receber os mistérios da fé católica, e ter maior conhecimento da luz da verdade, e com esta inteligência melhor executar em tudo o que pertencer ao meu real serviço e terem maior afeição aos mesmos portugueses” (MARANHÃO, 1948, p. 214). Percebe-se, dessa forma, uma argumentação teológica, ao contrário daquela utilizada no Diretório dos Índios, que apresenta uma justificativa eminentemente política.

reforçou a figura do índio como um indivíduo aculturado, preguiçoso e com tendência à embriaguez, cabendo ao Estado a tarefa de re-educá-los no método mais correto e na doutrina católica.

A expulsão dos jesuítas se tornava, dessa forma, uma peça importante na narrativa que estava sendo construída e inevitável para o sucesso do modelo desenvolvido por D. José I, seu ministro, o Marquês de Pombal, e todo o conjunto de estudiosos e intelectuais que contribuíram para a construção do projeto de Governo da época. Um novo malefício supostamente provocado pelos Jesuítas também foi destacado na Lei do Diretório: os prejuízos causados à agricultura e à sociedade. Os jesuítas, mantendo os índios no ócio e na rusticidade, “arruinarão o interesse público, diminuirão nos Póvos o commercio, e chegaram a transformar neste Paiz a mesma abundancia em esterilidade de sorte” presenciada nos anos de 1754 e 1755, quando se presenciou uma carestia de farinha, que fez com que houvesse uma necessidade em substituir esse alimento por frutas silvestres.

Com a expulsão dos jesuítas e o conseqüente restabelecimento da ordem, a “verdadeira felicidade”, conceito iluminista, poderia ser alcançada, sendo visíveis “a dilatação da Fé, a extinção do Gentilismo; a propagação do Evangelho; a civilidade dos Índios; o Bem commum dos vassallos; o augmento da Agricultura; a introdução do Commercio; e finalmente o estabelecimento, a opulencia, e a total felicidade do Estado” (PORTUGAL, 1830, p. 530), ganhos sociais, que, segundo todos os documentos do período pombalino, só seriam possíveis quando a cultura e o crescimento fossem restabelecidos.

Analisando-se todo o Diretório percebe-se que somente uma vez a palavra “vassallo” foi utilizada em referência ao índio, ao atestar que, ao conviver nas vilas, seguindo as orientações do Estado, os índios poderiam usufruir dos benefícios de serem vassallos da Sua Majestade. Essa posição, no entanto, esteve, durante todo o teor da lei do diretório, diretamente relacionada à existência de poucos direitos e de uma série de deveres, minuciosamente acompanhados pelos principais.

A análise de um outro documento, o “Diálogo sobre a Conversão do Gentio”, escrito, em 1556, pelo Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), dá-nos uma ideia de como os índios, e também os negros, eram tratados pelos jesuítas e quais eram as preocupações educativas. Nóbrega mostra, no diálogo entre Alvarez e Nogueira, que Deus desejava salvar os Índios com a ajuda dos jesuítas. Os índios eram vistos como “bestas” e “cães” “incarniçados em matar e comer, que nenhuma outra bem-aventurança sabem desejar; pregar a estes, hé pregar em deserto há pedras” (NOBREGA, 2006, p. 2), uma vez que, por não crerem em nada, somente o trabalho religioso seria capaz de salvá-los, pela conversão.

Apesar das dificuldades encontradas durante a catequese, Nóbrega procurou, nesta obra, incentivar seus companheiros a não desistirem desta tarefa nobre e possível. O mesmo, segundo o padre, não poderia ser dito em relação aos negros, que nem sequer podiam ser comparados a corvos, já que estes “se crião e amañão e ensinão, e estes (os negros), mais esquecidos da criação que os brutos animais, [...] nenhum respecto tem ao amor e criação que nelles se faz” (NOBREGA, 2006, p. 3). Essa preocupação em diferenciar os modos de tratamento entre índios e negros esteve presente no Diretório dos Índios, de 1757, ao ser proibida a “vileza” e infâmia em se empregar a palavra “negro” aos índios, por ser considerada uma ofensa gravíssima e animalesca, já que “a natureza os (negros) tinha destinado para escravos dos Brancos” (PORTUGAL, 1830, p. 510).

O total repúdio às ações jesuíticas foi visto de várias formas e foi responsável pela ordem dada por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, ainda em 1757, para a expulsão de 15 jesuítas do Grão-Pará e Maranhão. Dentre eles destaca-se a figura do padre alemão Lourenço Kaulen (1716-?), autor da *Relação Abreviada das Coisas Notáveis da Nossa Viagem do Desterro do Pará a Lisboa*². Nesta obra, Kaulen registra os percalços

2 Nome completo da obra: *Relação das coisas notáveis da nossa viagem do desterro do Pará para Lisboa, a qual fizeram dez religiosos da Companhia, Padre Domingos Antônio, Reitor do colégio do Pará, Luiz Álvares, Manuel Afonso, Manuel dos Santos, Joaquim de Carvalho, Antônio Meisterburg, Lourenço Kaulen, João Daniel, Joaquim de Barros, Anselmo Eckart; e alguns dez*

da viagem, a falta de segurança da embarcação e a vileza de Mendonça Furtado. As condições precárias de higiene foram narradas, bem como as acomodações nada confortáveis, uma vez que tinham que ficar boa parte do tempo em pé. “Pior que qualquer prisão; o fedor, bafo, e hálito de tanta gente criava nojo, e enjoo, nem tínhamos um moço próprio que nos servisse” (CARDOSO, 2006, p. 4).

A lei do diretório foi de grande importância para o projeto pombalino no Brasil, uma vez que, além de impor a Língua Portuguesa, teve como objetivo a transformação dos índios em vassallos iguais aos demais colonos da coroa. Esta ação seria estratégica para o reinado de D. José I, em consequência do grande número de conflitos territoriais observados entre Portugal e Espanha. Para assegurar o território conquistado, Portugal deveria “possuir um contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras, garantindo assim a permanência dos seus domínios” (GARCIA, 2007, p. 26). Com a transformação em súditos da corte, os índios, então miscigenados, poderiam ocupar o vasto território brasileiro e manter a extensão territorial anteriormente conquistada.

Para fixar bases teóricas desta lei, o Diretório dos Índios utilizou explicações históricas para justificar a atitude extrema contra os religiosos. Segundo Francisco Xavier, todas as Nações polidas do mundo tomaram a sábia decisão de impor a Língua Nacional aos povos conquistados, de modo a unificar o Estado e gerar um sentimento de pertença entre os povos conquistados. A associação entre língua e o estabelecimento de laços afetivos capazes de formalizar um sentimento de nação foi mencionada por Renan (2008) como sendo essencial na identificação dos fatores capazes de influenciar na formação de um senti-

religiosos de São Francisco, na nau chamada Nossa Senhora do Atalaia, no ano de 1757. Esse livro foi objeto de pesquisa da professora de História: Patrícia Domingos Woolley Cardoso, no IHGB – Arquivo 2-3-13. Além dos padres citados no título, havia ainda, segundo Cardoso (2006), o pe. Visitador, Francisco de Toledo, o pe. Reitor do Maranhão, José da Rocha, o pe. Luiz da Oliveira, o pe. Procurador geral das Missões no Pará, Antônio Moreira, além do missionário no Maranhão: o Pe. David Fay,

mento de nacionalidade. Nossos primeiros gramáticos enfatizaram a importância da língua para o fortalecimento de um sentimento de pertença e de uma afirmação nacionalista, como pode ser comprovado nas palavras de

- Fernão de Oliveira (1540): “melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados de Roma .”
- João de Barros (1540): “Certo é que não há glória que se possa comparar a quando os meninos etíopes, persianos, índos, d’aquém e d’além Gange, em suas próprias terras (...) por esta nossa arte aprenderem a nossa linguagem, com que possam ser doutrinados em os preceitos da nossa fé que nela vão escritos”.
- E Duarte Nunes do Lião (1606): “Não é falta de bondade da língua portuguesa não ser comum a tantas gentes da Europa como a castelhana” (FÁVERO, 2005, p. 3).

Os jesuítas, ao invés de impor a Língua Portuguesa sobre os índios, criaram novos códigos linguísticos, sob a denominação de “Língua Geral”. Conforme atesta a Lei do Diretório, esta língua criada deveria ser considerada uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica”, que serviu unicamente para afastar os índios da cultura e do Estado e colocá-los em um estado de vida rústico e de total sujeição (PORTUGAL, 1830, p. 509). O ensino pela Língua Geral ou pelo Latim, dessa forma, inviabilizaria a difusão da língua portuguesa e seria um entrave para que as reformas pombalinas da instrução pública tivessem efeito.

Para os jesuítas, o Latim deveria ser a língua de escolha para o ensino, por ter sido eleito pelo cristianismo para a propagação da palavra de Deus. Como primeira etapa para esse ensino em terras brasileiras, os jesuítas optaram por aprender a língua dos índios (o tupi-guarani) e organizar uma gramática em uma *língua geral*, que pudesse atingir as línguas profanas aqui encontradas. Como resultado dessa prática pe-

dagógica, o padre José de Anchieta (1534-1597) publicou, em 1595, a *Arte de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, de modo a ensinar a língua tupi e utilizá-la para a mediação da aprendizagem da língua latina e conseqüente conversão ao catolicismo (ORAZEM, 2006). Esse projeto de ensino não agradava a coroa portuguesa, já que os jesuítas se recusavam a ensinar na língua portuguesa.

Com a destituição do ensino jesuítico, o Diretório de 1757, em nome da restauração da civilidade, além de ter colocado um fim ao estudo do tupi-guarani e ter fortalecido o ensino do português, defendeu a instauração de duas “Escolas”, com o claro objetivo de educar a mocidade para a doutrina cristã: uma para o ensino dos “Meninos”, na qual o “Mestre” estaria encarregado de ensiná-los a ler, escrever e contar; e outra para a educação das “Meninas”, na qual uma “Mestra” teria a função de repassar conhecimentos relativos às atividades de “ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministerios proprios daquelle sexo” (PORTUGAL, 1830, p. 509). Os índios não precisavam ficar por muito tempo nesses estabelecimentos, já que não havia a necessidade de uma educação mais aprofundada. Assim que aprendessem a ler, escrever, contar, rezar e falar o Português, os indígenas, segundo Garcia (2007), deveriam deixar o colégio, para que outros alunos pudessem estudar.

Essa trilogia do ler, escrever e contar foi também apresentada por Hebrard (2002) como o início da escolaridade na França, havendo também razões religiosas para a sua consolidação. Era necessário “formar” o aluno, ou seja, “instruí-lo nas verdades da sua religião. Para isso, era necessário fixar a ‘letra’ da doutrina e fazê-lo memorizar exatamente, de maneira que os fieis não considerassem verdadeiras as proposições heréticas ou sacrílegas” (HEBRARD, 2002, p. 43).

Pode-se afirmar que as medidas adotadas pelo Diretório dos Índios apresentaram bons resultados práticos, uma vez que, com exceção da Amazônia, ao ser abolido em 1798, o Português era a língua dominante em todas as regiões brasileiras, acabando com a predominante influência Tupi, que durou mais de quarenta anos.

Os encarregados em fazer com que a Lei do Diretório fosse aplicada no Brasil enfrentaram muitas dificuldades, principalmente pela falta de pessoas preparadas para colocar em prática as determinações desta legislação, o que fez com que muitos pesquisadores, como Carneiro da Cunha, afirmassem que “o Diretório não vicejou em parte nenhuma, por falta de gente capaz” (CUNHA *apud* FÁVERO, 2005, p.4). Apesar desta relativa incredibilidade, é notório observar que o Diretório só foi abolido em 1798, no reinado de D. Maria I.

É provável que o Diretório não tenha atingido todo o território brasileiro, uma vez que não temos documentos suficientes para atestar essa presença. O Diretório dos Índios esteve diretamente relacionado à realidade da região do Grão-Pará, o que fez com que Luiz Diogo Lobo da Silva, ao avaliá-lo, percebesse a não adaptabilidade à sua região, e decidiu modificá-lo para a aplicação à sua Capitania.

O Diretório dos Índios em Pernambuco e São Paulo

Conforme achados de Medeiros (2007), a lei de liberdade de 1755 e o Diretório de 1757 se fizeram sentir no estado de Pernambuco com a promulgação, em 8 de maio de 1758, da *Direção com que interinamente se devem regular os índios das novas vilas e lugares eretos nas aldeias da capitania de Pernambuco e suas anexas*. Algumas partes são idênticas às observadas na Lei do Diretório, podendo-se destacar algumas diferenças, como o incentivo à extração do gravatá e a proibição ao consumo de aguardente e juremas.

Ao analisar as correspondências recebidas por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Fávero (2005) encontrou uma carta enviada por Luis Diogo Lobo da Silva, datada de 16 de novembro de 1760, pela qual o governador de Pernambuco atestava que, em nenhum momento, colocava-se contrário às decisões do Diretório, acomodando, na medida do possível, as orientações desse documento às peculiaridades da sua região. Este fato nos auxilia a compreender o porquê

da província de Pernambuco ter adaptado as orientações recebidas pela lei de 1755, bem como o estreito laço estabelecido com a coroa portuguesa.

A tentativa em seguir as determinações de Portugal foi uma constante na Capitania de Pernambuco. Em decorrência da dificuldade em se encontrar professores franciscanos e oratorianos para substituir os jesuítas, expulsos desde 1757, Portugal enviou dois professores régios para essa Capitania. Assim, o Conde de Oeiras, em 21 de novembro de 1759, anunciou a Luis Diogo Lobo da Silva, governador e Capitão-general de Pernambuco, que

Sua Magestade he servido mandar remeter e recomendar os dois professores régios de Gramática, “que vão estabelecer nessa capitania de Pernambuco e o novo methodo dos Estudos”, para que lhes fossem dadas casas e o ordenado julgado necessário para o sustento (ANDRADE, 1978, p. 52).

De início, percebeu-se uma insatisfação dos professores “naturaes ou do Paiz”, uma vez que estes não recebiam ordenados e sim pagamentos dos discípulos, ao contrário do que acontecia com os professores régios, que possuíam ordenados estipulados em 480\$000 (ANDRADE, 1978).

A reforma pombalina, iniciada no território brasileiro a partir das primeiras leis de 1755, sempre esteve associada às ordens vindas de Lisboa. O ensino elementar, no entanto, conforme atesta Fávero (2005), esteve sob a proteção dos governadores do país. Para a manutenção deste ensino, Luiz Diogo Lobo da Silva comandou o processo de publicação e implementação da *Breve instrucçam para ensinar a doutrina christã, ler e escrever aos meninos e ao mesmo tempo os princípios da lingoa portugueza e sua orthografia*. De acordo com Casimiro (2005, p. 151), este documento, datado de 1759, não possui autoria conhecida, caracterizando-se como sendo, ao mesmo tempo, um manual (direcionado aos mestres) e uma cartilha (preparada para os discípulos),

capaz de apresentar uma “excessiva preocupação pedagógica em ensinar aos alunos os deveres e obrigações para com a Igreja, o Monarca e a Língua Portuguesa”.

A província de São Paulo, segundo Andrade (1978) e Fávero (2005), constituiu-se em um caso particular, no que diz respeito à implementação das Reformas Pombalinas. Por estar ligada à capitania do Rio de Janeiro, as notícias, gramáticas e dicionários não chegaram ao Brasil nos primeiros anos após a promulgação da Lei do Diretório e o estabelecimento do Alvará de 1759. Uma melhoria só foi observada após o ano de 1768, quando, já independente, São Paulo teve novas escolas de ler e escrever.

O Alvará de 1759 e as novas diretrizes para o ensino

As ideias defendidas no Projeto Pedagógico do período pombalino não foram criadas ao acaso, tendo sido apropriações e adaptações dos pensamentos e escritos dos grandes pensadores da época, na grande maioria, filósofos e autores que residiram em outros países da Europa e que, dessa forma, puderam entrar em contato com as ideias iluministas que eram difundidas. Com o reinado de D. João V (1689-1750), segundo Teixeira (1999), deu-se início à renovação do pensamento em Portugal, com destaque para o surgimento de academias, laboratórios e traduções.

Nessa época, é de grande destaque a publicação de quatro obras para a difusão das ideias do futuro Marquês de Pombal: 1) o *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), de Luís Antônio Verney (1713-1792), considerado, por Teixeira (1999), como sendo um livro de crítica cultural, e por Maxwell (1997, p. 12) como “um manual eclético de lógica, um método de gramática, um livro sobre ortografia, um tratado de metafísica com dezenas de cartas sobre todos os tipos de assuntos”; 2) a *Arte Poética* ou *Regras da Verdadeira Poesia* (1748), de Francisco José Freire (1719-1773); 3) o *Novo Método de Gramática Latina* (1752), de Antônio Pereira de Fi-

gueiredo (1725-1797)³, da Congregação dos Oratorianos, que, segundo o Alvará de 1759, deveria ser “reduzido aos termos simples, claros, e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas Naçoens polidas da Europa”; e 4) *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (1760), de Antônio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783). Sanches, renomado médico do século XVIII, havia sido aluno do *Colégio das Artes* e, pela sua preocupação com as questões educativas, foi considerado por Teófilo Braga como um dos teóricos mais importantes da época, responsável por fornecer ideias que inspiraram as reformas de modernização do Marquês, principalmente quando da redação do Estatuto do Colégio dos Nobres de Lisboa, de 1761 (RODRIGUEZ, 1981).

Verney foi o mais ativo estrangeirado português. Sua obra: “*O Verdadeiro Método de Estudar*” é composta por dezesseis cartas destinadas a um doutor de Coimbra, nas quais o autor, com o pseudônimo de Barbadinho da Congregação de Itália, apresentou orientações pedagógicas avançadas para época, como, por exemplo, a defesa do acesso da mulher à Educação. As cartas apresentadas por Verney, segundo Carvalho (1978, p. 63-4), possuem o claro objetivo de “propor o novo método de estudos que as nações mais cultas da Europa praticavam [...] recomendando livros e edições que melhor correspondessem às necessidades da cultura de seu povo”. Entre as sugestões e críticas apresentadas, destacam-se àquelas referentes ao estudo das Humanidades, mais especificamente do Latim, enfatizando ser necessário o seu estudo pela língua

3 De acordo com as pesquisas de Assunção (1997), baseadas nos achados do dicionarista Francisco Inocêncio Silva (*Dicionário Bibliographico Portuguez* – 1873), O Pe. Antônio Pereira de Figueiredo teria escrito, em 1762, a Gramatica Ingleza ordenada em portuguez, utilizando o pseudônimo de Antônio José dos Reis Lobato, uma vez que não há qualquer evidência que comprove a existência de Reis Lobato e o confronto Textual desses ‘autores’ nos leva a crer que são, na verdade, a mesma pessoa. Segundo Teixeira (1999), Antônio Pereira foi um canonista a serviço de Pombal, responsável pela defesa de várias das ideias amplamente difundidas pelo Marquês, como, por exemplo, o estabelecimento do princípio do direito divino e sacramentado dos reis, de modo a proporcionar uma sociedade interessada na felicidade de todos os vassallos. Para justificar os seus pressupostos, o padre afirma ser imprescindível que a Igreja esteja submetida às leis dos monarcas, ou seja, do Estado.

vernacular, em uma verdadeira oposição ao método jesuítico. O Latim seria, dessa forma, ensinado por intermédio da Língua Portuguesa, sendo percebido o seu “tácito reconhecimento do estado de maioridade”.

Conforme observado, as orientações e determinações presentes na Lei do Diretório e no Alvará de 1759 contêm as sugestões apresentadas por esses estrangeirados, auxiliando D. José I e seus assessores na estruturação da Coroa Portuguesa, de modo que o Estado pudesse impor o seu poder sobre Portugal e suas terras além-mar. Entre esses princípios, destaca-se a obtenção do controle educacional.

O Alvará de 1759, publicado em 28 de Junho, apresentou o claro propósito de fornecer orientações a serem utilizadas para o suprimento da carência na educação, ocasionada pela expulsão dos jesuítas. Nesse documento, encontram-se as diretrizes para a Reforma dos Estudos Menores, colocando-os a serviço do Estado e dos interesses da coroa, anteriormente aos da fé. Para melhor organizar os Estudos Menores, o supracitado Alvará criou o cargo de Diretor Geral dos Estudos e determinou serem necessários exames para todos os Professores Régios, proibindo o ensino público ou particular de quem não possuísse a licença desse Diretor.

Em 6 de Julho de 1759, foi assinada, pelo Rei D. José I, a Carta de nomeação de D. Thomaz de Almeida (1706-1786) para o cargo de Diretor Geral dos Estudos. Inicialmente, o diretor foi designado para um período inicial de três anos. Foi constatado, no entanto, que Almeida desempenhou essa função por doze anos, ficando no poder, dessa forma, até 1771.

Ao assumir sua função, D. Tomaz de Almeida afixou editais para a obtenção dos exames que passaram a ser indispensáveis para a concessão de uma licença de ensino. O Alvará também proibia aulas baseadas nos métodos antigos e em livros que fossem considerados proibidos. O Principal Almeida, como também foi conhecido, era, na realidade, segundo Banha Andrade (1978), um iluminista ativo, a quem devem ser atribuídos quaisquer sinais de êxito ou fracasso da Reforma dos Estudos Menores em Portugal e suas colônias.

Cabia ao Diretor Geral dos Estudos, por exemplo, a obrigação de fiscalizar o ensino em Portugal e suas colônias, mantendo-se constantemente informado de suas situações. De acordo com as orientações do Alvará de 1759, o ensino da gramática deveria receber atenção especial e, por esse motivo, todas as gramáticas dos padres jesuítas, como a gramática do Pe. Alvares, deveriam ser queimadas de imediato. Pombal e seus assessores rejeitavam o modelo até então vigente, que utilizava o Latim como língua de escolha para as aulas, não só de Língua Latina, como de Retórica e Grego. A partir de então, as gramáticas deveriam ser escritas em vernáculo e conter explicações claras e concisas, sem excessos de regras e exceções. Por esse motivo, a Real Mesa Censória, criada em 1768, foi utilizada por Pombal para fiscalizar as publicações do século XVIII, e liberar para circulação somente àquelas consideradas como condizentes com as deliberações reais e preceitos estabelecimentos pelas reformas. O ensino jesuítico foi considerado tão nocivo por Pombal, que, conforme orientações expressas, o rei recomendou que fosse apagada “até a memória das mesmas classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos e Domínios, onde tem causado tão enormes lesoens, e tão graves escândalos” (PORTUGAL, 1830).

Além de fiscalizar o modo pelo qual a reforma educacional deveria ser implantada, o Alvará de 1759 determinava como função primordial do *director* a fiscalização do trabalho dos professores, talvez com o intuito de impedir que novos desmandos acontecessem. A experiência com o ensino desvinculado da fiscalização estatal havia produzido grandes prejuízos para a coroa, segundo as análises de D. José I e de seus assessores, o que poderia ser facilmente controlado caso as medidas fiscalizadoras fossem eficientes e causassem medo em todos aqueles que desrespeitassem os novos preceitos. Segundo essas determinações régias, ao descumprir alguma obrigação determinada na reforma, o professor deveria ser severamente repreendido pelo Diretor dos Estudos, de modo que, caso a advertência não o corrigisse, este receberia, como castigo

final, a privação do emprego e outras penalidades complementares, a depender da deliberação do diretor (PORTUGAL, 1759).

A seleção e remuneração dos professores estavam também presentes nas determinações desse Alvará. Os professores deveriam, dessa forma, ser selecionados por meio de exames administrados por comissários apontados pelo Principal Almeida, uma vez que nenhum docente poderia lecionar, mesmo por intermédio de aulas particulares, sem que o Diretor Geral dos Estudos cedesse uma licença para o ensino

Fóra das sobreditas Classes não poderá ninguém ensinar, nem publica, nem particularmente, sem aprovação, e licença do Director dos Estudos. O qual, para lha conceder, fará primeiro examinar o Pertendente por dous Professores Regios de Grammatica, e com a sua aprovação destes lhe concederá a dita licença: Sendo Pessoa, na qual concorrão cumulativamente os requisitos de bons, e provados costumes, e de sciencia, e prudencia: E dando-se-lhe a aprovação gratuitamente, sem por ella, ou pela sua assignatura se lhe levar o menor estipendio (PORTUGAL,1759, p.6).

O referido diretor detinha, também, total controle sobre o ensino e a condução das aulas, ficando responsável, inclusive, pelas decisões sobre o material selecionado para as aulas. Somente os livros permitidos poderiam ser utilizados, uma vez que era determinação real que

Nem nas ditas Classes, nem em outras algumas destes Reinos, que estejaõ estabelecidas, ou se estabelecerem daqui em diante, se ensinará por outro Methodo, que não seja o Novo Methodo da Grammatica Latina, reduzido a Compendio para uso das Escolas da Congregaçaõ do Oratorio, composto por Antonio Pereira da mesma Congregaçaõ: Ou a Arte da Grammatica Latina reformada por Antonio Felis Mendes, Professor em Lisboa. Hey por prohibida para o ensino das Escolas a Arte de Manoel Alvares, como

aquella, que contribuião mais para fazer difficultozo o estudo da Latinidade nestes Reinos. E todo aquelle, que usar na sua Escola da dita Arte, ou de qualquer outra, que não sejaõ as duas assima referidas, sem preceder especial, e immediata licença minha, será logo prezo para ser castigado ao meu Real arbitrio, e não poderá mais abrir Classe nestes Reinos, e seus Domínios (PORTUGAL, 1830, p. 676).

Percebe-se, com a análise da Lei do Diretório e do Alvará de 1759, que a grande preocupação da coroa portuguesa era com a eliminação de qualquer tipo de influência da Companhia de Jesus e da exclusão da *Língua Geral* como meio utilizado para a transmissão de qualquer tipo de conhecimento. Apesar de se preocupar com o uso da Língua Portuguesa, ainda não era matéria dessas leis a normatização do ensino do Vernáculo.

O Alvará de 1770 – o fortalecimento da Língua Nacional

Com o Alvará de 1770, tem-se, finalmente, a oficialização das intenções da equipe D. José I em fortalecer a Língua Nacional, ao considerar ser ela “hum dos objectos mais attendiveis para a cultura dos Povos civilizados, por dependerem della a clareza, a energia, e a magestade, com que devem estabelecer as Leis, persuadir a verdade da Religião, e fazer uteis, e agradaveis os Escritos”. Nesse Alvará, percebe-se a exaltação da imagem de Portugal como um exemplo de Nação iluminada, bem como a do Rei, que, ciente desse novo cenário europeu de valorização do sentido de nacionalidade, predispõe-se a “adiantar a cultura da língua Portuguesa nestes [...] Reinos, e Dominios, para que nelles possa haver Vassallos uteis ao Estado” (PORTUGAL, 1929, p. 497).

Com o intuito de reforçar o poder da Língua Portuguesa, o supracitado alvará determinou que todos os professores de Latim deveriam utilizar os seis primeiros meses de suas aulas para o ensino do Português, utilizando, para tanto, a gramática composta por Reis Lobato. Essa esco-

lha, segundo essa legislação, era justificada pelo método empregado, pela clareza e pela organização da obra. Segundo Lobato (1770), a aprendizagem em língua materna deveria ser atingida com a leitura de autores de “historia Portuguesa” e, a partir de então, as frases seriam analisadas. Seguindo-se essa orientação, os alunos não só adquiririam a língua, como também compartilhariam a História e a cultura de Portugal, ficando evidente a preocupação com o fortalecimento da Nação Portuguesa por intermédio de uma ampla política pedagógica. Essa assertiva pode ser comprovada com o reconhecimento expresso por Reis Lobato ao associar os feitos de Pombal com sua intenção em fazer da nação Portuguesa a “mais culta, e conhecida entre todas as civilizadas” (LOBATO, 1771, p. viii).

O autor da gramática de Pombal, como também é conhecida, enfatizou, em sua obra, o “grande proveito que alcança cada hum em saber a Grammatica da sua mesma língua: porque não sómente consegue falla-la com certeza, mas também fica desembaraçado para aprender com muita facilidade qualquer outra” (LOBATO, 1771, p. x). Para justificar a sua tese, o autor utiliza um argumento retomado por Auroux (1992) e defende que muitos princípios do ensino de línguas são comuns a todos os idiomas, o que faz com que, dessa forma, aquele que deseja aprender o Português ter mais facilidade para assimilar outras “línguas estranhas”, inclusive o Latim, em uma verdadeira inversão na ordem dos estudos verificados até então, que priorizavam a língua latina. Nesse contexto, segundo o gramático, entra a figura do rei D. José I, “glorioso Restaurador das Letras, arruinadas por quase dous seculos nos seus vastos Domínios” (LOBATO, 1771, p. xvi).

Para justificar a sua obra, Reis Lobato (1771) critica as gramáticas de Fernão de Oliveira (1536), João de Barros (1540) e Amaro de Roboredo (1619). O autor censura a Arte do Padre Bento Pereira (1672), utilizando como argumentos o fato de ter sido escrita em Latim, ter sido reprovada pelo Marquês de Pombal e apresentar vários erros. O gramático de Pombal se utiliza de sarcasmo ao reforçar o seu repúdio à obra de Pereira e às contribuições da Companhia de Jesus, destacando não haver

desculpa tão reprehensíveis descuidos em hum author, a quem os Jesuítas veneravão por oráculo em algumas sciencias. E o que mais admira he ver , que jactando-se elle de ter composto a Prosódia latina, em que nos offereceo hum thesouro da Língua portugueza, sem ter ainda trinta annos de idade, tropeçasse tanto depois dos sessenta e três nas regras da Grammatica da sua própria língua (LOBATO, 1771, p. xxv).

O desprezo com o método antigo e as gramáticas dos jesuítas deve ter contribuído para que esse compêndio caísse nas graças de Pombal, já que o marquês não mediu esforços para a popularização dessa obra. Com o Alvará de 1770 e a publicação da gramática de Reis Lobato, a Língua Portuguesa finalmente conquistava um lugar de destaque, desenhado desde 1757, e o ensino da Língua Portuguesa passou a ser oficialmente priorizado em detrimento do ensino do Latim.

Considerações Finais

O projeto pedagógico delineado por D. José I e seus assessores não pode estar desvinculado da produção cultural iniciada pelos “estrangeirados”, desde o reinado de D. João V. Para o fortalecimento da Língua Nacional, era necessário seguir os ideais iluministas de valorização do Estado, o que fez com que a Companhia de Jesus, nesse contexto, fosse vista como um empecilho ao crescimento e unificação do Estado. Se a língua era, conforme defendido por Renan (2008), uma forma de consolidar o poder de uma nação, os procedimentos adotados pelos jesuítas, ao se recusarem a ensinar na língua portuguesa, significavam um verdadeiro entrave para que os planos reais pudessem ser concretizados.

A efetividade das leis e alvarás da metade do século XVIII não pode ser determinada por intermédio de uma análise simplista, pensando-se na continuidade das ações através dos séculos ou na ampliação do alcance de tais determinações por todo o território brasileiro. A mudança de feições na sociedade da época e a tentativa de alguns governantes em

seguir as orientações vindas da corte portuguesa devem ser examinadas, utilizando-se do confronto da legislação da época e das cartas trocadas entre os governos e a corte, de modo que as finalidades das ações possam ser analisadas. Muito mais do que uma tentativa de civilização indígena, o Diretório dos Índios iniciou um processo de consolidação e valorização da Língua Portuguesa, em um momento em que o Latim perdia força.

Desse modo, com a lei do diretório de 1757, tem-se início uma das fases mais discutidas da história de Portugal: a expulsão dos jesuítas, iniciada no reinado de D. José I, e finalizada apenas em 21 de Julho de 1773, quando a Companhia de Jesus foi finalmente extinta pelo papa Clemente XIV (1705-1774). Não se pode pensar na expulsão dos jesuítas como um ato meramente administrativo e educacional, já que as questões políticas e econômicas eram as verdadeiras razões que justificavam as determinações reais. Era necessário barrar o poder econômico em ascensão da Companhia de Jesus e, ao mesmo tempo, eliminar uma peça que se colocava como entrave aos planos iluministas de Portugal de consolidar os espaços conquistados, por meio do fortalecimento da língua nacional. Se uma mudança de procedimentos se fazia necessária, a melhor abordagem era a transferência de toda a culpa de atraso a quem pensava diferente e dificultava a mudança.

Referências

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva. Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

ASSUNÇÃO, Carlos da Costa. Uma leitura da introdução da Arte da *Grammatica da Língua Portuguesa* de Reis Lobato (1770). *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*. Porto, XIV, 1997, PP. 165-81.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CALAINHO, Daniela Buono. Jesuítas e Medicina no Brasil Colonial. *Tempo*, Rio de Janeiro, n° 19, abr/2005, pp. 61-75.

CARDOSO, Patrícia Domingos Woolley. O Diário de Bordo de um Jesuíta Expulso do Estado do Grão-Pará e Maranhão, 1757-1758. XXVI *Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica – SBPH*. In: <http://sbph.org/reuniao/26/trabalhos/Patricia%20Domingos%20Woolley%20Cardoso.pdf>. Rio de Janeiro, 2006.

CARDOSO, Patrícia Domingos Woolley. Crônica do exílio: O padre alemão Lourenço Kaulen registrou com detalhes a penosa viagem dos jesuítas expulsos do Pará em 1757. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ed. 52, 2010. In: <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1117>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Breve Instrucçam para ensinar a Doutrina Christã Ler e Escrever aos meninos e meninas e ao mesmo tempo os principios da Lingoa Portuguesa e sua orthografia. Campinas: HISTEDBR - UNICAMP, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. Século XVIII: A língua portuguesa no Brasil e o discurso do poder. In: GONÇALVES, M. et al. *Gramática e Humanismo*, vol I Braga, Universidade Católica Portuguesa, p.317-330, 2005.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF*, v. 12, p. 33-48, 2007.

HEBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2002.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo II: Século XVI – A obra. Lisboa: Editora Livraria Portugal, 1938.

LOBATO, Antônio José dos Reis. Arte da grammatica da língua portugueza composta e offerecida ao Ill.mo e Exc.mo senhor Sebastião José de Carvalho e Mello, ministro, e secretario de estado de sua magestade fidelíssima da repartição dos negócios do reino. Lisboa: Na Typ. de M. P. de Lacerda, 1771.

LOPES, Fátima Martins. *Em nome da liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII*. Tese de Doutorado em História do Norte Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em História. Recife, 2005.

MARANHÃO. *Livro grosso do Maranhão*. Rio de Janeiro: Anais da Biblioteca Nacional, 1948.

MAXWELL, Kenneth. *O Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo*. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. Paz e Terra, RJ, 1997.

MEDEIROS, Ricardo Pinto de. Participação, conflito e negociação: principais e capitães-mores dos índios na implantação da política pombalina em Pernambuco e capitanias anexas. In: *XXIV Simposio Nacional de História*, 2007, São Leopoldo-RS. Anais - XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo : Unisinos, 2007. p. 01-09.

NOBREGA, Padre Manuel da. *Dialogo sobre a conversão do gentio*. São Paulo: Editora Metalibri, 2006.

ORAZEM, R. B. . Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil colonial. *Revista Digital Arte*; <http://www.revista.art.br>, v. 5, p. 3, 2006.

PORTUGAL. Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica.

PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portuguesa desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva*. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

RENAN, Ernest. "O que é uma nação?". Tradução de Glaydson José da Silva. *Revista Aulas*, v. 1. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf>>. Acessado em 13 de outubro de 2008.

RODRIGUES, Ricardo Velez. O positivismo em Portugal e no Brasil: semelhanças e diferenças. *Revista de Ciências Humanas* (UGF). Rio de Janeiro, v. 5, n. 16, p. 27-30, 1981.

TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*. São Paulo: APESP/EDUSP, 1999.

A CONCEPÇÃO POMBALINA DO PERFEITO NEGOCIANTE PORTUGUÊS

Thadeu Vinícius Souza Teles

Portugal foi construído às margens do Atlântico, por isso desfrutava de posição privilegiada geograficamente, com vários portos navegáveis e beneficiava-se disso na participação dos grandes circuitos do comércio internacional. A necessidade de preparação do ‘recurso humano’ não parecia uma prioridade até que o alargamento das relações comerciais, cada vez mais baseadas em ambições quantitativas em vez de qualitativas, denunciaram como estava disperso o registro das transações.

Não obstante date do século XV o histórico de relações comerciais com mercadores italianos – os quais foram os primeiros a sistematizar o proceder comercial –, Portugal aparentemente não atentou para as futuras implicações de tal descaso. De acordo com Santana (1989, p. 30) enquanto cita Serrão, era geral a ignorância das regras de contabilidade, como peso, medidas, preços e exata fixação de preços. Além disso, enquanto os filhos de mercadores estrangeiros haviam praticado a escrituração de partidas dobradas em estágio na Inglaterra, França e Holanda, muitos filhos de comerciantes portugueses sequer sabiam ler e escrever.

A associação de uma economia baseada no mercantilismo e comerciantes despreparados trouxe à tona a discussão sobre a necessidade de capacitar os homens responsáveis por assistir efetivamente o comércio português. Nesse contexto, o Terremoto de Lisboa (1755) parece ter estremecido a relativa passividade portuguesa e influenciado de-

terminantemente sua reação na reconstrução de sua capital devastada, bem como nas reformas de diversas esferas da estrutura portuguesa. Acredita-se que a gravidade da situação motivou o comprometimento do gabinete com as principais fontes de renda portuguesa. Assim, de acordo com o discurso político pombalino, estava posta a importância do comércio, o qual apresentava um quadro de informalidade e prejuízo em razão da desorganização e inabilidade dos comerciantes.

O Marquês de Pombal se baseou nas teorias e práticas mercantilistas para determinar suas ações. Contudo, Maxwell (1999, p. 225-226) destaca que o uso do termo mercantilismo para descrever a política pombalina não é totalmente apropriado. De acordo com o autor, a definição de mercantilismo é ampla demais quando comparada às técnicas específicas utilizadas para fortalecer os capitalistas portugueses. Algumas dessas técnicas adotadas foram: companhias monopolistas, regulamentação, tributação e subsídios.

De acordo com Maxwell (2005, p. 23), ainda enquanto diplomata, Carvalho e Melo dedicava-se a investigar as causas, as técnicas e o mecanismo de superioridade naval e comercial britânica. Conta-se que sua biblioteca¹ era “um verdadeiro tesouro de clássicos mercantilistas”. Acredita-se que foi durante sua permanência em Londres (1738-1743) que Pombal começou a perceber que, para desenvolver o comércio português, seria necessário criar companhias monopolistas com um quadro de comerciantes bem preparados. Em sua obra *Homens de Negócio*, Furtado (2003, p. 43) discute a barganha de influências e expectativas do interesse comercial nas reformas implementadas por Pombal:

1 “Os livros que [Pombal] acumulou na sua biblioteca londrina (em sua maioria edições francesas, já que não dominava o inglês) incluíam textos clássicos mercantilistas de autores como Thomas Mun, William Petty, Charles Davenant, Charles King, Joshua Child; relatórios selecionados sobre colônias, comércio, mineração, manufatura de tecidos de lã; tratados especializados em açúcar, tabaco, pesca; decretos parlamentares sobre comissão por tonelagem e por fibra; frota mercante e navegação; fraudes em alfândegas; registro de taxas; regulamentos da Marinha britânica; e, acima de tudo, uma grande concentração de trabalhos sobre as companhias britânicas de comércio” (MAXWELL, 1996, p. 6-7).

A posição de Pombal refletia o crescimento da importância dos comerciantes para o desenvolvimento da metrópole, ideia já então razoavelmente difundida, em parte da intelectualidade portuguesa. O marquês foi o instrumento de ação de um grupo de intelectuais que, direta ou indiretamente, influenciaram sua política. Entre eles, ressaltou-se Ribeiro Sanches, cristão-novo, que escreveu *Origem da Denominação de Cristão-Velho e Cristão-Novo em Portugal*. Desfrutava da confiança de Pombal e era ardoroso defensor da integração dos conversos à sociedade e de sua importância para os negócios do Reino. Outro, D. Luís da Cunha, severo crítico da Inquisição, a quem atribuía a fabricação dos judeus e não o seu fim; além de Alexandre de Gusmão, que duvidava da ascendência pura de todos os membros da Confraria dos Puritanos. Até mesmo o iluminista Verney dizia a Pombal, em uma carta, que ele era o único homem capaz de reformar a Inquisição.

Para transformar Portugal em uma metrópole mercantilista e recuperar a economia, como pretendia o Marquês de Pombal, fazia-se necessário a implementação de políticas que proporcionassem o incremento da receita portuguesa, gerada principalmente através das relações econômicas anglo-portuguesas. Uma das primeiras iniciativas no setor da instrução foi a criação da Junta de Comércio em 1755, e depois das Aulas de Comércio em 1759. Ambas visavam a contribuir para a recuperação econômica através do controle do comércio e do lucro, atendendo à necessidade da formação de pessoal habilitado, por exemplo, na escrituração de contas de modo simples e rigoroso como condição relevante do progresso das novas empresas comerciais (MAXWELL, 1996, p. 77):

É significativo que Pombal, antes de pensar na formação dos teólogos, canonistas, advogados e médicos – problema que não foi estranho aos propósitos do gabinete de D. José I – cuidasse, preliminarmente, de amparar o trabalho econômico por intermédio da criação de uma escola destinada a formar a “elite” indispen-

sável ao progresso financeiro das empresas e dos grupos que a política monopolista do novo governo planejava (CARVALHO, 1978, p. 43).

Ainda segundo Carvalho (1978), a Aula de Comércio foi o meio que o governo encontrou para a formação do perfeito negociante, dentro dos próprios quadros da burguesia portuguesa, que a conjuntura econômica reclamava, diante da deficiência de alguns homens de negócio em ler e escrever. Na linha da escola mercantilista requisitada pela ascendente burguesia comercial, a criação da Aula de Comércio foi o reconhecimento de que o fomento e a modernização do comércio português, que aspirava a sua introdução no roteiro industrial, passavam também pela assimilação e transmissão do conhecimento. A importância da capacitação foi ainda observada por Anderson (2008, p. 119), o qual afirma que “a expansão burocrática, que também significou especialização, abriu as portas dos cargos oficiais a um número muito maior de pessoas, e com origens sociais muito mais variadas”.

Acerca da concepção do perfeito negociante, pode-se inferir que ele foi um arquétipo do recurso social necessário à nova política de reunião de capitais através do capitalismo mercantil diante de tantos prejuízos causados pelo despreparo dos homens de negócios. Foi através do Decreto de 30 de setembro de 1755 que Sua Alteza extinguiu a “Meza do Bem Comum” e criou a “Junta de Commercio”, com várias atribuições, a exemplo da fiscalização do comércio de retalho na cidade de Lisboa, definição da política mercantil, tomada de medidas de prevenção, repressão e fiscalização de contrabandos, fiscalização da indústria a nível nacional, naturalização de estrangeiros, supervisão da Real Fábrica das Sedas, administração e inspeção dos faróis e tudo o que dizia respeito à navegação e à Aula do Comércio:

E considerando a importancia que he ao bem destes Reinos animar, e proteger o commercio dos Meus Vassallos, favorecendo-

-o com huma protecção especial, e mostrando a estimação que faço dos bons, e louvaveis Negociantes dos Meus Dominios, e o muito que procuro facilitar-lhes os meios de fazer florecer, e dilatar o seu commercio em comum beneficio: E que hum dos meios mais proprios para este fim he o de haver huma Junta de Homens de Negocio, escolhidos, práticos, e de sãa consciencia, que combinando o systema das Minhas Leis, com as maximas geraes do mesmo commercio, e applicando-se aos casos occorren-tes solicitem o que for mais util ao Meu Real Serviço, e ao bem commum dos Póvos que Deos me confiou para beneficiallos (PORTUGAL, 1830, p. 397).

A partir da leitura das peças legislativas referentes ao comércio, é possível notar a importância dada a este setor pela Coroa. No Alvará de 19 de maio de 1759, registrado em 22 de maio do mesmo ano na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino no livro 2 da Junta de Comércio, as Aulas de Comércio e seus estatutos são confirmados com o intuito de formar homens de negócio capazes e aparelhados com as ferramentas necessárias para o ofício de comerciante. O parágrafo introdutório esboça a situação na qual se encontrava o comércio:

A Junta de Commercio deste Reino, e seus Dominios, havendo considerado que a falta de formalidade na distribuição, e ordem dos livros do mesmo Commercio, he huma das primeiras causas, e o mais evidente principio da decadencia, e ruina de muitos Negociantes, como tambem, que a ignorancia da reducção dos dinheiros, dos pezos, das medidas, e da intelligencia dos cambios, e de outras materias mercantís, não podem deixar de ser grande prejuizo, e impedimento a todo, e qualquer negocio com as Nações estrangeiras; e procurando, quanto pede a obrigação do seu Instituto, emendar esta conhecida desordem, propoz a Sua Magestade no capítulo dezaseis dos Estatutos da mesma Junta, que se devia estabelecer huma Aula, em que presidissem hum, ou dous Mestres, e se admitissem vinte Assistentes do número, e outros supernumerarios, para que nesta pública, e muito importante Escola se ensinassem os principios necessarios a qualquer

Negociante perfeito, e pela comunicação do methodo Italiano, aceito em toda a Europa, ninguem deixasse de guardar livros com a formalidade devida (PORTUGAL, 1830, p. 656).

Em seus dezenove curtos parágrafos, os *Estatutos da Aula do Commercio Ordenados por El Rey Nosso Senhor*² tratam, em geral, da desordem administrativa dos negócios e do despreparo de boa parte dos comerciantes portugueses, que causavam problemas não só para o mercado interno, mas também para o trato com os negociantes de outros países. Fica evidenciada nessa peça legislativa a influência sofrida por Pombal no período em que trabalhou como diplomata em Viena, Paris e, principalmente, em Londres, onde estudou as leis e tratados ingleses sobre comércio.

Observa-se principalmente a preocupação em preparar os guarda-livros, ou seja, o antigo profissional de contabilidade, para evitar prejuízos e potencializar a arrecadação de tributos. No decorrer do mesmo Alvará de 19 de maio de 1759 são estabelecidos idade mínima dos discípulos, o lugar do Lente³, local das aulas, tempo de duração, e o que deveria ser ensinado.

A Junta do Comércio era a responsável direta em regular, inspecionar e determinar o funcionamento das Aulas de Comércio. Ela deveria indicar quantos Mestres, ou Lentes, seriam necessários para as aulas, bem como financiar seus vencimentos e “animar” aqueles aulistas que carecessem de subsistência (PORTUGAL, 1830, p. 657). Além disso, a Junta superintendeu e executou as ações pertinentes aos objetivos da Aula, a exemplo da aquisição das instalações, a seleção de professores, a elaboração de normas e a fiscalização, entre outras.

2 Na verdade, os Estatutos da Aula do Comércio foram criados em 19 de abril de 1759, mas publicados através do Alvará de 19 de maio do mesmo ano.

3 Lente é o mestre que procede aos ensinamentos comerciais, através da leitura. Segundo o terceiro parágrafo dos Estatutos da Aula de Comércio: “O lugar de Lente da Aula é de tão importante consideração pela utilidade, que dele deve resultar ao Bem comum destes Reinos, que, por si mesmo se faz recomendável para eleição de pessoa que bem o possa servir: e porque os nomeados para o referido emprego se devem supor de tal modo desembaraçados de outras dependências, que não tenham prejuízo em serem perpetuados nesse mesmo exercício, se lhes continuarão os Provimientos da Junta [...]” (PORTUGAL, 1830, p. 657).

Os aulistas ou estudantes, chamados nos Estatutos de “Assistentes”, deveriam ser portugueses, ter a idade mínima de catorze anos completos e saber ler, escrever e contar, “ao menos nas quatro espécies”. As turmas deveriam ter o máximo de vinte assistentes podendo a Junta nomear seus “supernumerarios” até o máximo de trinta. O curso teria a duração de três anos em que se estudava aritmética, tida como o “fundamento e principio de todo, qualquer commercio”; pesos e medidas, para terem noção da “sciencia dos cambios” e dos seguros, segundo o método italiano da “partida dobrada” (PORTUGAL, 1830, p. 658).

Os exames para seguirem aos próximos estágios eram feitos pelo lente da Aula, que deveria julgar, na presença da Junta, o merecimento dos lugares na abertura das próximas Aulas. Contudo, vale destacar que, ainda no sexto parágrafo dos Estatutos, dentre os alunos – onde estavam funcionários de casas de comércio e familiares de negociantes –, havia uma sugestão de preferência pela aprovação de “filhos de Homens de Negocio Portuguezes, em igualdade de termos, assim de sciencia, como de procedimento”. Desse modo, evidencia-se a intenção da Coroa em incentivar a nova burguesia comercial, que seria formada por “Negociantes perfeitos” (OLIVEIRA, 2010, p. 61).

Ainda acerca do processo de avaliação dos aulistas, Rodrigues, Gomes & Craig (2003, p. 49) descrevem dois tipos de avaliação, uma delas se dava ao final através de exames públicos com participação de membros da Junta de Comércio no júri, e uma outra durante o ano letivo aos sábados, ou seja, Exercícios Sabatinais. Estes se davam a partir do sorteio de seis discípulos, em que três arguiam os outros três perante o Lente, o qual, além de presidir a seção, ainda esclarecia quaisquer dúvidas.

Como apoio na compreensão e memorização dos conteúdos, dois discípulos eram nomeados pelo Lente para explicar aos seus colegas as lições tratadas nas aulas. Estas repetições das aulas por parte dos alunos escolhidos ficaram conhecidas como “Decúrias” e se davam no período vespertino, uma vez que as aulas eram ministradas pelo Lente no

turno matutino. Essa prática ainda servia aos Lentes como parâmetro para a aprovação ou não dos aulistas no exame final, que deveria acontecer em julho ao final do período letivo, que se iniciava em outubro e terminava em junho.

Outra questão pertinente aos aspectos gerais das Aulas de Comércio é a seleção de Lentes. A princípio não foi tarefa fácil para a Junta de Comércio proceder a escolha dos Lentes, uma vez que, apesar do prestígio do cargo, havia poucos professores⁴ versados nas matérias que compunham as Aulas de Comércio, com exceção dos mercadores estrangeiros, que conheciam as técnicas de registros mercantis. Entretanto, registrou-se como primeiro Lente escolhido João Henrique de Souza⁵, o qual se destacava por sua habilidade na área contábil, além de suas experiências com comerciantes italianos. Cabe mencionar que o mesmo foi ainda um dos idealizadores dos Estatutos da Aula de Comércio.

Em carta endereçada a Francisco de Almada e Mendonça (1757-1804) encontrada na obra *Estudos de História do Direito* daquele autor, Luiz Antonio Verney⁶ (1713-1792), autor do *Verdadeiro método de estudar*

4 Parece importante assinalar que a questão docente é considerada um dos pontos frágeis da reforma pombalina. Apesar da importância da figura do Lente, não houve tempo ou não atentou-se na legislação para a preparação de quem seria o responsável estratégico por moldar o recurso humano necessário para o bom andamento do comércio e trazer à realidade o que se havia planejado em lei. Segundo Nóvoa (*apud* MENDONÇA, 2005, p. 22), nenhum dos textos legais publicados em Portugal na segunda metade do século XVIII se remete a essa questão.

5 João Henrique de Souza nasceu em 1720, em Portugal, mas foi educado por um cidadão de nacionalidade francesa, com quem ele aprendeu a falar francês. Ainda menino teve contato com comerciantes italianos e mais tarde pôde se aventurar fora de Portugal, a exemplo de Buenos Aires e Rio de Janeiro. Diante da notoriedade de sua competência, acumulou o lugar de primeiro Lente com o de Inspetor da Contadoria da Junta. Foi da autoria dele o primeiro manuscrito ditado para a Aula de Comércio que se tem registro, intitulado *Arte da Escritura dobrada, para Instrução de Jose Feliz Venancio* e copiado em 1765 pelo assistente Jose Feliz Venancio, como se deduz do título. Convém destacar que àquela época fazer cópia de livros fazia parte dos meios de ensino adotados. Em 1762 foi nomeado Escrivão do Erário Régio, algum tempo depois foi substituído pelo suíço Alberto Jacqueri de Sales (RODRIGUES, GOMES & CRAIG, 2009, p. 386).

6 Luiz Antonio Verney (1713-1792) foi um teólogo, escritor, professor, estrangeirado e filósofo *recentior* português que criticava os métodos jesuíticos de ensino. Assim, suas ideias foram

(1746), esboça a figura do homem de negócio, afirmando que era preciso promover a agricultura e a alta eficiência nas artes com prêmios, como se fazia na Inglaterra, e promover o comércio com honras, convidando os nobres a se exercitarem na profissão. Aconselhava também a promulgação de leis que fizessem os nobres exercerem o comércio “de grosso”: “Sem a agricultura, as artes e o comércio, a República é um cadáver: e sem vassallos ricos, nenhum soberano é rico” (MONCADA *apud* FALCON, 1993, p. 279).

A recorrente menção do termo “perfeito” na peça legislativa em tela reforça a intenção da lei em preparar negociantes que pudessem equiparar Portugal às nações europeias que ocupavam lugar de destaque. Segundo Oliveira (2010, p. 61), o caráter utilitário das Aulas de Comércio na formação de negociantes se faz manifestar ainda no que se refere à Certidão dos Assistentes:

Completos os tres annos, se dará Certidão aos Assistentes, que houverem frequentado a Aula; e com este documento será visto o deverem infallivelmente preferir em todos os Provimentos da nomeação da Junta, assim da Contadoria, como da Secretaria, e ainda de quaesquer empregos, em que não estiver determinada outra preferencia. A mesma attenção haverá com os ditos Assistentes da Aula nos Provimentos, que se mandarem passar pela Direcção da Real Fábrica das Sedas, e em todas as mais da Inspeção da Junta (PORTUGAL, 1830, p. 659).

apropriadas pelas reformas pombalinas como principal fundamentação teórica. O seu *O Verdadeiro Método de Estudar*, publicado em 1746 e reeditado em 1747, é composto de dezesseis cartas destinadas a um doutor de Coimbra, nas quais o autor, com o pseudônimo de Barbadinho da Congregação de Itália, apresentou orientações pedagógicas avançadas para a época, como por exemplo, a defesa do acesso da mulher à Educação (NASCIMENTO, 2010, p. 148). Cumpre destacar que a obra de Verney foi a expressão superlativa do movimento de ilustração não libertária observado em Portugal. Seus desdobramentos são observados em todos os campos em que a legislação pombalina da instrução pública incidiu mudando a fisionomia de um Portugal fragilizado (ARAÚJO, 1999, p. 68).

Pouco mais de dez anos depois de iniciadas as Aulas, observa-se a Carta de Lei, datada de 30 de agosto de 1770, a qual foi escrita “para se matricularem na Junta de Commercio de Lisboa; e declarando os empregos para que he precisa a aprovação da Aula de Commercio”. Nela estão expressas as impressões de D. José I acerca dos resultados dos Cursos ministrados, bem como suas reflexões sobre o passado português diante da aproximação do fim do seu reinado.

He igualmente a todos manifesto, que os três Cursos da sobredita Aula tem mostrado o muito que frutificarão as referidas providencias; já no grande numero de Aulistas dos dous primeiros Cursos, que tem sido empregados com aproveitamento em diferentes Repartições de Meu Real Serviço; já nos muitos sogeitos hábeis que do ultimo Curso acabão de sahir qualificados pelos públicos exames em que se fizeram dignos de ser empregados pela sua instrução em comum benefício. E tendo Eu ultimamente considerado que não é permitido; nem nas Armas que algum possa ser Oficial de Guerra, sem preceder exame, e aprovação da sua pericia Militar; nem nas Letras, que algum possa ser Julgador, ou Advogado, sem Cartas da Universidade, e aprovações do Desembargo do Paço, ou da Casa de Supplicação; nem ainda nas Artes Fabris, que alguém possa nella ou abrir Loja como Mestre, ou trabalhar como Artífice, sem Cartas de Examinação de seus respectivos gênios: E por ser o Commercio mais digno da attenção, e do cuidado do Governo Supremo, do que os pleitos judiciaes, e as Fabricas Civis, e Mechanicas; fora já disposto pelo Capitulo trinta do Regimento do Consulado da Casa da Índia e Mina, estabelecido no século feliz do Senhor Rei d. MANUEL, e depois d'elle excitado, e promulgado no anno de mil e quinhentos noventa e quatro, que todos os Mercadores, para gozarem das liberdades e privilégios, que como taes lhe competiam, fossem assentados, a matricula; fora tal a desordem, que as injurias dos calamitosos tempos, que depois decorrerão, causaram ao dito respeito, que (contra toda a força da Razão Natural, e das Leis, e louváveis costumes destes Reinos) se viu nelles de muitos annos desta parte o absurdo de se atrever qualquer individuo ignorante, e objecto a

denominar se a si homem de Negocio, não só sem ter apprendido os princípios da probidade, da boa fé e do Cálculo Mercantil, mas muitas vezes sem saber nem ler nem escrever; irrogando assim ignomínia, e prejuízo a tão proveitosa, necessária e nobre profissão (PORTUGAL, 1858, p. 492).

Apesar de não existir nos Estatutos das Aulas de Comércio um grande aprofundamento do teor dos programas de todas as matérias lecionadas, outro trecho dos Estatutos, mais precisamente o capítulo XIV, enquanto discrimina alguns detalhes do conteúdo, denota o desejo da Coroa em antecipar o início das noções comerciais visando à perfeição dos resultados:

Os Seguros com as suas distinções de loja a loja, ou de ancora a ancora, de modo ordinário ou de pacto Expresso, e a notícia das apólices, assim na Praça de Lisboa como em todas as mais da Europa; como também a formalidade dos fretamentos, a pratica das comissões e as obrigações que dellas resultão, devem ser todas tratadas, ao menos para o sufficiente conhecimento de cada huma das partes com o qual se adquirão as disposições para chegar á perfeição em seu tempo (PORTUGAL, 1830, p. 659).

Em meio à racionalização do ensino, após a substituição do ensino jesuítico pelas “aulas régias”, as ideias de aliados como Ribeiro Sanches⁷ (1699-1783) refletiram nas aulas dos meninos de origem nobre. Fernandes (1978) faz uma descrição de como se davam essas aulas, destacando

7 Relacionado por Falcon (1993, p. 346-354) como uma personagem relevante do iluminismo pombalino, Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1782) formou-se médico e expatriou-se como fugitivo da Inquisição em 1726. Como estrangeirado escreveu amplamente sobre a problemática ilustrada, sempre privilegiando a fidalguia. Foi um colaborador ativo nas reformas pedagógicas, religiosas e econômicas do período pombalino. De acordo com Carvalho (1978, p.44), “O ‘estrangeirado’ Antonio Ribeiro Sanches que, embora há longo tempo ausente do país, conhecia muito bem, em suas raízes, os males que afligiam a educação portuguesa, soube lembrar e encarecer a oportunidade da criação de um colégio para a instrução da nobreza, semelhante aos que existiam em outras nações da Europa”.

rapidamente o interesse em prover seus alunos com noções rudimentares da atividade comercial ainda durante a instrução elementar:

Além de ler, escrever e contar, os meninos deveriam receber uma verdadeira educação civil, moral e religiosa. Propunha que, em vez de aprenderem a ler por meio de manuscritos em letra dos notários, houvesse um livro impresso cujos textos incluíssem «os princípios da vida civil, de um modo tão claro que fosse a doutrina compreendida por aquela idade». Os prêmios e os castigos (os açoites e palmatoadas eram classificados de bárbaros pelo médico português) acompanhariam este ensino. Conviria igualmente que o Director dos Estudos, ou do Conselho de Educação mandasse compor um pequeno manual, intitulado Arte de ter livros de conta e de razão, apesar da dificuldade em encontrar na província os professores capazes de praticar a matéria. Esse livro, a ser copiado pelos alunos, representaria uma iniciação à contabilidade comercial (FERNANDES, 1978, p. 75-76)

Em suas *Cartas para a Educação da Mocidade*, lançadas em 1760 e concluídas no ano de início das Aulas de Comércio, Ribeiro Sanches apresenta sua insatisfação com a inexistência de preparação prática que visasse atividades comerciais. Acredita-se que ele o fez inspirado em um dos mais influentes textos pedagógicos de finais de Seiscentos, o *Some Thoughts Concerning Education* lançado em 1693, em que John Locke (1603-1704) defende um projeto educativo utilitarista para dar noções de contabilidade ao *gentleman*:

Nenhuma coisa faz os homens mais humanos e mais dóceis do que o interesse: o comércio traz consigo a justiça, a ordem e a liberdade; e estes eram os meios, e o são ainda, de conservar as conquistas que temos. Agricultura e Comércio são as mais indissolúveis forças para sustentar e conservar o conquistado; [...] Não se conserva com a educação de saber ler e escrever, as quatro regras da aritmética, latim e a língua pátria, e por toda a ciência da doutrina cristã. Não se conserva com o ócio, dissolução, montar a

cavalo, lançar a espada preta e ir à caça. É necessária já outra educação, porque já o Estado tem necessidade de súditos instruídos em outros conhecimentos (SANCHES, 2003, p. 30)

Chama a atenção o fato de Ribeiro Sanches defender a importância da agricultura e do comércio durante boa parte de suas Cartas, talvez por influência de sua família de comerciantes judaicos. Percebe-se que o mesmo ao tempo em que aponta o prejuízo do antigo modelo educacional, incentiva a introdução de uma nova educação da mocidade privilegiando a formação do novo tipo de profissional necessário às preocupações dominantes da época. Sanches chega a referir-se à agricultura e ao comércio como “emprego”, os quais necessitavam ser criados e conservados como base do Estado (SANCHES, 2003, p. 23).

Entre as diversas contribuições de Antonio Ribeiro Sanches aproveitadas durante a governação pombalina, destacam-se suas sugestões ao Real Colégio dos Nobres, instituído em 1761, onde se institucionalizaram, ao que parece, pela primeira vez, o ensino de línguas estrangeiras modernas (francesa, italiana e inglesa), de Humanidades (latim, grego, retórica e filosofia), entre outras disciplinas. Dessa forma, buscava-se a formação do perfeito nobre, ou seja, o arquétipo pedagógico correlato e complementar do perfeito comerciante, para atender aos propósitos do absolutismo iluminista, bem como para preparar a nobreza em suas funções administrativas.

O ensino profissionalizante para negociantes já era bastante difundido no restante da Europa em meados do século XVIII, pois já havia uma tendência europeia de organização e divulgação dos conhecimentos mercantis notadamente criados pelos italianos. A preocupação com a instrução comercial e com a formação de negociantes em Portugal ganhou força após o processo de laicização da educação e do enobrecimento da atividade comercial, considerada pela sociedade portuguesa como parte dos extratos sociais inferiores, diante do “defeito” dos ofícios mecânicos (CHAVES, 2009, p. 171).

As Aulas de Comércio se tornaram pré-requisito para aqueles que desejassem trabalhar em alguns empregos reservados, a exemplo de empregos públicos. Com a Carta de Lei de 30 de agosto de 1770, todos os comerciantes, guarda-livros, caixeiros, praticantes das casas de negócio, corporações e sociedades públicas ou privadas eram obrigados a inscreverem-se na Junta do Comércio, como uma espécie de licenciamento. As pessoas que não se matriculassem ficavam impedidas de exercer a atividade comercial, de aceder a cargos públicos e veriam ainda todas as contas por eles escrituradas serem rejeitadas em tribunal (RODRIGUES, GOMES & CRAIG, 2004, p. 31-32).

Além de preocupar-se em qualificar os comerciantes portugueses, ao assumir o cargo de ministro, Pombal observou que seria impossível tornar mais ágil e eficiente a máquina administrativa do Estado, aumentar a arrecadação e promover o desenvolvimento do comércio colonial sem recorrer ao capital dos bem sucedidos comerciantes cristãos-novos. Dessa maneira, procurou reformar a Inquisição e atrair os judeus portugueses que estavam dispersos pelas praças mercantis europeias integrando-os à Corte, onde viveriam em torno do Rei e disputariam favores, títulos e cargos (FURTADO, 2006, 40-41).

O caráter mercantilista do ideário pombalino esteve presente nas ações implementadas para reformar o Estado português especialmente no tocante ao ensino. A visão estrangeirada e o paralelo estabelecido entre a concepção de perfeito nobre e perfeito negociante contribuíram para a caracterização do projeto pombalino de força de trabalho instruída para amenizar os prejuízos inerentes às atividades comerciais predominantemente mantidas com a Inglaterra. Finalmente, pode-se afirmar que as Aulas de Comércio portuguesas são conhecidas até hoje como uma das primeiras iniciativas europeias de ensino profissionalizante com incentivo do Estado para estudantes em Portugal e seus domínios.

Referências

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Perfil do Leitor Colonial*. Ilhéus: Editora da UESC, 1999.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas na instrução pública*. São Paulo: Edusp, 1978.

CHAVES, Cláudia. *Arte dos Negócios: Saberes, práticas e costumes mercantis no Impérios Luso-brasileiro*. *America Latina en la Historia Económica*, v. v.1, p. 171-193, 2009. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/claudia_chaves.pdf>. Acesso em: 29 de abril 2022.

FALCON, Francisco. J. C. *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Portugal: Biblioteca Breve, 1978.

FURTADO, Junia Ferreira. *Homens de negócio: a interiorização da metrópole e o comércio das minas setecentistas*. São Paulo: Hucitec, 2006.

LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*. London: J. and R. Tonson, 1779. Disponível em <http://books.google.com.br/books/about/Some_thoughts_concerning_education.html?id=7J0IAAAAQAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

MAXWELL, Kenneth. *A devassa da devassa: a inconfidência mineira – Brasil e Portugal (1750-1808)*. Tradução: João Maria. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Chocolate, Piratas e Outros Malandros: ensaios tropicais*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários e seu Impacto no Processo de Profissionalização do Professor*. *Educação*, Centro de Educação, UFSC, v. 30, n.2, p. 27-41, 2005. Disponível em <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206372_ebe311c735bc-175337cd8a1a8736fad7.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. *Duas Cartas de Luís Antonio Verney: o Verdadeiro Método de Estudar e a reforma pombalina*. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). *A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)*. Maceió: EDUFAL, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). *A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)*. Maceió: EDUFAL, 2010.

PORTUGAL. *Collecção da Legislação Portuguesa desde a última compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762*. Vol. 1. Lisboa: na Typ. Maigrense, 1830.

_____. *Collecção da Legislação Portuguesa desde a última compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774*. Vol. 2. Lisboa: na Typ. Maigrense, 1858.

RODRIGUES, Lúcia Maria Portela Lima, GOMES, Delfina Rosa da Rocha & CRAIG, Russell. *Aula do Comércio: primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo?*, 2003. Artigo apresentado no XXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, realizado em Aveiro, 15-16 de Novembro de 2002. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/228866666_Aula_do_Comercio_Primeiro_estabelecimento_de_ensino_tecnico_profissional_oficialmente_criado_no_Mundo>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

_____. *Corporativismo, liberalismo e a profissão contabilística em Portugal desde 1755*. In: *Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas*, vol. 46, pp. 24-39, 2004. Disponível em <https://www.academia.edu/939707/Corporativismo_Liberalismo_ea_profiss%C3%A3o_contabil%C3%ADstica_em_Portugal_desde_1755>. Acesso em: 26 de abril de 2022.

_____. *Teachers as servants of state ideology: Sousa and Sales, Portuguese School of Commerce, 1759–1784*. *Critical Perspectives on Accounting*, Vol. 20 (3), Abril, pp. 379-398, 2009. Disponível em <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045235407001347>>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro. *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. Universidade da Beira Interior. Covilhã-Portugal: 2003. Disponível em <www.estudosjudaicos.ubi.pt/rsanches_obras/cartas_educacao_mocidade.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

SANTANA, Francisco. *A Aula do Comércio de Lisboa (1759-1844)*. *Lisboa-Revista Municipal*, separata dos n.ºs 15 (pp ...), 16 e 18 a 23, 1989. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/LisboaRevM/LisboaRevM.htm#FB>>. Acesso em: 28 de abril. 2022.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro Método de Estudar*, vols. 1 & 2. Lisboa: Na Oficina de Antonio Balle, 1746.

REFORMAS POMBALINAS E LEXICOGRAFIA LUSO-BRASILEIRA NO SÉCULO DAS LUZES: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Álvaro César Pereira de Souza

Palavras Iniciais

Contexto sócio-histórico português no século das Luzes

No início do século XVIII, Portugal encontrava-se econômica e culturalmente atrasado em relação às duas maiores potências europeias da época, Inglaterra e França. A União Ibérica (1580-1640) custara aos lusitanos um alto preço, como a perda de grande parte de suas possessões na África e na Ásia. Com os cofres depauperados e sem uma perspectiva de recuperação econômica a curto prazo, Portugal estava em condição desprivilegiada do ponto de vista econômico e, obviamente, tal condição redundava em seu acanhamento frente às demais nações europeias, mormente as sobreditas Inglaterra e França.

Os históricos gastos para a manutenção do luxo e do desperdício de sua corte, desde o período das grandes navegações e descobertas marítimas, fizeram com que os lusos se tornassem cada vez mais dependente de sua maior colônia ultramarina, o Brasil. A outrora nação pioneira, desbravadora dos mares e potência comercial, estava agora praticamente falida. Contribuem também para esta situação gastos com a formação de exércitos mercenários utilizados na expulsão de in-

vasores de suas possessões na América, tal como os holandeses em 1654, que haviam se instalado em Pernambuco, aproveitando-se das instabilidades iniciais na administração da colônia, decorrente da união das duas coroas (AMED e NEGREIROS, 2000; MAXWELL, 1996).

A União Ibérica, que trouxe ao trono Português Felipe II da Espanha – Felipe I em Portugal –, causou uma verdadeira disputa de interesses dentro da sociedade lusitana. Cada um dos grupos detentores de poder (a nobreza e a burguesia) buscou a garantia e a manutenção de seus objetivos: a nobreza, após sentir o peso dos gastos advindos do pagamento do resgate dos prisioneiros de guerra da batalha de *Alcácer Quibir*, na África, onde o Rei Sebastião desaparecera (1578) em combate, pendera em favor de tal união das coroas, por entenderem que, desta forma, estariam salvaguardados e protegidos os seus direitos enquanto funcionários da nova máquina administrativa de governo instituída.

Defendeu também esta união a burguesia lusitana, já que esta se interessava pelas vantagens comerciais dela advindas: a abertura da fronteira terrestre com Castela; o suporte do comércio com o Oriente, oferecido pela esquadra espanhola, que nessa época era a mais forte da Europa; o possível acesso às ricas regiões produtoras de prata da América Central de domínio espanhol. Desse modo, a união era apoiada por esses dois importantes grupos da sociedade portuguesa, uma vez que, para eles, esta seria uma forma de combater setores populares que ansiavam pela restauração da Coroa. Assim, a União Ibérica configura-se muito mais como um objetivo das elites portuguesas do que como uma intervenção ou ingerência espanhola nos assuntos portugueses. Isso demonstra que, nesse período, o sentimento de um espírito nacional inexistia, estando os interesses individuais acima dos interesses do país (AMED e NEGREIROS, 2000).

Somando-se aos problemas anteriormente mencionados, os gastos com a construção de diversos mosteiros, palácios e igrejas, financiada com o ouro oriundo da colônia brasileira, o fraco desenvolvimento comercial interno e externo, a importação de praticamente tudo que era

produzido na Inglaterra e na França, complicaram ainda mais a saúde da economia do país.

Portugal permanecia, dessa forma, estagnado e sem perspectivas de reação. O Tratado de Methuen¹, entre Portugal e Inglaterra, firmado em 27 de dezembro de 1703, tinha sido mais vantajoso para os britânicos, fato que se somou à letárgica situação econômica lusitana, deixando o país totalmente vulnerável e à mercê de seus “parceiros” ingleses.

Carecia a nação portuguesa de tudo, principalmente de uma intelectualidade ativa e imbuída do chamado “espírito das Luzes”. Muito dessa carência intelectual era também resultante das perseguições religiosas impostas pela Inquisição, que ainda queimava suas vítimas em praça pública, forçando assim a fuga de vários cristãos novos e judeus que poderiam contribuir, não só no campo econômico, mas também intelectual, fato este que deixava boquiabertos os seus vizinhos, em plena ascensão econômica, social e cultural (AZEVEDO, 2004).

Beneficiaram-se, assim, as nações onde o ideal iluminista florescia, as quais receberam estes “expatriados”, absorvendo os seus cabedais e as suas capacidades intelectuais em suas Academias, como foi, por exemplo, o caso de Jacob de Castro Sarmiento (1692-1762), médico português de origem judaica que teve de fugir para Londres. Tornou-se, anos depois, membro da *Royal Society*, tendo feito traduções de tratados de medicina para o português e oferecido ao Rei de Portugal, Dom João V (MAXWELL, 1996).

1 Este Tratado foi assim chamado por causa do nome do então embaixador extraordinário britânico em Lisboa, John Methuen, que representava a Rainha Anne. o Tratado de Methuen, um dos mais curtos da história, pois constava de apenas três artigos, afirmava que a Inglaterra se comprometia a adquirir os vinhos de Portugal, pagando estes dois terços dos direitos impostos aos vinhos franceses. Na mesma lógica, os portugueses se comprometiam a adquirir os panos ingleses. Este tratado provou ser muito mais vantajoso para os britânicos do que para os lusos, o que fez piorar ainda mais a já combatida situação econômica portuguesa (HERTSLET, 1820, p. 24-25).

Ascensão de Pombal e a racionalização da educação em Portugal

Com a morte de Dom João V e a ascensão ao trono de seu filho, Dom José I, viu Portugal o início de uma reação no sentido de alavancar o país ao status de nação-potência e de cultura, assim como os seus concorrentes europeus. Este projeto de ascensão da nação portuguesa se deu sob a direção de Sebastião José de Carvalho e Mello (1699-1782), o futuro Marquês de Pombal, sobrinho do famoso diplomata português em Londres, Marco Antônio de Azevedo Coutinho. Embora tenha iniciado a sua carreira política um tanto quanto tardiamente – tinha 39 anos quando foi enviado para Londres, substituindo seu tio no cargo de diplomata – teve Pombal a oportunidade de respirar os ares renovados do movimento iluminista europeu durante os 10 anos em que esteve na Inglaterra e na Áustria, além de travar contato com alguns dos “ilustres fugitivos” e outros pensadores portugueses, pejorativamente chamados de “estrangeirados”, por causa da influência que estes tinham sofrido dos filósofos de outras nações, principalmente dos franceses.

Após várias divergências, disputas e ciúmes internos na corte portuguesa, foi escolhido para o novo ministério, formado em 1750, com a ascensão de D. José I, Sebastião José de Carvalho e Mello, aos 51 anos, sendo uma de suas primeiras missões reconstruir Lisboa após o terremoto de 1755, que devastou a capital lusitana, matando mais de 10.000 pessoas (AZEVEDO, 2004).

A experiência obtida enquanto diplomata nas cortes da Inglaterra, França e Áustria lhe foi de grande valia e pesou a seu favor quando da sua escolha para o gabinete de Rei D. José. Não só por isso, mas também pela “assiduidade do [futuro ministro] ao trabalho, em contraste com o principal Secretário de Estado, Pedro da Mota, a clareza de seu entendimento, o manifesto espírito de reformar”, qualidades muito bem vistas por El-Rei (AZEVEDO, 2004, p. 125). Teve assim Pombal plenos poderes para gerir os negócios e dirigir a nação lusitana no intuito de reconstruir o país, não somente no que se refere à arquitetura, mas princi-

palmente à mentalidade da sua época. Já em 1738, reclamava D. Luís da Cunha com o então diplomata em Londres, Azevedo Coutinho, sobre “a falta de população em Portugal, o excesso de religiosos, a dependência econômica da Inglaterra, das perseguições da Inquisição e finalmente, a falta de espírito de iniciativa” (MAXWELL, 1996, p. 16).

Cercou-se Sebastião José, antes mesmo de tornar-se ministro, de vários “estrangeirados” e “expatriados” portugueses, tais como Dr. Antônio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), cristão novo e fugitivo da Inquisição em 1726, Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743), que buscou introduzir no país as ideias de Locke, Newton e Leibniz, e o Oratoriano de pai francês e mãe portuguesa Luís Antônio Verney (1713-1793), autor de *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), em que abordava questões de lógica, gramática, ortografia e metafísica dispostas em dezesseis cartas que tratavam de diversos outros assuntos (MAXWELL, 1996, p. 12).

Dentre as muitas preocupações demonstradas por Verney com relação à instrução pública em Portugal, estava a questão do ensino de gramática. Defendia que a língua latina deveria ser ensinada em português, ou seja, metalinguisticamente, e não mais através do latim, como era a prática pedagógica até então. Pina e Proença, por sua vez, em seu *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), eliminara o ensino da gramática latina em certos tipos de escolas. Segundo Oliveira (2006), “para Pina e Proença, dentre os conhecimentos necessários à formação de um menino nobre estava os das Línguas Francesa e Inglesa, de preferência a Castelhana e a Italiana”, as quais não “precisariam de grande esforço para se aprender”. No entanto, afirmaria ainda o erudito português, seria de mais valia o aprendizado da língua inglesa por conta do “grande numero de livros doutos [...] que naquela Ilha se escreverão, e escrevem sempre, principalmente na Mathematica, fisica experimental, e História natural, pela mayor parte na língua vulgar” (*apud* OLIVEIRA, 2006, p. 37-38).

Pelos discursos conclamando a nação a uma libertação do atraso mental, imposto pela Igreja Católica, nota-se o desejo de tornar a edu-

cação em Portugal e em todas as suas possessões laica e desvinculada dos preceitos religiosos, como já ocorria entre as outras nações da Europa. Esse processo de modernização e racionalização do pensamento em Portugal, e em todas as esferas da sociedade, está de acordo com o que diz Carvalho (2005), quando este afirma que

A ciência tornou-se autônoma, ou seja, perdeu os laços que a prendia à religião, tornando-se racional, ampliando o seu saber e dominando instrumental e organizativamente os processos empíricos, objetivando metodicamente a natureza (CARVALHO, 2005, p.39).

O desenvolvimento das ciências naturais teve desdobramentos para além da questão religiosa. As artes, por exemplo, também sofreram influência do pensamento racional. Nas palavras de Carvalho (2005), “o processo de racionalização da esfera artística fez com que ela adquirisse uma legalidade, [...] uma coerência interna que a tornava autônoma em relação ao mundo encantado da religião”. Ainda segundo o mesmo autor, “[...] a literatura, as artes plásticas e a música *institucionalizaram-se* como esferas de ação separadas da vida sacra e cortesã”.

Tal asserção encontra-se respaldada no projeto pombalino que ora discutimos. Desde o reinado de Dom João V, no início do século XVIII, com a criação das *Academias* (Academia Real de História Portuguesa, fundada em 1720; a Academia Brasílica dos Esquecidos, em 1724, fundada no Brasil e que servia para a obtenção de informações sobre a *Nova Lusitânia*), que se percebe a desvinculação das artes do viés religioso dos séculos anteriores. Antônio Nunes Ribeiro Sanches, um dos “estrangeirados” e partícipes do projeto pombalino, já afirmara em 1763, em seu *Método para aprender e estudar a Medicina, Ilustrado com os apontamentos para estabelecer-se uma Universidade Real na qual Deviam Aprender-se as Ciências Humanas de que Necessita o Estado Civil e Político*, a necessidade do “saber pensar” e de “enunciar-se com clareza, ordem e elegância, ornando o juízo com a *História* e com a *Geografia* em um Reino onde até

agora não se ensinaram publicamente estes conhecimentos[...]” (TEIXEIRA, 1999, p. 45).

A *Arte Poética* de Francisco José Freire foi patrocinada por Pombal em 1759 e é particularmente preocupada com esses princípios de clareza, ordem e elegância, seguindo assim o estilo racional preconizado por toda a mentalidade ilustrada em Portugal. A própria arquitetura do período pombalino, após o terremoto e incêndio de 1755, é exemplo da influência racionalista do período moderno sobre as artes como um todo.

O projeto elaborado por Pombal tinha como um dos seus principais pilares a questão educacional laica e centralizada nas mãos do Estado. Antes da reforma da Universidade de Coimbra, a qual ocorreria em 1772, havia quatro faculdades que lecionavam Teologia, Cânones, Leis e Medicina (TEIXEIRA, 1999, p. 44), esta última conduzida de maneira totalmente desatualizada, segundo os discursos da época.

Pombal e a limitação do poder da Igreja

Os problemas enfrentados por Portugal com relação ao poder econômico da Igreja Católica já se arrastavam desde há muito tempo, antes mesmo de Pombal assumir o Ministério em 1750. Com seu erário exaurido com gastos para defender suas colônias dos invasores estrangeiros, principalmente holandeses e franceses, foi no reinado de Felipe IV, ainda durante a União Ibérica, que se deu a iniciativa de se cobrar impostos de um setor que sempre estava habituado a receber: a Igreja Católica. Segundo Amed e Negreiros (2000),

Quando, em 1623, se organizou o socorro para a Índia, Felipe IV mandou impetrar um breve para as igrejas, mosteiros e comendas pagarem 200.000 cruzados de subsídio para recuperação de Ormuz; mas o clero reagiu, invocando os antigos privilégios do Reino. Baseado numa antiga ordenação do progenitor, o monarca determinou então fazer uma lei contra os bens de raiz dos conventos que, sendo recebidos sem a autorização da Coroa, deveriam reverter para esta (AMED e NEGREIROS, 2000, p. 80).

Após aproximadamente dois anos de disputa entre o governo e a Igreja, estes finalmente se curvam às pressões do Rei e aceitam contribuir com a causa real, embora sem pagar exatamente o exigido, como afirmam os autores:

Finalmente, o clero estabeleceu um acordo com a Coroa para o cumprimento dos dois breves:

1º, o subsídio de 200.000 cruzados, a repartir em quatro anos das rendas eclesíásticas do Reino; 2º, o dos mesados, com o rendimento dos primeiros meses de vacatura dos bispados e mais benefícios do padroado real, numa só contribuição de 190.000 cruzados (AMED e NEGREIROS, 2000, p. 80).

Antes disso, ainda no reinado de Felipe II, foi feito um levantamento da então situação econômica na colônia brasileira, no qual se evidenciaram os enormes gastos despendidos com a Companhia de Jesus. Do montante destinado à manutenção das capitanias, tais como construção de vilas, salários dos funcionários reais e demais encargos, cerca de 33% deste destinavam-se aos inacianos, conforme explicita Joaquim Veríssimo Serrão:

[...] as capitanias de Pernambuco, Bahia e Itamaracá rendiam 30.000 cruzados, seguindo para o Reino 10.000 cruzados e ficando o resto no Brasil para os encargos do governo e da administração. Naquelas capitanias, o rol das despesas orçava em 22.835 cruzados, incluindo os 7.500 que se atribuíam aos padres da Companhia de Jesus. No relatório não indicam os rendimentos e encargos das outras capitanias, porque o governador ainda não obtivera todos os elementos da parte dos almoxarifes locais. Mas era de crer que em todas elas – Espírito Santo, Ilhéus, Rio de Janeiro e São Vicente – a despesa excedesse a receita pelas muitas dificuldades com que as capitanias lutavam pela sua conservação (*apud* AMED e NEGREIROS, 2000, p. 81).

O poder da Igreja Católica, como se observa, não se limitava a Portugal. A Companhia de Jesus já havia se instalado na América Portuque-

sa, desde 1549, com a vinda do Governador Geral, Tomé de Souza (1503-1579) e os primeiros inacianos, liderados por Manuel da Nóbrega (1517-1570). Ao longo deste período, conseguiu, além de catequizar os índios, adquirir grandes extensões de terra, casas, gado e engenhos de açúcar, o que causou vários conflitos com colonos. Além disso, por não pertencerem a país algum, uma vez que seus membros eram oriundos de diversas nações, os inacianos não tinham outro compromisso a não ser a disseminação da fé cristã (Católica) em sua língua transnacional, o latim.

A tentativa da catequese em latim provou ser um problema para os jesuítas, passando então a pregação a ser proferida na própria língua dos indígenas, afim de facilitar a conversão do “ímpio” à sua crença. Este fato chamou a atenção de Pombal. Os jesuítas tinham se tornado uma ameaça não só do ponto de vista econômico, mas, também, cultural. Praticamente não se falava português no Brasil colônia, mas sim a chamada “língua da costa” ou “língua geral”, uma variante do tupi antigo, meio de comunicação entre clérigos, colonos e indígenas.

Intentando fazer valer a sua posição e “libertar” as nações indígenas do jugo jesuítico, não através da força militar, mas sim de sua civilização e cultura, Portugal, na pessoa do Marquês de Pombal, decreta o Diretório dos Índios em 03 de maio de 1757, por meio do qual determina que somente a “língua do príncipe” deveria ser utilizada em toda a colônia. Esta lei previa a abertura de escolas públicas para os meninos aprenderem a ler e escrever. Para o ensino da língua portuguesa, que serviria como “base da Civilidade”, seriam abertas duas escolas públicas para rapazes e meninas nas quais “se deviam ensinar a Doutrina Cristã, Ler e Contar” – para as meninas, seria substituído o “Contar”, por Fiar, Fazer renda, Costurar, e “todos os mais ministérios próprios daquelle sexo” –, proibindo o uso do idioma da terra e tornando a língua portuguesa o idioma geral (ANDRADE, 1978, p. 9).

A língua portuguesa, desse modo, torna-se aliada do projeto reformista de Pombal, obedecendo uma tendência que já tinha tido o seu início na Idade Média, quando da valorização das línguas vernáculas

(VERDELHO, 1994). A consumação do processo de laicização do ensino em Portugal dar-se-á dois anos mais tarde, em 1759, quando os jesuítas serão expulsos de Portugal e de todas as suas possessões. O ensino passará para as mãos do Estado, responsável, de agora em diante, pela seleção de professores através de concursos públicos. O projeto pedagógico de Pombal também previa a inserção de nova metodologia de ensino e reformulação dos programas de estudos, nos quais se incluíam o ensino das línguas vernáculas - inglês, francês e italiano (CARVALHO, 1978, p. 45).

A Reforma da Universidade de Coimbra, um de seus principais feitos enquanto estivera à frente do ministério, seria levada à termo em 1772. A Igreja Católica continuaria, no entanto, a exercer forte papel agregador da sociedade civil e da cultura lusitana, uma vez que esta não deixaria de ser a religião oficial da nação. Ademais, os clérigos de outras ordenações, tais como os Oratorianos, ocupariam cargos estratégicos dentro da máquina burocrática do governo e da Universidade de Coimbra.

O Alvará de 28 de junho de 1759 e os dicionários

A modernização e racionalização da Instrução Pública no processo das reformas pombalinas em Portugal no século XVIII podem ser sentidas no discurso do Alvará de 28 de junho de 1759. Nas *Instruções* para os professores régios da gramática latina, em seu parágrafo IV, está disposto que

Todos os homens sábios uniformemente confessão que deve ser em vulgar o Methodo para aprender os preceitos da gramática; pois não há maior absurdo, que intentar aprender huma Língua no mesmo idioma, que se ignora. Também assentão que o Methodo deve ser breve, claro e fácil para não atormentar aos Estudantes com huma multidão de preceitos, que ainda em idades maiores, causam confusão. Por esta razão somente devem usar

os Professores do Methodo abreviado feito para uso das Escolas da Congregação do Oratório, ou da Arte de Grammatica Latina reformada por Antonio Felix Mendes, que tem as referidas circunstancias (*apud* ANDRADE, 1978, p. 168).

A valorização da língua vernácula no século XVIII é uma das características mais evidentes entre as nações europeias que, além de competirem entre si por mercados lucrativos d'além-mar, na busca de riquezas e de hegemonia no mundo mercantilista de então, estão se firmando politicamente em Estados soberanos. A língua latina perde espaço para a língua vernácula, o que sugere duas coisas: o contínuo e irreversível processo de distanciamento da Igreja Católica e sua língua sacra e a afirmação do Estado enquanto Estado-Nação, unido ao redor de uma língua, como mencionarão Auroux (1992) e Anderson (2008). Percebemos nitidamente o exposto ao lermos o parágrafo VI das referidas *Instruções* para os professores régios, no qual se orienta o ensino da gramática latina tomando-se como base a língua portuguesa:

Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os principios da Grammatica Latina, he util que os Professores lhes vão dando huma noção da Portugueza; advertindo-lhes tudo aquilo, em que tem alguma analogia com a Latina; e especialmente lhes ensinarão a distinguir os Nomes, os Verbos, e as Particulas, porque se podem dar a conhecer os cazos (*apud* ANDRADE, 1978, p.168).

No tocante à adoção de materiais didáticos a serem utilizados pelos professores régios, as *Instruções*, em seu décimo-segundo parágrafo, se preocupa em indicar aos estudantes “[...] hum Diccionario proporcionado aos seus principios; [...] sem amontoar authoridades, breve e summariamente se lhes declarem as significaçõens naturais e figuradas[...].” (*apud* ANDRADE, 1978, p. 170-171). Nota-se, assim, a preocupação em garantir a aprendizagem por meio de método e materiais didáticos práticos, de fácil compreensão e manuseio, livres dos excessos que ser-

viriam apenas aos eruditos e professores. Sugerem ainda as *Instruções* que os professores adotem a obra de Jacopo Facciolati (1682-1759), uma recopilação do dicionário de Ambrósio Calepino (1435-1511), cuja inovação foi, além de remover “os termos barbaros e fantasticos”, introduzir o italiano e a correspondência de outras línguas.

A valorização dos vernáculos e a produção lexicográfica

O século XVIII é o período das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. É nessa efervescência que se consolidam os Estados nacionais e se valorizam as línguas vernáculos. Nessa “ebulição” intelectual, uma grande quantidade de dicionários e gramáticas surgirá para dar conta de suas próprias línguas, desatrelando-se, paulatinamente, do latim, como já havia sugerido Verney em meados daquele século.

Bem antes desse período, contudo, dicionários já eram produzidos, tendo a sua origem primitiva em listas temáticas de palavras, que depois vieram a ser ordenadas, termo a termo, formando as *glosas* ou *glossários*, utilizados por babilônicos, egípcios e chineses no intuito de interpretar textos antigos e difíceis de compreender (NUNES, 2006, p. 46). Fizeram também uso de tais glossários viajantes, comerciantes, soldados e missionários, utilizando-os para as suas respectivas necessidades. Em Portugal, pelo menos desde o século XIII, já havia começado a produção pré-lexicográfica baseada em listas glossaristas medievais bilingues (latim-vernáculo), utilizadas da mesma forma por outras línguas europeias, desde a mais remota idade, como auxiliares da escolarização do latim (VERDELHO, 1994).

Nota-se, assim, que a evolução desses glossários faria chegar ao formato de dicionários, inicialmente manuscritos e de difícil manuseio e sem circulação escolar, utilizados apenas por mestres e eruditos (NUNES, 2006). Os dicionários nasceram, dessa forma, bilíngues. Com o advento da imprensa e a escolarização das populações, dicionários e gramáticas

começaram a ser produzidos em maior escala, baixando assim o seu custo e tornando-se mais acessíveis. Segundo afirma Verdelho (1994, p. 2),

O simples desenvolvimento do exercício da escrita não podia deixar de suscitar uma necessária reflexão gramatical e uma consequente produção metalinguística, com natural relevo para a elaboração de tipo lexicográfico. Juntamente com a emergência da escrita vernácula, o confronto com o latim, muito especialmente na instância escolar, deve ter provocado imediatamente o aparecimento de glossários e outros materiais de apoio à intercompreensão das duas línguas, exercitando a sua equivalência lexical (VERDELHO, 1994, p.2).

Segundo Nunes (2006, p. 45), “antes da reflexão sobre a linguagem vem a escrita. E o que aparece primeiro são as listas de palavras”. Ao falar sobre a função de gramáticas e dicionários enquanto duas tecnologias de transferência do saber linguístico, Auroux (1992, p. 69) afirma que

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isto é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja a minha competência linguística, não dominarei certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do final do Renascimento (o contrário tornaria esses dicionários inúteis a qualquer outro fim que não fosse a aprendizagem de línguas estrangeiras).

Como afirma o mesmo autor, é no período final do Renascimento que as condições para a grande produção lexicográfica se darão. A formação dos grandes Estados nacionais, a literalização dos idiomas e a famosa relação “uma nação, uma língua”, além do surgimento e

rápida expansão da imprensa, da expansão colonial, das narrativas de viagens, do comércio, e do contato com outros povos. Para Anderson (2008, p. 110-113), quando a hierarquização das línguas deixou de existir e todas elas passaram a ter o mesmo valor, elas se tornaram dignas de estudo e investigação. Os falantes de suas línguas passaram a valorizá-las, dicionários monolíngues e bilíngues começaram a ser produzidos, em crescente escala no fim do século XVIII e início do século XIX, o que trouxe diferentes línguas para o mesmo patamar.

A Lexicografia Portuguesa

O primeiro dicionário da língua Portuguesa – a tradição dicionária lusitana é relativamente atrasada em relação à espanhola, por exemplo, uma vez que já existia, em 1492, um *Lexicon Latino-hispânico* e, poucos anos depois, um *Vocabulário hispano-latino* (1495), escritos por Nebrija – é de Jerônimo Cardoso (1508-1569), um dicionário Latim-Português, de 1562, considerado como o fundador da lexicografia portuguesa, seguidos por Agostinho Barbosa (1590-1649), com seu *Dictionarium lusitano-latinum* (1611), e Bento Pereira (1605-1681), com seu *Thesouro da Língua Portuguesa*, reeditado várias vezes até o século XVIII.

Foi no reinado de D. João V que a grandiosa obra de Pe. Rafael Bluteau (1638-1734), *Vocabulario da Língua Portuguesa e Latina*, foi publicada, após o autor ter recebido licença para voltar a residir em Lisboa em 1710. Não só esta obra, mas todas as suas publicações foram financiadas pela Fazenda Real, o que significa um interesse, senão uma boa vontade, por parte da Coroa, no desenvolvimento das letras em Portugal.

Como vimos anteriormente, o Alvará de 1759 discutia a inviabilidade da adoção de obras bilíngues (latim-vernáculo), que além de trazerem sobejamente significados inúteis às crianças e até mesmo aos adultos, eram de difícil manuseio, não atendendo, dessa forma, às necessidades acadêmicas que as reformas exigiam.

A obra de Bluteau serviu, no entanto, dentro do contexto europeu de produção dicionarística da época, para o reconhecimento e elevação da língua portuguesa ao *status* de língua de cultura. A língua portuguesa não gozava do mesmo prestígio que as outras línguas europeias, sendo considerada uma mera “corrupção” do castelhano, língua de cultura utilizada em Roma, inclusive (HUE, 2007, p. 10-13). Nas 44 páginas do prefácio de seu *Vocabulário*, Bluteau afirmava que “a lingoa Portugueza & Castelhana são duas irmans, que tem alguma semelhança entre si, como filhas da lingoa Latina, mas que huma e outra logra a sua propria independencia & nobreza”, uma vez que, nem a língua portuguesa derivaria do castelhano e nem a língua castelhana derivaria da portuguesa (BLUTEAU, 1728, vol.I, p. 36-37).

A obra de Antônio de Moraes Silva

A obra do Pe. Raphael Bluteau serviria de base para que, muitos anos mais tarde, fosse produzido o *Diccionario da Lingua Portugueza* (1789), de Antônio de Moraes Silva (1755-1824), um lexicógrafo brasileiro, estudante de direito na Unversidade de Coimbra. A obra de Moraes Silva – reeditada várias vezes e ser referência tanto no Brasil quanto em Portugal – teve como mérito reduzir a obra original de Bluteau a dois volumes e trazer as definições de maneira mais sucinta e objetiva, apresentando também as classes gramaticais, no formato que encontramos hoje em dia, além de exemplos claros e objetivos. O dicionário de Moraes Silva, embora considerada pelo próprio autor como uma mera “recopilação” da grandiosa obra do padre teatino, foi realmente uma produção dicionarística original, uma vez que o lexicógrafo fluminense eliminou toda a parte ilustrada e barroca da obra de Bluteau, retirando cerca de um quarto do original, e acrescentando cerca de 22.000 verbetes inteiramente novos, recolhidos “em autores portugueses castiços e de bom século pela maior parte” (VERDELHO, 1994), autorizando, dessa forma, a sua obra, e servindo como modelo para as produções dicionarísticas futuras.

As inovações lexicográficas observadas no *Dicionário* de Moraes, já na primeira edição de 1789, tornaram o seu dicionário um modelo para a produção dicionarística dos séculos seguintes (MURAKAWA, 2006). Embora esta produção seja de um período pós-pombalino, guarda em si muito do ideário racional e iluminista português, por conformar-se ao projeto pedagógico idealizado por Sebastião José de Carvalho e Mello e seus pares letrados.

O Alvará de 1770 e as línguas vivas

O Alvará de 30 de setembro de 1770 tinha como objetivo, não só o ensino de língua materna nas escolas, mas também, ao fazer com que os alunos dominassem o vernáculo em todos os seus rudimentos, aprendendo a língua “por princípios e não por mero instinto e hábito”, tornar os estudantes capazes de aprender outras línguas, uma vez que estariam adotando, conscientemente ou não, princípios comuns de aprendizagem linguística. Para o ensino de Gramática Latina, por exemplo, são instruídos os professores que deem aula em vernáculo por pelo menos seis meses na Gramática Portuguesa. O intuito era facilitar o aprendizado do latim por meio do domínio da língua materna. A aprendizagem do vernáculo em Portugal tem uma conotação evidentemente nacionalista. Afirma El-Rei, na pessoa do Marquês de Pombal, no Alvará de 1770, o seu desejo de “adiantar a cultura da língua Portuguesa nestes meus Reinos e Domínios, para que nelles possam haver Vassallos uteis ao Estado” (PORTUGAL, 1829, p. 497).

Essa preocupação com os “Vassallos uteis ao Estado”, como consta no referido Alvará, se evidencia, por exemplo, com a instituição do Colégio dos Nobres alguns anos antes. Havia a necessidade e o interesse de se ter uma nobreza culta e preparada para gerir as questões nacionais. Sugere assim Ribeiro Sanches que se ensine, no Colégio dos Nobres, além das disciplinas constantes dos cursos de Humanidades (latim, grego, retórica e filosofia), as línguas estrangeiras (francês, italiano e

inglês), o que acontecerá por meio da Carta de Lei de 7 de março de 1761 (CARVALHO, 1978, p. 45).

Em 18 de agosto de 1772, são publicados os Estatutos do Real Colégio de Mafra, nos quais o ensino de línguas vivas, além da vernácula, é incorporado no novo plano de estudos. Este colégio era destinado à população masculina, na faixa etária dos 7 aos 13 anos, filhos de nobres “ou de famílias honestas que vivessem com decência”. O Curso consistia de Artes e Ciências, a saber: Língua Portuguesa, Francesa, Italiana, Inglesa, Latina, Grega e Hebraica; Retórica e Poética; História, Princípios de Cronologia e Geografia; Ética, Lógica e Metafísica Racional e Experimental.

Em 1780, durante o reinado da Rainha D. Maria I, foram aprovados novos estatutos que tratavam da admissão de professores estrangeiros para ministrarem as suas respectivas línguas maternas (no caso, a italiana, a inglesa e a francesa). Os alunos deveriam ter idades entre 8 e 14 anos, ser de famílias honestas e saber ler e escrever.

Está assim colocada a língua portuguesa em pé de igualdade com as outras línguas de cultura. Não por acaso, para atender às necessidades acadêmicas do novo “Methodo” de ensino implantado por meio do projeto pedagógico de Pombal e seus pares, surgirão os dicionários bilingues, tais como o *Novo Dictionario das Linguas Portugueza e Franceza, com os termos latinos, tirado dos melhores authores e do Vocabulario Portuguez e Latino do Padre D. Raphael Bluteau, dos Dictionarios da Academia Franceza, Universal de Trevaux,, de Furetiere, de Tachard, de Richelet, de Danet, de Boyer, etc* (1764), de José Marques; o *Diccionario Italiano e Portuguez, extrahido dos melhores lexicografos, como de Antonini, de Veneroni, de Facciolati, de Franciosini, do Dictionario da Crusca e do da Univeridade de Turim, e dividido em duas partes: Na primeira parte se comprehendem as Palavras, as Frases mais elegantes e dificeis, os Modos de fallar, os Proverbios e os Termos Facultativos de todas as Artes e Sciencias: Na Segunda Parte contem os Nomes dos Homens Illustres, das Principaes Cidades, Villas, Castellos, Montes, Rios, etc* (1773-1774), de Joaquim José da Costa e Sá; e o

Dictionary of Portuguese and English in two parts: Portuguese and English, English and Portuguese (1773), de Antônio Vieyra Transtagano².

Transtagano e sua importante contribuição lexicográfica

Esta última obra, do português Antonio Vieyra Transtagano, filólogo, tradutor e professor de inglês, português e persa, foi uma produção dicionarística muito importante para o período, por se tratar da língua do principal parceiro comercial lusitano, a Inglaterra. Pombal já observara, em sua passagem por Londres, que havia poucos comerciantes portugueses em terras britânicas e que o comércio entre as duas nações estava em desequilíbrio – favorável aos britânicos. O dicionário de Transtagano veio não só trazer a língua portuguesa para o mesmo patamar da língua inglesa em termos de valor cultural, mas também servir para facilitar o aprendizado da língua portuguesa por parte dos ingleses e, conseqüentemente, propulsionar as relações comerciais entre os dois países.

Ao fazermos a leitura do prefácio da obra, em sua Primeira Parte (Portuguese before English), defendemos a hipótese de que o autor estava imbuído do espírito iluminista pombalino, por ter partido da obra do Pe. Rafael Bluteau – o seu *Vocabulário Portuguez e Latino* (1712-1728), da mesma forma como o lexicógrafo brasileiro, Antônio de Moraes Silva faria, dezesseis anos mais tarde, com a publicação de seu “*Diccionario da Língua Portuguesa* (1789)”. Vieyra afirma ter sido a obra de Bluteau de grande serventia em seu laborioso projeto de confecção do dicionário bilíngue, mas, assim como já havia criticado Verney em 1746, e também Moraes no prefácio de seu *Diccionario*, em 1789, achou-a muito densa e pouco eficiente, afirmando que até mes-

2 Levantamento bibliográfico das obras produzidas entre 1755 e 1797 feito pelo autor na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (www.bn.br) e na Biblioteca Nacional de Portugal (www.bn.pt). Acessado em 13/08/2009.

mo Bluteau não conseguira dar as devidas definições em latim para seus equivalentes em português:

O único dicionário do qual me tem sido de grande auxílio foi o do erudito e diligente Bluteau, que passou mais de 30 anos coligindo palavras, provérbios e frases, de mais de dois mil volumes para o seu dicionário de Português e Latim. Mas mesmo neste trabalho, além das várias deficiências de vários verbetes, minhas esperanças se frustraram. O próprio Bluteau confessou que não entendia o real significado de muitas palavras, ou que ele não conseguia encontrar a palavra em Latim que equivalesse a Portuguesa (TRANSTAGANO, 1773, p. x).³ (tradução livre).

O dicionário de Transtagano teve várias reedições, que adentraram o século XX, mostrando, assim, sua longevidade. Obra de referência para o ensino de língua inglesa e portuguesa, o dicionário de Vieyra serviu tanto ao seu propósito inicial – o de facilitar a interlocução entre comerciantes lusos e ingleses – quanto o de ensino e aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras, dentro de uma perspectiva escolar.

Outras obras de igual relevância, publicadas após o período em que Pombal esteve à frente do governo português foram o *Diccionario Portuguez-Francez-e-Latino novamente compilado que à Augustissima Senhora D.Carlota Joaquina, Princeza do Brasil, offerece, e consagra Joaquim José da Costa e Sá, Lisboa: Off. de Simao Thaddeo Ferreira* (1794), de Joaquim José da Costa e Sá, em que se percebe ainda a importância da língua latina nas produções dicionarísticas portuguesas, já em finais do século XVIII,

3 “The only dictionary from which I have received great assistance has been that of the learned and laborious Bluteau, who spent above thirty years in collecting words, proverbs and phrases, from upwards of two thousand volumes, for his Portuguese and Latin Dictionary. But even in this work, besides its deficiency of many words, my hopes were often disappointed. Bluteau himself confessed that he does not understand the true meaning of many words, or that he cannot find the Latin word answering to the Portuguese”. Tradução do autor.

bem como o dicionário plurilíngue *Waaren-Lexicon in zwölf Sprachen der Hamburgischen Commerz-Deputation zugeeignet von Philipp Andreas Nemnich, Hamburg 1797; Zweyter Theil... Hamburg: Conrad Müller 1801; Dritter und letzter Theil Hamburg: Conrad Müller (1802)*⁴.

Esta última obra evidencia como o processo de gramatização e dicionarização dos vernáculos já havia atingido o seu ápice no final do século XVIII e início do XIX, igualando, assim como já afirmara Anderson (2008), praticamente todas as línguas ocidentais, indo-europeias ou não. As línguas presentes nesta obra são: inglês, holandês, sueco, dinamarquês, francês, italiano, espanhol, português, russo, polonês, latim e alemão⁵.

Este caráter nacionalista que perpassa pela língua vernácula como uma espécie de amálgama que une uma nação é um traço característico em praticamente todas as nações europeias do século XVIII. Portugal não fica alheio a tal processo, o qual é catalisado pelas reformas pombalinas, que veem na língua portuguesa um instrumento poderoso em seu projeto de elevação da nação ao mesmo patamar das outras nações em destaque na Europa setecentista.

Algumas considerações

A produção dicionarística luso-brasileira encontrou terreno fértil no contexto das reformas pombalinas. Apesar de a produção de dicionários em língua portuguesa ter tido o seu marco inicial no século XVI, com a obra de Jerônimo Cardoso e, após este, vários outros dicionários bilíngues (latim-português) terem sido produzidos, foi essencialmente no século XVIII, mais precisamente durante e após o governo de Sebas-

4 Dicionário de Negócios e da Câmara de Comércio de Hamburgo, dividido em doze línguas, elaborado por Phillip Andreas Nemnich. Hamburgo, 1797; Segundo volume por Conrad Müller, 1801; terceiro e último volume, por Conrad Müller em 1802. Tradução livre.

5 Levantamento bibliográfico das obras feito pelo autor na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (www.bn.br) e na Biblioteca Nacional de Portugal (www.bn.pt) produzidas entre 1755 e 1797.

tião José de Carvalho e Mello, que se observou uma maior produção de tais obras.

A produção de dicionários monolíngues e bilíngues (português-vernáculos) é um reflexo incontestado da obra do Marquês de Pombal e seus parceiros, principalmente Luís Antônio Verney e Ribeiro Sanches, críticos mordazes da educação e da mentalidade intelectual Portuguesa de sua época. As obras de Verney e Ribeiro Sanches serviram como base para a formatação do projeto educacional produzido, coletivamente, no contexto do Iluminismo português.

A produção de dicionários monolíngues e bilíngues serviu, no contexto já citado, não somente para estabilizar e normatizar a língua portuguesa, objetivo primeiro de qualquer dicionário, mas também para contemplar as necessidades sociais, econômicas e culturais que o país almejava. Com a criação da Academia Real de Marinha, em 5 de agosto de 1779, muito do material didático utilizado para preparar os “Pilotos”, oficiais e engenheiros encontrava-se escrito em língua estrangeira (inglês e francês), havendo assim a necessidade de tradução de tais compêndios. O mesmo ocorreria anteriormente, com a criação da Aula de Náutica, através do Decreto de 30 de julho de 1762, por meio do qual os manuais deveriam ser traduzidos para o português, exigindo-se, assim, a utilização de dicionários bilíngues.

Para os planos de estudo dos regimentos de artilharia, elaborados pelo Conde de Schaumbourg Lippe, primo do Rei, e assinado por D. Luiz da Cunha (Alvará de 15 de julho de 1763), houve a preocupação com a formação do Lente e suas funções de tradutor, com soldo de 20.000 reis mensais. Uma bibliografia francesa é indicada, cuja utilização só será possível, obviamente, após a tradução desta para a língua portuguesa (OLIVEIRA, 2006, p. 50-52). Percebe-se aí, mais uma vez, a importância da produção dicionarística nesse período.

Finalmente, não podemos ignorar a extraordinária importância da legislação elaborada pelo Marquês de Pombal e seus assessores e a consequente frutificação de seus atos no tocante à produção diciona-

rística lusitana. Como afirma Oliveira (2008, p. 2), as Leis, Provisões e Alvarás sobre instrução pública do período, ao indicarem métodos e compêndios a serem adotados por determinada matéria, são “verdadeiras sentenças”, representando dessa maneira, a força do Estado sobre o futuro da instrução pública de uma nação. Foi assim em 03 de maio de 1757, 28 de junho de 1759, em 7 de março de 1761, em 30 de julho de 1762, em 15 de julho de 1763, em 18 de agosto de 1772 etc.; até a reforma da Universidade de Coimbra, em 1772, sua obra de maior relevância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Céu. *Um Tempo sob outros Tempos: o processo de escolarização no Concelho de Mafra – Anos de 1772 a 1896*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Portugal, 2003. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/705?mode=full&submit_simple>Show+full+item+record

AMED, Fernando José; NEGREIROS, Plínio J. L. de C. *História dos Tributos no Brasil*. São Paulo: Edições SINAESP, 2000. Disponível em: <http://www.sinafresp.org.br/index.html?method=mostrarDownloads&categoria.id=14>

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Companhia das Letras. São Paulo, SP. 2008.

ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp. 1992.

AZEVEDO, João Lúcio de. *O Marquês de Pombal e a sua época*. Lisboa: Livraria Clássica, 2004.

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário Portuguez e Latino*, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico, brasilico, comico, critico, chimico, dogmatico, dialectico, dendrologico, ecclesiastico, etymologico, economico, florifero, forense, fructifero... autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes, e latinos... / pelo padre D. Raphael Bluteau. - Coimbra : no Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712-1728. - 10 vol.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. *Max Weber: Modernidade, Ciência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

HERTSLET, Lewis. *A Complete Collection of the Treaties and Conventions at present subsisting between Great Britain & Foreign Powers*. Volume II. London, 1820. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=xHkDAAAQAAJ&printsec=frontcover&dq=a+complete+collection+of+the+teaties&cd=1#v=onepage&q=&f=false>. Acessado em 20 de outubro de 2009.

HUE, Sheila Moura. *Diálogos em defesa e louvor da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2007.

MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: Paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

MONUMENTO DE MAFRA VIRTUAL. *O Real Colégio de Mafra*. Disponível em: <http://www.cesdies.net/monumento-de-mafra-virtual/julio-ivo-o-real-colegio-de-mafra>

MURAKAWA, C. de A. A. *Antônio de Moraes Silva: lexicógrafo da língua portuguesa*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2006.

NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: Análise e História do Século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes Editores / São Paulo: Fapesp / São José do Rio Preto: Faperp. 2006.

OLIVEIRA, L. E. M.. A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado, *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255

_____. *A Escola, o Estado e a Nação: Para uma História do Ensino das Línguas no Brasil (1757 – 1827)*. Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq, 2008.

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

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Composto pelo Pe. Raphael Bluteau, reformado e accrescentado por Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro. Lisboa. Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira. Anno M. DCC. LXXXIX. 2 v.

TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*. São Paulo: APESP/EDUSP, 1999.

TRANSTAGANO, A. V.. *A New Portuguese Grammar in Four Parts*. London, 1768.

VERDELHO, Telmo dos Santos. Dicionários Portugueses, Breve história. In: *Lexikon der Romanischen Linguistik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994.

VERNEY, L. A.. *Verdadeiro Método de Estudar*. Lisboa: Sá da Costa, vol. I, 1949.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. 6. Ed. São Paulo, SP: Martin Claret, 2009.

O ALVARÁ DE 1770 E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Giselle Macedo Barboza

A preocupação com a valorização da língua portuguesa como um bem cultural desponta no cerne das questões sobre nacionalidade, desde o século XVI, quando o Estado português ambiciona não só conquistar novos territórios e estender seu comércio, mas também disseminar a língua portuguesa em seus domínios. Isso pode ser observado na primeira estrofe de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, em que o autor reverencia a nação portuguesa pelas suas conquistas, e através dos diálogos de gramáticos como Pero de Magalhães Gândavo e João de Barros.

Essa época é marcada por embates entre os que defendiam a superioridade da língua castelhana e os que advogavam a favor de uma língua nacional. Os primeiros acreditavam que o castelhano era mais nobre e expressivo que o português, sendo este apenas sua ramificação, enquanto os defensores desta língua como nacional, a exemplo de João de Barros, sustentavam que o português estava mais próximo do latim, possuía um número de palavras significativo, além de uma “sonoridade agradável, capacidade de exprimir idéias abstractas, possibilidade de formação de novos vocábulos” (BUESCU, 1969, p. 14).

No entanto, quando foi publicado o poema *Os Lusíadas*, muitos lamentaram o fato de ele não ter sido escrito em latim, referindo-se à língua do seu autor com adjetivos como áspera, pobre, ignorada e bárbara. O castelhano, por seu turno, já havia conquistado o *status* de língua de

cultura. Nesse sentido, o português, para ser reconhecido como língua civilizada, precisava competir não somente com o latim, língua universal, mas também com o castelhano, idioma utilizado por alguns escritores portugueses que a consideravam mais aceita entre a comunidade de leitores na época. Além de João de Barros, Sheila Hue (2007) destaca, nesse projeto em defesa da língua portuguesa, a presença do poeta Antônio Ferreira, que se recusava a escrever em outra língua que não fosse a portuguesa, e do humanista Antônio Pinheiro, que discorda daqueles que atribuíram à língua portuguesa a incapacidade de expressar a epopeia heroica por seu caráter grosseiro.

Para afirmar a língua portuguesa não só como nacional, mas também para sobrepor-la ao espanhol, imprimiram-se várias obras de autores portugueses que escreviam na língua denominada de bárbara pelo círculo letrado da época, iniciando-se o processo de construção do cânone autores portugueses. A expressão disso é Luís Vaz de Camões, poeta português que na sua epopeia *Os Lusíadas* expressa o liame entre a difusão da língua, do império e da religião, ao relatar que Portugal iria expandir a Fé e o Império (CAMÕES, 2005, p. 25). Sheila Hue (2007) faz referência a autores como Sá de Miranda, Garcia de Resende, Diogo Couto, entre outros, que contribuíram para afirmação da língua portuguesa.

Cumprir lembrar que, no período quinhentista, Portugal já se destacava perante outras nações por suas conquistas e desbravamentos de lugares até então desconhecidos. Todavia, era preciso afirmar sua soberania que, para João de Barros, gramático da época, seria possível através da propagação cultural e da fé cristã. Nesse processo, verifica-se a importância do nacionalismo lingüístico para os objetivos expansionistas de Portugal, uma vez que a língua emerge como uma peça fundamental para civilizar, evangelizar e cristianizar outros povos. De acordo com Sheila Hue (2007, p. 12-13), em outras nações o segmento letrado também estava envolvido na “defesa da língua nacional como idioma da cultura do Renascimento, e na ilustração das línguas vulgares atra-

vés da incorporação dos novos vocábulos da imitação dos clássicos latinos e gregos”. Assim, o pensamento humanista em torno da língua estava atrelado a um projeto para civilizar, evangelizar e expandir economicamente.

Há, nesse momento, a preocupação, entre os gramáticos renascentistas, em normatizar as línguas tidas como vulgares, algo considerado impensável pelos letrados da Idade Média. O processo de gramatização das “línguas vulgares” aproximou-as do latim, ao seguir o modelo da gramática dessa língua, organizando-se em um conjunto de regras rigoroso que não levaria em consideração as demais possibilidades encontradas nas línguas modernas. Aos poucos sairia do espaço familiar e comercial, conforme Hue (2007), e conquistaria o seu lugar no mundo letrado, com a produção de compêndios que a explicavam.

Em 1536 é publicada a primeira gramática da língua portuguesa, de autoria de Fernão de Oliveira, em que o gramático, na introdução, expressa o desejo de expandir a língua portuguesa na suas possessões, assim como os romanos o fizeram. Quatro anos depois, em 1540, é editada a gramática portuguesa de João de Barros, em que o gramático apresenta, na introdução, o *Diálogo em louvor da nossa linguagem*. O diálogo expressa como propósito elementar enaltecer a língua portuguesa. Logo no início, João de Barros expõe a conversa entre dois interlocutores que mostram a importância de ensinar o português, ao dizer que até mesmo o príncipe dedicava-se a aprender a língua nacional.

Com esse discurso, o gramático referido defende que é preciso educar o príncipe falando a língua portuguesa, criticando assim o ensino em voga na época, o qual tinha como prioridade o estudo da gramática latina. No seu diálogo, João de Barros apresenta-se como um dos personagens e seu filho Antônio é o seu discípulo. Durante a conversa com Antônio, João de Barros sugere uma reformulação pedagógica no ensino de língua portuguesa, em que o aluno tivesse primeiro o contato com os fundamentos gramaticais desta e somente depois teria contato com as regras da gramática latina. No que se refere aos materiais que

seriam utilizados pelos mestres, indica uma alteração nos textos que deveriam ser trabalhados nas aulas de primeiras letras, propondo que, ao invés de textos de tabeliões, os discípulos fossem ensinados pela da leitura de catecismos. É importante ressaltar que, nesse momento, o gramático expressa um período de grande efervescência com relação às conquistas portuguesas, diferentemente do que seria expresso por Gândavo posteriormente.

Surge, desse modo, com os gramáticos renascentistas, a discussão ou a polêmica de não só sistematizar as línguas vulgares, mas de dignificá-las, objetivando torná-las nacionais. Preocupavam-se eles com a elaboração de uma gramática moderna que, diferentemente da especulativa da Idade Média, que estava relacionada a línguas antigas, tentava explicar a língua do falante, transformando-a em instrumento de soberania da nação. Nesse sentido, as duas finalidades que orientavam a criação da gramática moderna eram “a codificação e a dignificação das línguas vulgares” (BUESCU, 1969, p. 19), definida por João de Barros como uma modificação da língua latina.

Tal empreendimento que não teria êxito significativo nesse momento histórico, ressurgindo no século das luzes, com a reforma da instrução pública idealizada durante o período pombalino, representado pelo reinado de D. José I, que tinha como ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, posteriormente conhecido como Marquês de Pombal. Nessa administração, vislumbrava-se construir um projeto de modernização do Estado Português que compreendia vários setores da sociedade, como o econômico, o político, o militar e, sobretudo, o educacional. Neste último, destacam-se as diretrizes para o ensino de língua, uma vez que estas concretizaram a constituição de uma identidade lingüística não só em Portugal como também em seus territórios, algo que, como fora aludido, já se pretendia dois séculos antes.

Ainda no século XVI, Pero de Magalhães Gândavo publica o seu *Diálogo em defesa da nossa linguagem*. Nesse discurso, Gândavo apresenta o diálogo de um português, Petrônio, que expressa a preemi-

nência da língua portuguesa, e de Falêncio, um espanhol, que por sua vez defende a superioridade da sua língua. Nesse embate, o critério utilizado é a semelhança das línguas em relação ao latim. Ao elogiar a língua portuguesa, Petrônio se utiliza dos textos de Camões. Assim, Gândavo institui o primeiro cânone de autores da língua portuguesa ao eleger o poeta como exemplo a ser seguido, além do gramático João de Barros, para legitimar e defender a língua portuguesa como saber lingüístico válido, com a possibilidade de alcançar a perfeição conquistada pelo latim. Petrônio elenca várias palavras do léxico português que se aproximavam da língua latina, salientando que o castelhano dela se distanciava muito mais no que se refere ao vocabulário.

Diversamente da gramática de João Barros, que expressava a codificação e a dignidade das línguas vulgares, ao apresentar um projeto pedagógico do ensino da língua portuguesa, Gândavo organiza, em um estilo simples, um manual para evitar os erros tanto na fala como na escrita. Diante da representatividade que o castelhano havia conquistado na comunidade letrada, em *Diálogo em defesa da nossa linguagem*, Gândavo, entre os vários problemas pelos quais passava a nação lusitana, destaca o alcance da cultura castelhana sobre a sociedade portuguesa. Nesse sentido, tenta buscar uma conscientização de resistência do castelhano e uma valorização da língua portuguesa.

Estabelece-se então nesse período de constituição das nações um clima de disputa em meio às mudanças que ocorriam no cenário europeu no que se refere ao comércio, às conquistas territoriais e à religião – com a reforma e a contra reforma. Tudo isso vai ocasionar uma “luta entre elas, o que se traduz, ao final, por uma concorrência, reforçada porque institucionalizada, entre as línguas” (AUROUX, 1992, p. 49). Ainda no mesmo parágrafo, o autor salienta a associação, nesse momento, entre língua e nação, asseverando que, ao se afirmarem como Estados, as nações “[...] vão fazer a aprendizagem e do uso de uma língua oficial uma obrigação para os cidadãos”.

No século XVII, não há muitas discussões no que se refere à supremacia da língua portuguesa, pois esta não era um instrumento utilizado pelos jesuítas para instruir nem para converter os povos indígenas, uma vez que esse grupo religioso não tinha interesse em difundir o português, mas sim em normatizar a língua do colonizado para que assim pudesse persuadi-lo e convertê-lo para o cristianismo através do seu próprio sistema lingüístico. Foi exatamente isso que aconteceu quando José de Anchieta esteve na América Portuguesa, pois seu objetivo maior não consistia em ensinar a língua portuguesa, mas em converter ao cristianismo, pois estava mais preocupado em acatar as determinações do papado do que em atender os anseios expansionistas de Portugal. Dessa maneira, a educação sobre a qual os jesuítas passaram a concentrar-se estava abalizada no ensino de latim, para os filhos da elite colonial, seguindo o *Ratio Studiorum* e, no caso dos indígenas, visavam cristianizá-los através da alfabetização em sua própria língua. É por não seguir as orientações do Estado Lusitano no que se refere à priorização dos seus interesses que a Companhia de Jesus deixa de ser responsável pela educação nas colônias.

Dois séculos depois dos diálogos de João de Barros e Gândavo em torno da supremacia da língua portuguesa, em 3 de maio de 1757, é decretada a Lei do Diretório, em que se pressente uma tomada de consciência no que se refere à proeminência da expansão da língua do príncipe para a nação portuguesa, pois esta é a primeira legislação a tratar explicitamente da língua portuguesa. Nesse momento, o Marquês de Pombal ainda não fala de composição de uma gramática da língua nacional, mas do ensino de primeiras letras, pois é preciso escolarizar na língua portuguesa, utilizando para isso o catecismo, método do ensino de línguas no qual se aprendiam os principais fundamentos da língua portuguesa e da religião. Almeida (2008) salienta que a aprendizagem da língua portuguesa tornou-se, através da lei do Diretório de 1757, fator basilar para o projeto de civilização dos povos indígenas da América Portuguesa, que até então, de acordo com a peça legislativa

citada acima, estavam despojados de “todos aquellos meios, que se podião civilisar”, conservando-se assim “na rustica, e barbara sujeição” (PORTUGAL, 1830). É relevante lembrar que, na colônia, embora fosse uma parcela pouco significativa, havia pessoas letradas que eram responsáveis pela administração.

Verifica-se nesse alvará uma das primeiras ações realizadas no período pombalino na busca ou invenção de um espírito nacional durante a administração de D. José I. Tal discurso que seria marcado por elementos que expressassem índices de nacionalidade localizados no passado. Nesse documento, os jesuítas seriam os responsáveis pelo atraso cultural e educacional e, posteriormente, pelos problemas econômicos que a nação enfrentaria. Desse modo, de acordo com a mentalidade da gestão pombalina, far-se-ia necessário uma volta ao passado para encontrar as raízes em uma época em que Portugal estaria entre as nações polidas europeias e em que o grupo religioso em questão não estava presente significativamente no contexto político, cultural, educacional e econômico, justificando assim as ações do gabinete de D. José I, ao pregar a continuidade de uma tradição interrompida pelos jesuítas. A esse respeito, Carvalho (1978, p. 54) afirma que havia “autoconsciência histórica” por parte daqueles que compunham a administração, “a que não faltaram sequer a perspicaz compreensão da situação presente e característica filosofia da história pela qual o gabinete de D. José I procurou justificar a doutrina do seu absolutismo”.

Ernest Renan (2006) esclarece, através de vários exemplos, que a gênese de uma nação não está essencialmente atrelada à religião, à língua, a limites geográficos ou à raça, e sim a um sentimento comum que é encontrado no passado e no presente, pois, para o historiador, uma nação é constituída “de um rico legado de lembranças” e da vontade de registrar essas lembranças para que elas permaneçam, incutindo a ideia de coletividade. Assim, faz-se necessário uma valorização dos ancestrais, uma vez que são eles os responsáveis pela definição do indivíduo contemporâneo:

Um passado heróico, dos grandes homens, da glória, eis o capital social sobre o qual se assenta uma idéia nacional. Ter glórias comuns no passado, uma vontade comum no presente; ter feito grandes coisas conjuntamente, querer fazer ainda, eis as condições essenciais para ser um povo. Amamos na proporção dos sacrifícios que consentimos, dos males que sofremos (RENAN, 2006, p.18).

Nesse sentido, o período pombalino recorre à época de Camões para resgatar as raízes, construindo assim um passado glorioso e uma tradição para Portugal, que, de acordo com o discurso pombalino, levaria à recuperação da Nação Lusitana, que vivia um período difícil no setor econômico desde o terremoto de 1755, em Lisboa. Com essa política de imposição da língua portuguesa da Lei do Diretório de 1757, Sebastião José de Carvalho e Melo objetivava não só ensinar os índios a falar o português, mas também a reconhecer a importância da língua portuguesa, bem como formar cristãos úteis ao Estado Português, à medida que passava a sua ideologia e suas crenças. Nesse sentido, para que a comunidade indígena se adequasse à sociedade Portuguesa, Pombal dizimou a língua que até então era a mais falada na América Portuguesa, a “língua geral”, denominado-a de “invenção verdadeiramente abominável, e diabólica” (PORTUGAL, 1830).

É com o pensamento nessa direção que o Marquês de Pombal, no século XVIII, irá elaborar um projeto de maioria e valorização da língua portuguesa, pois, dessa forma, ele não só conquistaria novas terras, mas também exerceria o domínio dos povos que ali habitavam. Carvalho (1978) assevera que as reformas pombalinas no tocante à educação significaram uma mudança da mentalidade europeia e expressam as inquietações que permeavam a sociedade setecentista da época.

O segundo passo empreendido pelo Marquês atinente ao ensino da língua portuguesa, depois do Alvará de 1757, na esfera educacional, é o Alvará de 1759. O que marca nesse momento da reforma é a questão

da estatização do ensino, visto que a educação torna-se razão de Estado, que, no século XVIII, de acordo com Silvia Brügger (2007, p. 56), não é sinônimo de “uma entidade abstrata, mas sim de instituições e pessoas investidas de autoridade pela coroa portuguesa”. Nesse contexto, a profissão docente e os métodos de ensino são regulamentados. Assim, as finalidades do ensino mudam completamente, pois estas deixam de focalizar a formação do homem temente a Deus para ser uma formação do homem civilizado apto à guerra e a realizações comerciais.

No que compete ao ensino de línguas, o Alvará de 1759 introduz o novo método para o ensino do latim, antes ensinado pelo método jesuítico, em que o discípulo aprendia sem nenhum auxílio da língua portuguesa. Falcon (1993) considera a língua latina como uma “metalíngua”, pois o latim tem como função descrever a si mesma e a outras línguas, uma vez que as gramáticas do período explicavam os principais fundamentos da língua utilizando-se do próprio latim. A partir dessa reforma pedagógica no ensino de línguas vivas, as gramáticas de latim, que eram escritas nessa mesma língua, passam a ter uma nova diretriz pedagógica, em que o ensino da língua portuguesa tem primazia. Assim, com o *Verdadeiro Método de Estudar*, Luís António Verney – aproximadamente no final de 1746 – propõe a simplificação do ensino de latim e um novo método para a gramática dessa língua, em que o compêndio é escrito em língua nacional com um número de regras reduzido.

O alvará de 1770 e a publicação da gramática de Reis Lobato

Onze anos depois da publicação da legislação de 1759, é promulgado o Alvará de 30 de setembro de 1770, em que o Marquês de Pombal concretiza o seu projeto de reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional, bem como sua relevância como saber escolar, uma vez que até então o seu ensino era considerado por alguns homens doutos desnecessário, pois se entendia que esse conhecimento internalizar-se-ia à medida que a criança obtivesse experiências com os demais falantes.

Contradizendo esse pensamento, o Alvará defende que o conhecimento dos fundamentos gramaticais da língua nacional é “hum dos objectos mais attendiveis da cultura dos Povos civilizados” (PORTUGAL, 1829, p. 498). Nesse sentido, é basilar seu estudo, pois através dele será possível destituir da língua toda rudeza encontrada na fala e na escrita das pessoas que desconheciam o próprio idioma, evitando assim que fossem cometidos os erros dos falantes que a aprendem apenas através do hábito, além de ser um instrumento de compreensão da verdade da religião e de outros escritos e facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras. A esse respeito, é importante frisar que, antes mesmo de indicar a gramática para o ensino de língua portuguesa, o documento justifica sua importância.

Ao institucionalizar a língua nacional como saber escolar, o Marquês de Pombal justifica a sua ação fundamentado-se em grandes impérios ou nações europeias que tiveram êxito ao reconhecer uma língua que era considerada vulgar como língua nacional, utilizando esses exemplos para convencer que o feito repetir-se-ia por intermédio não só da escolarização da língua materna, mas também da sua expansão, uma vez que seria mais fácil difundir seu ideário em seus domínios, transformando os povos colonizados em peças fundamentais para o funcionamento e recuperação da máquina do Estado lusitano, pois com a imposição da língua portuguesa em seus reinos, o Marquês de Pombal pretendia incutir nos seus vassallos um sentimento de nacionalidade e de pertença em relação à coroa portuguesa, tornando mais fácil o manuseio de suas peças.

A associação entre língua e império surge com Antônio de Nebrija, gramático da língua castelhana que organizou o primeiro dicionário e compêndio dessa língua, em 1492. Na introdução da sua gramática, o autor explica que “sempre a língua foi companheira do império” (*apud* HUE, 2007, p. 16). Nesse momento, as duas nações – Espanha e Portugal – desejavam afirmar respectivamente o castelhano e o português como língua imperial, da mesma forma que o império romano o fez com o latim.

No Alvará de 1770, mais que explicitar a relevância de se ensinar o português para mocidade, é indicada a primeira gramática pombalina composta aos moldes do iluminismo português – *Arte da Grammatica da Lingua Portugueza*, de Antonio José dos Reis Lobato –, compêndio que, a partir da publicação da lei, os mestres deveriam utilizar ao ensinar a língua portuguesa aos seus discípulos. No mesmo documento, é especificada a diretriz pedagógica que os mestres deverão seguir ao receber os discípulos em suas classes, determinando-se que os discípulos deveriam ser instruídos primeiramente em língua portuguesa durante seis meses e somente quando estivessem aptos no que se refere aos principais fundamentos da língua nacional deveriam ser iniciados na língua latina.

É imprescindível atentar também para a importância das indicações de leitura do Alvará de 1770, uma vez que a mudança no gênero textual adotado pelos mestres em suas classes revela que o Marquês de Pombal aspirava conservar o apoio da Igreja durante a sua administração, pois nas aulas de primeiras letras os documentos legislativos deixariam de fazer parte do programa, como material de leitura, sendo substituídos pelo “catecismo pequeno do Bispo de Montperllier Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo Arcebispo de Evora para instrução dos seus Diocesanos” (PORTUGAL, 1829, p. 428). Observa-se, através desse fragmento, que a reforma da instrução pública não foi um movimento irreligioso, “mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista” (CARVALHO 1978, p. 27).

Posteriormente, o autor aludido explica que o Marquês de Pombal interrompeu o trabalho de catequese dos jesuítas não porque ia de encontro à religião, mas sim por que estes “constituíam um fator a pesar desfavoravelmente no equilíbrio das balanças comerciais que faziam o progresso dos povos” (CARVALHO, 1978, p. 102), uma vez que os jesuítas estavam mais preocupados em propagar a fé cristã e evangelizar do que expandir o ideário de (re)construção da nação lusitana. Além disso, no que se refere à economia, é imprescindível destacar que os jesuítas

eram proprietários de uma quantidade significativa de terras, o que dificultava a expansão de Portugal em áreas de colonização.

No tocante à recomendação feita pelo alvará de 1770 do compêndio *Arte da Grammatica da Lingua Portugueza*, de Reis Lobato, através da leitura da introdução e do prefácio do compêndio, verifica-se o mecenato, outra prática comum da administração pombalina, em que o Marquês financiava o trabalho de poetas e artistas que sublimassem seus feitos. Percebe-se que essa prática não se restringiu às artes, uma vez que esteve presente na produção de compêndios compostos para a Instrução Pública. Um exemplo dessa assertiva é a gramática de Reis Lobato, na sua primeira página, na qual se lê que esta foi “composta e offerecida ao ilustríssimo e excelentíssimo senhor José Sebastião de Carvalho e Melo conde de Oeiras”, na época, ministro e Secretário de Estado do rei D. José I.

É interessante, nesse momento, destacar que, ao indicar o compêndio de Reis Lobato, no alvará de 1770, o Marquês de Pombal não estava apenas preocupado em reduzir os erros dos falantes de língua portuguesa, como é exposto na gramática e no próprio documento, mas em passar o ideário da sua gestão, pois a gramática não está circunscrita a preceitos gramaticais. Em seu prefácio, verifica-se a importância da língua nesse processo de afirmação do Estado Nacional, visto que este instrumento foi basilar para exprimir o pensamento do grupo dirigente da época, bem como para implementar o seu projeto no que se refere à nação lusitana, pois, como assevera Hue (2007, p. 17), “A língua portuguesa estava, portanto, a serviço da expansão do império português”.

Destarte, observa-se a importância desse compêndio de língua portuguesa no contexto da reforma da instrução pública impulsionada pelo ministro. Esse foi um instrumento pedagógico valioso para concretizar o projeto de reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional, visto que, no prefácio da gramática, Reis Lobato explicita os motivos que o levaram a compor o compêndio e a proibição pela Real Mesa Censória da utilização de qualquer outra gramática que não fosse

a de sua autoria. Nesse fragmento, evidenciam-se as alusões ao alvará de 1770, deixando transparecer assim a implicação desse documento legislativo na sua construção.

No que se refere ao processo de gramatização, Auroux (1992, p. 47) explica que há vários interesses em questão:

- i. acesso a uma língua de administração;
- ii. acesso a um corpus de textos sagrados;
- iii. acesso a uma língua de cultura;
- iv. relações comerciais e políticas;
- v. viagens (expedições militares, explorações);
- vi. implantação/exportação de uma doutrina religiosa;
- vii. colonização;
- viii. organizar e regular uma língua literária;
- xi. desenvolvimento de uma política de expansão linguística de uso interno ou externo.

O documento assinado pelo rei D. José I e seu ministro, o Marquês de Pombal, em 1770, faz menção a três dos itens elencados por Auroux (1992). Entre eles estão: o conhecimento da língua como um critério para o acesso ao conhecimento dos povos civilizados; a tentativa de impor um corpus de autores literários e o acesso a textos religiosos através da leitura dos catecismos. Cumpre lembrar o que foi salientado por Hue (2007), a respeito da ligação entre alfabetização e conversão, pois a autora afirma que essas duas práticas confundiam-se em uma só. No tocante à colonização, percebe-se que, desde o alvará de 1757, há uma política de expansão linguística concernente a Portugal e seus domínios. Em 1770, isso é retomado por meio desse documento.

É relevante sublinhar que os elementos ilustrados por Auroux (1992), que não estão presentes no Alvará de 1770 de forma direta, encontram-se no prefácio da gramática de Reis Lobato, como se este fosse uma extensão daquele. Expressão disso é que o prefácio não só reporta ao que está no documento legislativo, mas também faz um desdobra-

mento do que foi aludido no Alvará, como a indicação de leituras de textos literários e o domínio da língua portuguesa como critério de acesso a cargos públicos administrativos. Nesse sentido, A educação aspirada pelo Marquês também visava, como fora salientado, formar pessoas que auxiliassem o Estado a se reerguer. A esse respeito, o gramático Reis Lobato destaca a necessidade de uma formação que permitisse aos discípulos, depois de concluído os estudos, o serem capazes de “exercerem os officios públicos de escreverem nos Auditorios, Tribunaes, Secretarias, sem a imperfeição de fallarem, e escreverem a língua Portugueza com os erros, que commummente se notão” (LOBATO, 1770, p. xvii).

Nesse aspecto, Teixeira (1999) compara o Estado a uma máquina que congregava em torno de si peças que pudessem ser úteis ao seu bom funcionamento. Verifica-se o caráter instrumental que a língua portuguesa adquiriu com a reforma pombalina, principalmente depois do Alvará de 1770, pois a partir daí ela se tornou imprescindível para o acesso a cargos públicos, além de um instrumento de dominação cultural – pois através dele seria possível propagar o ideário pombalino –; política – representou uma importante peça nesse processo de consolidação do seu governo, pois se tornou um subsídio de apropriação de vários elementos que pudessem colocar em evidência suas ações – e econômica – uma vez que o domínio desse saber facilitaria as relações comerciais, sendo assim um dos critérios para formação dos homens que exerciam essa profissão.

Constata-se, então, através da leitura do Alvará de 1770, que o domínio da língua materna tornou-se também uma forma de distinção social, uma vez que passou a ser um dos requisitos para o acesso a cargos públicos. A esse respeito, Reis Lobato assinala que os cargos públicos importantes, a partir de então, deveriam ser ocupados somente por pessoas que tivessem habilidade na língua portuguesa. No caso dos mestres, o gramático afirma que estes não tinham uma formação adequada para ensinar, o que acarretava um ensino pouco produtivo, daí a importância que estes tivessem um conhecimento bem fundamenta-

do da língua portuguesa para melhorar o ensino e a aprendizagem dos seus discípulos não só na língua materna, como nos demais saberes, como aludido acima.

Atinente ao ingresso à cultura letrada, embora o Alvará de 1770 não aponte nenhum autor literário, verifica-se um certo direcionamento, uma vez que, ao indicar Reis Lobato, a administração pombalina estaria, em movimento típico de invenção da tradição, recomendando um corpus de leitura, pois o gramático contempla mais uma das intenções do Marquês ao selecionar uma literatura. Percebe-se, assim, que há um interesse em passar a impressão de resgate da cultura e da tradição que, como fora aludido, teriam adormecido durante o período jesuítico. Por outro lado, ao preferir alguns autores, na tentativa de busca de elementos que expressassem um espírito de nacionalidade, o governo português não só resgata, mas também os inventa, criando assim uma tradição e uma cultura aos moldes do iluminismo. Inicia-se aí também um processo de canonização dos autores portugueses. Na introdução da gramática de Reis Lobato, somente o poeta Camões é mencionado, mas no decorrer da obra o autor ressalta que se utilizou de vários exemplos de poetas portugueses para explicar “como as orações figuradas se reduzem às regras da Syntaxe simplez” (LOBATO, 1770, p. xlvi).

Extraí-se desse direcionamento das leituras, no que se refere à construção de um corpus literário, que este contribui para criar um sentimento comum entre os membros de uma nação, o que Renan (2008) certifica ser constituído não só pelas memórias de um povo, mas também pelo desejo de torná-las parte do presente, ou seja, de documentar essas lembranças para que elas não incorram no esquecimento. É desse capital social que, de acordo com o autor mencionado, constroi-se a ideia de coletividade e nacionalidade.

Norteando-se por esse pensamento, o Marquês de Pombal busca no passado, através de autores da literatura portuguesa, escritores que representem a nação lusitana. Em Camões ele encontra não só um modelo lingüístico a ser seguido pelos portugueses, mas também um

marco de um passado glorioso de Portugal, que poderia ser retomado através de suas ações. Contudo, para que isso se concretizasse, far-se-ia necessário que os membros da nação lusitana tivessem um sentimento de pertença em relação a Portugal, bem como os habitantes das colônias. Ou seja, era necessário que todos fossem cristãos úteis ao Estado. Concernente a essa busca de justificativa no passado para explicar o presente, no caso do período setecentista, Carvalho (1978, p. 80) afirma que “Na lógica do gabinete de D. José I, somente a tradição e a experiência do passado têm força para justificar os atos administrativos”.

Outro interesse que consta no Alvará para a gramatização da língua materna é a expansão do comércio português. Nesse sentido, tornava-se necessário formar o “perfeito comerciante”, ideário que fica mais clarividente no prefácio de Reis Lobato, quando o autor incentiva a formação do homem de negócio, artifício fundamental para a reconstrução de Portugal. Assim, em 1759 são introduzidas Aulas de Comércio. Além disso, Teixeira (1999) assinala que o Marquês de Pombal, para facilitar o desenvolvimento do comércio, instituiu companhias de comércio, revestindo a profissão de grande relevância e status social e econômico, uma vez que concedeu à burguesia regalias que antes eram oferecidas somente às elites.

Levando esse ideário em consideração em sua introdução, Reis Lobato mais uma vez justifica a aprendizagem de língua portuguesa, ao expor a importância do comércio para as nações, afirmando que ele facilitaria a comunicação entre os Estados nacionais, visto que, depois de aprendidos os princípios fundamentais da língua portuguesa, através de sua gramática, o comerciante teria mais habilidade em aprender as diversas línguas que fossem necessárias para trazer progresso a seu negócio ou empreendimento e à nação lusitana, pois o discípulo levaria noções do “que he Nome, o que he Verbo, e a natureza, e propriedade de todas as partes do discurso, e o modo, com se unem estas na oração” (LOBATO, 1770, p. xi).

Além das razões já aludidas para inserir o ensino de língua materna no programa pedagógico, Reis Lobato retoma o que foi apontado no Alvará de 1770, ao afirmar que o ensino de língua portuguesa facilitaria a aprendizagem do latim e das línguas estrangeiras e diminuiria o tempo dispensado no estudo destas, pois, de acordo com o legislador, a língua portuguesa possuía os princípios básicos que seriam comuns as outras línguas. Nesse sentido, assim como no documento mencionado, determina-se que os mestres não deveriam ensinar mais seus discípulos pelo método direto, ou seja, através do próprio latim, pois, antes de iniciar seus alunos na língua latina, seria necessário que estes detivessem os principais fundamentos da língua portuguesa. Desse modo, com a proposta de um novo programa pedagógico, objetivava-se transformar “A língua portuguesa em um instrumento propedêutico destinado a diminuir os cansaços e conduzir rapidamente os estudantes à compreensão da latinidade” (CARVALHO, 1978, p. 66).

Reis Lobato assegura que, seguindo os princípios ou a reforma educacional preconizada pelo Marquês de Pombal, seria possível proporcionar “huma perfeita adolescência”, uma vez que, se os mestres tivessem um domínio da língua portuguesa, seus alunos apresentariam, ao final do curso, um bom nível de conhecimento. Ressalta ainda que, até mesmo aqueles que soubessem apenas a língua nacional sem qualquer noção do funcionamento do latim já teriam “a inteligência necessária para lerem com reflexão, e poderem, compondo os Autores Portuguezes de melhor nota” (LOBATO, 1770, p. xvii).

Do excerto aludido, manifestam-se duas intenções do projeto pombalino de construção de um espírito de nacionalidade. A primeira é o de persuadir aqueles que afirmavam que não havia necessidade alguma de inserir o conhecimento da língua portuguesa no programa de estudos. Nesse sentido, Reis Lobato mostra-se surpreso com homens que, apesar de serem considerados “doutos”, não possuem o governo das regras gramaticais da sua própria língua.

A outra intenção é a de proibir alguns livros pela Real Mesa Censória, órgão mencionado pelo alvará de 1770, responsável pela escolha dos compêndios que iriam ser utilizados pelos mestres e seus discípulos. Reis Lobato faz referência a gramáticos que passam a ser proibidos depois da reforma pedagógica. Entre eles estão o padre Manuel Alvares – *Grammatica Latina* – e o padre Bento Pereira – *Syntaxe Portugueza pela Latina* –. É interessante ressaltar que, com relação a essas duas gramáticas, Reis Lobato tece críticas concernentes à forma como são tratados os conteúdos, apontando possíveis erros, como se quisesse fazer com que os discípulos, os mestres ou quem lesse a introdução entendessem que as gramáticas haviam sido proibidas pelos deslizes cometidos, e não por questão ideológica.

Essa censura em torno dos compêndios constitui-se um dos instrumentos condicionantes no processo de renovação cultural e remodelação pedagógica, uma vez que os livros agora estavam subordinados ao tribunal da Real Mesa Censória, órgão ligado ao Estado. Faz-se necessário lembrar que não eram apenas compêndios que passavam por uma avaliação. Na verdade, o que movia essa avaliação era um receio que girava em torno de uma perspectiva política. Assim, qualquer texto escrito que apresentasse opiniões subversivas ao Estado Português seria proibido pelas autoridades. A criação da Real Mesa Censória foi instituída com a finalidade de retirar o poder que antes era delegado à Igreja no que se refere ao controle das publicações, pois as finalidades do ensino agora divergiam em alguns pontos com o que era apregoado por essa instituição com relação à educação.

Por isso que, no caso dos compêndios, vários deles foram proibidos, pois não contemplavam as novas exigências que surgiram com as reformas nos estudos, as quais estavam abalizadas em princípios que iam de encontro aos compêndios que foram escritos por jesuítas. São produzidos e publicados, nesse momento, dois livros de história – *Dedução Cronológica e o Compêndio Histórico* – que, nas palavras de Carvalho (1978), vão atribuir a esses religiosos a culpa dos desacertos de Portugal.

Conhecimentos tais como a filosofia moderna, as ciências da natureza, a lógica, que serão imprescindíveis no processo de reformulação dos estudos, fizeram também parte dos princípios que norteariam a educação a partir de então. No caso das humanidades, de acordo com o autor acima citado, ocorre a laicização do ensino. Assim, os jesuítas, que antes eram responsáveis não só pelo ensino de línguas, mas também pela elaboração e organização dos compêndios, deixam de sê-lo a partir de então. Por isso, há a proibição dos livros que foram produzidos pelos jesuítas, pois estes seguiam o método que ia de encontro ao do projeto pombalino, que se fundamentava em ensino mais simplificado, com uma menor quantidade de regras, em que o latim fosse uma língua secundária, enquanto a língua portuguesa fosse reconhecida e valorizada como língua nacional.

Além da economia de regras no que se refere à gramática latina, nesse momento outra preocupação relevante é tornar esse saber científico, diferentemente dos gramáticos do século XV, que apreciavam as “línguas sapienciais”, tais como o latim o hebraico e o grego, valorizando as línguas antigas, pois, de acordo com o princípio humanista, estas aproximavam o homem das Escrituras Sagradas. No século XVIII, as línguas antigas permanecem no programa pedagógico, mas perdem um pouco seu espaço face ao reconhecimento das línguas nacionais. Os gramáticos já não se contentam com os princípios que nortearam o humanismo, pois esta corrente entendia que a relevância do uso da língua materna estava apenas em responder a necessidades imediatas, como é colocado por Assunção (1997). Desse modo, não seria preciso explicar os princípios fundamentais da língua, pensamento, como pode ser ratificado pelo alvará de 1770, que não condiz com a reforma pedagógica pombalina.

Concernente à racionalidade da língua, Reis Lobato considerava que havia semelhanças entre a maneira de compreender dos latinos e dos portugueses, pois a “racionalidade, que encaminha o entendimento, e a língua a declarar o que sentimos: ainda que as palavras sejam diversas,

assim cada huma per si, como muitas juntas na razão da frase com tudo a união racional dellas em todos he a mesma (LOBATO, 1770, p. xi).

Algumas considerações

Face ao exposto, pode-se entrever que as reformas na Instrução Pública repercutiram em vários setores da sociedade, como o econômico, o político, o cultural e, sobretudo, educacional, mas todas as ações convergiam para o mesmo fim, isto é, a construção de um projeto nacional. No que concerne ao ensino, o Marquês de Pombal apropriou-se de vários elementos para alcançar seus objetivos de recuperação econômica do Estado lusitano no cenário europeu. A Universidade, nesse período, torna-se, nas palavras de Teixeira (1999), o coração do Estado, uma vez que serve não como instrumento de propagação dos feitos do Ministro Pombal e do ideário iluminista, mas também de formação da mentalidade de uma época.

No campo cultural, é possível visualizar o envolvimento de várias formas de manifestações artísticas a favor das políticas realizadas pelo ministro português, que conseguiu mobilizá-las através do que se caracterizou como *Mecenato Pombalino* (TEIXEIRA, 1999), ou seja, de um investimento notável nos artistas que cantavam seus feitos em troca do financiamento de suas obras. Mecenato que, como referido antes, não se restringiu ao campo artístico, mas também aos compêndios que, em alguns casos, eram dedicados a Sebastião José de Carvalho e Melo, como foi explicitado na *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*, em que seu autor, Reis Lobado, oferece a gramática ao ministro e na sua introdução ainda exemplifica outro caso de patrocínio de bens intelectuais, ao relatar que seu mestre também compôs uma gramática em homenagem ao Marquês.

No que se refere às implicações dessa política educacional na produção de compêndios de língua materna, note-se que somente com o Alvará 1770 é aconselhada a primeira gramática pombalina da língua

portuguesa, quando se intensifica o processo de valorização da língua nacional. É importante atentar que havia, de modo subjacente, vários interesses político-econômicos. Nesse sentido, verifica-se que a aquisição de uma língua traz muito mais para seus falantes do que normas gramaticais, pois também traz consigo um ideário, uma concepção, uma crença que está arraigada à mentalidade de quem a impõe.

Concernente à expansão das políticas em seus domínios, não se deve considerar, como alguns historiados, que estas não surtiram efeito no campo educacional, uma vez que, embora não tenha causado uma grande renovação de imediato no ensino na América portuguesa, percebe-se que houve contribuições significativas para a educação na colônia, através das aulas régias e, posteriormente, da instituição de escolas de primeiras letras, em 1827. É importante salientar que, de certo modo, os objetivos das reformas pombalinas foram alcançados, visto que o ministro conseguiu concretizar o que havia sido preconizado na Lei do diretório de 1757, ou seja, impor um dos bens mais relevantes de um povo, a sua língua.

Referências

- ALMEIDA, Anita. Aulas régias no império colonial português: o global e o local. In: LIMA, Ivana Stolze, CARMO, Laura do. *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa. 2008.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ASSUNÇÃO, Carlos, Uma leitura da gramática de Reis Lobato. In *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XIV, Porto, 1997, p. 165 – 181.
- BUESCU, Maria Leonor C (org.). *João de Barros: textos pedagógicos e gramaticais*. Lisboa: Editorial Verbo, 1969.
- CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.
- FALCON, Francisco J. C. *A época pombalina*. São Paulo: Ática, 1993.

HUE, Sheila Moura. *Diálogos em defesa e louvor da língua portuguesa / João de Barros – Diálogos em defesa da língua portuguesa / Pero de Magalhães de Gândavo*. Rio de Janeiro: Editora: 7 Letras, 2007.

LOBATO, Antônio José dos Reis. *Arte da grammatica da língua portugueza composta e offerecida ao Illmo e Exc.mo senhor Sebastião José de Carvalho e Mello, ministro, e secretario de estado de sua magestade fidelíssima da repartição dos negócios do reino*. Lisboa: Na Typ. de M. P. de Lacerda, 1770.

PORTUGAL. *Collecção da legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antônio Delgado da Silva*. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: Typ. De L. C. da Cunha, 1830.

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

RENAN, Ernest. O que é uma nação? Tradução de Glaydson José da Silva. *Revista Aulas*, v. 1. Disponível em <<http://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf>>, 2006. Acessado em 13 de outubro de 2006.

TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

O ENSINO DE INGLÊS NO SÉCULO XVIII E OS COMPÊNDIOS DE J. CASTRO E J. C.

Elaine Maria Santos

Introdução

Quando pensamos no sistema educacional brasileiro, na estatização do ensino e na profissionalização docente, precisamos recorrer ao momento em que essas questões começaram a ser discutidas no país, o que, inevitavelmente, remete-nos ao século XVIII e às movimentações na educação promovidas sob a supervisão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Com as reformas pombalinas da instrução pública, a história do ensino das línguas em Portugal e no Brasil alcançou estatuto de política linguística e educacional de um Estado-Nação, já que, com a institucionalização do ensino em Portugal e suas colônias e a expulsão dos Jesuítas, o controle da educação passou a ser centralizado pelo Estado. A regulamentação do ensino, dessa forma, ficou sob a égide da coroa portuguesa, e essas ações educacionais, iniciadas no século XVIII, foram primordiais para a promulgação da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, responsável pela criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (BRASIL, 1878). A importância dessa lei fez com que essa data fosse imortalizada para os profissionais da educação, já que ficou sendo conhecida como o dia do professor, no Brasil.

O programa de governo defendido por Pombal estava baseado em um modelo político-ideológico que tinha o objetivo de possibilitar uma reforma da nação portuguesa, de modo que pudesse ser considerada uma nação próspera e culta, seguindo os modelos do que já era observado em boa parte da Europa. O antijesuitismo pedagógico que foi instaurado foi resultado do trabalho desenvolvido pelos portugueses chamados de estrangeirados, ou seja, dos intelectuais da época que já tinham entrado em contato com as ideias iluministas que circulavam os territórios europeus. Esses intelectuais escreveram trabalhos que serviram de inspiração para a elaboração das peças legislativas promulgadas por D. José I, o que fez com que as reformas políticas e pedagógicas fossem amplas e tivessem o objetivo principal de propiciar a recuperação da prosperidade dos reinos portugueses, verificada na época da expansão marítima portuguesa (MAXWELL, 1997).

Diante desse contexto, o presente estudo tem o objetivo de analisar dois compêndios destinados ao ensino de língua inglesa, no período oitocentista, com vistas a identificar algumas similitudes e pontos de encontro com as finalidades comerciais, valorizando a inserção de textos voltados para a inculcação de valores morais, como, por exemplo, os chamados “Diálogos Familiares”. Essas obras devem ser estudadas e compreendidas dentro do projeto educacional das reformas pombalinas da instrução pública, a partir do olhar voltado para o ensino das línguas vivas, mais especificamente do inglês.

Segundo a estruturação encontrada nas gramáticas latinas desde o século XVI, os compêndios publicados no período oitocentista também possuíam as mesmas partes da gramática, a saber: Ortografia, sintaxe, etimologia e prosódia (AUROUX, 1992), além de uma seção dedicada a diálogos familiares, seguindo a tradição do Método do Catecismo, nos quais valores morais eram inculcados nas mentes da mocidade e serviam de modelos a serem seguidos, tanto no que se refere às questões relacionadas aos bons costumes quanto a padrões comportamentais esperados em situações corriqueiras. Assim, os diálogos familiares das

duas gramáticas do século XVIII selecionadas nessa pesquisa foram analisadas e comparadas, de modo a ser possível traçar algumas características recorrentes nessas publicações.

É essencial destacar que, ao analisar o ensino de inglês como língua estrangeira, Howatt (1988) destacou a importância dos diálogos familiares, resultado direto da influência do método do catecismo, no qual o jogo de perguntas e respostas tinha o objetivo de auxiliar os alunos no processo de memorização do conteúdo religioso que precisava ser consolidado. Assim, “os alunos tinham que memorizar, cabendo ao professor a mera tarefa de interrogá-los com as perguntas, com o objetivo de ‘ouvir’ a lição” (HOWATT, 1988, p. 5)¹. É notório, dessa forma, o fato do catecismo se constituir em um verdadeiro método de ensino-aprendizagem, capaz de formar a base intelectual e moral dos alunos. Oliveira e Corrêa (2006) compartilham da mesma ideia, ao afirmarem que o catecismo pode ser compreendido como “um manual didático-pedagógico utilizado para o ensino simultâneo dos preceitos formadores da religião cristã, da leitura, escrita e da gramática da língua portuguesa”, já que, nesses manuais, são encontradas tanto regras gramaticais, como, também, orações que precisariam ser memorizadas e repetidas.

A relação entre as Reformas Pombalinas da Instrução Pública e o ensino de línguas vivas

O projeto reformista comandado pelo Marquês de Pombal contemplou desde os Estudos Menores até a reformulação dos Estatutos da Universidade de Coimbra. A profissionalização docente ocupou uma posição central, com a regulamentação sobre aulas, horas, e papéis, bem como sobre definições sobre quem poderia ensinar. A importância do projeto do Marquês para a educação pode também ser atestada, ao

1 “The learners had to do all the work of memorization and the teacher merely had to prompt them with questions in order to ‘hear’ the lesson” (texto original. Tradução minha).

percebermos que, mesmo após a morte de D. José I (1714-1777) e a queda do Marquês de Pombal, com a vinda de D. João VI (1767-1826) e sua corte para o Rio de Janeiro, em 1808, as diretrizes da instrução pública instituídas pelas reformas pombalinas foram aplicadas e desenvolvidas na colônia brasileira, no século XIX, sem que houvesse uma interrupção do que havia sido iniciado. É possível perceber, então, um

período de continuidade, do ponto de vista da história do ensino das línguas no Brasil, que comporta os governos de D. José I, D. Maria I e D. João VI, bem como do seu filho e sucessor D. Pedro I, uma vez que a permanência, mesmo depois da Independência, de uma geração de intelectuais que passaram por todo esse processo, [...] pode ter contribuído para a manutenção, propagação e até mesmo apropriação de valores advindos da universidade reformada de Coimbra, talvez a grande obra cultural do Marquês de Pombal (OLIVEIRA, 2008, p. 8-9).

Ao atribuir toda a responsabilidade do fracasso da sociedade portuguesa aos jesuítas, Sebastião José de Carvalho e Melo retirou a responsabilidade educacional da Companhia de Jesus e transferiu o cuidado com a educação para o Estado (MAXWELL, 1997). O poder estatal assumiu novas configurações, uma vez que a Coroa Portuguesa passou a ser a responsável tanto pela seleção quanto pela contratação e treinamento dos professores reais, que prestariam seus serviços na Metrópole e em suas colônias. A necessidade da expulsão dos jesuítas, em última análise, era fundamental para o processo de reconstrução do poderio anteriormente ocupado por Portugal, já que os inicianos se recusavam a ensinar na língua portuguesa, em uma tentativa de valorização do latim e da língua dos índios (OLIVEIRA, 2008). Essa consolidação do poderio da língua portuguesa era uma prioridade para Portugal, que buscava a manutenção dos territórios conquistados e inculcação de um conjunto de ideias e preceitos a serem repassados aos jovens e às futuras gerações. Este processo de transmissão e apropriação de conhe-

cimentos foi, assim, o responsável pela (re) construção da Identidade Nacional do Estado Português e seus domínios, e teve como grande aliado o conteúdo dos compêndios que eram produzidos e destinados ao ensino de línguas, principalmente nas partes textuais, com predomínio para os diálogos familiares, um dos pilares da análise aqui feita.

O ineditismo das reformas pombalinas do século XVIII pode ser comprovado, segundo Cardoso (2002), ao se analisar o contexto educacional da Europa nesse período, no que se refere ao papel do Estado na organização e administração da educação. Assim, segundo a autora, somente em 1763, o ensino na França começou a ser dependente do Estado, alguns anos após o movimento iniciado por Pombal, em Portugal, em 1755. Esse pioneirismo de Portugal é ainda mais evidente com a constatação de que, em outras partes da Europa, a relação entre Estado e Educação veio posteriormente, com a instauração de escolas públicas na Prússia, em 1763, na Saxônia, em 1773 e na Áustria, em 1774.

Conforme destacado, com as reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas, a Companhia de Jesus perdeu o seu poder e a sua influência sobre a educação das colônias portuguesas, de modo que o Estado passou a ser o responsável pela nomeação de professores reais, regulamentação das aulas e estabelecimentos de ensino e deliberação sobre compêndios a serem utilizados. Uma racionalização das gramáticas pôde ser observada, uma vez que aquelas complexas, e cheias de regras e exceções, foram repudiadas e, em substituição, passaram a ser valorizados os compêndios mais sucintos e práticos. Nas peças legislativas oitocentistas, foi difundida a ideia de que os professores que carregavam livros pesados e cheios de regras inúteis escondiam-se atrás dessas volumosas obras, por não dominarem os assuntos a serem ensinados, já que o bom professor não precisava dessas bengalas para o bom desempenho de suas atividades junto aos alunos (OLIVEIRA, 2008).

Entre os objetos de estudo do século XVIII, destacam-se a Retórica, a Oratória, o Grego e o Latim, além das aulas de línguas vivas, mais especificamente o Francês e o Inglês. Como as orientações do ensino das Refor-

mas Pombalinas foram escritas tendo como base o ensino da língua vernacular, é possível afirmar que o estudo das determinações verificadas para o ensino do Latim e do Português é essencial para a compreensão do ensino de línguas vivas nesse mesmo período. Ao analisarmos essas orientações de ensino, dessa forma, bem como o teor das peças legislativas, prefácios e diálogos familiares dos compêndios publicados, é possível ter uma ideia das crenças educacionais que davam sustentação às aulas de línguas vivas e às gramáticas utilizadas para esse ensino.

Compêndios de língua inglesa do século XVIII e o foco nas finalidades comerciais

Para que possamos analisar os compêndios destinados ao ensino de línguas precisamos do estabelecimento de alguns critérios, uma vez que muitas são as possíveis variáveis e, como consequência, aspectos distintos dessas obras podem ser colocados em evidência. Para a minha análise dos compêndios produzidos para o ensino de línguas vivas no século XVIII, alguns fatores foram levados em consideração, como, por exemplo, o modo pelo qual as gramáticas estão divididas; as estruturas gráficas encontradas; suas partes constituintes; sua relação com o Latim; os modelos e exemplos utilizados e as temáticas discutidas. Não somente o conteúdo gramatical foi investigado, mas, também, os textos empregados, principalmente os diálogos familiares, e os protocolos de leitura, que podem ser encontrados em prefácios, notas de rodapé, advertências, erratas, dedicatórias, prólogos e notas ao leitor. Esses protocolos de leitura são essenciais para a “história do ler”, conforme discutido por Chartier (2001), ao afirmar que

os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também

pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 2001, p. 78).

Ao analisarmos os prefácios e notas ao leitor das gramáticas inglesas aqui analisadas, percebemos a riqueza de informações e a tentativa de consolidar um discurso sócio-político da época. Percebemos as finalidades não só pedagógicas, mas também políticas e culturais do ensino de Língua Inglesa do século XVIII, com o movimento em prol do fortalecimento do Português e a associação da imagem da Língua Nacional à condição de língua nobre. É notório, também, em várias obras, o destaque dado para o estudo da língua inglesa, em decorrência da importância dessa língua para as relações comerciais estabelecidas com a Inglaterra. Essa associação foi destacada não somente nas gramáticas, como também nos prefácios dos dicionários publicados no período oitocentista.

A dictionary of the Portuguese and English Language in two parts, publicado em 1794, por Anthony Vieyra Transtagano (1712-1797), relatou a associação entre gramáticas, língua inglesa e as relações comerciais, apontando, no seu prefácio, que era necessária a composição de gramáticas e dicionários destinados ao ensino de inglês como língua estrangeira, por ser esta língua considerada útil a todas as nações. O autor destaca, ainda, que essas obras são cruciais para o crescimento das nações, principalmente para que as trocas entre países que mantivessem relações comerciais com a Grã-bretanha pudessem ser facilitadas, já que o poderio comercial da Inglaterra era incontestável.

Ao dedicar a sua obra a Robert Lord Clive (1725-1774), barão de um condado da Irlanda, Transtagano (1794) destacou a alegria em ter, finalmente, publicado sua arte, reforçando a importância de uma obra desta natureza para as relações comerciais estabelecidas entre a Inglaterra e Portugal e suas colônias. Assim, o autor enfatizou que

Ninguém conhece melhor que V. S. quanto seja preciso o estudo de ambas estas línguas em matérias de guerra e commercio pel-

las Costas Orientaes e de todas as quatro partes do globo, pellas quaes, com meu inexplicável prazer, por meyo da presente obra espalharei o de que mais me preso (TRANSTAGANO, 1794, p. iii).

Muitos compêndios dos séculos XVIII e XIX exaltaram as finalidades comerciais para o ensino do inglês, como, por exemplo, a Gramática de J. Castro, com primeira edição datada de 1731 e terceira edição de 1759. Trata-se da primeira gramática destinada a ensinar, ao mesmo tempo, o Inglês e o Português, em decorrência da sua grande utilidade no comércio, conforme destacado pelo autor e, por esse motivo, foi selecionada para ser analisada nessa pesquisa. O compêndio foi dividido em duas partes: uma em português, para o ensino a ingleses, e a outra em inglês, direcionada aos falantes da língua portuguesa (SANTOS, 2010). É notória a finalidade mercantil, o que pode ser comprovado com a exaltação do comércio e da Inglaterra como grande potência comercial. A presença de diálogos familiares que privilegiam as situações mercantis reforça essa finalidade comercial, bem como a disponibilização de modelos de cartas e documentos de mercancia nas páginas finais da obra e que seriam utilizados em situações mercantis, substituindo-se as palavras dadas como exemplo por aquelas condizentes a cada caso, conforme detalhamento a posteriori.

A relação entre ensino de língua inglesa e a instrução comercial é também evidenciada quando analisamos a criação das Aulas de Comércio, previstas pelos Estatutos da Junta do Comércio, de 12 de dezembro de 1756, e regulamentadas pelos Estatutos da Aula do Comércio, que foram criados em 19 de abril de 1759 e publicados no Alvará de 19 de maio do mesmo ano. De acordo com Cruz (1971, p. 2), a conjuntura econômica “obrigou a criação da Aula do Comércio e de escolas novas do tipo de aula destinada a preparar, por exemplo, os tenentes do mar e guarda-marinhas necessários para guarnecer as fragatas de guerra que o corpo comercial do Porto armou e sustentava”.

É possível afirmar que a Criação dessas Aulas se constitui em prova irrefutável da importância das ideias do Marquês de Pombal e a sua tentativa de propiciar a formação de um “perfeito negociante”. A preo-

cupação em preparar os jovens fica evidente quando, nos Estatutos, é assinalado que “a ignorancia da reducção dos dinheiros, dos pesos, das medidas, e da intelligencia dos cambios, e de outras materias mercantis, não podem deixar de ser de grande prejuízo, e de impedimento a todo e qualquer negocio com as Nações Estrangeiras” (PORTUGAL, 1830, p. 656), o que faz com que fosse de suma importância inserir modelos dessas peças mercantis em compêndios destinados ao ensino do inglês, conforme pode ser encontrado nas últimas páginas da gramática de Castro (1759) e de J. C. (1747).

As questões comerciais presentes nas gramáticas de J. Castro e J. C.

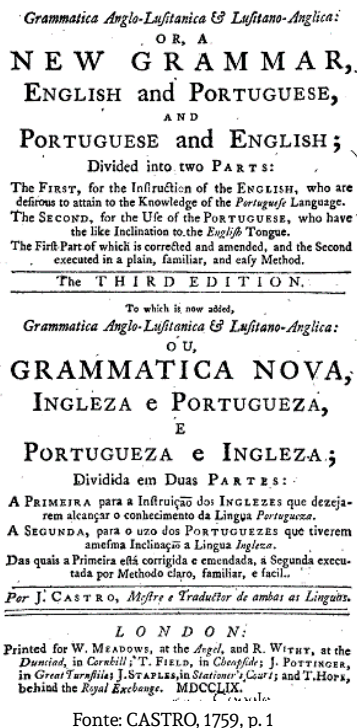
O valor da Língua Inglesa no século XVIII é exaltado nos prefácios de diversos compêndios, como é o caso da *Grammatica Portugeza e Ingleza*, escrita por André Jacob, em 1793, ao afirmar que “certamente, depois da nacional, nenhuma outra [língua] se deve estudar nem primeiro, nem com mais cuidado, he a lingua da Filosofia, porque he a dos seus restauradores, he a dos Bacons, he a dos Newtons, dos Lockes, he em fim a dos Popes, a dos Miltons” (JACOB, 1793, p. 4-5).

A *Grammatica anglo-lusitanica e lusitano-anglica*, de J. Castro, impressa em Londres e publicada pela primeira vez em 1731, também foi produzida com o objetivo de valorizar a relação entre a Língua Inglesa e Portuguesa, tendo como tema principal as relações comerciais. A Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro possui uma cópia da terceira edição desse compêndio, datada de 1759, o que sugere que tal compêndio tenha sido utilizado para fins comerciais no Brasil.

Já no prefácio, o autor destaca que o referido compêndio se justificava pelo seu “*great Use in Commerce*” (grande utilidade no Comércio). A maior parte dessa seção foi escrita em Inglês, sob o título “*To the Reader*” (“ao leitor”), e nela encontramos frases que exaltam a língua portuguesa e sua suposta pureza, em decorrência da aproximação com a língua latina, o que se constituía em uma vantagem, já que, para o autor, quanto mais

próximo do latim, mais rica a língua e mais digna para ser divulgada. Essa utilidade defendida pelo autor era reforçada com o argumento de que o estudo do português e do inglês era importante para os laços comerciais estabelecidos entre essas duas nações, devendo essa gramática ser “para o Homem de Negocio, de absoluta importancia, e para o Curiozo Estudante de entretenimento e recreyo” (CASTRO, 1759, p. 243). Para o primeiro, são destacadas as últimas sessenta páginas, com uma variada coleção de cartas sobre o comércio e, para o curioso estudante, além das cartas acima mencionadas, estão disponíveis diálogos familiares. Além de promoverem entretenimento para a mocidade da época, servem de fonte para os modelos morais a serem seguidos, bem como para que um estilo de escrita pudesse ser fomentado.

Figura 1: Capa da Gramática de Castro, de 1759



A Gramática de Castro é composta por 407 páginas, sendo 240 dedicadas ao ensino de Português em Língua Inglesa e 167 para o ensino de Inglês em Língua Portuguesa. Ou seja, a primeira parte é destinada à “instrução dos Inglezes que desejarem alcançar o conhecimento da Lingua Portugueza” e a segunda “para o uso dos Portuguezes que tiverem a mesma inclinação a Lingua Inglesa” (CASTRO, 1759). Com a análise da obra, percebe-se a presença das quatro partes defendidas por Aurox (1992), como presentes em todas as obras do século XVI ao XVIII, a saber: Ortografia, sintaxe, etimologia e prosódia, com a valorização do estudo da pronúncia e de associações entre as regras das gramáticas latinas, já que eram constantes as comparações entre as regras latinas e as da língua inglesa. Ao explicar o uso dos possessivos (adjetivos possessivos), Castro (1759), seguindo as regras das declinações latinas, destrincha todos os possíveis usos do possessivo *our*, chegando a incorrer em erros, já que o plural de *our* não é *ours*. Esse erro, muito provavelmente, pode estar associado à tentativa em seguir à risca as regras das gramáticas latinas, fazendo com que o foco recaísse no plural e não na ideia de um possessivo.

Singular

N. *our*, nosso, nossa

G. *of our*, de nosso, de nossa

D. *to our*, ao nosso, á nossa

A. *our*, a nosso, a nossa

V. *o our*, ó nosso, ó nossa

Ab. *from our*, de nosso, de nossa

Plural

N. *ours*, nossos, nossas

G. *of ours*, de nossos, de nossas

D. *to ours*, ao nossos, á nossas

A. *ours*, a nossos, a nossas

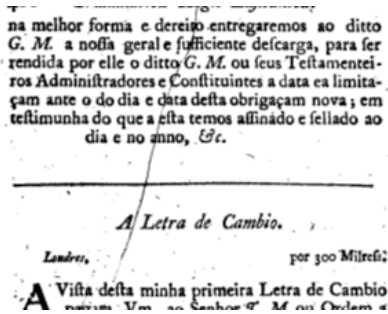
V. *o ours*, ó nossos, ó nossas

Ab. *from ours*, de nossos, de nossas

(CASTRO, 1759, p. 55-6)

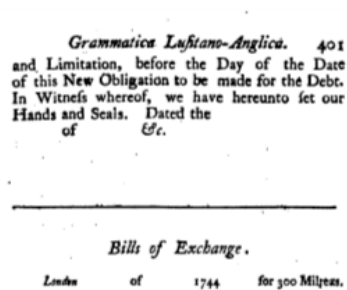
Ao final da gramática, encontramos cartas comerciais, que foram preparadas para que pudessem servir de modelo para possíveis transações comerciais entre Portugal, e suas colônias, e a Inglaterra. Os espaços em branco deveriam ser preenchidos com as informações devidas, a depender da transação comercial executada. É importante destacar o cuidado com os detalhes, uma vez que os modelos presentes neste compêndio demonstram uma preocupação não só com o teor dos documentos, como também com os cabeçalhos, rodapés, introduções e despedidas. Entre os documentos, temos seis cartas comerciais, uma procuração, uma carta de fretamento, duas cartas de compromisso, uma apólice de seguros, seis recibos e 4 notas de empréstimo de dinheiro. Cada carta é apresentada em Português e, logo após, traduzida para o Inglês, conforme destacado nas Figuras 2 e 3.

Fig.2 Letra de Câmbio da gramática de Castro



Fonte: CASTRO, 1759, p. 400

Fig.3 Bills of Exchange da gramática de Castro



Fonte: CASTRO, 1759, p. 401

Outros compêndios do século XVIII também dedicaram um espaço especial para os modelos de cartas comerciais, reforçando a ideia de que o ensino da língua inglesa esteve muito fortemente associado às questões mercantis nesse período. *O livro novo de soletrear, inglez, e portuguez* (J. C., 1747), por exemplo, traz, ao final, cinco modelos de cartas comerciais, intituladas de “Cartas na materia de Negocio Comprimentos e diversas outras couzas”, um modelo de carta de procuração, uma carta ou instrumento de fretamento, um modelo de apólice de seguro, um modelo de

documento para atracar embarcação, um modelo de escritura de compromisso, três modelos de letra de câmbio, três modelos de recibo e alguns modelos de notas promissórias e contas de compra. Além das cartas comerciais, também estão presentes alguns outros modelos, como uma carta a ser enviada a um amigo por falta de correspondência e uma carta de reconhecimento por benefício recebido. Todos esses textos são apresentados em uma versão em português, com sua respectiva tradução na língua inglesa, similarmente ao observado na gramática de Castro (1759).

Ao analisarmos as cartas comerciais dos dois compêndios aqui estudados, percebemos muitas semelhanças, uma vez que, nas duas obras, tem-se uma carta de fretamento, duas cartas de compromisso, uma apólice de seguros e seis recibos. Esses modelos encontrados nos dois livros são ou muito parecidos ou praticamente iguais, com mudanças apenas na escrita de algumas palavras, em alguns casos, conforme comprovado nas figuras 4 e 5, com a apresentação de dois modelos de recibo quase que idênticos.

Fig.4 Modelos de recibo (gramática de Castro)

402 *Grammatica Lusitano-Anglica.*
O protesto de huã Letra de Cambio.
SAIBAM todos a quem esta presente escritura tocar que aos domez de, do anno de ao requerimento de P. C. Mercador de eu M. N. Tabalião de notas jurado e admitido pella autoridade del Rey, &c. fuy a casa de morada de Senhor T. B. sobre

Fonte: CASTRO, 1759, p. 402

Fig.5 Modelos de recibo (gramática de J. C.)

(130)
 Afças de morada de Senhor T B, fobre que a Letra de Cambio em cima referida he fecada, e moſtrey a original ao ditto T B, requerendo a ſua accitação della ; o que mereſpondeo que nao' accitaria a ditto Letra por huas' razoens que eſcreveſſe ao Senhor T P o ſacador ; pella qual razzo eu o ditto Tabalhao proſtecy, e por eſtes preſentes proſtecy, tanto

Fonte: J. C., 1747, p. 130

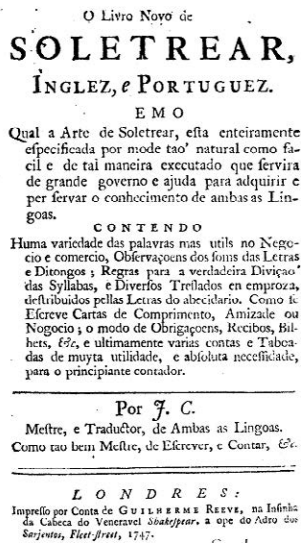
A questão da originalidade e autoria merece ser analisada em contexto, uma vez que, segundo Santos (2010), até o século XIX, era comum a cópia de textos publicados e a produção de compêndios a partir de práticas de tradução, ou com o intuito de aperfeiçoar obras existentes, na tentativa, por exemplo, de cobrir lacunas ou reparar alguns erros. Esse foi, na realidade, um dos objetivos principais da gramática de Castro (1759), segundo o próprio autor, uma vez que, no próprio prefácio,

afirmou ter decidido escrever a obra na tentativa de corrigir erros encontrados em publicações anteriores.

Como a originalidade não era um dos objetivos das publicações oitocentistas, o uso de pseudônimos e abreviaturas era também recorrente. Nas duas gramáticas aqui analisadas, o autor permanece desconhecido, já que, segundo Santos (2010), não se sabe ao certo quem foi J. Castro, pois o primeiro nome não é conhecido. O mesmo ocorre com J. C., e o anonimato da obra é mantido, reforçando, mais uma vez, que não havia uma preocupação com as questões autorais.

A gramática de J.C. é composta por 143 páginas, nas quais todos os textos e explicações são apresentadas nas duas línguas: inglês e francês. Na capa, é anunciado que J. C. era mestre e tradutor de ambas as línguas, da mesma forma que J. Castro, sendo também mestre de escrever e contar. Ainda na capa, é anunciado que a obra contém uma variedade de palavras úteis ao comércio e ao negócio, marcando, desde o início, a finalidade comercial.

Figura 6: Capa de O Livro Novo de Soletrear Inglez, e Portuguez



Fonte: J. C., p. 1

Após uma parte inicial destinada ao estudo das letras, ortografia, sintaxe e pronúncia, sempre nas duas línguas, são apresentadas 36 páginas de soletramento, nas quais as listagens de palavras são apresentadas em ordem alfabética, e agrupadas pela quantidade de sílabas, começando com os vocábulos de uma única sílaba até aqueles com seis a sete. Em seguida, encontramos pequenos textos que valorizam os bons costumes e a moral, seguidos de 55 páginas de modelos de cartas comerciais. O livro é finalizado com dez páginas destinadas a ensinar os alunos a utilizarem termos específicos da aritmética.

Percebemos semelhanças entre os textos comerciais publicados nos dois compêndios, mas é importante destacar que nem todos os modelos publicados por J. C. (1747) são encontrados na gramática de Castro (1759). Como exemplo, destacamos um modelo de carta comercial destinado ao senhor Guilherme Thunderbolt, conforme apresentado na figura 6.

Figura 6. Modelo de carta comercial, em língua portuguesa

London, 5 Fevereiro, 1745-6.

Senhor Guilherme Thunderbolt,
Meo Senhor,

DEste aminha de 16 do Corrente, tenho ade-
vemd. de 14 de *ditto* mez e me refiro a o que
ja escrevy avmd. em reposta de sua ditta Carta.
Esta serve a o presente, de suplicar avmd. seja ser-
vido de furnir e pagar ao Senhor *J. D.* athe o valor
de dozentas Coroas, em hua' ou mais vezes com-
forme elle carecer dellas e do modo que lhapidir
romando sua letra ou Letras de Cambio por aquilo
q. vmd. a o *ditto* Senhor, furnir, pondoas em, min-
ha Conta. E esta minha Carta de Credito, fera
fufficiente seguridade para que vmd. ponha esta or-
dem em execucao' sem nenhuma repugnancia e ro-
go deos Guarde avmd por dilatados annos.

Mais obrigado Servidor.

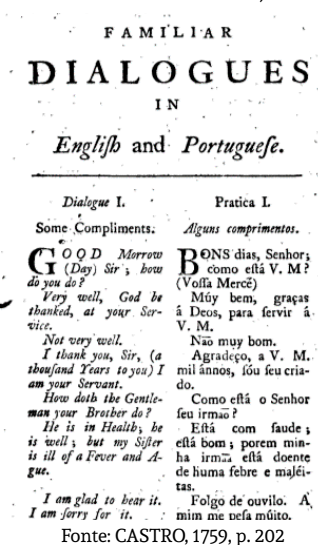
Fonte: J. C., 1747, p. 80

O cuidado com as questões ligadas ao comércio não estão presentes apenas nas notas ao leitor, quando a finalidade comercial é associada

com a aprendizagem do inglês, e nas cartas comerciais, ao final dos compêndios, mas também nos diálogos familiares, apresentados nas duas línguas: inglês e português. Esses textos também precisam ser analisados, principalmente quando levamos em consideração os temas dos 15 diálogos publicados na gramática de Castro (1759), a saber: 1) alguns cumprimentos, 2) de levantar e vestir-se, 3) de almoçar, 4) para falar português, 5) do tempo, 6) do jantar, 7) de uma moça jovem e do que se passa de novo, 8) para fazer perguntas sobre uma pessoa, 9) para escrever, 10) para comprar, 11) do jogar, 12) de uma viagem com outras coisas diferentes, 13) para contar com o senhorio, 14) sobre a troca, e 15) das leis da Inglaterra.

Aparentemente, apenas o diálogo familiar número 15 está relacionado à temática comercial, mas essa percepção preliminar requer uma análise mais detalhada, uma vez que precisamos levar em consideração que todas as outras questões levantadas, sem exceção, são importantes para qualquer relação mercantil estabelecida entre nações distintas, já que, na tentativa em se promover modelos morais a serem inculcados nas mentes da mocidade, padrões comportamentais são reforçados.

Figura 7: Exemplo de Diálogo Familiar da Gramática de J. Castro



No diálogo 2, de levar e vestir-se, por exemplo, temos uma temática aparentemente corriqueira e banal, na qual nenhuma referência aparente com as questões comerciais pode ser encontrada. No entanto, durante a conversa, um interlocutor aconselha seu ouvinte a apressar-se em sair da cama, pois algumas questões comerciais importantes precisam ser resolvidas na bolsa de valores. Durante a preparação para o compromisso comercial, são destacadas as vestimentas adequadas para o compromisso, sem esquecer dos lenços, luvas e chapéus. É também ressaltada a importância em se pentear o cabelo, bem como os cuidados com a higiene. São mencionados, até mesmo, os detalhes com o café da manhã, que deve incluir café e chocolate, com a separação de um momento para a leitura da gazeta (CASTRO, 1759, p. 203-206). Esses conhecimentos são importantes durante a preparação para qualquer situação comercial, com destaque para a inclusão do momento de leitura de jornais, característico do homem de negócios. A mesma abordagem é presenciada em outros diálogos desse compêndio, o que faz com que as temáticas comerciais sejam ainda mais difundidas, trabalhadas e reforçadas.

Apesar do compêndio “O livro novo de soletrear, inglez, e portuguez” aparentar, pela análise do título, trabalhar apenas com a soletração, encontramos, também, o estudo da ortografia, da sintaxe, modelos de cartas comerciais e alguns textos, similares aos diálogos familiares, com o objetivo de divulgar padrões morais entre a juventude da época. Assim, após a exposição de uma extensa lista de vocábulos nas línguas inglesa e portuguesa, temos quatro textos similares ao destacado a seguir:

Adorna tua mocidade com virtude
 Busca e procura sempre a os boms imitar
 Comunica com quem te de bons concelhos
 Diverte tua memoria de maos pensamentos
 Estima e venera muito as couzas Divinas
 Fala verdade com propriedade em toda materia
 Ganha a vontade de todos com dicencia natural

Humildade adquire com que possas repartir
Inda que pesuas as mais superiores riquezas
Lembrate do Spiritual e nao so do Temporal
Meditando em todo o tempo no Divino e não prophano
Nao tendo anada amor que for fora tal dictame
Olhando para o presente mais considerando o futuro
Pondo sempre por diante racionas emtiligencias
Quanto mais moralidades com solidas elegancias
Respeitando em tal cazo nada por mais venerando
Sempre tendo atemção donde faz necessidade
Tendo por grandiosa dita ser louvor bem merecido
Uzando a todo o mundo com agradável modo
Xiste nao tendo por nao ser desmerecido
Zellando pelo Amor de quem he teu Criador
(Fonte: F. C., 1747, p. 65-66).

Trata-se de um texto no qual cada linha é iniciada por uma letra diferente do alfabeto e, apesar de não ser um diálogo familiar, o teor do que é dito está totalmente relacionado a questões de moral e virtude, com o claro objetivo de inculcar na mocidade da época esses princípios. Já no início, tem-se uma exaltação direta à necessidade de se exercitar a virtude com a mocidade da época, com a indicação de que é importante seguir os bons exemplos. Algumas palavras desse texto reforçam essa ideia de valorização de padrões morais, como “virtude”, “concelhos”, “verdade”, “dicencia”, “humildade”, “spiritual”, “amor”, “emtiligencias” e “moralidades”.

Os compêndios de J. Castro (1759) e J. C. (1747) apresentam características similares e modelos, em alguns momentos, muito parecidos. O fio condutor que perpassa as duas obras é a finalidade comercial, com o objetivo de preparar a mocidade para o negócio a ser estabelecido entre a Inglaterra e Portugal e suas colônias. Ao ler os dois livros, dessa forma, precisamos estar atentos aos temas, vocabulários e modelos utilizados e o modo pelo qual as questões comerciais são privilegiadas.

Algumas considerações

A análise das gramáticas destinadas ao ensino de línguas vivas no século XVIII só pode ser realizada levando-se em consideração os princípios norteadores das Reformas Pombalinas da Instrução Pública, e a compreensão do papel que o português precisava ocupar nas situações educacionais que estariam, a partir de então, a cargo do Estado. Com a valorização do vernáculo, das práticas de tradução e da produção de gramáticas concisas, encontramos compêndios para o ensino de línguas vivas que, em seus prefácios, valorizavam o português como língua de destaque e como pilar para que o estudo dos outros idiomas, no caso específico, do inglês, pudesse ser possível. Nesse contexto, duas características são cruciais para o estudo dessas obras: a associação do ensino de inglês atrelado à finalidade comercial e a valorização de textos de valor moral, como os diálogos familiares.

Neste capítulo, analisamos dois compêndios destinados ao ensino de língua inglesa para portugueses e língua portuguesa para ingleses: a *Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica* (J. Castro, 1759) e *O livro novo de soletrar, inglez, e portuguez* (J. C., 1747). Nas duas obras, é notória a valorização da língua portuguesa e o realce dado para as questões mercantis, de modo a auxiliar comerciantes e contadores, conforme destacado nas capas dos compêndios.

Quatro fatos merecem destaque em uma análise mais aprofundada dessas obras: 1) há uma grande quantidade de semelhanças de texto e de layout; 2) nos dois compêndios, os autores foram mestres e tradutores das línguas portuguesa e inglesa; 3) as duas obras são contemporâneas e foram publicadas em Londres; e 4) os autores das gramáticas não apresentam a autoria definida. Diante dessas questões, acredito que J. Castro e J. C. sejam, na realidade, a mesma pessoa. Em um primeiro momento, acreditei que as iniciais do autor de *O livro novo de soletrar, inglez, e portuguez* fosse F. C., o que me fez duvidar dessa hipótese. No entanto, ao me aprofundar na investigação do compêndio, compreendi

que, ao se referir ao nome de pessoas, o J, graficamente, assemelhava-se ao F, conforme pode ser comprovado ao lermos o nome James Smith, publicado nas páginas finais do livro (J. C., 1747, p. k4). Na figura 6, podemos conferir a escrita do J de forma similar à do F. Essa análise detalhada e minuciosa, atentando aos protocolos de leitura e às pistas e indícios das fontes (GINZBURG, 2001), faz com que possamos não somente analisar as características dos compêndios estudados, mas, também, levantar, contestar e/ou comprovar hipóteses.

Ao analisar os trabalhos de Torre (1985), Oliveira (2008) e Santos (2010), não havia encontrado nenhuma menção a uma segunda obra publicada por J. Castro, o que faz com que sejam necessários outros estudos, com o intuito de confirmar ou refutar essa nova hipótese que apresento. A riqueza de detalhes e o olhar atento do historiador da educação faz com que novas descobertas possam nos auxiliar na compreensão de quais os autores mais lidos e obras de maior circulação em cada época.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. A revolução tecnológica da gramatização. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BRASIL. Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1827. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

CARDOSO, Teresa Maria Rolo Fachada Levy. As luzes da educação da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro, 1759-1783. Bragança Paulista: Editoria da Universidade São Francisco, 2002.

CASTRO, J. Grammatica Anglo-Lusitanica & Lusitano-Anglica: ou, Gramatica Nova, Ingleza e Portugueza, e Portugueza e Ingleza; dividida em duas partes. A primeira para a instruição dos Inglezes que desejarem alcançar o conhecimento da Lingua Portugueza. A segunda, para o uso dos Portuguezes que tiverem a mesma inclinação a Lingua Ingleza. Das quaes a Primeira está corrigida e emendada, a segunda executada por Methodo claro, familiar, e facil. 3. ed. London: W. Meadows, 1759.

CHARTIER, Roger. Práticas da Leitura. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

CRUZ, António. Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública. Revista da Faculdade de Letras: História, 02, 1971, p.1-64. In: <http://aleph.letras.up.pt/F?fun>

c=find- b&find_code=SYS&request=000191058. Acesso em 26 de março de 2022.

F.C. O livro novo de soletrar, inglez, e portuguez. Londres: 1747.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 143-179.

HOWATT, Anthony Philip Reid. A history of English language teaching. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.

JACOB, André. Grammatica Portugueza, e Ingleza. Por hum mrthodo novo, e facil com regras fundamentaes para a pronunciação, e para o proprio uso, e applicação das partes da Oração, que facilita muito o progresso dos principiantes, e guia os que já tiveram luzes desta língua ... Por André Jacob, professor approved da Língua Ingleza. Lisboa: Na Typographia Nunesiana, 1793.

MAXWELL, Kenneth. O Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. Paz e Terra, RJ, 1997.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; CORRÊA, Leda Pires. A importância do catecismo no processo de escolarização. In: Interdisciplinar: revista de estudos de língua e literatura, v. 2, n. 2, jul/dez, pp. 37-53, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A Escola, o Estado e a Nação: para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827). Projeto do CNPQ, processo n.º 400822/2008-3, 2008. Disponível em: <http://www.ufs.br/grupos/gphelb/orientacoes/escolaEstadoNacao.pdf>

PORTUGAL. Collecção da Legislação Portugueza desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830.

SANTOS, Elaine Maria. As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas : percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

TORRE, Manuel Gomes da. Gramáticas inglesas antigas: alguns dados para a história dos estudos ingleses em Portugal até 1820. Trabalho complementar à dissertação de doutoramento apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 1985.

TRANSTAGANO, Anthony Vieyra. A dictionary of the Portuguese and English languages, in two parts: Portuguese and English and English and Portuguese. London: printed for F. Wingrave, Successor to Mr. Nourse; J. Johnson; J. Sewel, W. Richardson; R. Faulder; G. and T. Wilkie; H. Murray, 1794.

DE LUÍS XV A POMBAL: O ENSINO DE FRANCÊS NO TERRITÓRIO DO BRASIL

Kate Constantino Oliveira

Os franceses no Brasil: um breve capítulo de nossa colonização

A presença francesa nos trópicos merece um capítulo à parte, sobretudo “a influência de técnicos franceses, pequenos e grandes, no norte do Brasil”, como assinala Paul Arbousse-Batiste no prefácio da obra de Gilberto Freyre *Um engenheiro francês no Brasil*, ensaio injustamente pouco citado em estudos sobre a presença francesa na então América portuguesa (1940, p. I, tradução nossa). Antes de se fixar entre nós o tipo francês iluminista da corte de Luís XV, os contrabandistas, “traficantes de madeira” e “don-juans de índias” foram os primeiros franceses que chegaram por aqui depois de já iniciada a colonização regular do Brasil pelos portugueses no século XVI.

[...] os contrabandistas franceses de pau-de-tinta, quasi todos homens de Honfleur e Dieppe, continuaram a salpicar de filhos arriivados, e, ao que parece, de facas, espelhos, tesouras e outros artigos franceses capazes de seduzir os índios e principalmente as índias, o litoral brasileiro nos seus trechos mais desguarnecidos: entre o cabo de São Roque e a Parahyba do Norte; ao longo da costa de Alagoas e de Sergipe; por certos recantos do Rio de Janeiro (FREYRE, 1940, p. 21).

Depois destes, vieram, como aponta a historiografia, missionários, técnicos, artistas, comerciantes e importantes cientistas. Franceses calvinistas ou huguenotes disfarçados também desembarcaram entre os primeiros grupos de colonos portugueses, fundando cidades por todo o território do Brasil colonial, com o exemplo mais conhecido da capital do estado do Maranhão, batizada com o nome de um rei francês, a cidade de São Luís.

Como a tentativa, em meados do século XVI, de criar a França Antártica, onde a posteriori foi fundada a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro; anteriormente batizada pelos franceses de Henri Ville. Essa primeira tentativa infeliz dos franceses não os impediu de continuar a insistir. Em 1590 tentaram se estabelecer em Viçosa, onde hoje fica o estado do Ceará. Entre 1612 e 1615 fundaram a França Equinocial, a partir da cidade que chamaram de Saint Louis, futura São Luís do Maranhão. São novamente expulsos pelos portugueses. Por fim, no continente sul-americano, eles ainda tem a Guiana (PEREIRA, 2014, p. 38, tradução nossa).

É dos franceses a tese do “bom selvagem”, do retrato sentimental que se desenvolveu posteriormente na literatura sobre o indígena, ou melhor, sobre o “arlequim *sauvage*”. Diferente da estratégia de conquista dos demais invasores europeus, nossa historiografia colonial aponta para uma relação colaborativa entre alguns povos indígenas do litoral brasileiro e franceses. Segundo Freyre (1940), os franceses já entendiam que a instrução dos indígenas em um ofício do tipo manual lhes possibilitaria um certo tipo de dignidade humana pois “[...] durante o tempo em que estiveram em contacto com os índios brasileiros, os franceses em vez de compêndios de latim e de rhetorica puseram nas mãos dos selvagens ferramentas e armas européas e ensinaram-lhes officios” (FREYRE, 1940, p. 29-30).

A revolução das luzes nos setecentos chega ao mundo lusófono pela língua da França. Conhecer a língua francesa permitiria o acesso às novidades científicas, aos saberes em desenvolvimento que transfor-

maram os homens e sociedades. Parece consenso que o projeto de organização e fundação de instituições de ordem formativa em Portugal e, por extensão, em todo território do Brasil, teve como modelo os preceitos iluministas franceses de progresso e perfectibilidade humana. O ideal de civilização da Europa e, sobretudo, da França, se apresentava no mundo ocidental como uma finalidade, como uma meta em direção à modernidade.

Entre nós, a curiosa ocasião da conturbada chegada da família real portuguesa em território brasileiro e a mudança da cidade do Rio de Janeiro à categoria de corte portuguesa em 1809 é o episódio que marca a criação de espaços de natureza formativa preocupados com as novidades das luzes. A Academia Real Militar do Rio de Janeiro, com estatuto de fundação promulgado no ano de 1810, é a primeira instituição no território do Brasil a ensinar a língua francesa, como matéria de estudo em todos os anos de formação da Academia (OLIVEIRA, 2016).

Gostaríamos de salientar que antes mesmo da fundação da Academia Real Militar do Rio de Janeiro, que tomamos como espaço de saber marco do ensino de francês no Brasil, já temos notícias da oferta de Aulas públicas, de Cadeiras e sobretudo de uma significativa circulação de impressos em língua francesa no território do Brasil (OLIVEIRA, 2022). Mas é na criação da Academia Real Militar do Rio de Janeiro, inspirada no modelo português do Colégio Real dos Nobres, fundado em 1761, e este último, na *École Militaire de Paris*, ou Escola Militar de Paris, criada em 1751, que podemos perceber em território brasileiro a política pombalina de reforma da instrução pública e o entendimento da língua francesa como saber institucionalizado.

A política reformista de Pombal na América portuguesa e o lugar da língua francesa

A instrução na América portuguesa representava a prática (ou pelo menos a tentativa) dos ideais iluministas europeus que vão mais

tarde organizar o Estado brasileiro. No desenvolvimento e aplicação das luzes, assumiu como personagem central ainda no reinado de D. José I, seu ministro plenipotenciário, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), figura mítica na história de Portugal e do Brasil.

As chamadas “reformas pombalinas dos estudos menores”, impetrada pelo Marquês de Pombal através do Alvará de 28 de junho de 1759, traz para o mundo lusófono as transformações do mundo moderno (OLIVEIRA, 2022). Dentre as muitas contribuições das reformas pombalinas, gostaríamos de levantar para a discussão o processo de institucionalização do ensino da língua francesa no território brasileiro, ocorrido quando da chegada da família real portuguesa entre nós.

Pelo *Diccionario da Língua Portuguesa*, de Raphael Bluteau (1638-1734), publicado na Lisboa de 1789, percebemos que a família semântica do verbo “instituir” faz menção aos estabelecimentos de instrução militar, aos “Colégios” e “Academias” bem como às suas regras de funcionamento como a indicação de livros, por exemplo. Observando o caso do Brasil, na então corte do Rio de Janeiro, a Academia Real Militar do Rio de Janeiro foi instituída como lugar de instrução de um novo tipo de homem; temente à Deus mas também útil aos propósitos do soberano. Desse modo, podemos entender a organização de espaços de formação como o “Colégio” e a “Academia” como instituições, e a sua natureza, o sentido do termo *instrução*, como declaram os seguintes vocábulos:

INSTITUIR, v. at. Estabelecer, fundar v. g. , instituir morgado , capella. § Instituir jogos, Collegios. , fábricas, oficinas. § Lobo instituir em sua casa pública mancebia de todos os vícios,, a virtude para que os primeiros serão instituidos,, Vieira § Nomear, declarar v.g.,, instituir ao pai ou filho por seu herdeiro. -§ 1., da **Orden. instruir, educar** v. g. Instituir na Lei de Deus ,, Camões. Arraes 1. ,, a pátria nos instituiu com leis justas. INSTITUIÇÃO, f. f. estabelecimento v. g., instituição. dos feudos.; nomeação v.

g. „ instituição do herdeiro. § Instituições, f. pl. **livro didatico**, regras, preceitos. § Fundação v. g. „ instituição de **Academias**; Capellas; **Collegios**. INSTRUCÇÃO, f. f. **ensino**, **educação**, documento.- Lobo instruções da política militar. § Apontamento, regimento que se dá a alguém para se reger por elle v.,g., instruções dadas aos Ministros que se envião, aos Governadores, procuradores, agentes, e pessoas que nos vão fazer algum serviço. (BLUTEAU, 1789, p. 725, grifo nosso).

Neste contexto histórico e social de sentido e significado, a língua francesa institucionaliza-se como um saber, como matéria de estudo orientada por um método científico de análise, para a formação de um tipo de homem: o militar. O ensino da língua francesa tem a sua natureza discutida por intelectuais setecentistas que acabaram por colaborar na elaboração dos estatutos de fundação de três importantes instituições de ensino de orientação militar no mundo ocidental: a *École Militaire de Paris*, inaugurada no ano de 1751, na França, o Colégio Real dos Nobres de Lisboa, fundado em Portugal dez anos depois, em 1761, e a Academia Real Militar do Rio de Janeiro, no Brasil, criada no ano de 1810 (OLIVEIRA, 2016).

O ensino de francês nas instituições militares na França, em Portugal e no Brasil

Apesar do pioneirismo de Pombal com a instituição de significativas reformas na instrução pública em Portugal através do documento legal de 1759, é na França de Luís XV (1710-1774) que temos as primeiras notícias da organização e funcionamento de uma instituição para a instrução do tipo militar, citada por intelectuais portugueses como modelo a ser seguido em Portugal e em seus domínios.

Na França, algumas iniciativas de criação de escolas militares já haviam sido lançadas antes mesmo da criação da Escola Real Militar de Paris. A primeira a ser lembrada é o projeto apresentado pelo cardeal

Mazarin para a criação de uma espécie de instituto militar no qual seriam ensinados os exercícios do corpo para a arte da guerra. Este instituto tornou-se mais tarde o Colégio Mazarin¹, importante instituição por ter sido nele fundada a primeira cadeira de Matemática na França (DIDEROT; ALEMBERT, 1777). Além desta propositura, recordemos o projeto de estabelecimento de uma escola própria para a formação dos jovens militares franceses no espaço do *Hôtel Royal des Invalides*, de M. de Louvois (1641-1691), ainda na corte de Louis XIV. Contudo, foi com o projeto apresentado pela Marquesa de Pompadour (1721-1764), conhecida amante do então rei da França, que, em janeiro de 1751, é criada a Escola Real Militar de Paris.

A Escola Real Militar de Paris tinha por objetivo a formação de militares com uma instrução dirigida ao espírito e ao corpo. A “Engenharia” e a “Artilharia” eram as duas mais importantes bases teóricas dessa grande “arte do combate” que, somadas aos demais conhecimentos científicos então disponíveis, formariam o “perfeito militar”.

A gramática, as línguas francesa, latina, alemã, e italiana, as matemáticas, o desenho, a engenharia, a artilharia, a geografia, a história, a lógica, um pouco de direito natural, muito de moral, as ordens militares, a teoria da guerra, as evoluções; a

1 “O cardeal Mazarin, querendo perpetuar seu nome como seu antecessor havia feito ao fundar a Sorbonne, mandou construir, com sua enorme fortuna, em meados do século 17, o Colégio das Quatro-Nações, também conhecido como Colégio Mazarin. O nome da instituição faz referência às quatro regiões incorporadas à França como decorrência dos Tratados da Westfália e dos Pirineus, assinados, respectivamente, em 1648 e 1659. Sessenta estudantes dessas quatro nações (vinte de Flandres, Artois, Hainaut e Luxemburgo; quinze da Alsácia e outros territórios alemães; dez de Roussillon, Conflent e Cerdagne e quinze do Pignerol e dos Estados Papais), provenientes de famílias nobres, teriam bolsas garantidas para estudar, sob o regime de internato, na instituição que foi extinta sob Napoleão, sendo seu prédio, uma das mais notáveis construções à margem esquerda do Sena, defronte ao Louvre, ocupado em 1795 pelo Instituto da França, que reúne as Academias Nacionais Francesas (Babelon, 2001). Segundo Poirier (1996), pouco depois da fundação do Colégio, que ocorreu no início da década de 1660, o número desses estudantes bolsistas foi reduzido para 30 e outros alunos, não só os nobres das nações incorporadas, começaram a ser admitidos” (GARNICA; GOMES; ANDRADE, 2013, p. 137).

dança, a esgrima, a equitação, e suas partes, são os objetos de estudo da escola real militar (DIDEROT; ALEMBERT, 1777, p. 759, tradução nossa)².

Destes saberes formativos, nos interessam as questões do ensino de línguas, em especial, do francês, língua nacional e também “universal”. A instrução da Gramática se fazia necessária tanto para a língua vernácula, no caso, o francês da corte, como para as outras línguas consideradas para o ensino: as línguas latina, alemã e italiana. Uma vez aprendido os princípios da língua materna, aplicando o aluno facilmente o exemplo à regra e a regra ao exemplo, este começava então a perceber o que havia de comum entre os princípios da Gramática Francesa e os princípios das Gramáticas Latina, Alemã e Italiana.

A metodologia indicada para o trabalho com as lições baseava-se nos exercícios de viva voz, justificados por trazerem como vantagem o desenvolvimento maior da atenção pelos discentes do que os exercícios de lições ditadas. Assim, o aluno, quando interrogado sobre o ponto da lição, era obrigado a substituir por equivalentes os termos e explicações dadas pelos mestres, dada a impossibilidade de lembrar-se de todos os termos. Dessa forma, qualquer indicação de incerteza obrigava uma repetição da explicação de maneira mais inteligível. Os alunos escreveriam, portanto, como eles haviam entendido a lição, sendo em seguida esta produção corrigida pelo professor.

Vamos observar duas coisas principais sobre este método: a primeira é que ele talvez seja viável com poucos alunos ou muitos mestres; a segunda é que o espírito das crianças se encontra aqui em uma tensão bastante forte, a duração das

2 «La grammaire, les langues françoise, latine, allemande, & italiennne; les mathématiques, le dessin, le génie, l’artillerie, la géographie, l’histoire, la logique, un peu de droit naturel, beaucoup de morale, les ordonnances militaires, la théorie de la guerre, les évolutions; la danse, l’escrime, le manege, & ses parties, sont les objets des études de l’école royale militaire» (DIDEROT; ALEMBERT, 1777, p. 759).

aulas deve ser proporcional. Nós acreditamos que ele traz vantagem com curta duração e repetidos com mais frequência (DIDEROT; ALEMBERT, 1777, p.760, tradução nossa).

Depois de terem sido lançados os primeiros fundamentos dos conhecimentos gramaticais e de terem sido feitas as analogias e diferenças entre as outras línguas ensinadas, de terem sido fixados os princípios comuns às línguas e as características particulares de cada uma, o uso da língua na escrita e na fala era visto como a melhor maneira de aprendizagem de uma língua. É interessante notar que a formação linguística do militar orientava para o exercício em missões no exterior em um momento histórico de afirmação dos Estados nacionais, dos vernáculos europeus. Assim, as línguas vivas alemã e italiana ensinadas pela Escola de Paris justificava-se como um necessário conhecimento, principalmente quando em missões diplomáticas.

O texto que melhor define a organização da Escola Real Militar de Paris é o verbete *École Militaire*, assinado por P. de Meyzieu (1718-1778) – Diretor Geral dos Estudos e Intendente da Escola Real Militar de Paris, publicado na primeira edição da *Encyclopédie* de Diderot e D’Alembert, em 1751, mesmo ano de criação da instituição militar francesa. Em Portugal, antes mesmo do período pombalino, já havia a ideia de criação, na cidade de Lisboa, de um instituto para a instrução da juventude segundo o século de progresso material vivido na Europa (OLIVEIRA, 2006). Entre a intelectualidade portuguesa preocupada com estas questões, António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), que vivia por esta altura em Paris, tinha na educação e no ensino temas de grande interesse. Sanches pertencia ao grupo dos intelectuais portugueses que exerceram a sua atividade profissional no estrangeiro, os designados “estrangeirados”. Saído de Portugal aos vinte e sete anos de idade, e de personalidade então muito conhecida na vida cultural portuguesa no século XVIII, suas reflexões tinham o propósito de intervenção na reforma da cultura filosófica e científica do seu país (CARVALHO, 1986, p. 437).

Sobre a educação, Sanches publicou *Cartas sobre a educação da mocidade*, texto que influenciou de forma significativa as transformações realizadas posteriormente pelas reformas da política do ministério do Marquês de Pombal. Podemos dizer que em *Cartas sobre a educação da mocidade* são apresentadas as diretrizes de um projeto de educação nacional com objetivos específicos para uma sociedade em classes. Para a fidalguia e nobreza portuguesas estava orientada uma instrução que lhes garantissem a acumulação de honrarias no serviço dos exércitos de Oficiais de Mar e Terra.

A arte da guerra hoje, é ciência fundada em princípios que se aprendem e devem aprender antes que se veja o inimigo: necessita de estudo, de aplicação, de atenção e reflexão; que o guerreiro tome a pena e saiba tão bem calcular e escrever, como é obrigado a combater com a espada e com o espontão. O verdadeiro guerreiro é hoje um misto de homem de letras e de soldado (SANCHES, 19-- , p. 174).

Sanches defendia uma educação para a fidalguia portuguesa não somente nos princípios das “letras”, mas também na política e nas matemáticas, buscando, com isso, a formação de um corpo de funcionários do Estado em importantes cargos administrativos em tempos de guerra e de paz. Descartadas as vias de uma educação doméstica ou daquela realizada nas escolas ordinárias, o único modo indicado para a educação desta mocidade seria o de aprender em sociedade³ ou em colégios. É en-

3 Para a ideia de educação em sociedade, Sanches exemplifica o modo romano da educação da nobreza. “O seu ensino, no tempo da puerícia, se reduzia à filosofia moral e trato da vida que lhes ensinavam os filósofos. Mas esta instrução era prática: entravam no senado com seus pais ou tutores, como ouvintes; ali ouviam praticar o que aprendiam em casa; de tal modo que um menino de dezassete anos estava instruído na eloquência, na arte de escrever, porque sabia falar, nas leis da pátria, no sacerdócio, nas leis civis e políticas, que pela prática aprendiam; e vendo diante de si aqueles senadores – um que tinha triunfado, outro que tinha ganhado um reino, outro que tinha decretado leis, como cônsul – enchia-se o coração daqueles ilustres objetos, para imitar aquelas acções ordenando, mandando e obrando” (SANCHES, 19-- , p.179-180).

tão proposta a instituição de um “Corpo de Cadetes”, “Escola Militar” ou “Collegio dos Nobres” que buscava transformar pela educação os hábitos sociais da nobreza portuguesa, então condenados por Sanches. Valores como a “tolerância” e a “utilidade pública”, e uma instrução de dominância técnico-científica orientavam a formação de meninos e moços nobres ou fidalgos em soldados (SANCHES, 19--). Para a construção desse projeto de instituto militar, Sanches se valeu da experiência de outras nações como a Dinamarca, a Suécia e a Prússia, mas principalmente a França.

No ano 1751 se estabeleceu em Paris a Escola Real Militar. A sua instituição é para educar-se nela quinhentos gentis-homens à custa real: os militares são os mestres para ensinar a arte da guerra; e os seculares, homens de letras, as artes e as ciências. Mas como na **Enciclopédia**, impressa em Paris, se acha uma exacta descrição desta famosa escola no artículo École Militaire – tome cinquième, não necessito entrar aqui em maior explicação. E só farei algumas observações sobre o que se podia imitar de louvável em Portugal desta instituição (SANCHES, 19--, p. 183, grifo do autor).

Sobre a formação linguística do militar português, saber escrever com propriedade em língua portuguesa, bem como escrever e falar em língua castelhana, francesa e inglesa aparecem em evidência no texto de Sanches, apresentando para o ensino de Gramática a maior carga horária das aulas. Além do ensino destas línguas, aos alunos do Collegio foi também proposto o contato com o alemão e o italiano através de seus usos práticos.

Os mestres para ensinar a *língua castelhana, francesa e inglesa* necessariamente deviam ser estrangeiros. E na Escola Militar de Paris os serventes são alemães e italianos para que, pelo uso, aprendam aqueles educandos estas línguas, além do ensino que têm dos mestres – método que se devia imitar (SANCHES, 19--. 195).

Na propositura do Collegio Real dos Nobres, o pensamento científico de Sanches enfatizava as excelências do método experimental bem

como as virtudes das Ciências Exatas, da Matemática, em particular, como elemento componente do rigor necessário para a construção das ciências que trariam a modernidade, o progresso, para Portugal. A língua francesa aparece como um conhecimento necessário, pois todo o curso deveria ser ministrado nesta língua, o que a caracterizava como veículo de acesso aos demais saberes pois “Já se vê que – ao passo que os educandos souberem a sua língua, a latina e a francesa, a geografia, a cronologia e os elementos da história – devem passar a outras classes, onde se ensinarão as ciências que dependem destes conhecimentos” (SANCHES, 19-- , p. 195).

Carvalho (1986) defende a ideia de uma relativa influência das proposições das Cartas de Ribeiro Sanches na redação dos estatutos que regularam a criação do Collegio Real dos Nobres, publicados em 7 de março de 1761. Dizemos relativa influência porque, o “Colégio dos Nobres de Lisboa não foi uma Escola Militar, conforme era ideia fundamental de Sanches”, mas uma escola civil com a particularidade de ser destinada também a nobres (CARVALHO, 1986, p. 446). Das diferenças entre o sugerido por Sanches e o acatado na Carta de Lei de 1761, documento que cria o Collegio Real dos Nobres em Lisboa, podemos citar a inclusão de matérias como a Física e a Astronomia e a retirada da Natação das atividades físicas. Quanto ao ensino de línguas, o Grego e o Italiano aparecem como matérias de ensino e o Castelhana é retirado da lista de estudos (CARVALHO, 1986).

Se a França aparece na Europa ocidental como pioneira na fundação de um espaço próprio para a instrução de seus jovens nas ciências matemáticas mas também nas línguas, é fundamental lembrarmos que temos na ilustração portuguesa o vanguardismo destas reflexões nas páginas do *Verdadeiro Método de Estudar para ser útil à República e à Igreja, proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal*, de Luís António Verney (1713-1792), publicadas em 1746. A obra é constituída por dezesseis cartas escritas na Itália e dirigidas a um suposto doutor da Universidade de Coimbra, ocupando-se cada uma delas dos saberes então vigen-

tes, indo dos estudos elementares às diversas faculdades. As dezesseis cartas que compõem a obra discorrem sobre a utilidade e a necessidade do saber, o método a ser empregado nos cursos e os erros comuns que deveriam ser evitados para seu bom funcionamento como uma política de Estado. Verney já apresenta a utilidade como princípio da educação, um pilar que vai orientar mais tarde as reformas pombalinas que reorganizaram os estudos em Portugal e em suas colônias.

Verney entende a importância do ensino das Línguas e o estudo da língua portuguesa é por ele colocado como essencial para qualquer estudo posterior, em um movimento histórico de valorização da língua nacional, “tratando-a bem, lendo bons autores e acima de tudo, não utilizando termos estrangeiros, quando existissem equivalentes em sua língua nativa” (VERNEY, 1746, p 32). Para além das reflexões sobre o ensino de línguas apresentadas por Sanches, a importância dada ao ensino de português é defendida por Verney em vários momentos de seu discurso, principalmente quando discorre sobre o ensino de outras línguas que, segundo o autor, “[...] se deve explicar na língua que um homem sabe” (VERNEY, 1746, p. 48).

Apesar do vanguardismo português em Verney, as mudanças do movimento iluminista europeu só aconteceram entre nós de forma efetiva com o atraso de mais de meio século, quando em 1809 a corte portuguesa muda sua sede de Lisboa para a cidade do Rio de Janeiro, episódio que transforma a condição do território do Brasil de colônia de Portugal para metrópole europeia no além mar. Da urgência em organizar a recente corte portuguesa nos trópicos, instituições de ordem jurídicas, econômicas e formativas foram criadas, estando entre elas a Academia Real Militar do Rio de Janeiro.

É a chegada da Família Real ao Brasil que impõe ao novo império uma grande onda desenvolvimentista com o fito de gerar as condições mínimas de governabilidade por parte dos integrantes da corte portuguesa. A abertura de várias instituições de nível superior a exemplo das escolas de Direito em São Paulo e em

Olinda (1827), das escolas de Medicina da Bahia (1815) e do Rio de Janeiro (1813) e da Academia de Belas Artes (1820) visava formar aqui mesmo no Brasil, uma intelligentsia que pudesse assumir importantes postos da burocracia e da vida intelectual brasileira (ABREU, 2006, p. 7).

A Academia Real Militar do Rio de Janeiro, criada pela Carta de Lei de 04 de dezembro de 1810, é uma das primeiras ações da administração portuguesa na recente metrópole americana. Seu idealizador foi D. Rodrigo de Sousa Coutinho (1755-1712), o Conde de Linhares, afilhado do Marquês de Pombal e então ministro da Guerra e dos Estrangeiros. Abreu (2006), analisando o processo de criação da Academia Real Militar do Rio de Janeiro, aponta as dificuldades enfrentadas pelo Conde de Linhares com a declarada resistência dos generais portugueses instalados no Brasil. Para eles, a criação no território do Brasil de um espaço de formação militar significava uma evidente reconfiguração dos postos de mando então ocupados hegemonicamente por fidalgos e nobres nascidos e formados em Portugal. Como boicote, foi, por exemplo, negado para a Academia do Rio de Janeiro o envio do material didático utilizado nas escolas militares portuguesas que versasse sobre estratégia militar (ABREU, 2006).

A Academia Real Militar do Rio de Janeiro buscava formar não só “oficiais para as armas”, mas também “engenheiros, geógrafos e topógrafos com a finalidade de conduzir estudos e elaborar trabalhos em minas, caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas” (TELLES, 2003, p. 4). Para tanto, a valorização do conhecimento científico moderno como parte dos saberes da formação intelectual de sua oficialidade pode ser considerada um aspecto inovador à configuração cultural na América portuguesa.

Pautada em parâmetros racionalistas, civilizatórios e confiantes no progresso garantido pelo avanço da ciência, assim se instituiu a Academia Real Militar do Rio de Janeiro, segundo o movimento das Reformas Pombalinas de Instrução Pública iniciadas em Portugal. Interes-

sante perceber que nos oitocentos a língua francesa já ocupava o lugar de “língua universal”, um saber exigido como conhecimento prévio de seus alunos em exame de ingresso nos cursos de formação da Academia Real Militar do Rio de Janeiro.

Os que souberem a lingua latina, grega, e as linguas vivas, occuparão os primeiros logares nas aulas, e serão os seus nomes postos nos primeiros logares nas listas que se publicarem da sua matricula, e quando forem depois despachados, terão preferencia na mesma antiguidade (BRASIL, 1891, p. 232).

Seguindo os modelos já estabelecidos em Paris e em Lisboa, além das novidades científicas das ciências exatas, a “Lingua Franceza, Ingleza e Allemã” aparecem como matérias de ensino e fazem parte do programa de disciplinas formativas da Academia Real Militar do Rio de Janeiro em seu estatuto de fundação. Para o ensino das línguas francesa, inglesa e alemã o Título Segundo da Carta de Lei de 1810 esclarece que seus professores teriam, dentre outros deveres, a obrigação de substituírem uns aos outros em caso de ausência. Entendemos que esta configuração dá ao ensino de línguas, no momento de criação da Academia, um caráter facultativo, não por ser este um saber de menor importância, mas justamente por ser a língua francesa parte integrante do que se entendia por educação. Além dessa configuração histórica do lugar da língua francesa, é importante salientar o fato de estarem escritas majoritariamente em língua francesa as referências bibliográficas de todas as matérias de estudo da Academia do Rio de Janeiro.

Em seu Título Segundo, intitulado “Numero dos Professores, Sciencias, que Devem Ensinar, e dos Seus Substitutos”, a Carta de Lei de 1810 atribuía como função dos professores da Academia a elaboração de compêndios atualizados e escritos em língua portuguesa (BRASIL, 1891, p. 232). Para a elaboração dessas obras, a lei orientava o conhecimento, pelos professores da Academia, dos renomados autores e das constantes e importantes descobertas científicas, não podendo “ser adiantados

em postos, nem obter recompensas e graças, sem que cada um delles tenha organizado e feito a seu compendio pelo methodo determinado nos Estatutos [...]” (BRASIL, 1891, p. 232).

Entre a intelectualidade que os professores da Academia poderiam tomar como modelo pedagógico, a Carta de Lei de 1810 cita uma lista de nomes franceses como La Croix, Le Gendre, Delambre, para as matérias do primeiro ano; Gaspard Monge, no segundo ano de formação; Francoeur, Prony, Abade Bossut, Fabre, Gregory, Bézout, Robins, no terceiro ano; Le Gendre, La Caule, La Lande, La Place, Haüy e Brisson, para o quarto ano; Guy de Vernon, Lessac, Lavoisier, Vauquelin, Fourcroy, La Grange e Chaptal, no quinto ano; Bossut, Werner, Napiion e Brochant, no sexto ano; Roza, Lineu, Jussieu e La Cepède, para o sétimo ano do curso. Trazemos estes autores apenas como uma amostra de um universo de mais de trinta autores franceses que aparecem no estatuto de fundação da Academia como indicação bibliográfica para as diferentes matérias de estudo.

Algumas considerações

O processo de institucionalização da instrução pública iniciado pelas reformas pombalinas em Portugal ainda nos setecentos acontece de forma efetiva no território do Brasil com um relativo atraso de mais de cinquenta anos. A condição de corte do reino de Portugal conferida ao Brasil, episódio único na história das colonizações, acontece em um momento histórico de reconfiguração de toda uma mentalidade com o movimento das luzes europeias.

A novidade das ciências e o caráter útil dos saberes, incluídos aí os saberes linguísticos, para o progresso de uma nacionalidade em formação aparece como preocupação da intelectualidade portuguesa já em Verney, ainda na primeira metade dos setecentos. Ao mesmo tempo em que se desenvolvem os vernáculos e seus usos como política de Estado, o francês figura como língua universal, de um mundo em avanço social e científico. Mas este avanço só chega entre nós nos oitocentos.

As Reformas Pombalinas dos Estudos Menores, promulgadas no Alvará de 28 de junho de 1759, trouxeram para o mundo lusófono as transformações do mundo moderno. Na prática, somente em 1809, e de forma institucionalizada no ano de 1810, é que temos o ensino da língua francesa como matéria de estudo de um currículo formativo, para além da representação já estabelecida da língua francesa como veículo de transmissão das novidades das luzes. A Academia Real Militar do Rio de Janeiro, com estatuto de fundação na Carta de Lei de 1810, é a primeira instituição no território do Brasil a ensinar a língua francesa como matéria. Seguindo o modelo da corte de Lisboa e esta, o de Luís XV, o ensino de francês aparece como um saber justificado pela vasta referência biblio- gráfica de seus cursos e por ser entendida como uma prática social da nobreza.”

A língua francesa, como saber necessário para o ingresso nos cursos de formação da Academia do Rio de Janeiro, tinha um caráter facultativo como matéria de ensino não por ser um saber menos importante que os demais, mas por ser justamente um pré-requisito para as aulas e para o progresso nos cursos. Os estatutos de fundação registram mais de trinta autores franceses citados como importantes trabalhos de referência nas diferentes matérias de ensino dos cursos de formação da Academia do Rio de Janeiro. Matemáticas e Línguas aparecem como bases na formação do perfeito militar que atuaria como representante do Estado português no desenvolvimento social e em defesa da grande costa brasileira sempre ameaçada por inimigos. Seguindo o modelo da École Militaire de Paris, criada na corte de Luís XV, o Collegio Real do Nobres de Lisboa inspirou a fundação da Academia Real Militar do Rio de Janeiro.

Sob a tutela do Estado e com regimento formalizado em lei, a Academia Real Militar do Rio de Janeiro pode ser vista como um signo da modernidade tão desejada por Pombal. Com a institucionalização do ensino de francês, “língua universal”, a adoção de compêndios como materiais escolares industrializados, de uso em sala de aula, muitos de-

les escritos em francês e publicados na França, foi permitida a circulação e a apropriação de saberes, em seus valores eufóricos, da nação tida como a mais avançada da Europa.

Referências

- ABREU, Márcia. **Os Caminhos dos Livros**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- ABREU, Ricardo do Nascimento. **Os Oficiais do Exército Brasileiro e a Formação da Elite Intelectual Sergipana no Século XIX (1822-1889)**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe – SE. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=es_ES&id=136. Acesso em: 01 jul. 2014.
- BLUTEAU, Rafael, SILVA, António de Moraes. **Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro**. (Volume 1: A - J). Lisboa : Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.
- BRASIL. Carta de Lei de 4 de Dezembro de 1810 – Crêa uma Academia Real Militar na Côrte e Cidade do Rio de Janeiro. **Coleção De Leis Do Império Do Brasil de 1810**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Vol. 1, 1891, p. 232. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei/anterioresa1824/cartadelei-40009-4-dezembro-1810-571420-publicacaooriginal-94538-pe.html>> Acesso em: 24 out. 2014.
- CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal**. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DIDEROT, Denis; ALEMBERT, Jean Le Rond d'. **Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers / par une Société de gens de lettres ; mis en ordre et publié par M. Diderot, et quant à la partie mathématique, par M. d'Alembert**. Genève: Chez Pellet imprimeur-libraire, Tome Onzième, 1777. Disponível em: <http://www.e-rara.ch/gep_r/content/page-view/9681009>. Acesso em: 03 ago. 2014.
- FREYRE, Gilberto. **Um engenheiro francês no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1940.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; GOMES, Maria Laura Magalhães; ANDRADE, Mirian Maria. A instrução pública na França revolucionária: considerações a partir do Essais Sur L'enseignement En General Et Sur Celui Des Mathématiques En Particulier, de Sylvestre-François Lacroix. **História da Edu-**

cação (On-line). Porto Alegre, v. 17, n. 39, jan./abr., p. 129 – 151. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n39/a08v17n39.pdf>.> Acesso em: 01 ago. 2014.

OLIVEIRA, Kate Constantino Pinheiro de Andrade. A institucionalização do ensino de francês no Brasil: o caso da Academia Real Militar do Rio de Janeiro (1810-1832). 2016. 110f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016. Disponível em: <<http://openrit.grupotiradentes.com:8080/xmlui/handle/set/2562>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo M. de. A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). 2006. 378 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255>. Acesso em: 05 jun. 2014.

PEREIRA, Marcio Rodrigues. La politique culturelle française du Brésil de 1945 à 1970 : institutions, acteurs, moyens et enjeux. **Tese**. (Doutorado em História). 687f. Strasbourg, 2014. Disponível em : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01068703/file/Rodrigues-Pereira_Marcio_2014_ED519.pdf >. Acesso em: 20 set. 2021.

SANCHES, António Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Porto: Domingos Barreira, 19--.

TELLES, Pedro Carlos da Silva. **História da engenharia no Brasil**. O início do ensino da engenharia: a Academia Real Militar; a Escola Central. Boletim da Sociedade Brasileira de Cartografia, n. 50, p. 3-21, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.cartografia.org.br/boletim/Boletim50.pdf>.> Acesso em: 09 set. 2014.

VERNEY, Luís António. **Verdadeiro método de estudar**. Valença: Na Officina de Antonio Balle, 1746. Disponível em: <<http://purl.pt/118>.> Acesso em: 30 ago. 2014.

A PRODUÇÃO METALINGUÍSTICA BILINGUE NO PERÍODO POMBALINO: O LEGADO DE ANTONIO VIEYRA TRANSTAGANO

Amanda Carvalho Silva Souza

Álvaro César Pereira de Souza

Introdução

O período entre os séculos XVII e XVIII marcou a expansão comercial através do mercantilismo, estimulando a competição entre os países pelo maior número de mercados. Foi também o momento em que os vernáculos atingiram sua consolidação, repercutindo na transformação da ideologia dentro dos manuais de ensino de língua à medida que os objetivos e exigências da sociedade se modificaram. Dessa forma, a língua portuguesa, além de ter sido vista como um instrumento para os fins catequéticos, adquiriu o estatuto de mediador nos intercâmbios comerciais.

Observa-se que a ruptura com o ensino eclesiástico, logo no início do século XVIII, foi acompanhada pela presença de intelectuais estrangeirados, os quais marcaram o pensamento educacional português com suas contribuições e conhecimento advindos dos intercâmbios desenvolvidos nas diversas Academias europeias. Entre esses estrangeira-

dos, foram destacados por nós o conhecido Marquês de Pombal¹, o qual, creditado pela recuperação de Portugal, recebeu quase que uma “carta branca” para a execução de seus planos quanto à ascensão do reino português, e o professor português Antonio Vieyra Transtagano (1712-1797), que, mesmo distante de sua terra, acompanhou o debate acerca da necessidade de melhorias no setor socioeconômico e educacional de Portugal. Diante desse contexto, a língua portuguesa se fortaleceu, tornando-se patrimônio nacional.

A língua exerceu papel fundamental no contexto português, visto que ela foi usada como instrumento de fortalecimento da consciência nacional, tendo acompanhado o império em todas as jornadas d’além-mar. Segundo Anderson (2008, p. 79-80), os vernáculos ganharam força, tornando-se grandes sistemas de centralização administrativa, a partir da decadência do latim, iniciada no século XVI, contribuindo para o surgimento da “consciência nacional”.

Não se pode deixar de observar os efeitos oriundos de alguns eventos históricos tais como, a ascensão das línguas vivas, a contribuição do movimento de defesa do vernáculo português, bem como as implicações das leis pombalinas relacionadas ao ensino, especialmente o do português, nos Alvarás de 1757, 1759 e 1770. Vimos que esses eventos repercutiram diretamente na produção de compêndios destinados ao conhecimento da língua portuguesa, iniciando o movimento de consolidação da língua como pertença nacional (FÁVERO, 2005, p. 319).

Entretanto, o caráter pragmático das línguas, de modo geral, sofrerá mudanças, quando a sociedade europeia transforma suas necessidades, voltando-se para a evolução científica e principalmente econômica. Nesse sentido, queremos afirmar que, tais necessidades fizeram da língua uma ferramenta essencial para o estreitamento das relações

1 Sebastião de Carvalho e Melo (1699-1782) foi ministro de D. José I e incumbido da responsabilidade de reconstruir a cidade de Lisboa após o fatídico terramoto ocorrido em 1755, quando se perdeu mais de 10 mil vidas (AZEVEDO, 2004, p. 120).

entre países, com o intuito prático de gerar a cada um, benefícios econômicos. É o caso entre o reino português e o inglês, quando da culminância da produção de obras compiladas com o claro propósito de manutenção dessa relação. Na Inglaterra, ingleses se interessavam por conhecer a língua portuguesa, muito embora, inicialmente, reclamava-se de escassez de obras para suprir a demanda.

Esse processo de consolidação ganhará espaço propício com a chegada do Iluminismo português, representado politicamente por Sebastião de Carvalho e Melo (mais conhecido como Marquês de Pombal) e seus partícipes, reverberando na propagação da língua portuguesa como língua estrangeira. Em virtude da importância do trabalho do Marquês de Pombal, é possível observar a continuidade de seus feitos até mesmo cinquenta anos após a morte de D. José I (1716-1777), havendo o marquês já sido destituído de seu cargo de primeiro Ministro no governo de D. Maria I. Conforme nos diz Oliveira (2008, p. 27) sobre a extensão do ideário pombalino, que se fez visível inclusive no Brasil, mesmo com a implantação do próprio Estado:

[...] a aplicação e desenvolvimento, na colônia [brasileira] que se transformou em sede do governo português, das diretrizes estabelecidas pelas reformas do gabinete de D. José I, serviu para mostrar que a legislação pombalina sobre o ensino de línguas transcendeu o contexto das reformas da segunda metade do século XVIII e estabeleceu um período de continuidade, do ponto de vista da história do ensino das línguas no Brasil, que comporta os governos de D. José I, D. Maria I e D. João VI, bem como do seu filho e sucessor D. Pedro I, uma vez que a permanência, mesmo depois da Independência, de uma geração de intelectuais que passaram por todo esse processo, tais como Martim Francisco (1775-1844) e Cairu (1756-1835), em instâncias decisórias de âmbito educacional, dentre outros fatores, contribuiu de modo eficaz para a manutenção, propagação e até mesmo apropriação de valores advindos da universidade reformada de Coimbra, talvez a grande obra cultural do Marquês de Pombal.

Em Portugal, Pombal criou também aulas de línguas estrangeiras (entre elas o vernáculo inglês) com a abertura do Real Colégio dos Nobres, em 1761. O surgimento do Colégio evidencia a preocupação de Pombal, quando instituiu o ensino de matérias técnicas, associadas à importância de se aprender idiomas estrangeiros que melhor pudessem intermediar as relações de negócio.

Diante desse contexto, buscamos investigar nos compêndios escritos por Antonio Vieyra Transtagano (1712-1797), respectivamente, a *New Grammar of the Portuguese Language in four Parts* (1768) e seu *A Dictionary of the Portuguese and English Languages in two Parts* (1773), quais os impactos causados no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira, bem como os elementos linguísticos que pudessem atender às necessidades daquele momento em relação ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Partimos da hipótese de que Antonio Vieyra Transtagano tenha sido um intelectual marcante que ajudou a colocar a língua portuguesa num patamar de igualdade com outras línguas europeias. Seus livros, analisados neste trabalho, foram importantes não só no que tange à questão das letras e das artes, mas também ao propósito de alavancagem de Portugal ao nível econômico desejável. Por isso, elaborou suas tecnologias metalinguísticas para subsidiar a relação luso-inglesa, sobretudo no âmbito do comércio, navegação e guerra.

Português como língua estrangeira: o intercâmbio luso-britânico

A expansão territorial portuguesa e a conseqüente difusão da língua da metrópole foram paralelamente acompanhadas pela composição de um aparato didático para a transmissão linguística, a qual servia a diferentes propósitos, políticos e religiosos. De acordo com Orlandi (2001, p. 36), “não há política linguística sem gramática e, em sentido inverso, a forma da gramática define a forma das políticas linguísticas (a relação *com* a língua/a relação *com as* línguas)”.

Ao longo do tempo, observa-se que a necessidade de dominar os vernáculos, por razões supramencionadas, provavelmente fez da aprendizagem de língua estrangeira o motivo para a gramatização das línguas, por isso os dicionários nasceram bilíngues. Segundo afirma Verdelho (2000, p. 16),

O simples desenvolvimento do exercício da escrita não podia deixar de suscitar uma necessária reflexão gramatical e uma conseqüente produção metalinguística, com natural relevo para a elaboração de tipo lexicográfico. Juntamente com a emergência da escrita vernácula, o confronto com o latim, muito especialmente na instância escolar, deve ter provocado imediatamente o aparecimento de glossários e outros materiais de apoio à intercompreensão das duas línguas, exercitando a sua equivalência lexical.

À medida que a visão socioeconômica dos reinos se modifica, as línguas passaram a despertar interesse de forma e em lugares diferentes. No processo de ascensão do português, o idioma obteve destaque como língua estrangeira mesmo antes do inglês, em Portugal. Segundo Torre (1990, p. 215),

[...] num conjunto de outras línguas, sem merecerem tratamentos claramente específicos. Em muitos casos é mesmo visível uma certa incompetência dos autores, especialmente no que se refere ao correcto emprego da língua portuguesa. Mas a situação vai mudar, sem que tal signifique que a qualidade linguística deixe de merecer reparos, manifestando a Inglaterra interesse pelo estudo do português antes de Portugal se interessar pelo estudo do inglês.

Exemplo disso foi um dicionário de 11 línguas publicado em 1617, *Guide into Tongues*, de John Minscheu (1560-1627), que “insere o português, em perfeita paridade com o espanhol, o Inglês, o Francês, etc.” (TORRE, 1985, p. 9). Em 1662, James Howell publicou em Londres sua *A New English Grammar prescribing certain Rules as the Language Will bear*

for Foreners to learn English...also another Grammar of the Spanish or Catalian tounge with some special remarks upon the Portuguese dialect, a qual dedicou à D. Catarina de Bragança.

No início do século XVIII, a ideia de simplificação das obras destinadas ao ensino das línguas pela conversão ao vernáculo ganha força e, a partir deste momento, compêndios serão produzidos em grande escala. Sempre tomando como modelo de organização latina, os compêndios dão menos vazão à ideologia religiosa do ensino de língua, preocupando-se mais com o caráter utilitário que preenchia as exigências da época. Com isso, Couto (2004, p. 3) nos diz que:

A preocupação do Iluminismo português e europeu retoma as ideias de reforma pedagógica já existentes na Europa do século XVI e manifesta-se na época pombalina numa crítica radical do ensino jesuítico e dos seus procedimentos, baseados na filosofia aristotélica, no comentário textual, na *disputatio* entendida como simples exercício mecânico de habilidade lógico-formal e numa casuística arbitrária e probabilística.

Seguindo este pensamento, reformas político-educacionais foram propostas em Portugal, institucionalizando o ensino e legislando compêndios que veiculasse o ideal prático e técnico em conformidade com a demanda por sujeitos qualificados para as áreas do comércio, mediante orientação de métodos simples, claros, mas também elegantes de descrever e explicar as línguas. Não só os que estavam em Portugal contribuíram para a ascensão do país e sua língua, como também os ilustrados que beberam das correntes fora de seu país, sejam eles os expatriados ou estrangeirados.

No tocante aos longos anos de intercâmbio luso-britânico, é relevante analisar os elementos dessa relação sob a luz da língua. A história dessa aliança só vem a evidenciar a importância mediadora que as línguas tiveram para a sua longevidade (TORRE, 1990, p. 214). Enquanto James Howell (1594?-1666) homenageia a rainha, Catarina de Bragan-

ça, com a sua *New English Grammar* (1662), o francês Monsieur De La Molliere, capitão nos exércitos do rei D. João IV, pai de D. Catarina, homenageia o rei, Carlos II, dedicando-lhea sua *Portuguese Grammar: or, Rules shewing the True and Perfect way to Learn the said Language. Newly Collected in English and French, for the Use of either of each Nation that desire to Learn the same*.

Outro ponto a ressaltar sobre o período oitocentista é a representação de um momento áureo na lexicografia interlíngua, quando se publicam diversos vocabulários didáticos e de termos técnicos. O mesmo acontece nos manuais de gramática, sobre os quais a busca por um método científico repercutirá, fazendo-os formular seu conjunto de regras em número reduzido, baseando-se nas observações factuais – que permitem tanto a postulação de regras particulares da língua-alvo quanto discorrer sobre regras gerais de língua (COUTO, 2004, p. 7-8).

Por conta da histórica relação comercial entre Portugal e Inglaterra – e também dinástica – a aprendizagem de inglês pelos portugueses e de português pelos ingleses era mais que natural. Era, pois, útil o aprendizado das línguas em vias duplas. Luís Antônio Verney (1713-1793), indiretamente, recomendara, em 1746, o aprendizado de línguas estrangeiras, quando afirmava que:

Antigamente, entendiam os doutos que era necessário saber Latim para saber as Ciências, mas o século passado e neste presente, desenganou-seo mundo e se persuadiu que as ciências se podem tratar em todas as línguas [...]. Os Ingleses, os Franceses, Holandeses e Alemães etc, começaram a tratar todas as ciências em vulgar. Esta é a moda. Osmelhores livros acham-se escritos em vulgar (VERNEY, 1746, tomo I, p. 122).

Em 1762, Teles de Menezes publica sua *Gramatica ingleza ordenada em portuguez*. Embora fosse considerado indispensável o estudo do inglês pelos portugueses, conforme justificou Teles de Menezes, quando afirmou que os ingleses são “uma gente quetemos tão dentro de casa”,

observava-se a ausência de gramáticas inglesas escritas em português. Quanto aos ingleses, “quase todos se iniciavam, especialmente aqueles que se aplicavam ao Comércio” (OLIVEIRA, 2006, p. 42).

Antes da *Gramatica ingleza ordenada em portuguez*, mas no início do século XVIII, foi publicado em Londres, *A Compleat Account of the Portuguese Language. Being a Copious Dictionary of English with Portuguese, and Portuguese with English* (1701). Sua autoria é desconhecida, uma vez que o autor apenas se identificou através das iniciais: A.J.. Destinava-se ao ensino de língua portuguesa aos ingleses e consistia em um dicionário bilíngue Português-Inglês e Inglês-Português, com extensão razoável, sem paginação. O dicionário é seguido por uma parte, intitulada *A Compendium of all the necessary Rules of Construction and Orthography digested into a Grammatical Form*, a qual lembrava ser uma *Grammatica Anglo-Lusitanica*.

Na secção “Ao Leitor”, não paginada, o autor relata que não foi sua intenção inicial escrever o *Compleat Account*, o qual afirma ser mais um amaranhado de dados que ele registrou em benefício próprio, do que uma obra planejada para vir à luz, por isso teria ido ao túmulo com ele, “não fosse a persuasão de alguns amigos”. Discurso esse que marca o nível de imaturidade em relação à qualidade e preparação de seu compêndio de língua.

Quase trinta anos depois do *Compleat Account*, publicou-se, em Londres, a *Grammatica Lusitano-Anglica ou Portuguese, e Inglesa, a qual serve para instruir aos Portuguezes no idioma Inglez*, de J. de Castro. Publicada em várias edições, a primeira data de 1731⁵. A gramática de Castro possui duas partes, a primeira destina-se à “instrução dos Inglezes que desejassem alcançar o conhecimento da Lingua Portugueseza” e a segunda, ao “uso dos Portuguezes que tivessem a mesma inclinação a Lingua Ingleza”⁶. Com sua obra, o autor pretendia valorizar as relações comerciais entre as nações inglesa e portuguesa através da língua. Trazia diálogos familiares, convertidos nas duas línguas, mas por haver maior incidência do português e uma maior disposição à defesa deste na obra

deste autor, Santos (2010, p. 108) sugere que seu objetivo maior era o ensino de português como língua estrangeira – a parte sobre o português contém 240 páginas e a inglesa 167. Todavia, isso pode ser explicado também pela hipótese de que, como o modelo de gramática era o latino, havia muito mais a dizer sobre o português, em comparação com o latim, que o inglês soba luz do latim.

De acordo com Torre (1985, p. 14), a gramática de Castro fará parceria com as duas partes componentes de *A Compleat Account – Vocabularium Anglo-Lusitanicum e Vocabularium Lusitano-Anglicanum* – para formar um conjunto de tecnologias utilizado para o aprendizado de inglês pelos portugueses. É evidente que poderiam servir para o aprendizado de inglês pelos portugueses por estar escrita nas duas línguas. Entretanto, não se deve dispensar a possibilidade de, pela mesma razão, também servir ao aprendizado do português como língua estrangeira. Este último argumento nos leva ao que Santos (2010, p.148) sustenta em sua pesquisa:

Castro produziu um compêndio preocupado não só com o ensino do Inglês, mas também com o fortalecimento da imagem da Língua Portuguesa e sua aceitação como língua estrangeira nobre a ser estudada e respeitada. Em meio a um ambiente totalmente propício ao surgimento de novas aulas [...].

Novamente as relações comerciais irão mobilizar o estudo das duas línguas. A *Grammatica Anglo-Lusitanica* inicia o momento de interesse pelo inglês gerado em Portugal (HOWATT, 1988, p. 66).

O legado de Antonio Vieyra Transtagano (1712-1797)

Em Portugal, a atenção dada ao ensino das línguas é justificada pela importância do “acesso do conhecimento científico da época”, e atendia aos propósitos de instrução militar, uma vez que as grandes e atualizadas fontes para as aulas no Real Colégio dos Nobres estavam

dispostas em compêndios escritos em francês ou inglês (OLIVEIRA, 2006, p. 37). Dessa forma, a reformulação do currículo do antigo Colégio das Artes incluía as disciplinas científicas, como a Matemática, Astronomia e Física, bem como estavam recomendadas as Aulas de Línguas Vivas (francês, italiano e o inglês), conforme explica o legislador:

Nao sendo conveniente que os Collegiaes antes de acabarem a Rhetorica, e de se acharem preparados com as Nocoos que deixo ordenadas, se embaracem com differentes applicacoes; nem que sejam privados da grande utilidade, que podem tirar dos muitos, e bons livros, que se acham escritos nas referidas Linguas: Ordeno que o Collegio pague tres Professores para as ensinarem: e que os Collegiaes depois de haverem passado as classes de Rhetorica, Logica, e Historia, aprendam pelo menos, as Linguas Franceza, e Italiana; ainda que sera muito mais util aosque forem mais capazes, e estudiosos procurarem possuir tambem a Lingua Ingleza (PORTUGAL, 1829, p. 781-782).

A mudança do currículo suscita a produção e aquisição de compêndios, especialmente os de ensino de línguas. Não por coincidência, em 1768, foi publicada em Londres, a *New Portuguese Grammar in Four Parts*, de Antonio Vieyra Transtaganano (1712-1797), que fora do domínio português, objetivava oferecer subsídio linguístico aos ingleses. É durante o século XVIII, período de efervescência cultural portuguesa, que se conhece o trabalho desenvolvido pelo professor português, o estrangeirado Antônio Vieira Transtaganano, alentejano emigrante na Inglaterra, e mais conhecido por duas obras, escritas em inglês, que fizeram tradição no ensino de língua portuguesa como estrangeira.

Antonio Vieira Transtaganano, embora residente no estrangeiro, não esteve desligado das questões da língua e cultura portuguesas. Nas palavras de Innocencio da Silva (1858, p.293), foi um “sábio portugez, que ainda em paiz extranho honrou a sua pátria, e a serviu com seus escriptos”. Com suas produções, ajudou a colocar o português no mesmo

patamar do inglês, francês e italiano – o português deixou de ser uma língua secundária e passou a estar igualado às línguas de cultura da época. Transtaganano produziu dois compêndios, que se complementam, uma gramática e um dicionário, e que adquiriram tradição, publicados e reeditados várias vezes, chegando a servirem de referência a outros escritores quando da produção de suas obras.

Passados quase quarenta anos, desde a publicação da obra de Castro (1731), Transtaganano ainda denunciava a ausência de obras que pudessem auxiliar os ingleses coma aprendizagem de língua portuguesa, como um grande inconveniente e esta teria sido a razão pela qual o mesmo decidiu trazer à luz duas obras que se complementam, uma gramática e um dicionário. Relata o autor que, tendo muita dificuldade em encontrar livros portugueses naquele país, achou-se obrigado a oferecer parte de sua coleção particular aos “Cavalheiros” a quem teve a honra de assistir no estudo da língua portuguesa (TRANSTAGANO, 1768, p. vi). Torre (1985, p. 19) afirma que,

Embora destinada ao ensino de Português, esta gramática deve ter exercido bastante influência nas gramáticas ulteriormente publicadas e destinadas a portugueses, particularmente no que toca aos diálogos familiares que apresenta em versão bilíngue, o português e o inglês lado alado na mesma página, na parte final da gramática. Quase sessenta anos mais tarde estes diálogos eram ainda transcritos *ipsis verbis* em gramáticas inglesas publicadas em Portugal por diferentes autores.

As várias edições de sua gramática relevam que a sua obra atendeu ao público durante muito anos, tendo sido referência para outros gramáticos, como o Pe. Peter Babad (1763-1846), em cujas mãos “fortuitamente caiu” a *New Portuguese Grammar*, e John Laycock (1811?-1885?), o qual afirmou parecer-lhe “imensurável que nenhuma outra, exceto a de Transtaganano devia ter surgido na Inglaterra, para assistir-nos na aquisição de tão útil língua”, ao apontar o pequeno número de portu-

gueses fluentes no inglês (LAYCOCK, 1825, p. iii). Para ambos os gramáticos, as obras de Transtagano merecem destaque pelos fins a que se prestaram.

No tocante à sua metodologia, observa-se que não parece ser objetivo do autor dar noções de gramática, como era o formato das gramáticas até aquele tempo, vista ainda claramente na obra de Castro, mas apresentar as estruturas pertinentes à língua portuguesa numa gramática de forma mais prática. Portanto, ele procura ser bastante didático nas disposições dos conteúdos. Este se constitui outro ponto de afinidade entre a obra desse autor alentejano e as ações iniciadas por Pombal, quando da proposta de Reforma do Ensino de Gramática, prevista na Lei de 1759.

Se houve uma melhor organização dos conteúdos na *Grammatica* de Castro, em relação ao *Compleat Account*, houve ainda mais na gramática de Transtagano. Em termos práticos, a obra de Transtagano tem grandes chances de ter sido usada, principalmente por ser menos cansativa do que aquelas disponíveis na época. Essa pode ter sido uma das razões para que sua obra tenha alcançado uma tradição, visto que foi publicada em várias edições até final do século XIX e reeditada, evidentemente, para adaptar-se às exigências e às modificações feitas na própria língua em cada época.

No contexto em que a ortografia da língua portuguesa ainda está em processo de padronização, a ação do autor não é apenas de ensinar uma língua como estrangeira, mas de ajudar os próprios compatriotas a fixar a ortografia das palavras em questão, tão confusas e já apontadas por Verney em 1746, quando afirmou que mesmos os portugueses não estavam certos de sua ortografia.

Ressaltamos que a obra veio à luz em boa hora, uma vez que a essa altura já havia pessoas formadas pelo Real Colégio dos Nobres em Portugal, munidas do conhecimento específico para melhor efetuarem as negociações. Não saber a língua daquele com quem se negocia podia gerar prejuízos às partes. Se o comerciante português precisava apri-

morar suas habilidades na língua inglesa, o mesmo era aplicável aos ingleses quando da negociação com os portugueses.

A lexicografia do século XVIII enriquecerá a própria língua a partir dos jargões das diversas áreas da ciência – a qual avança consideravelmente nesse momento. Quando a *New Portuguese Grammar in four Parts* saiu do prelo anunciava-se a iminência de um dicionário bilíngue, o qual teria sido pensado para compor as ferramentas didáticas do ensino e aprendizagem do português, requisitadas pelo público falante da língua inglesa. Referimo-nos ao *A Dictionary of the Portuguese and English Languages, in two Parts, Portuguese and English: and English and Portuguese* (1773).

As dificuldades confessadas pelo lexicógrafo português tanto tornaram sua tarefa árdua como tardou a publicação de sua obra. Sendo assim, nesta tarefa, de acordo com o que explica em seu “To the Reader”, empenhou-se em: fazê-la “o mais copiosa possível”, exemplificar “as diferentes significações da mesma palavra em ambas a línguas, com tal acuidade e clareza que se possa dar ao aprendiz conhecimento perfeito e distinto de seus idiomas”, além de autorizar as palavras da língua inglesa, na segunda parte, através da referência aos nomes dos principais autores do cânone inglês. Não surpreendentemente a obra lexicográfica de Transtagano tenha sido um

[...] empreendimento marcante na história da lexicografia portuguesa este dicionário que emparceira as duas línguas, nas sequências português-inglês e inglês-português. Teve um afortunado sucesso editorial, foi muitas vezes reeditado, revisto, aumentado, e também reduzido e abreviado. Preencheu, de modo quase exclusivo, durante mais de um século, o campo lexicográfico luso-britânico, e teve ainda repercussões epigonais até ao fim do século XX (VERDELHO, 2011, p. 26).

As obras de Antonio Vieyra Transtagano trazem em si muito do que se almejava para Portugal do século XVIII, aprimorar as relações de intercâmbio comercial entre as nações inglesa e portuguesa, passando principal-

mente pela educação como um dos principais instrumentos facilitadores. O *Dictionary of the Portuguese and English Languages* teve dezenas reedições¹², foi “corrigido, actualizado, e modificado, em relação à sua configuração original até chegar à última edição em 1860” (VERDELHO, 2011, p. 29).

No que tange às obras em si, estas tiveram seu valor reconhecido tanto pelos portugueses como também por estudiosos de outras nações, tais como o padre francês Peter Babad (1763-1846), autor de *Portuguese and English Grammar* (1820), John E. Mordente (? - ?), quem escreveu *Exercises upon the Different Parts of Speech of the Portuguese Language Referring to the Rules of Mr. Vieyra's Grammar* (1806), e Alexandre Marie Sané (1773-1818), autor francês de *Nouvelle Grammaire Portugaise* (1810), cujas obras foram baseadas nos compêndios de Transtagano.

O foco utilitário de sua obra acompanha a demanda de conhecimento da época não só em relação à Inglaterra, mas estava alerta para o que poderia ser útil também à sua pátria, em consonância com a legislação pombalina referente ao ensino de línguas. Enquanto em Portugal o Marquês de Pombal propunha as reformas no ensino para melhor servir aos propósitos de elevar a nação portuguesa a partir da reformulação do ensino do latim e da inclusão do estudo da língua nacional, criação das Aulas de Comércio e do estudo das línguas estrangeiras (Alvará de 1772), fora de Portugal havia um representante, mesmo que não oficial, do reino lusitano, em terras britânicas. Sendo assim, a utilidade da obra de Transtagano

[...] não se restringirá àqueles cuja sorte os levou à Índia por interesses comerciais, mas se estenderá também ao trato com a literatura, ao nos tornar familiarizados com muitos trabalhos valiosos escritos em Língua Portuguesa, dos quais fomos informados. Qualquer que contribua para a ampliação do conhecimento e mediação das relações entre diferentes nações, deve certamente encontrar o encorajamento do público; e por estas considerações esperamos, que o Sr. Anthony Vieyera Transtagano nunca tenha razão para se arrepender de ter dedicado sua atenção em tantos anos de trabalho laborioso

Ao pensar na compilação de obras voltadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua estrangeira, Transtagano se afina enormemente com os propósitos defendidos por Pombal, principalmente quanto à necessidade do estudo das línguas “*em materias de guerra e commercio pellas Costas Orientaes e de todas as quatro partes do globo*”.

Conclusão

Embora Antônio Vieyra Transtagano não tenha jamais sido referido como um dos “estrangeirados” que diretamente contribuíram para o projeto pombalino de reformulação do ensino em Portugal e suas possessões, o seu trabalho não deixa dúvidas quanto a sua importância para o ensino de línguas no contexto do Iluminismo português do século XVIII. Sua obra teve diversas reedições, tão longeva quanto o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Antônio de Moraes e Silva, chegando ao século XX.

No concernente à língua portuguesa como língua de cultura, o empenho lexicográfico de Transtagano foi ímpar, levando a língua portuguesa ao interesse e utilização dos ingleses, os quais há muito já se relacionavam com os portugueses, mas sem ter tido nenhuma obra tão bem organizada e pensada, tanto para o “curioso” quanto para aquele que necessitava aprendê-la para fins acadêmicos e comerciais. Este último aspecto está bem evidente na obra de Transtagano, preocupado que estava em promover os negócios entre portugueses e britânicos, servindo a língua lusitana como mais um instrumento facilitador para aquele fim.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Joao Lucio de. **O Marquês de Pombal e a sua época**. Lisboa: Livraria Clássica, 2004.

BABAD, Peter. **Portuguese and English Grammar, compiled from those of Lobato, Durham, Sane and Vieyra, and simplified for the use of students.** Baltimore: John D. Toy, 1820.

CASTRO, Jacob de. **Grammatica Lusitano-Anglica, ou Portugueza e Ingleza, a qual serve para instruir os Portuguezes no idioma Inglez.** Lisboa, na Oficina de Manoel Coelho Amad, 1751. Disponível em: http://ia600308.us.archive.org/15/items/grammaticaanglolo00castiala/grammaticaanglolo00c_astiaala.pdf

COUTO, Manuel Amor. Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filosófica de Jerónimo Soares Barbosa. **Revista Galega de Filoloxía**, ISSN 1576-2661, 2004, 5: 11-31. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/2613/1/RGF-5-1-def.pdf>

FÁVERO, Leonor L. Século XVIII: A língua portuguesa no Brasil e o discurso do poder. In: GONÇALVES, M. et al. **Gramática e Humanismo**, vol. I Braga, Universidade Católica Portuguesa, p. 317-330, 2005.

HOWATT, Anthony Philip Reid. **A history of English language teaching.** 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1988.

HUE, S. M. **Diálogos em Louvor da Língua Portuguesa.** Fac-símiles das edições de 1540 e 1574. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

J., A. A Compleat Account of the Portugueze Language. Being a Copious Dictionary of English with Portugueze, and Portugueze with English. Together with Easie and Unerring Method of its pronunciation, by a distinguishing Accent, and a Compendium of all the necessary Rules of Construction and Orthography digested into Grammatical Form. To which is subjoined by way of Appendix their usual Manner of Correspondence by Writing, being all suitable as well to the Diversion and Curiosity of the Inquisitive Traveller, as to the Indispensable Use and Advantage of the more Industrious Trader and Navigator to most of the known Parts of the World. Londres: R. Janeway, 1701.

LAYCOCK, John. A Grammar of the Portuguese Language, compiled from the best sources, and chiefly designed for the use of Englishmen studying that tongue without **the help of a master.** In three parts, to which 18 added, a copious mercantile vocabulary together with sundry commercial letters. Londres: Leeds, 1825.

MORDENTE, John Emm. Exercises Upon the Different Parts of Speech of the Portuguese Language Referring to the Rules of Vieyra's Grammar; to which is Added a Course of Commercial Letters. London, 1807.

OLIVEIRA, Luiz. E. M.. **A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890).** Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni (org.). **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

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

SANÉ, Alexandre Marie. **Nouvelle grammaire portugaise, suivie de plusieurs essais de traduction française interlinéaire, et de différens morceaux de prose et de poésie, extraits des meilleurs classiques portugais**. Paris: Cérioux Jeune, 1810. Disponível em: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hxjg4n>. Acessado em 05/03/2012.

SANTOS, Elaine M. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas: percursos do ensino de Inglês no Brasil (1757-1827)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Sergipe. *Mestrado em Letras*, 2010.

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario Bibliographico Portuguez: Estudos de Innocencio Francisco da Silva, aplicáveis a Portugal e ao Brasil**. Tomo I, Lisboa: Imprensa Nacional, 1858.

TORRE, Manuel Gomes da. **Gramáticas inglesas antigas: alguns dados para a história dos estudos ingleses em Portugal até 1820**. Trabalho complementar à dissertação de doutoramento apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 1985.

TRANSTAGANO, A. V. **A New Portuguese Grammar in Four Parts, Containing I. Rules for the modification and use of the different parts of speech; II. The Syntax, in which are explained, after a more copious manner than hitherto attempted, the peculiar uses of the PORTUGUESE PARTICIPLES; III. A Vocabulary, more particularly containing the Terms of COMMERCE, WAR, and NAVIGATION, with a variety of Phrases and familiar Dialogues, taken from common conversation, and the best authors; IV. Various Passages extracted from the most approved modern and ancient writers, with a view to facilitate the reading of the ancient and most valuable Portuguese books**. Londres: J. Nourse, 1768.

.. **A Dictionary of the Portuguese and English Languages, in two Parts, Portuguese and English: and English and Portuguese**. *Wherein I. The WORDS are explained in their different Meanings, by Examples from the best PORTUGUESE and ENGLISH WRITERS; II. The ETYMOLOGY of the PORTUGUESE generally indicated from LATIN, ARABIC, and other LANGUAGES. Throughout the whole are interspersed a Great Number of PHRASES and PROVERBS*. Londres: J. Nourse, 1773.

VERDELHO, Telmo dos Santos. Dicionários portugueses, breve história. In: NUNES, José H. & PETTER, Margarida (org.). **História do saber lexical e consti-tuição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Pon-

tes, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/2366951/Historia-do-Saber-Lexical-e-Constituicao-de-um-Lexico-Brasileiro>. Acessado em 20/12/2011.

.. Tradição Lexicográfica. In: VERDELHO, Telmo & SILVESTRE, João P. **Lexicografia Bilíngue. A Tradição Dicionarística Português – Línguas Modernas**. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa / Universidade de Aveiro, 2011.

VERNEY, Luís António. **Verdadeiro Metodo de Estudar, para Ser util à Republica, e à Igreja: Proporcionado ao Estilo, e Necesidade de Portugal**. Tomo primeiro. Valença: Oficina de Antonio Balle, 1746. Disponível em: http://purl.pt/118/2/sc-50679-v/sc-50679-v_item2/index.html

ARTE DA GRAMMATICA DA LINGUA PORTUGUEZA: UM COMPÊNDIO A SERVIÇO DAS REFORMAS DE POMBAL

Wagner Gonzaga Lemos

Luxurioso, bronco, déspota esclarecido, excelentíssimo, fidalgo provinciano, ditador sanguinário, mecenas, tirano progressista, autocrata, homem prático e estrangeirado são alguns dos termos que romancistas, historiadores e biógrafos atribuíram a Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Conde de Oeiras (1759) e Marquês de Pombal (1769). Tantas imprecações e louvores destinados a um só homem não nos deixam passar incólumes diante da figura que governou Portugal na segunda metade do século XVIII. Sua atuação na economia, nas artes militares, na reconstrução de Lisboa após o fatídico terremoto (1755), nas obras de Arte por meio de sua política de mecenato, bem como nas reformas que empreendeu na educação fizeram do primeiro ministro de Dom José I uma das mais relevantes personalidades históricas de Portugal (BRANCO, 1900; MAXWELL, 1997; TEIXEIRA, 1999).

Filho de uma família de pequenos fidalgos, Sebastião José tornou-se grandioso para a história de seu país. Tanto como provavelmente pretendeu. Notem-se como exemplos dessas intenções sua política de mecenato (TEIXEIRA, 1999) ou mesmo a estátua equestre de Dom José,

em que figura o medalhão pombalino através do qual Sebastião José evidenciou o encômio à sua influência no reino, uma vez que ele próprio era representado na base da estátua do rei:

Em conseqüência do terramoto de 1755, a cidade de Lisboa teve de ser reconstruída rapidamente. Disso se encarregou Eugénio dos Santos, que organizou em termos muito modernos a urbanização da Baixa, dispondo as ruas rectas atravessando-se ortogonalmente. Foi ele também que desenhou a Praça do Comércio, onde determinou o lugar em que seria erigido o monumento dedicado ao rei D. José. Imediatamente o alicerce do pedestal foi colocado, aguardando-se a realização da estátua equestre. O convite a Machado de Castro (1732-1822) apenas foi formulado em 1770. O escultor teve de submeter-se aos desenhos que o arquitecto Reinaldo Manuel dos Santos concebera para o pedestal e também aos desenhos que Eugénio dos Santos fizera em 1759 e foram aprovados pelo Marquês de Pombal. [...] Trata-se da primeira estátua equestre realizada em Portugal, sendo também, neste país, um dos primeiros monumentos escultóricos feitos na rua dedicados a uma pessoa viva. Ela tornou-se, pois, a referência de uma nova actividade, até então cingida à representação de santos. [...] Na frente do pedestal, aparecem heraldicamente as armas do reino e um medalhão de bronze que retrata o Marquês de Pombal (GONÇALVES, 2009).

As referências à imagem do primeiro ministro de Dom José atravessariam séculos. Por um lado, temos o *Perfil do Marquez de Pombal*, de Camilo Castelo Branco, como obra que busca esmigalhar o ícone do Conde de Oeiras. Embora seu autor logo de início declare tratar-se de uma obra “sem partido”, encontraremos seu verdadeiro posicionamento adiante: “o meu odio grande, intranhado e unico na minha vida, ao marquez de Pombal, não procede de afeccto ao padre nem do desaggravo da religião: é por amor ao homem” (BRANCO, 1900, p. 7-8). Doravante, o que se vê é um deramar desse ódio, inclusive perpetrando aspectos da vida pessoal:

Era peccado velho a lubricidade de Sebastião José de Carvalho. Entre os 39 e 45 annos, em quanto [sic] esteve em Londres, em vez de

estudar o inglês, deu-se ao fêmeaço escandalosamente. Foi um grande *whore-master* (BRANCO, 1900, pág. 219).

Por outro lado, encontramos louvores que se estenderam através do século XIX, como o rótulo de cigarros Marquês de Pombal¹, que circulava em Pernambuco, e a Fundação Marquês de Pombal², a qual renova laudatoriamente a imagem de Sebastião José. Localizada em Oeiras, no Palácio dos Aciprestes, essa instituição tem por discurso oficial louvar a hodiernidade das diretrizes pombalinas:

O marco de desenvolvimento de Oeiras – a sua instituição como Vila e Concelho – é indissociável da figura de Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e Marquês de Pombal. A sua acção governativa e filosofia de desenvolvimento é referenciada, ainda hoje, como modelo de modernização da sociedade nomeadamente nos seus vectores económicos, sociais e culturais. Eis porque a Câmara Municipal de Oeiras escolheu o seu nome, para o associar à constituição de uma Fundação (FUNDAÇÃO MARQUÊS DE POMBAL, 2009).

Não obstante se propague a importância desse período governamental para a história portuguesa e, evidentemente, das suas colônias, permanece ainda uma lacuna a ser preenchida: estudos que deem conta do real alcance das ações pombalinas.

Um desses campos ainda não totalmente explorados é a política linguística de Pombal e seus desdobramentos na educação, nos domínios portugueses da época, constituído por Portugal e suas colônias, com destaque para a mais rica: o Brasil (MAXWELL, 1997).

1 Esse rótulo faz parte do acervo da Fundação Joaquim Nabuco e está disponível no endereço eletrônico http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/visualizador/i/ult_frame.php?cod=577.

2 Mais informações sobre a Fundação Marquês de Pombal são encontradas no endereço eletrônico <http://www.fmarquesdepombal.pt/>.

Nesse sentido, destaquemos o fato de os compêndios que tratam de história da língua portuguesa praticamente ignorarem a ação de Pombal na expansão da língua, mormente no Brasil. Teyssier (2007), Lima Sobrinho (2000), Silveira Bueno (1967), dentre outros não dedicam espaço em suas obras à ação de Sebastião José. Há autores que, por sua vez, quando o fazem, abordam superficialmente, como Cunha (1985), em um exíguo capítulo em *A Questão da Norma Culta*, ou Coutinho (1968), em “Pontos de Gramática Histórica”. Este último sequer cita o primeiro ministro de Dom José e tão somente afirma: “várias ordens régias foram expedidas pelo governo da metrópole, para que se ensinasse aos índios a língua portuguesa. Depois da expulsão dos jesuítas, o uso do vernáculo tornou-se obrigatório, nesta porção do solo americano” (COUTINHO, 1968, p. 323).

Tais afirmações muito simplificam a constituição da língua portuguesa em idioma do Brasil, uma vez que não basta a assinatura no papel para que as normas de uma lei se tornem realidade, mas é necessário todo um cabedal de ações que propiciem a efetivação do que a autoridade promulgou:

O historiador deve tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. “Apenas o francês será usado na escola”, estipula o regulamento modelo das escolas de 1851: finalidade de objetivo. Trinta anos mais tarde ensinava-se ainda em *patois* ou na língua regional (CHERVEL, 1990, pág. 190).

Existe, provavelmente, nessa omissão, uma recusa velada no que tange ao papel da instituição escolar como instância privilegiada da sociedade. Talvez seja esta a razão pela qual somente textos bem mais específicos, como de obras acerca da história da educação, dediquem maior espaço às reformas pombalinas e busquem ratificar o valor dessa

intervenção no ensino do século XVIII e suas implicações na expansão da língua portuguesa. Pilleti e Pilleti (1991), Hilsdorf (2003), Cunha (1980) e Nunes (1984) estão dentre aqueles que atribuem relevância às reformas ilustradas do século XVIII, sem, entretanto, se deterem longamente. Há, todavia, trabalhos que se voltam a abordar com exclusividade o assunto, *verbi gratia*: Andrade (1978) e Carvalho (1978), que tratam do tema mais detalhadamente, mas que precisam, assim como todos os autores, ser revisitados.

Sob o governo do Marquês estrangeirado foi que a política educacional deixou de ser campo de atuação religioso e se tornou política de Estado. Em 1757, sob as vistas de Sebastião José Carvalho e Melo (1699-1782), era promulgado o Diretório dos Índios ou Lei do Diretório, o qual instituiu oficialmente o ensino de língua portuguesa no Brasil. Dois anos depois, vinha à luz o Alvará Régio também idealizado por Pombal, reformando o ensino de Humanidades e determinando a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses (OLIVEIRA, 1999).

Nesse momento histórico é que o Estado português atua com mais vigor na administração, na justiça, na assistência e na educação. Segundo Falcon (1993, p. 424), o antijesuítismo violento praticado por Pombal era, sobretudo, uma afirmação da autoridade real sobre um poder religioso que paralelamente estava “mantendo e ampliando sua influência e controle sobre a sociedade e o Estado”. Evidenciava-se, então, o vínculo que Portugal pretendia firmar entre sua língua e a ideia de nação: o vernáculo era agora utilizado como instrumento de centralização administrativa (ANDERSON, 2008).

O governo português, dessa forma, gerava uma lacuna no ensino da colônia e, enfim, tomava para si a responsabilidade da educação, antes nas mãos dos inacianos:

O referido Alvará não só condenava o ensino dos Jesuítas, mas impunha a condição prévia exame que iria afastar de todo os Professores Religiosos, durante o reinado de D. José. [...] Na verdade,

de um momento para o outro pretendia-se instaurar o ensino oficial, sob a égide do Estado, que passaria a constituir a única autoridade competente, se não para fiscalizar todo o ensino, mesmo o dos Conventos, pelo menos para imprimir a orientação desejada nesses mesmos estudos e, sobretudo, nas escolas oficiais, em que só lecionariam Professores habilitados com o exame sancionado pelo Soberano (ANDRADE, 1978, p. 36).

Destarte, o reinado de Dom José I, por meio da obrigatoriedade da língua portuguesa, estabelecia uma clara posição política, enfatizando a unidade lingüística como condição imprescindível para se formar uma nação:

A constituição das nações européias corresponde a uma profunda transformação das relações sociais (nascimento do capital mercantil, urbanização, mobilidade social, extensão das relações comerciais etc.), aí compreendidas em seus aspectos religiosos (Reforma, 1517, e Contra-Reforma). A expansão das nações acarreta indiscutivelmente uma situação de luta entre elas, o que se traduz, ao final, por uma concorrência, reforçada porque institucionalizada, entre as línguas. A velha correspondência uma língua, uma nação, tomando valor não mais pelo passado, mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de *uma* língua oficial uma obrigação para os cidadãos (AUROUX, 1992, p. 49).

Ressalte-se, contudo, que isso não significou uma secularização do ensino. Mudava-se tão somente a orientação inaciana, mas permanecia o pensamento católico (FÁVERO, 2005). O que se pretendia, sobretudo, era implantar diretrizes civilizatórias sob as luzes do século XVIII:

É a partir das missões, principalmente na gestão do Diretório, que se verifica o surgimento de um conceito de civilização cada vez mais associado a uma ação a realizar-se em espaços planejados. Nestes, os índios são instruídos na religião cristã, aprendem ofícios, integram atividades econômicas e estabelecem formas de

convívio por meio do comércio, do trabalho e do casamento com os brancos. Nestes espaços, chamados, conforme a cada época, ‘missão’, ‘povoação’, ‘aldeamento’, ou ‘posto indígena’, transcorre uma mesma ação que coetaneamente seria compreendida como sendo uma obra religiosa, uma empresa colonial, um serviço assistencial (ALMEIDA, 1997, p. 24).

As reformas pombalinas não se restringiram às duas leis citadas. Entre 1757 e 1773, segundo Hilsdorf (2003), trinta reformas foram promulgadas pelo governo português. As leis transitavam entre o seqüestro dos bens dos jesuítas, a proibição dos livros dos inacianos, os novos estatutos da Universidade de Coimbra, a criação das aulas avulsas e a regulamentação do ensino particular.

Uma dessas leis interessa, em especial, à questão do ensino da língua portuguesa. Trata-se do Alvará Régio de 30 de setembro de 1770, que determinou o estudo da gramática portuguesa nas aulas de gramática latina por pelo menos seis meses antes de os educandos serem introduzidos à língua latina. Para tal finalidade, o próprio Alvará já instituiu a obra que prioritariamente se prestará a esse tão relevante serviço: *Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*, de Reis Lobato.

Editada pela primeira vez em 1770, sob os auspícios do já citado Alvará, esse livro traria a seu autor a permanência nos cânones didáticos, tendo em vista as suas diversas reedições, bem como as citações que a ele se fazem até hoje, haja vista ter Lobato se tornado referência nos estudos gramaticais lusófonos (SOUZA, 1804; MARSDEN, 1827; CETAS, 2009).

Não há muitos dados biográficos acerca de Reis Lobato. São frequentes as citações ao fato de que era bacharel (o texto base para este artigo é a décima quarta edição, de 1815, que traz essa informação em seu frontispício). Mas, segundo o catálogo de uma livraria especializada em obras raras, embora sem citar fontes dessas informações,

Há indícios de que tenha nascido por volta de 1721 e falecido em 1804, mas desconhecido o local; foi cavaleiro da Ordem de Cristo

e bacharel em Leis pela Universidade de Coimbra. Escreveu apenas duas obras, a que aqui oferecemos e um Elogio ao Exmo. Sr. Sebastião José de Carvalho (Marquês de Pombal), impresso em Lisboa em 1773 em 16 páginas (LIBER RARUS, 2009).

Nesse sentido, entretanto, o pesquisador e professor português da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Carlos da Costa Assunção, retomando dados dos seus compatriotas, o dicionarista Eugênio Silva (1810-1876), que indicava a formação acadêmica de Lobato e seu vínculo com a Ordem de Cristo, bem como sua provável data de óbito, e o filólogo José Leite de Vasconcelos (1858-1941), que considera 1721 o ano de nascimento do gramático, procurou saber nos arquivos da Universidade de Coimbra e da Torre do Tombo quem teria sido Reis Lobato. Assunção afirma não ter encontrado registros que correspondessem exatamente ao nome António José de Reis Lobato. Tal lacuna, segundo ele, deve-se ao fato de que na verdade não teria existido um Reis Lobato, sendo este um pseudônimo, o que nesse período não era incomum. Seguindo essa linha de raciocínio, o professor português lançou mão da comparação estilística e concluiu que o padre português António Pereira de Figueiredo (1725-1797) era a pessoa sob o nome Antonio José de Reis Lobato (ASSUNÇÃO, 1997).

Essa hipótese é verossímil, não só pela análise textual entre os textos de Lobato e Figueiredo feita por Assunção, reconhecida autoridade na matéria, mas também sob o aspecto ideológico. Calafate (2010) aponta na biografia de António Pereira de Figueiredo uma estreita relação com os interesses pombalinos e declara que o religioso oratoriano “foi figura cimeira do iluminismo em Portugal, tendo sido estreito colaborador do marquês de Pombal” ao defender novos métodos de ensino e a exposição das matérias teológicas de acordo com o caráter pedagogo do iluminismo. Contudo, o aspecto que mais o fará sobressair

como arquitecto dos desígnios pombalinos gira em torno do esforço teórico que empreendeu a fim de redefinir o problema das relações Igreja-Estado dentro de um contexto regalista, ele emer-

ge assim como um dos principais teóricos do regalismo ao tempo de Pombal (CALAFATE, 2010).

Tendo como texto de abertura o Alvará Régio de 30 de setembro de 1770, o compêndio de Lobato recebe dessa lei autoridade pedagógica e reforça o seu caráter civilizatório, o qual, segundo se acreditava, far-se-ia eficaz por meio da língua. A ideia de civilização “esteve ligada ao conhecimento da forma correta de falar e escrever a língua. Neste sentido, os gramáticos da época ligaram a língua portuguesa à idéia de língua pátria ou língua nacional, o que interligava gramática à figura real” (CARVALHO, 2009, p. 131):

EU EL REY Faço saber aos que este alvará virem, que em Consulta da Real Meza Censoria me foi presente, que sendo a correção das línguas nacionaes hum dos objectos mais attendiveis para a Cultura dos Povos civilizados, por dependerem dela a clareza, a energia, e a magestade, com que se devem estabelecer as Leis, persuadir a verdade da Religião, e fazer uteis e agradaveis os Escritos. Sendo pelo contrario a barbaridade das línguas a que manifesta a ignorância das Nações; e não havendo meio que mais possa contribuir para polir, e aperfeiçoar qualquer Idioma, e desterra d'elle esta rudez, do que a applicação da Mocidade ao estudo da Grammatica da sua própria lingua (*apud* LOBATO, 1815, p. vii).

De fato, era a civilização que se pretendia espalhar por meio do ensino da língua nacional. Esse apuramento linguístico garantiria não apenas a “nobreza de pensamentos”, mas, sobretudo, a elevação de Portugal ao patamar das outras “Nações illuminadas”, podendo se tornar tão grandioso quanto Roma e Grécia, cujas línguas, segundo o Alvará, chegaram “ao grao de gosto e perfeição que se virão nos formosos seculos de Athenas e Roma e que bem nos testemunhão as excellentes Obras que delles ainda nos restão”, em razão de terem sido ensinadas através do “referido methodo e espirito da educação”, que o Alvará estabelecia nesse momento para Portugal.

Outrossim, a lei em destaque tem por finalidade a formação de “Vassallos uteis ao Estado”, todavia sem perder de foco a importância dada a valores como, por exemplo, os da Religião. Enfatizemos mais uma vez que o antijesuítismo não representava, como nos mostra o texto da lei, uma laicização do ensino. Permaneciam os valores religiosos, porém afastados da influência inaciana, considerada tão maléfica à sociedade portuguesa desde os primeiros alvarás da governação pombalina, bem como das diretrizes de ensino de Luís Antonio Verney, em seu *Verdadeiro Método de Estudar*. O Catolicismo como Religião do povo e do Rei não perdera completamente sua força no reinado de Dom José I, pois apenas uma ordem religiosa é que teve as rédeas encurtadas a fim de que o Estado se tornasse mais forte. Note-se que o Alvará de que tratamos aqui reafirma a importância da religião, uma vez que institui, em lugar dos processos e sentenças utilizados como material de letramento,

O Catecismo pequeno do Bispo de Montpellier Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo Arcebispo de Evora para instrução de Diocesanos para que por elle vão tambem aprendendo os Principios da Religião, em que os Mestres devem instruir com especial cuidado, e preferencia a outro qualquer estudo (*apud* LOBATO, 1815, p. vii).

Não obstante tenha como texto de abertura o Alvará Régio de 1770, a obra é “composta e oferecida” a Sebastião José de Carvalho e Melo, mostrando, destarte, talvez, que o rei reina e não governa e que, na verdade, o melhor caminho de estar perto do poder e dele beneficiar-se era louvar o primeiro ministro. É singular o texto encomiástico de Reis Lobato a Sebastião José. Nele é patente que o papel exercido pelo rei não é tão louvado quanto o do Conde de Oeiras (quando da primeira edição, ainda não havia recebido o título de Marquês de Pombal):

Offereço a V.EXCELLENCIA a Arte da Grammatica de lingua Portugueza, procurando-lhe por meio deste obsequioso arbitrio

a fortuna de chegar á douta mão, que lhe póde emendar os erros; pois todos conhecem, que V. EXCELLENCIA tem a mais perfeita sciencia dos principios da Lingua Portugueza pella falar com toda a pureza, e propriedade de termos, como testificação os doutissimos escritos, com que V. EXCELLENCIA tem illustrado a re publica das Letras.

Persuado-me de que será do agrado de V.EXCELLENCIA esta minha offerta, pela razão de ser huma Nação, que V.EXCELLENCIA com incansavel desvelo pretende fazer a mais culta, e conhecida entre todas as civilizadas. E também julgo que debaixo da protecção de V. EXCELLENCIA será a mesma Grammatica bem acceita do Público; pois para alcançar a sua estimação bastará ver, que V.EXCELLENCIA a approva, concedendo-me a licença de poder gravar na frente desta pequena Obra o grande Nome de V.EXCELLENCIA, respeitado em todas as quatro partes do Mundo. Deos guarde a V. EXCELLENCIA para a exaltação das Letras, e felicidade da Patria. ILL.mo e EXC.mo SENHOR

Beija a mão de V.EXCELLENCIA seu mais reverente criado
Antonio José dos Reis Lobato (LOBATO, 1815, p. ix-x).

Diferentemente do tratamento dispensado por Camilo Castelo Branco (1900), na obra aqui já citada, o gramático curva-se ao intelecto do Conde ao ponto de considerá-lo um superior em termos de conhecimentos de língua portuguesa, cabendo-lhe inclusive a condição de poder corrigir as eventuais falhas. Dessa forma, em tom tão elogioso, utiliza-se o autor de um dos recursos mais eficazes para obter o mecenato: a dedicatória. Com ela, manifestava-se uma relação de interdependência entre alguns letrados e aqueles que lhes poderiam conceder bens materiais e/ou privilégios. Além disso, entrava em cena

a capacidade de produzir um bem cultural digno de ser oferecido, e que também pudesse ser reconhecido pelos demais como símbolo de afirmação e enaltecimento do poder do rei - um bem cultural que fizesse uma declaração pública do poder real expressiva

a ponto de ser recompensado por isso (DELMAS, 2008).

Assim como a lei que a acompanha, a dedicatória volta a tratar da questão do bem falar e conhecer a gramática como instrumento de civilização. Seu autor demonstra conhecer quais seriam os intentos do primeiro ministro para a Nação portuguesa, engajando-se, através de seu compêndio, nesse propósito: torná-la “a mais culta, e conhecida entre todas as civilizadas”.

Não podemos também deixar despercebido o elogio desmedido de Reis Lobato, quando afirma que o nome de Sebastião Carvalho é que faria ser bem aceita a gramática. Tal argumento convenceria se a obra não fosse uma imposição legal, se não houvesse uma determinação do rei para que o compêndio fosse usado na instrução em língua portuguesa. Não se tratava de uma opção, mas uma imposição firmemente estabelecida pela força da tinta, pena e brasão do Rei:

Pelo que mando á Real Meza Censoria, Meza do Desembargo do Paço, Director Geral dos Estudos, Senado da Camera, e a todos os Desembargadores, Corregedores, Provedores, Juizes, e mais pessoas destes meus Reinos, e Dominios o cumprão, e guardem, e fação inteiramente cumprir, guardar este Meu Alvará com inviolavel observancia, e registarem todos os livros da Camera das suas respectivas Jurisdicções (PORTUGAL, 1770).

Fica evidente, por meio de dedicatória tão entusiasmada, o papel de mecenas exercido por Pombal para não só liberar, mas, sobretudo, impor esse compêndio esquadrinhado em perspectiva iluminista. Reis Lobato não tergiversa quando é hora de louvar o seu patrocinador e envidar esforços para servir ao projeto daquele que o tornaria um dos mais lembrados gramáticos de seu país, incorporando a ideia de que dele dependem “a exaltação das Letras, e felicidade da Patria” (LOBATO, 1815, p. vii).

Referências

- ALMEIDA, Rita Heloísa. *O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ANDERSON, B. R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva. Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- ASSUNÇÃO, Carlos da Costa. Uma leitura da introdução da gramática de Reis Lobato. In: *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XIV, Porto, 1997, pp. 165-181.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BRANCO, Camilo Castelo. *Perfil do Marquez de Pombal*. Lopes & c.a. 2ª edição. Porto, 1900.
- BUENO, Silveira. *Estudos de Filologia Portuguesa*. 6ª edição. São Paulo: Saraiva, 1967.
- CALAFATE, Pedro. *Sob o Signo das Luzes: António Pereira de Figueiredo*. Disponível no endereço eletrônico <<http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/ilu11.html>> acessado em 13 de janeiro de 2010.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva. Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- CARVALHO, Pedro Eduardo Andrade. As Normas do Rey e as Normas do Gramático da Real Mesa Censória Portuguesa em 1771. *Revista Eletrônica Cadernos de História*, vol. VII, ano 4, n.º 1, julho de 2009. Disponível no endereço eletrônico < <http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/download/CadernosDeHistoria-07-10.pdf>> acessado em 18 de dezembro de 2009.
- CETAS - CENTER FOR ENGLISH, TRANSLATION AND ANGLO-PORTUGUESE STUDIES. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível no endereço eletrônico <http://www2.fctsh.unl.pt/edtl/verbetes/F/funcao_gramatical.htm> acessado em 18 de dezembro de 2009.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.º 2, pp. 177-229, 1990.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1968.

CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.

CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DELMAS, Ana Carolina Galante. A Impressão Régia e as práticas de homenagem: dedicatórias impressas no Brasil joanino. *Trabalho apresentado no XIII Encontro de História Anpuh-Rio/2008*. Disponível em: <http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212884769_ARQUIVO_AnaCarolinaGalanteDelmas.pdf>. Acessado em 13 de janeiro de 2010.

FALCON, Francisco José Calazans. *A Época Pombalina*. São Paulo: Ática, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes. Século XVIII: A língua portuguesa no Brasil e o discurso do poder. In: GONÇALVES, M. et. al. *Gramática e Humanismo*, vol. I Braga, Universidade Católica Portuguesa, p.317-330, 2005.

FERREIRA, Antonio Gomes. *Educação e Regras de Convivência e de Bom Comportamento nos Séculos XVIII e XIX*. Disponível no endereço eletrônico <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/489.pdf>. Acessado em 20 de novembro de 2009.

FUNDAÇÃO MARQUÊS DE POMBAL. Disponível no endereço eletrônico <http://www.fmarquesdepombal.pt/engine.php?cat=4>. Acessado em 01 de novembro de 2009.

GONÇALVES, Rui-Mário. *A estátua equestre de Dom José (1775)*, de Joaquim Machado de Castro. Disponível no endereço eletrônico <http://www.e-cultura.pt/DestaqueCulturalDisplay.aspx?ID=589>. Acessado em 12 de dezembro de 2009.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira, 2003.

LIBER RARUS. Disponível no endereço eletrônico http://www.liberrarus.com.br/documents/arte_da_grammatica_da_lingua_portugueza.html. Acessado em 17 de dezembro de 2009.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. *A Língua Portuguesa e a Unidade do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

LOBATO, Reis Antonio José. *Arte da Grammatica da Língua Portuguesa*. Lisboa: Viúva Neves e Filhos, 1815.

MARSDEN, William. *Bibliotheca Marsdeniana – Philologica et Orientalis. A catalogue of books and manuscripts collected with a view to the general comparison of languages, and to the study of oriental literature*. London: J. L. Cox, 1827.

MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: O Paradoxo do Iluminismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NUNES, Maria Thétis. *História da Educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Aracaju: Secretaria e Estado da Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1999. Disponível no endereço eletrônico <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/index.htm>. Acessado em 21 de novembro de 2009.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática, 1991.

PORTUGAL. *Alvará Régio de 30 de setembro de 1770*.

SOUZA, Manoel Dias de. *Gramatica Portuguesa*. Coimbra. Real Imprensa da Universidade de Coimbra, 1804.

TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*. São Paulo: APESP/EDUSP, 1999.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2007. .

NOTAS SOBRE OS AUTORES

Álvaro César Pereira de Souza

Graduado em Letras Inglês (UFS), Especialista em Língua Portuguesa (UNIT), Mestre em Educação (UFS), Doutor em Língua e Cultura (UFBA). Membro pesquisador do PROHPOR - Para a História da Língua Portuguesa (UFBA) e do GPHPE - Grupo de Pesquisa História das Práticas Escolares (UNIT) E-mail: acpsouza@yahoo.com.br.

Claudete Daflon

Doutora em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e professora do Departamento de Comunicação Social e da Pós-Graduação Lato Sensu de Letras desta mesma instituição. Atua ainda como docente no Ensino Médio do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil (GPHELB) e membro do conselho editorial da Revista Babilônia (publicação pedagógica do Colégio Militar do Rio de Janeiro). E-mail: claudaflon@terra.com.br.

Cláudio de Sá Capuano

Mestre em Teoria da Literatura pela UFRJ e Doutor em Letras pela PUC-RJ. Depois de atuar por doze anos como professor de língua, literatura e redação no Colégio Militar do Rio de Janeiro, é atualmente professor de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

(UFRR). Participa dos seguintes grupos de pesquisa: História do Ensino das Línguas no Brasil (GPHELB) e Afro-brasileiros, Discurso, Estudos Literários e Culturais (CEFET-RJ). E-mail: cscapuano@hotmail.com.br.

Elaine Maria Santos

Mestre em Letras e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do NEC – Núcleo de Estudos de Cultura de Sergipe e atual Coordenadora Nacional da Rede Andifes IsF-Inglês. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS. Atuou como professora visitante da NYU (New York University). E-mail: elainemaria@academico.ufs.br

Giselle Macedo Barboza

Licenciada do curso de Letras/Português pela Universidade Federal de Sergipe em 2008, atuou como bolsista PIBIC-CNPq/UFS sob orientação do Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira na pesquisa intitulada “O Lugar da Literatura no Ensino Médio”. Hoje, é integrante do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil (GPHELB) e mestranda em educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: gi_aju@hotmail.com.

João Escobar J. Cardoso

Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe, mestrando em Letras na mesma instituição e membro do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil (GPHELB). E-mail: escobarmenezes@hotmail.com.

Jorge Carvalho do Nascimento

Professor do Departamento de História e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Atuou como pesquisador (bolsa sanduiche CAPES) na Johan Wolfgang Goethe Universität de Frankfurt, na República Federal da Alemanha. É mestre e doutor em

História e Filosofia da Educação pela PUC de São Paulo. E-mail: jjocrna@gmail.com

José Carlos de Araujo Silva

Mestre em Educação (concentração em Filosofia e História da Educação) pela UFBA, Doutor em Educação (concentração em Cultura e História da Educação) pela UFRN e Professor do Departamento de Ciências Humanas DCH IV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisas em História da Educação da Bahia (HIEDBA). E-mail: zecaasilva@ibest.com.br.

Kate Constantino Oliveira

Doutora em Educação na linha de pesquisa Educação, Conhecimento e Cultura pela Universidade Federal de Sergipe (2018 - 2022) com formação no Programa Intercalar de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2020). Mestra em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação Docente pela Universidade Tiradentes (2016). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França (2012). Graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura Francesa. E-mail: kateconstantinooliveira@gmail.com

Luiz Eduardo Oliveira

Mestre em Teoria e História Literária pela Unicamp, Doutor em História da Educação pela PUC-SP e professor do Departamento de Letras, do Núcleo de Pós-Graduação em Letras e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente, lidera o Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil (GPHELB). E-mail: luizeduardo@ufs.br.

Mirela Magnani Pacheco

Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professora substituta do Departamento de Letras e membro do Grupo de Pesquisa História do Ensino das línguas no Brasil (GPHELB). E-mail: mirela1980@hotmail.com.

Sara Rogéria Santos Barbosa

Possui Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (2005), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2012) e Doutorado em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2022). Atualmente é professora da Graduação e Pós-graduação da Faculdade São Luís de França, onde também atua como Gestora do Projeto Portas Abertas, programa de relacionamento entre a IES e as unidades de ensino da Educação Básica. Membro do NECUFS-Núcleo de Estudos de Cultura da UFS, vinculado ao CLEPUL/Lisboa-PT - Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias; e do Grupo de Pesquisa EtniCidades/UFBA. Atua principalmente nas seguintes áreas: História do ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Literatura Brasileira, Literatura infantojuvenil, Documento da Memória Cultural, Representatividade e Representação étnica negra na literatura e na música. E-mail: sararogeria@gmail.com

Tereza Fachada Levy Cardoso

Tem Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora do Curso do Mestrado em Ensino de Ciências e matemática do CEFET-RJ. E-mail: tereza@levycardoso.com.br.

Thadeu Vinícius Souza Teles (DSE-UFS)

Graduado em Letras Inglês Licenciatura (2007), Mestre em Letras (2012) e Doutor em Educação (2019) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), além de especialista em Metodologia do Ensino de Língua Ingle-

sa. Atualmente é membro pesquisador da Cátedra Marquês de Pombal e do Núcleo de Estudos de Cultura (NEC), liderados pelo Prof^o Dr. Luiz Eduardo Oliveira. Suas pesquisas se concentram em História do Ensino de Língua Inglesa, Linguística Histórica, Materiais Didáticos, Estudos Culturais e Ensino de Língua Inglesa. Na UFS, leciona como Professor Adjunto I no Departamento de Secretariado Executivo. Contatos: thadeuvinicius@hotmail.com

Wagner Gonzaga Lemos

Doutor em Literatura Brasileira, pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Docente concursado para reger a cadeira de Literatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Euclides da Cunha. Publicou “Antologia Escolar da Literatura Brasileira: prosa & poesia” (2008) com apresentação do escritor Moacyr Scliar, “Sergipe entre Literatura & História” (2021), obra vencedora de edital da Secretaria de Estado da Educação e Cultura para distribuição nas escolas e bibliotecas públicas e “Tempo de Mangaba”, obra contemplada pela Lei Aldir Blanc. Pertence à Academia Sergipana de Cordel (ASC), à Rede Europeia de Brazilianistas em Análise Cultural (REBRAC) e ao Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE). E-mail: wagnerlemos@yahoo.com.br Instagram: @prof_wagnerlemos Podcast: Esquina Literária – disponível em várias plataformas de áudio.

A Coleção E-Pomb@l apresenta ao público a segunda edição revista e ampliada de A LEGISLAÇÃO POMBALINA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS: suas implicações na educação brasileira (1757-1827), produzida com apoio financeiro do Edital n. 06/2022/PPGED/PROAP/UFS – Programa de Apoio ao Pesquisador à Pós-graduação (PROAP) – Docentes. Sua primeira edição, publicada em 2010 pela Editora da Universidade Federal de Alagoas, apresentou os resultados do projeto de pesquisa de mesmo nome, financiado pela FAPITEC/SE (EDITAL FAPITEC/SE/FUNTEC n.º 07/2008), o qual se inseria em um projeto maior, intitulado A ESCOLA, O ESTADO E A NAÇÃO: para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827), financiado pelo CNPq (Processo n.º 400822/2008-3).

Com prefácio de José Eduardo Franco e acréscimo de textos fundamentais sobre os primórdios do ensino de português língua estrangeira e do ensino de francês, partiu-se do pressuposto de que é possível construir uma história do ensino das línguas no Brasil a partir da legislação. Isso porque tal história, ao atentar para o processo de institucionalização do ensino de línguas e suas respectivas literaturas, bem como de sua configuração como disciplina escolar no sistema educacional do país, teve como objetivo principal investigar o modo como se delineiam suas finalidades políticas, pedagógicas e culturais, para além do seu papel como instância de validação de um conjunto de conteúdos e métodos (re)elaborados ou facilitados para sua aprendizagem escolar no decorrer do tempo, como geralmente se pensa. Nesse sentido, a perspectiva aqui adotada tornou possível a investigação do modo pelo qual os próprios conceitos de língua e literatura se constituíram historicamente, uma vez que, através do estudo de certas peças legislativas, pode ser observado o modo como tais conceitos se configuraram nas políticas linguísticas e educacionais implementadas nos diferentes momentos históricos.

Desse modo, o estudo do seu processo de institucionalização, isto é, de sua oficialização, mediante as políticas educacionais do Estado, confunde-se com a análise da legislação promulgada por esse mesmo Estado, no intuito de apreender suas finalidades – que são ao mesmo tempo políticas, pedagógicas e culturais –, tal como se mostram no texto final da lei, a qual, por sua vez, resulta das práticas legislativas de vários agentes, ao mesmo tempo em que repercute seus fatores políticos, religiosos, econômicos e culturais. No entanto, eleger a legislação como fonte de pesquisa, especialmente no campo da História da Educação, faz com que se levantem muitas suspeitas, pois, para o trabalho interpretativo do historiador, todos os aspectos relativos a essa legislação precisam ser levados em conta, pois eles efetivamente interferem no seu processo de construção de sentido, transcendendo assim o seu conteúdo explícito, bem como sua natureza de um “dever ser” que se propõe a organizar e normatizar as relações do homem na sociedade.

