



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

**A PROFISSÃO DOCENTE COMO PRÁTICA ILUSTRADA:
o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil**

Marcle Vanessa Menezes Santana

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013**

MARCLE VANESSA MENEZES SANTANA

**A PROFISSÃO DOCENTE COMO PRÁTICA ILUSTRADA:
o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil**

Dissertação apresentada por Marcle Vanessa Menezes Santana ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013**

Santana, Marcle Vanessa Menezes

S232p A profissão docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil / Marcle Vanessa Menezes Santana ; orientador Luiz Eduardo Menezes de Oliveira. – São Cristóvão, 2013.

141 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2013.

1. Professores de inglês. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Brasil. I. Colville, Eduardo Thomaz. II. Joyce, John. III. Tillbury, Guilherme Paulo. IV. Oliveira, Luiz Eduardo Menezes de, orient. V. Título.

CDU 811.111



BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal de Sergipe

Prof. Roberto Ferreira da Rocha (Avaliador Externo)
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Linguística Aplicada / Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares de Arte e Cultura/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag (Avaliador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi (Suplente)
Programa de Pós- Graduação em Letras / Universidade Federal de Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013

*À melhor mestre que conheci e me ensinou
tanto sobre a arte de viver, Vania.*

*Ao meu little brother, Marcelo, pelos risos e
alegrias que me proporcionou.*

*A Colville, Joyce e Tillbury, pois, sem eles,
esta dissertação teria sido outra...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois Ele sabe o que faz...

Aos meus avós, Dona Elisabeth e Seu Valdomiro, em especial a ela, uma vez que ela foi a primeira professora desta família e passou adiante este ofício que abracei.

Aos meus tios Valbério, Valdier e Valmira que acreditam em mim e me ajudaram quando precisei.

À minha prima Juliana, pois sempre foi um exemplo de força e determinação.

Ao meu orientador, professor Dr. Luiz Eduardo Oliveira pelas lições que levarei desses quatro anos de orientação e por ter confiado em meu trabalho, ainda durante a graduação.

Aos professores do mestrado, em especial, à professora Dra. Raquel, com quem aprendi muito em Teorias da Linguagem e por ter participado tanto da minha banca de qualificação quanto da de defesa, ao professor Dr. Givaldo Melo, com quem tive o prazer de ser aluna em duas disciplinas e à professora Dra. Leilane Ramos por me incentivar e por sua alegria contagiante.

Ao professor Dr. Roberto Ferreira da Rocha por aceitar o convite da minha banca de defesa.

Às minhas queridas amigas da IC, Manu e Mary, pela paciência e por terem me ouvido quando precisei. Meninas, agradeço muito o carinho de vocês. Obrigada Mary por todo auxílio tecnológico que me deu, principalmente nos momentos decisivos ;)

Aos amigos que fiz ao longo da minha vida, Antonio e Michelle – nos tempos de faculdade, *C'est la vie* ☺ –, John e Jardel (*high school*), Enne, Ivan, Gilliard e Carol. Vocês moram no meu coração!

Às amigas que fiz no mestrado, Andréia, Eccia e Monique. Meninas, você são demais!

Aos colegas de grupo de pesquisa: Anselmo, Cristiane por sua humildade e respeito que sempre teve para comigo, Escobar e Giselle, que acreditaram que eu fosse ingressar no mestrado quando esse era apenas um momento distante, e a Wagner, colega de disciplina, muito obrigada pelos conselhos, pelas conversas e pela confiança em mim!

Ao professor Dr. Sandro Drumond por ter confiado em meu trabalho quando ainda não me conhecia e por ter sido tão gentil durante esse tempo que participei do CLIC.

Ao senhor Rutonio Sant'Anna e Cristiane Mathias da Biblioteca Nacional pela paciência e carinho para com minha pesquisa!

Aos queridos do PPGL, Dani, Franklin e Meyre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela oportunidade de ser bolsista durante quase todo o mestrado.

À Clarice, Virginia, Sylvia e Lana...

Àqueles que contribuíram de alguma forma e seus nomes não estão aqui, peço desculpas e meu agradecimento é tão eloquente quanto foi os dos outros que mencionei.

Por fim, agradeço àqueles que pensavam que esse momento não chegaria, àqueles que desejaram e impuseram obstáculos em meu caminho: saibam que são os desafios que me movem...

*“God, who am I? I sit in the library tonight,
the lights glaring overhead, the fan whirring
loudly. [...] And I sit here without identity:
faceless. My head aches. There is history to
read – centuries to comprehend before I sleep,
millions of lives to assimilate before
breakfast”.*

Sylvia Plath

*Come as you are, as you were
As I want you to be, as a friend,
As a friend, as an old enemy*

*Take your time, hurry up
Choice is yours, don't be late
Take a rest, as a friend*

*As an old memory, memory,
Memory, memory”*

(Nirvana – Come as you are)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral fazer um levantamento biobibliográfico de professores de língua inglesa que, em seus respectivos contextos institucionais, contribuíram para o desenvolvimento do ensino daquela língua em nosso país. Nesse sentido, enveredamos pelos caminhos que levaram ao ideário nacional europeu, que teve como pressuposto subjacente a instituição da língua nacional e foi iniciado no contexto da Ilustração e consolidado no século XIX. Outrossim, estabelecemos a correlação entre a forma escolar e o processo de profissionalização docente no século XVIII, considerando em particular o caso luso-brasileiro, no qual as reformas pombalinas lançaram as bases de Leis expedidas na época do Brasil Imperial. Destarte, analisamos a trajetória da língua inglesa no Brasil através da legislação, da seleção de gramáticas e dicionários mais representativos e do papel dos tradutores e intérpretes no processo de afirmação daquela língua em território brasileiro. Por fim, narramos as trajetórias biobibliográficas dos primeiros professores de inglês no Brasil, a saber: Eduardo Thomaz Colville, John Joyce e Guilherme Tillbury, na condição de intelectuais ilustrados, responsáveis pela afirmação daquela língua no Brasil oitocentista.

Palavras-chave: Educação Ilustrada. Língua Inglesa. Eduardo Thomaz Colville. John Joyce. Guilherme Paulo Tillbury.

ABSTRACT

The present study has as its objective a biobibliographic research of English teachers who contributed to English language teaching in our country in their corresponding institutional contexts. In this sense, we followed the path which led to the construction of the European national ideal, whose underlying assumption was the institution of a national language. In addition, it timidly began during the Enlightenment and was consolidated in the nineteenth century. Moreover, we established the correlation between schooling and the process of teaching professionalization in the eighteenth century, taking into account the Portuguese-Brazilian case, which Pombal's reforms was the basis of laws dispatched during Brazil's empire. Furthermore, we analysed the trajectory of English language in Brazil through the legislation, the selection of the most representative grammars and dictionaries and the role performed by translators and interpreters in the process of affirmation of English language in Brazil. At last, we narrated the professional trajectories of the first English teachers in our country, Eduardo Thomaz Colville, John Joyce and Guilherme Paulo Tillbury, in the condition of Enlightenment intellectuals as well as responsible for the affirmation of that profession as well as English language during the nineteenth century in Brazil.

Keywords: Enlightenment education. English language. Eduardo Thomaz Colville. John Joyce. Guilherme Paulo Tillbury.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa de <i>Arte Inglesa</i> , de Guilherme Paulo Tillbury, lançada em 1827.....	71
Figura 2: Em 10 de julho de 1822, Eugenio Gildemeester pleiteou junto à Mesa do Desembargo do Paço os lugares de Tradutor jurado e Intérprete da Nação.....	75
Figura 3: Em 9 de abril de 1823, o lente de inglês da Academia Real Militar, Eduardo Thomaz Colville desistiu de sua pretensão de se tornar tradutor de língua estrangeiras no Rio de Janeiro.....	84
Figura 4: Em 8 de novembro de 1822, o lente de inglês da Academia Real Militar, Eduardo Thomaz Colville manifestou interesse em se tornar tradutor de língua estrangeiras no Rio de Janeiro.	82
Figura 5: Em 6 de abril 1809, John Joyce foi devidamente habilitado para desempenhar suas atividades como professor de língua inglesa no Brasil.....	85
Figura 6: Em 6 de maio de 1818, D. João emitiu este documento no qual certificava que John Joyce desempenhava as suas funções na cadeira de língua inglesa.	93
Figura 7: Em 30 de maio de 1818, Joyce e os professores de francês e geometria pediram aumento junto à Mesa do Desembargo do Paço.	95
Figura 8: Em 15 de setembro 1818, o pedido de João Batista, Luís Carlos Franche e John Joyce foi atendido por Luiz José de Carvalho e Melo.....	96
Figura 9: Em 19 de agosto de 1817, Tillbury foi examinado por Franche e Colville. Arquivo Nacional.....	100
Figura 10: Em 18 de novembro de 1818, Tillbury pediu renovação da licença régia para continuar a lecionar no Rio de Janeiro.	101
Figura 11: Em 17 de abril de 1821, o pedido de Tillbury realizado junto a Mesa do Desembargo do Paço foi atendido e ele assumiu a vaga deixada no Seminário São José.....	102
Figura 12: Em 10 de maio de 1823, o padre Tillbury teve sua naturalização assinada por José Bonifácio Andrada	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
O Ideário Nacional Europeu: reflexões sobre a Instrução Pública na Época Pombalina.....	19
1. O Estado, o povo e as “comunidades imaginadas”.....	20
2. A invenção do modelo escolar e a trajetória da profissão docente: do Século XVI ao XX.....	35
3. A Ilustração, o Marquês e a Instrução Pública luso-brasileira.....	41
CAPÍTULO II	
A Língua Inglesa no Brasil: sobre legislação, gramáticas, tradutores e intérpretes.....	53
1. A Legislação Imperial sobre a língua inglesa.....	54
2. A gramatização da língua inglesa.....	62
3. Sobre tradutores e intérpretes no Brasil imperial.....	72
CAPÍTULO III	
Um tenente e dois padres: o legado de Eduardo Thomaz Colville, John Joyce e Guilherme Paulo Tillbury.....	78
1. Um quase tradutor.....	80
2. Um senhor irlandês	87
3. Um anglo brasileiro.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
GLOSSÁRIO.....	124
ANEXOS (Cartas de Tillbury ao <i>Diário do Governo</i>).....	125

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, pretendemos estudar a trajetória dos primeiros professores de língua inglesa no Brasil oitocentista. Para tanto, traçamos o percurso da profissão docente, em Portugal e seus domínios, de sua institucionalização em 1759 aos primeiros professores de língua inglesa em nosso país, com o intuito de delinear seus esboços biobibliográficos. O nosso interesse com tal objeto de estudo é o de investigar o percurso de tais professores na condição de intelectuais e a sua importância, seja em mudanças profundas em sua profissão, seja por uma Ilustração tardia no Brasil no período mencionado.

Este trabalho teve origem em minha carreira de pesquisadora, iniciada em 2008, quando eu cursava o sexto período de Letras Inglês pela Universidade Federal de Sergipe, com o convite do professor Dr. Luiz Eduardo Oliveira para participar de seu grupo de pesquisa, tendo como função ser pesquisadora bolsista de Iniciação Científica. Assim, fui introduzida à pesquisa acadêmica com o projeto “A Raça, o Povo e a Nação: as aventuras da literatura inglesa na Universidade Federal de Sergipe”, no qual analisei o terceiro volume do manual que tinha por título *Adventures in English Literature* (1963), de J. B. Priestley.

A partir daquele momento comecei a ler proficuamente teóricos que discorriam acerca da nação. Posteriormente, com “A Escola, o Estado e a Nação: para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)”, entrei em contato com o período pombalino e, por conseguinte, com a legislação pombalina. Em meu último período de graduação, dei início ao plano de trabalho intitulado “A Institucionalização da Profissão Docente e os Professores de Línguas: o caso brasileiro (1759-1827)”, pesquisa que não concluí, mas que acompanhei até o seu fim, em julho de 2011. Por esse histórico de pesquisadora, ao me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Letras de 2011.1, submeti um projeto que não poderia ser outro senão a trajetória dos primeiros professores de língua inglesa no Brasil, que aliava a licenciatura na qual estava prestes a me formar e a pesquisa que abracei durante dois anos.

Durante a época que fui orientanda de Iniciação Científica, comecei a compreender o impacto das reformas pombalinas na educação luso-brasileira. Elas constituíram o pilar que sustentou a legislação do Brasil joanino, tanto de forma direta quanto indireta. O personagem principal daquele momento, o Marquês de Pombal (1699-1782), construiu um projeto de nação lusa muito antes dos nacionalismos que surgiram na Europa oitocentista fazendo com que os mais distantes súditos da Coroa portuguesa se sentissem tão parte daquele império quanto um lisboeta. Ele foi o responsável por mudanças profundas na sociedade portuguesa da época e fez da instrução pública o melhor legado de seu governo.

No âmbito da instrução pública, uma das principais contribuições foi a profissão docente que, com o Alvará de 28 de junho de 1759, conhecido como Lei Geral dos Estudos Menores, deixou de estar sob o jugo da Companhia de Jesus e passou a ser assunto de Estado. Nesse sentido, o ensino de latim passou a ter uma função unicamente de exercício mental, o que reduziu o longo tempo necessário para aprender aquela língua. A Reforma dos Estudos Menores de 6 de novembro de 1772, por seu turno, trouxe a obrigatoriedade de prestar exames públicos para aqueles que desejassem exercer o magistério e uma nova nomenclatura para fazer referências aos professores – mestres de ler, escrever e contar – marcando um reposicionamento identitário do professor.

No que concerne às línguas estrangeiras modernas, até aquele momento, elas não eram ensinadas de modo oficial no Brasil. Apenas com a vinda da família real portuguesa, em 1808, o ensino de línguas estrangeiras modernas passou a ser oficialmente visado, sendo que os motivos para cada uma delas eram distintos. O francês era a língua da cientificidade, “substituta” da latina, enquanto o inglês era a língua do povo que auxiliou na transferência da corte portuguesa ao Brasil.

Com isso, alguns professores traçavam o instável começo da língua inglesa em nosso país, tendo que requerer, junto à Mesa do Desembargo do Paço, a criação e/ou provisão de cadeiras de inglês, o que fortalecia o ensino da língua no Brasil. Do mesmo modo, esses professores pediam formalmente o pagamento de seus ordenados que, amiúde, demoravam a ser pagos. Tal atitude demonstrava a maturidade profissional que eles tinham em relação ao seu ofício perante o governo. Além de mestres, muitos desses professores também foram autores de compêndios¹ e/ou levaram ao público suas inquietações acerca dos debates políticos, por meio da imprensa da época. Levando em consideração tais premissas e com o intuito de analisar os trajetos dos primeiros professores de língua inglesa, esta dissertação teve por objetivos específicos os seguintes:

1. Estabelecer uma periodização relacionada ao ensino de língua inglesa no Brasil, do ponto de vista legislativo, levando em conta suas finalidades e práticas.
2. Fazer o levantamento, seleção e descrição crítica dos principais compêndios de língua inglesa usados no Brasil, relacionando-os com o processo de institucionalização e desenvolvimento do ensino de daquela língua no país.
3. Fazer um levantamento biobibliográfico dos principais professores de língua inglesa que, em seus respectivos contextos institucionais, contribuíram para o

¹ Compêndio é o termo utilizado para se referir aos livros, gramáticas e manuais escolares dos séculos XVIII e XIX.

desenvolvimento do ensino da referida língua, seja publicando compêndios, seja ocupando cargos diretivos ou legislativos.

4. Contribuir para a construção e sistematização de um banco de dados referentes ao ensino de língua inglesa no Brasil, no período recortado, facilitando o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre o tema.

Para atingirmos tais objetivos, nosso trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e documental. A primeira, conforme Marconi e Lakatos (2008, p. 57), compreende toda bibliografia “tornada pública em relação ao tema de estudo”, enquanto a segunda, por sua vez, constitui a utilização de fontes primárias, tais como as advindas de documentos oficiais. As nossas principais fontes são as coleções de peças legislativas, tanto a portuguesa quanto a brasileira, encontradas nos seguintes sítios eletrônicos: o <http://iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/> e o <http://www.camara.gov.br/>, respectivamente. Ademais, investigamos os principais compêndios de língua inglesa na Biblioteca Nacional, bem como provisões e requerimentos dos professores, documentos esses que constituem parte do acervo do Arquivo Nacional, ambos localizados no estado do Rio de Janeiro², que foram utilizados em nosso texto. Não obstante, salientamos que foi mantida a grafia original de todos os documentos utilizados em nosso estudo com o intuito de manter a fidedignidade em relação ao momento no qual foram produzidos.

Faz-se mister ressaltar que, em razão dessa pesquisa documental, fizemos leituras sobre a área de arquivologia, almejando compreender melhor a organização de um acervo tão grandioso quanto o do Arquivo Nacional e, do mesmo modo, podermos classificar documentos que lá se encontravam. Para auxiliar o leitor, inserimos um glossário após as referências deste trabalho para que quaisquer dúvidas de nomenclatura legislativa ou diplomática³ fossem solucionadas.

Os documentos provenientes do Arquivo Nacional imprimiram em nossa narrativa um tom menos hipotético, pois conseguimos nos aproximar, por pouco que tenha sido, do que

² A pesquisa na Biblioteca Nacional foi realizada com recursos próprios, entre os de 14 a 16 de março de 2012. Coletamos alguns dados presentes neste texto, dentre os quais a capa da *Arte Inglesa*, de Guilherme Paulo Tillbury. Já a pesquisa do Arquivo Nacional teve alguns dos documentos fotografados pelo Professor Luiz Eduardo Oliveira em decorrência de outro projeto de pesquisa, “A Escola, o Estado, e a Nação: para uma história das línguas no Brasil (1757-1827)”, concluído em 2010. Também fizemos uma pesquisa no Arquivo Nacional, em 2012. Tal pesquisa foi realizada com auxílio financeiro do PPGL e nossos recursos. Os documentos provenientes dessas pesquisas foram reproduzidos no decorrer do terceiro capítulo.

³ A definição de documento diplomático na qual nos baseamos foi “são aqueles de natureza estritamente jurídica que refletem, no ato escrito, as relações públicas, legais e sociais e administrativas entre o Estado e os cidadãos. Abrangem, portanto, quase a totalidade dos chamados documentos de arquivos [...]. Trata-se de documentos cujos elementos semânticos são submetidos a formas preestabelecidas” (BELLOTTO, 2006, p. 52).

aconteceu à época. A dificuldade de se encontrar os documentos, espalhados nas caixas, sem informações adicionais, dificultou o nosso trabalho. Ao lermos os documentos, outras dificuldades se interpuseram entre a pesquisadora e o objeto de estudo: a letra da época e/ou a conservação do material não permitiu que compreendêssemos alguns documentos que julgávamos indispensáveis. Nesse sentido, procuramos fazer uma leitura baseada em padrões de letras contidas na mesma documentação, embora poucas vezes tenhamos encontrado similaridades de letras entre um conjunto de documentos e outro. Este relato não diminui a importância que essa pesquisa teve para nosso texto, uma vez que, através deles, encontramos informações que possibilitaram um novo olhar sobre o nosso objeto de estudo.

Portanto, a partir de todo esse suporte documental, conseguimos tecer considerações a respeito do nosso objeto de estudo, com a análise e a interpretação de alguns documentos que retrataram, ainda que de modo limitado, a trajetória dos primeiros professores de língua inglesa, verdadeiros intelectuais do século XIX no Brasil. Outrossim, convém salientar que esta dissertação tem como característica principal o teor transdisciplinar, visto que nosso objeto requereu uma leitura que transcendia ao escopo de nossa área de formação. Dito isto, lidamos com uma literatura que provém de diferentes campos do saber, desde a História das Ideias Linguísticas à História da Educação. Esse abrangente aporte teórico foi imprescindível e, ao mesmo tempo, inquietante. Imprescindível, pois tratamos de um período histórico que precisa ser explicitado, para que não cometêssemos o erro do anacronismo, mas sim compreendêssemos a mentalidade da época na qual aqueles sujeitos estavam inseridos e, por conseguinte, não exigíssemos de um sujeito dos oitocentos uma atitude de um indivíduo do século XXI. Inquietante, por não termos formação em História e de nosso olhar sobre esse campo do saber ter sido o olhar de curiosidade e de (re)descobertas, com o entrelaçamento de fatos que não são fruto de uma relação causa-consequência, mas de um processo, uma construção concatenada de eventos, uma representação, uma narrativa. Foi justamente esse caráter narrativo da História que nos permitiu fazer as ponderações contidas neste texto.

Diante do exposto, na primeira parte deste texto, intitulada **O Ideário Nacional Europeu: reflexões sobre a Instrução Pública na Época Pombalina**, estabelecemos a analogia entre Estado, nação e povo, ao analisar as diretrizes que consolidam essa união de instâncias – a língua e a educação –, tendo em vista o contexto da Europa Moderna e a formação das consciências nacionais, que começa timidamente no século XVIII e se fortalece no século subsequente. Destarte, discutimos sobre a invenção da forma escolar e o movimento de secularização que levou os Estados europeus a tomarem para si o ensino e, por conseguinte, fizeram do professor um funcionário estatal. Por fim, destacamos a importância

que as reformas pombalinas tiveram para o império português nos setecentos, através da expedição de Leis e Alvarás voltados especificamente para a instrução pública.

Desse modo, tomamos por norte pressupostos teóricos que lidaram com a relação entre Estado e nação, Benedict Anderson (2008), Eric Hobsbawm (2008), Ernest Gellner (2006), Ernest Renan (2007) e Patrick Geary (2005). Para discorrermos sobre a história das disciplinas escolares, assim como sobre a teoria da forma escolar, fizemo-nos valer das ideias de André Chervel (1990), Dominique Julia (2001) e Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) e sobre o período pombalino Laerte Ramos de Carvalho (1978) e António Nóvoa (1986; 1991).

No segundo capítulo, **A Língua Inglesa no Brasil: sobre legislação, gramáticas, tradutores e intérpretes**, discorremos sobre o significativo espaço que aquela língua começava a ter em território brasileiro no século XIX. Para tanto, fizemos uma análise da legislação da época e de sua influência na afirmação do ensino de inglês. É digno de nota que analisamos a legislação enquanto discurso (e, até mesmo, aspirações) de uma época e não como um retrato do que realmente acontecia à época, pois, como sabemos, existe uma distância entre discurso e prática. Também fizemos um esboço de uma seleção de gramáticas e dicionários mais representativos que foram utilizados nas aulas dos primeiros professores de língua inglesa no Brasil. Do mesmo modo, delineamos a importância dos tradutores no processo de afirmação daquela língua em nosso país. Nessa parte do texto, utilizamos os seguintes autores: Auroux (1992), Anthony Reid Howatt (2004), Antonio Gramsci (1995) e Luiz Eduardo Oliveira (2006; 2010).

Em nosso último capítulo, intitulado **Um tenente e Dois padres: o legado de Eduardo Thomaz Colville, John Joyce e Guilherme Paulo Tillbury**, investigamos acerca dos professores de língua inglesa, a saber: Eduardo Thomaz Colville, John Joyce e Guilherme Paulo Tillbury. Nesta parte do texto, analisamos a trajetória dos sobreditos professores que, de seus respectivos contextos institucionais, contribuíram não somente para o desenvolvimento daquela língua em nosso país, mas também para o debate dos temas políticos e sociais da época, especialmente na imprensa.

Nesse sentido, trouxemos informações que lançaram luz sobre a trajetória desses três professores. Eduardo Thomaz Colville, surpreendentemente, foi o primeiro professor de inglês no Brasil, com Decreto assinado em 30 de maio de 1809. Nascido em Portugal, filho de ingleses e educado na Inglaterra, foi um dos maiores responsáveis pela criação da cadeira de língua inglesa na Academia Real Militar do Rio de Janeiro. Além disso, ele pleiteou o lugar de tradutor na corte e, por motivos desconhecidos, desistiu de sua pretensão. Sabemos que o

padre John Joyce, um senhor irlandês, veio com a família real portuguesa, em 1808, e foi professor da cadeira de inglês da Corte, mas não produziu o compêndio determinado na Decisão que o nomeou, em 14 de julho de 1809. Entretanto, ele foi professor de D. Pedro I ainda menino e do jovem Evaristo da Veiga, um dos nomes marcantes do período pré-Independência no Brasil. Quando Joyce retornou a Portugal, em 1821, quem o substituiu no Seminário São José foi o também padre Guilherme Paulo Tillbury. Este, inglês por nascimento e brasileiro de coração, teve uma atuação incisiva e polêmica na imprensa e foi levado a julgamento, em 1823, em um processo que terminou favorável ao padre. Ele compôs alguns compêndios, dentre os quais a gramática da língua inglesa que Joyce não produziu, a *Arte Inglesa*, em 1827. Tillbury foi retirado de seu cargo em 1831, em virtude de sua relação com a família real, em particular, D. Pedro I, do qual foi professor. Forçado a se aposentar mais cedo, ele lutou até o fim de sua carreira pelos salários que não recebeu.

Por fim, além de traçarmos um esboço de suas vidas profissionais, estabelecemos um paralelo entre as trajetórias desses professores, uma possível interação entre os mesmos. As evidências com as quais nos deparamos apontaram para o encontro real de Colville e Tillbury, mas não excluíram a hipótese de eles terem encontrado Joyce antes de seu retorno a Portugal. Três homens, europeus, dedicados ao ensino de língua inglesa, intelectuais ilustrados no Brasil oitocentista. Diante do exposto, conseguimos alcançar os objetivos elaborados para a execução desta pesquisa e confirmar a hipótese inicial de os professores de língua inglesa terem atuado na condição de intelectuais ilustrados em nosso país.

CAPÍTULO I

O Ideário Nacional Europeu: reflexões sobre a Instrução Pública na Época Pombalina

1. Estado, o povo e as “comunidades imaginadas”

Em certo momento da história, três instâncias convergiram numa mesma trajetória: Estado, povo e nação, que começaram a nutrir uma relação de reciprocidade. Doravante, parecia impossível desmembrar tal ligação. Não por acaso, criou-se uma palavra composta que demonstraria a força com a qual elas interagiam: Estado-nação que, por conseguinte, necessitava de um povo para existir. Neste capítulo, trataremos dos pressupostos que fizeram de Portugal um pioneiro no contexto europeu no que tange à construção do ideário nacional, através do projeto de nação pombalino.

Para muitos autores, a exemplo de Smith (2010, p. 17), Estado-nação é um nome composto que carrega consigo dois problemas: o primeiro seria a tendência que os teóricos têm de conceber o “Estado” como a palavra preponderante e a “nação” como uma coadjuvante ou um adjetivo, sendo apenas uma forma de qualificá-lo; o segundo seria o mutualismo desses termos, pois, se houvesse um, fazia-se imprescindível existir o outro. Assim, um termo neutro que solucionaria tal problemática seria “Estado nacional”.

Mesmo em face de tais divergências de terminologia, um fato comumente citado é que não seria possível narrar a nação sem a presença de um Estado, pois este deve preceder aquela para que possa legitimá-la. Em linhas gerais, podemos afirmar que o Estado é o esforço da divisão social do trabalho, ou seja, é necessário haver distinção de estratos sociais e de suas funções e que estas sejam reguladas por um poder central. Nas palavras de Gellner (2006, p. 4), “Onde não existe divisão de trabalho, não se pode nem mesmo começar a falar sobre Estado”⁴.

O Estado moderno conheceu sua forma sistemática na era da Revolução Francesa e pode ser definido como uma “série de instituições autônomas, diferenciadas de outras instituições, que possui um monopólio legítimo de coerção e extração de um determinado território” (SMITH, 2010, p. 12)⁵. Ele surgiu dos principados europeus consolidados a partir dos séculos XVI e XVII e deviam ser constituídos de um território, preferencialmente contínuo e inteiro, povoado e separado de outros territórios por fronteiras. Nesse sentido, o Estado precisava ter domínio sobre um ‘povo’ territorialmente definido e efetivava tal

⁴Tradução nossa do original: “Where there is no division of labour, one cannot even begin to speak of the state” (GELLNER, 2006, p. 4).

⁵ Tradução nossa do original: “The concept of the state can be defined as a set of autonomous institutions, differentiated from other institutions, possessing a legitimate monopoly of coercion and extraction in a given territory” (SMITH, 2010, p. 12).

domínio através da “agência nacional”, uma vez que esta seria responsável por alcançar os mais humildes e longínquos habitantes desse território.

Assim, a “nação”, como sinônimo de pertencimento a uma “comunidade imaginada”, como conjectura Anderson (2008), foi fruto de um longo processo iniciado timidamente no século XVIII, emergindo no contexto dos nacionalismos do século subsequente. Todavia, a tomada de consciência nacional seria consolidada apenas em 1914, com a Primeira Guerra Mundial. Como destaca Geary (2005, p. 31-2), isso não significa que durante a Renascença não houvesse sentimento de identidade coletiva. Na Alemanha, por exemplo, desde o século IX, alguns autores aludiam a um povo alemão, mesmo sem a existência de um Estado unificado. A diferença crucial do período que compreende os séculos XVIII e o XIX de outros foi a sistematização dessa *mentalité collective*⁶ através da intensa produção e circulação da atividade cultural, suscitada pelos *philosophes*⁷, que permitiu compreender a importância da nação enquanto construto para o fortalecimento do Estado.

Já no século XIX, mais especificamente em 1882, Ernest Renan levantava uma questão que seria o título de seu texto mais famoso que ilustrava as discussões pautadas naquela época: “*Qu’est-ce qu’une nation?*”. Em sua argumentação, Renan elencou e discutiu alguns pressupostos – a dinastia, a religião, o território, a etnicidade e a língua – que definiriam (ou não) o que é uma nação. Esse tema ainda é constantemente estudado por historiadores e trouxemos em nosso texto alguns daqueles que debateram sobre a importância de cada um desses pressupostos para um povo ser reconhecido como nação, tais como Anderson (2008), Hobsbawm (2008) e Geary (2005).

Num momento inicial, duas comunidades são responsáveis pelas origens da consciência nacional: a dinástica e a religiosa. O “reino dinástico” é um interessante ponto de partida, tendo em vista que, para além de reis e rainhas, os monarcas eram um símbolo, referência incontestável de um povo. Tais monarcas eram tidos como divinos, pois possuíam

⁶Para alguns autores, como Darnton (2005) e Hazard (1971), essa *mentalité collective* refere-se ao longo processo civilizatório pelo qual a Europa atravessou ao longo dos séculos que encontrou seu ápice no século XVIII.

⁷*Philosophes* foi um termo adotado para designar os intelectuais europeus dos séculos XVIII e XIX. Eles eram homens considerados cosmopolitas, uma vez que se separavam das massas incultas de seus lugares de origem e buscavam conhecer outros lugares tanto na Europa quanto fora dela. Entretanto, vale ressaltar que “cosmopolita” era uma palavra que possuía sentido negativo pelo dicionário da *Académie Française*: “alguém que não adota nenhuma pátria. Um cosmopolita não é um bom cidadão”. A *Encyclopédie* de Diderot e D’Alembert trazia a seguinte informação: “Usa-se às vezes este termo por zombaria, para significar um homem que não é um estrangeiro em parte alguma” (DARNTON, 2005, p. 95). De todo modo, ser cosmopolita era análogo a pertencer não a uma “comunidade imaginada” em específico, mas pertencer à comunidade europeia. De todo modo, elucidaremos a questão do intelectual no primeiro tópico do segundo capítulo desta dissertação.

uma conexão direta com Deus e tinham o poder de curar os doentes com apenas um toque de suas mãos.

No século XVII, o “toque real” era comumente visto na Inglaterra com Charles I. Contudo, foi durante seu governo que houve a Guerra Civil Inglesa (1642-1649), que culminou em sua decapitação em 1649 e levou ao poder um plebeu, Oliver Cromwell (1599-1658). Essa foi a primeira vez que o poder real foi questionado e levado às últimas consequências na Europa moderna. Mesmo em face dessa contestação da autoridade monárquica, menos de um século depois, a rainha Anne – da dinastia Stuart – ainda curava os doentes com o toque de suas mãos (ANDERSON, 2008, p. 50). Na França, quase um século depois, esse cenário foi repetido: um rei era taumaturgo, mas também tinha seu poder questionado.

Antes de serem homens e mulheres, reis e rainhas eram os líderes de seus Estados, a representação máxima de um povo. Por conseguinte, eles deveriam ser um modelo de virtude e estabilidade para com os seus súditos. Porém, alguns monarcas tiveram suas vidas escrutinadas pelo povo e foram motivo de repreensão popular. Um caso interessante acerca dessa temática é o do rei Louis XV. Como todos os reis de sua época, o monarca francês era um rei taumaturgo e, por isso, filas de doentes eram formadas na galeria do Louvre para serem curados do Mal do Rei. Entretanto, a vida íntima do monarca era considerada incomum para os padrões do século XVIII e isto fez com que muitos súditos acreditassem que ele havia perdido o “toque real”.

Como atesta Darnton (2005, p. 56-8), a vida íntima do monarca era motivo de comentário em *cafés* da Paris setecentista. O historiador norte-americano estudou relatórios nos quais os policiais registravam, em forma de diálogo, o ocorrido nesses *cafés*. Tais registros demonstravam o interesse público a respeito dos casos extraconjugais mantidos por Louis XV. Mesmo com os inúmeros esforços do rei em coibir os relatos sobre sua vida privada através da força da lei, ironicamente, o povo francês não somente tinha conhecimento da intimidade de Sua Majestade como também fazia circular panfletos anônimos, criando anedotas, canções e poemas sobre o tema que se espalhavam por toda a Europa através de *libelles*⁸.

⁸*Libelles* eram livros que tinham por objetivo divulgar escândalos, em especial os da Corte francesa. Um dos maiores sucessos desse gênero foi a *Vie privée de Louis XV (A vida privada de Louis XV)* de 1780 (DARNTON, 2005, p. 63).

Pertencer à nobreza era um dever para com o seu povo, não para consigo mesmo. A vida de Louis XV é apenas um exemplo de como o reino dinástico teve poder sobre os súditos, mas não era suficiente para consolidar o sentimento nacional⁹. Com origem nas famílias feudais, as dinastias possuem uma legitimidade muito controversa. Como sabemos, casamentos reais eram forjados através de uma política sexual em prol do fortalecimento dos Estados (ANDERSON, 2008, p. 48).

Um episódio da monarquia portuguesa merece ser citado em relação a este tópico. Um casamento que pode ser caracterizado como política sexual e representa um capítulo muito importante da história luso-brasileira foi o de D. João e D. Carlota Joaquina de Bourbon. De início, cogitou-se a filha do Grão Duque da Toscana para efetivar o casamento com o segundo filho de D. Maria I, João. Contudo, a melhor opção política foi a herdeira do trono espanhol, Carlota. Muitos fatos curiosos cercaram a vida marital dos cônjuges. O primeiro episódio que nos chama a atenção foi a descrição que o Marquês de Loureiro – encarregado de estreitar as relações com a futura aliada, em 1783 – fez da futura princesa, ao afirmar que a mesma possuía atributos físicos, sendo que ela estava longe de ser bonita e não passou de 1,47m de altura ao chegar à idade adulta. D. João também não ficava atrás: era gordo e feio. Além disso, sua timidez e seu semblante triste acentuavam ainda mais a sua figura, que ficou caricaturada em vários livros de história do Brasil. Em 1785, aconteceu o enlace matrimonial que uniu a casa dos Bragança e a dos Bourbon com um rapaz de 18 anos e uma menina de 10 anos. Festejos luxuosos aconteceram em Portugal e em Espanha. Entretanto, a plena consumação do casamento ocorreu apenas cinco anos depois, quando Carlota tornou-se oficialmente “mulher”.

Outro fato amplamente conhecido no que tange àquele matrimônio é o fato de o segundo filho da rainha de Portugal e a filha das Astúrias não compartilharem nenhum tipo de afeto, não tinham absolutamente nada comum e o interesse político foi o único fator que motivou aquele casamento. A este respeito, parece-nos conveniente citar a afirmação de Sousa (1972, p. 2-3), pois ele resume a união entre D. João e a Princesa Carlota ao colocar que não havia “Nenhuma gratuidade de simpatia, nenhuma busca de sentimentos afins, nenhuma atração de sexo. Casamento por dever, união compulsória”.

Nesse sentido, percebemos que os destinos dos herdeiros reais eram selados com base no futuro da monarquia. Os sucessores ao trono de determinado Estado casavam com

⁹ Por causa das amantes que Louis XV mantinha, o povo acreditava que ele tivesse perdido o “toque real” e, portanto, ele deixou de tocar os doentes. Não obstante, Darnton (2005, p. 60) relata que esse foi um sinal da “ruptura dos laços morais que ligavam o rei a seu povo”, bem como a quebra do ritual do *roi-mage* (rei-mago) na França.

sucessores de outros Estados, a fim de estabelecer uma relação de reciprocidade político-econômica entre os reinos. É notório que os territórios que não eram conquistados nos campos de batalha eram “adquiridos” na forma de laço matrimonial. Em virtude dessa fragilidade em sua legitimação, as comunidades dinásticas sofreram processo de desgaste e entraram em colapso após as revoluções burguesas – em especial, após a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Russa (1917) – passando a ser apenas uma alegoria nacional, como foi a monarquia inglesa no período vitoriano. Como afirma Hobsbawm (2008, p. 170), a transmissão do Natal real, instituída em 1932, que antes havia sido elaborada para o rádio, foi adaptada para a televisão, chegando não apenas a lares da ilha britânica, mas também a todo o império, demonstrando a sua onipresença enquanto símbolo nacional. De fato, até 1914, os Estados dinásticos eram a maioria no contexto europeu, mas o “velho princípio da legitimidade” (ANDERSON, 2008, p. 51) da condição nacional que eles tinham foi extinto lentamente.

Outra comunidade que exercia poder sobre os indivíduos era a religiosa. Em alguns lugares, a religião foi o fator propulsor de uma conscientização nacional, uma vez que ela era um dos pontos de identificação de certos povos. Na Antiguidade clássica, a religião era uma extensão da família, um culto à cidade, às suas leis e a seus costumes (RENAN, 2007, p. 17), servindo como um ponto de identificação entre os cidadãos. No período cristão, a Bíblia pregava que não havia distinção entre as pessoas, pois o povo de Deus deveria se unir sem levar em consideração etnia, sexo ou outra categoria tradicional. Para tanto, com o intuito de reparar as distinções que havia entre romanos e judeus, alguns pensadores cristãos, em particular São Jerônimo e Santo Agostinho, fundiram – implícita ou explicitamente – as etnografias daqueles povos em uma única (GEARY, 2005, p. 71).

Com sede e hierarquia previamente estabelecidas, a Igreja era um poder transnacional, com riquezas e posses que chegavam a ser muito maiores que as dos grandes monarcas. Independentemente do local onde estivessem, as ordens religiosas e seus representantes estavam submetidos ao poder centralizador papal. Desde que se estabeleceu como religião, o Catolicismo dominava o continente europeu, interferindo na organização social através da atuação de seus sacerdotes. Todavia, com as divergências político-econômicas entre Igreja e governos, houve o rompimento da Igreja Católica com vários Estados europeus¹⁰, processo que seria concretizado no século XVIII. Tal rompimento

¹⁰ Na Inglaterra, por exemplo, dentre os vários motivos políticos e econômicos imbricados na mudança do Catolicismo ao Anglicismo, a vida conjugal do rei Henry VIII impulsionou tal direcionamento. Este rei casou-se com a viúva de seu irmão, a herdeira do trono espanhol, Catarina de Aragão, que afirmava que seu casamento

começou ainda no século XVI, com a Reforma Protestante iniciada na Alemanha através de Martinho Lutero (1483-1546)¹¹.

Nesse ponto, faz-se mister ressaltar que línguas sagradas atuaram como importante fator para as comunidades religiosas. As descobertas linguísticas, por sua vez, contribuíram para o movimento de secularização dos Estados europeus. Com o nascimento da filologia indo-europeia, em 1786, sir William Jones reconheceu que o sânscrito, o grego e o latim tinham a mesma origem enquanto o gótico, o celta e o persa antigo provavelmente pertenciam à mesma família linguística (GEARY, 2005, p. 40). Em 1808, Friedrich von Schlegel desenvolveu a tese de Jones, mas apenas alguns anos mais tarde, com as correções de Franz Bopp, Jacob Grim e Ramus Rask, a filologia teria o *status* científico, permitindo a organização da família linguística da qual descendem as línguas eslavas, germânicas, helênicas e românicas, bem como o estudo científico de suas formas mais antigas.

Além de contribuir para o surgimento dos nacionalismos, a filologia moderna e seus estudos de gramática comparativa permitiu a “reclassificação das línguas em famílias e a rejeição final das origens divina da língua” (SAID, 2003, p. 135)¹², possibilitando a sua compreensão como um fenômeno unicamente humano. Destarte, foi constatado empiricamente que as línguas sagradas – o chinês, o árabe, o hebreu e o latim – não eram provenientes de uma divindade, mas apenas a porta de acesso aos textos sagrados.

A língua latina perdeu, sobretudo, o *status* de ser a única que merecia ser ensinada e, do mesmo modo, de ser utilizada nas missas, de ser reproduzida na Bíblia e em outros livros. A hegemonia do latim possuía um viés ambíguo, pois à exceção dos religiosos, pouquíssimas pessoas compreendiam aquela língua, que levava muitos anos para ser aprendida. Durante muito tempo, esse fato propiciou a manutenção do poder da Igreja, já que os sacerdotes eram intermediários entre os indivíduos e Deus. Com o Protestantismo, foi possível traduzir a

não havia sido consumado. Apesar de ela ter dado à luz a Mary, Henry acreditava que ela nunca lhe daria o filho que ele queria. Por isso, pediu ao Papa Clemente VII que o desobrigasse dessa união para que pudesse se casar de novo e ter o sucessor ao trono. Diante da recusa papal, através do Ato Contra a Autoridade Papal (1536), Henry e o Parlamento decidiram romper os laços com a Igreja Católica e o rei passava a ter o *status* de imperador sagrado. Assim, ele conseguiu se casar com Anne Boleyn, que lhe deu uma filha, Elizabeth. Entretanto, este casamento terminou com a decapitação de Boleyn. Por isso, ele se casou mais quatro vezes, mas o único filho que ele teve, Edward, teve um breve reinado, ao ascender aos 9 anos e morrer aos 15 anos. Uma das maiores implicações do rompimento de Henry VIII com o papa foi que, daquele momento em diante, os reis e rainhas que assumissem o trono inglês seriam, ao mesmo tempo, Chefe Supremo da Igreja e do Estado (GUY, 2009, p. 137).

¹¹ Lutero foi monge e observou *in loco* a corrupção do alto clero em Roma. Assim, atacou o princípio papal em sua *Thesen* e, em consequência disso, foi banido da Igreja católica, em 1521. Após deixar o mosteiro, casou-se, formou a Liga do Protestantismo e traduziu o Velho e Novo Testamento para o alemão, com versão definitiva em 1534, que causou forte polêmica à época (DRABBLE, 2000, 616).

¹² Tradução nossa do original: “[...] reclassification of language into families, and the final rejection of the divine origins of language” (SAID, 2003, p. 135).

palavra sagrada para os vernáculos, aproximando o povo de Deus. Assim, o poder da Igreja começou a ser enfraquecido e, mesmo com a Contrarreforma, sua afirmação enquanto comunidade nunca mais foi a mesma.

Paralelamente à ascensão e declínio das comunidades dinástica e religiosa, o critério geográfico foi utilizado para denominar um povo como sendo nação. De fato, a geografia foi um fator fundamental para a divisão das nações. Entretanto, uma importante implicação desse critério é que nações como Portugal, que tem uma extensão territorial exígua quando comparada à Rússia, não poderiam reclamar seu *status* de nação. Por isso, além de o espaço geográfico não ser um fator preponderante para a condição nacional, sabemos que os limites entre nações naquela época eram muito tênues. A Europa foi redesenhada ao longo dos séculos, tendo em vista a intensa mobilidade que os povos europeus exerceram em seu continente. De acordo com Geary (2005, p. 23), a aquisição primária desses territórios varia de povo para povo: o século I, para os alemães; o século V, para os francos; os séculos VI e VII, para os croatas; os séculos IX e X, para os húngaros e assim por diante.

Ademais, as populações dos grandes Estados-nação territoriais, da Europa Central, do Leste e do Sudeste são “quase invariavelmente muito heterogêneas para reivindicar uma etnicidade comum”, mesmo quando não levamos em consideração a “imigração moderna” (HOBSBAWM, 2008, p. 79). A demografia europeia é, portanto, tão multiforme quanto a origem dos grupos étnicos. Esse argumento demonstra a fragilidade do aspecto geográfico para um povo reclamar a condição de nação.

Nas colônias dos grandes impérios europeus, o critério geográfico era ainda mais delicado. Sabemos que colônias foram mapeadas e/ou concebidas espacialmente utilizando figuras e símbolos que retomavam a terra natal, fazendo com que elas fossem um lugar mais acolhedor para o colono¹³. Do mesmo modo, as classificações e os códigos que eram utilizados foram importados da Europa e “adaptados a povos, culturas e topografias que eram completamente diferente das europeias” (BOEHMER, 2009, p. 17)¹⁴. Isto é o que Said (2003, p. 57) chama de “geografia imaginativa europeia”, uma vez que uma linha imaginária é desenhada para separar dois “mundos”: o europeu, “poderoso e articulado” e o colonizado, por sua vez, “derrotado e distante”.

¹³ No último capítulo de seu livro, Anderson (2008, p. 256) comenta acerca desses espaços que eram “velhos” do ponto de vista do colonizado, mas “novos” para os colonos. Essa dualidade fez com que, desde o século XVI, os europeus “rebatizassem” suas colônias com nomes que remetiam ao seu “lar” europeu. Assim, a imagem da Europa renascia nos longínquos cenários africano, americano e asiático, com *New York*, *Nueva Leon*, *Nouvelle Orléans*, *Nova Lisboa* e *Nieuw Amsterdam*.

¹⁴ Tradução nossa do original: “Classifications and codes imported from Europe matched to peoples, cultures, and topographies that were entirely un-European” (BOEHMER, 2009, p. 17).

Se a dinastia, a religião e/ou a geografia não conseguiam sustentar o construto “nação”, em contrapartida, dois acontecimentos foram fundamentais no processo de afirmação nacional. A mudança de percepção temporal vivenciada pelo homem moderno causou forte impacto, pois um paradigma foi rompido. Até a Idade Média, segundo Benjamin (apud ANDERSON, 2008, p. 54), o tempo era concebido como homogêneo e vazio. Pouco a pouco, a ideia de simultaneidade se consolidou e, daquele momento em diante, era possível considerar o “entrementes”, um acontecimento intercalando outro transversalmente. Isso contribuiu para a construção da nação na medida em que um indivíduo, mesmo que não visse seus compatriotas, saberia da existência deles, partindo dessa nova compreensão temporal. Coincidindo com essa nova concepção de tempo, dois gêneros do discurso encontraram o ambiente perfeito para seu florescimento, a saber: o jornal e o romance, cuja difusão foi alcançada com o avanço do capitalismo tipográfico. A partir de tais expressões literárias era possível imaginar e, por conseguinte, narrar e representar a nação.

Com efeito, a literatura teve uma atuação singular na construção do ideário nacional, considerando que seu conceito modifica de acordo com as vicissitudes e valores sociais de uma época. No século XVIII, ensaios filosóficos, cartas e jornais eram considerados literatura. Com o advento do Romantismo, apenas os escritos que tivessem caráter imaginativo¹⁵ e criativo (EAGLETON, 2008, p. 16) poderiam ser caracterizados como literários. Essa visão romântica da literatura permitiu que a nação fosse narrada e, em certo momento, lhe servisse de propaganda, visto que tanto uma quanto a outra são ideologias transpassadas pelas relações de poder e envoltas de símbolos. Várias obras literárias foram produzidas com o intuito de expressar ideais e controlar os grupos sociais menos abastados¹⁶. Onde a religião havia falhado como confortante espiritual, a literatura repararia tal erro, pois os indivíduos veriam representados, em verso ou em prosa, os mesmos dilemas que viviam em seu cotidiano, justificando os infortúnios e as disparidades sociais. Nação e narração: eis o binômio que atuou singularmente na colonização dos continentes africano e asiático do século XIX. Nesse período, o caráter propagandístico da literatura fica evidente, uma vez que o estereótipo do

¹⁵Como postula Eagleton (2008, p. 16), esse caráter imaginativo da literatura apresenta uma ambiguidade, pois pode fazer referência a algo “literalmente falso”, mas também pode ser um termo avaliativo, significando “visionário”, “inventivo”. Em nosso caso, estamos nos valendo da segunda significação.

¹⁶ De acordo com Boehmer (2009, p. 15), a hegemonia dos impérios espanhol e português e, mais tarde, o holandês, o britânico e o francês foi justificada através de um mundo repleto de símbolos criado e sustentado pela literatura, que foi o melhor canal utilizado pela metrópole para espalhar seus ideais em suas colônias. No caso da literatura propagandística no Portugal setecentista, Teixeira (1999, p. 48) relata que ela foi incentivada e patrocinada pela política pombalina com as obras de importantes árcades, dentre os quais *O Uruguay* (1769), de José Basílio da Gama e *O Deserto* (1774), de Manuel Inácio da Silva Alvarenga.

colonizado ventilado pela literatura colonialista¹⁷ era o do indivíduo “preguiçoso”, “que evita trabalho”, “que não serve para nada”, enquanto o homem branco era caracterizado como o oposto: ele se representava “como o arquétipo do trabalhador, daquele que se preocupa com as finanças” (BOEHMER, 2009, p. 38)¹⁸.

Diante do que foi exposto até o momento, parece-nos viável corroborar com os pressupostos trazidos por Hobsbawm (2008, p. 49-50) no que tange aos critérios que constituíram os pilares para que um povo fosse reconhecido como nação: (i) a associação histórica, com um “Estado com um passado recente e razoavelmente durável”; (ii) uma elite cultural longamente estabelecida, “que possuísse vernáculo administrativo e literário escrito”; e (iii) a capacidade de conquista, através de um povo imperial, como “prova darwiniana do sucesso evolucionista”.

Baseando-se em tradições e fontes escritas, os *philosophes* dos séculos XVIII e XIX – acadêmicos, políticos e poetas – tentaram forjar um passado no qual houvesse unidade político-cultural. Como as elites não poderiam ser associadas aos bárbaros, fez-se necessário criar uma ligação com a sociedade e cultura romanas, que perpassou a Alta Idade Média, chegou à Idade Moderna e construiu uma imagem de um passado pelo qual eles sentissem fascínio. Sob essas bases, o Estado conseguiu se estabelecer e controlar os habitantes e, enquanto instância regulamentadora, tornou esse passado oficial e o espalhou através de um sistema legislador e educacional. A partir do que Gellner (2006, p. 64) chamou de “aparato educacional e cultural”, a ideologia nacionalista protegeu e sustentou o poder central do Estado.

Esse histórico estatal confundiu-se com a questão linguística, outro ponto controverso no debate sobre a nação. Sob a luz das discussões linguísticas suscitadas naquele período, a língua continuava a ser objeto de questionamento. Isso ocorreu em virtude de, em alguns Estados, ser possível observar a coexistência de duas ou três línguas e, mesmo assim, eles serem reconhecidos como “nações”. Esse foi o caso da Suíça, que – apesar de o seu povo falar massivamente o alemão – o francês, o italiano e o romanche eram falados naquela nação. Nesse sentido, uma interessante observação sobre o caso suíço é feita por Anderson (2008, p. 195-6): a “paridade legal” entre aquelas línguas foi, talvez, a peça-chave da “neutralidade

¹⁷ Uma importante distinção entre literatura colonial e literatura colonialista é feita por Boehmer (2009, p. 2-3): a primeira retrata a experiência de colonização, tanto por parte dos colonizadores quanto por parte dos colonizados; a segunda é a literatura de propaganda colonizadora, pois a necessidade de colonização é justificada em razão da superioridade da cultura europeia.

¹⁸ Tradução nossa do original: “Stereotypes of the other as indolent malingerers, shirkers, good-for-nothings, layabouts, debased versions of pastoral idées, were the stock-in-trade of colonialist writing. In contrast, the white man represented himself as the archetypal worker and provident profit-maker” (BOEHMER, 2009, p. 38).

suíça”, uma vez que, ao não aderir à forte onda de germanização ocorrida na metade do século XIX (e da proximidade com a Alemanha), ela manteve uma boa relação com a França e a Itália, duas grandes potências europeias.

À época, alguns homens se debruçaram sobre o papel exercido pela língua na formação de um povo. Concordamos ser inegável a relação língua-povo, pois podemos observar que alguns aspectos culturais de um povo residem no seio de uma língua e que esse é um processo de reciprocidade. Por isso, duas declarações proferidas, respectivamente, em 1746 e em finais desse século, demonstram a influência que o fator linguístico tinha para o debate acerca da condição nacional. O filósofo francês Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) afirmou que “cada língua expressa o caráter do povo que a fala”; Johann Gottfried von Herder (1744-1803), por seu turno, afirmou que: “cada povo é um povo; tem a sua formação nacional como a sua língua”. A primeira afirmação foi contestada por Johann Gottlieb Fichte, pois, para o intelectual alemão, apenas o seu povo – que permaneceu na região de seus antepassados e conservou sua língua original – poderia considerar a língua como fruto da relação povo-língua, enquanto os franceses adotaram uma língua românica, isto é, uma língua com raízes latina e grega e, por conseguinte, tinha se formado em regiões diferentes. Já a segunda serviu de princípio para o nacionalismo alemão que era um ponto de identificação para aquele povo, uma língua que, conforme descrição de Hazard (1971, p. 299) “remontava às origens do mundo” e condensava “o boleio da língua grega, a majestade da romana, a beleza da francesa, a graça da italiana, a riqueza da inglesa, a dignidade do flamengo”.

Para Hobsbawm (2008, p. 74), Herder é o profeta da “ideia platônica da língua”, que atuou como uma espécie de “criação ideológica de intelectuais nacionalistas”, pois, em muitos casos, não se tratava de um conceito vivido pelo povo, mas sim de um arquétipo. A nosso ver, o filósofo francês Jean Jacques Rousseau (19-, p. 279) também teve um papel fundamental na questão linguística setecentista ao escrever o seu *Ensaio sobre a origem das línguas* (1759), no qual fez a seguinte inferência: “Quanto mais uma nação lê e se instrui, mais desaparecem seus dialetos e, por fim, só permanecem como gíria no seio do povo, que lê pouco e nunca escreve”. Nessa declaração, além de constatar que os processos educacionais influenciam no desaparecimento dos dialetos, o pensador francês demonstra que a oralidade é um âmbito no qual a simbiose língua/povo fica expresso.

Em confluência com os posicionamentos de Condillac, Herder e Rousseau, podemos acertadamente inferir que a escolha de uma língua como sendo nacional é consciente, ao ter em vista que o dialeto escolhido para representar um povo é o mais utilizado entre as classes dominantes ou o que detém maior prestígio dentre todos os dialetos de uma região. Mesmo

que não fosse falada por todos em uma nação, a língua nacional transformou-se em unidade cultural-linguística, permitindo uma afiliação ao passado ventilada através das instituições educacionais. A língua nacional atuaria como uma “ideologia nacionalista” ao disseminar os princípios do Estado ao qual estava vinculada e ensinar a versão oficial da história nacional do “povo” que a falava.

Com o intuito de unificar diferentes povos sob o mesmo signo linguístico, houve várias tentativas de construir uma língua mundial¹⁹ baseada em várias línguas preexistentes e na qual todos os indivíduos poderiam se comunicar. No entanto, mesmo com o esforço de alguns entusiastas, essas tentativas não deram certo. Em outros casos, houve a concomitância de dialetos menores (ou línguas menos faladas) e da língua oficial, seja de maneira pacífica, seja de maneira conflituosa. Em impérios multiétnicos, tais como o dos Otomanos e o dos Habsburgo, os indivíduos que se identificavam com indivíduos de minorias oprimidas tomavam por princípio o nacionalismo como forma de reivindicação, “não apenas à independência cultural, mas também, como consequência, à autonomia política” (GEARY, 2005, p. 29). Em Estados fortes, tais como a França e a Inglaterra, foi observado um processo de supressão das línguas minoritárias, das tradições culturais e das memórias variantes do passado. Em seu lugar, foi realizada uma homogeneização da história nacional, da língua e da cultura, com o intuito de intensificar o poder do Estado. Conforme afirmação de Hobsbawm (2008, p. 70-71), “as línguas nacionais são sempre construtos semiartificiais e, às vezes, virtualmente inventados”, pois elas são “o oposto do que a mitologia nacionalista pretende que sejam – as bases fundamentais da cultura nacional e as matrizes da mentalidade nacional”.

Esse foi o caso da língua inglesa. Do *Early English* ao *Middle English*²⁰, a língua era falada pelos plebeus, enquanto nos estratos sociais mais abastados da sociedade os nobres falavam a língua normanda e os eclesiásticos falavam a língua sagrada, o latim. O *Early Modern English*, propagado por William Shakespeare (1564-1616) através de suas peças teatrais, ainda era uma língua pouco utilizada por seus contemporâneos, tais como o ensaísta Sir Francis Bacon (1561-1626), que preferia escrever em latim, pois acreditava que o inglês não duraria muito. Mais de um século depois de uma sangrenta Guerra Civil, a língua inglesa começou a ascender. De fato, apenas ao final o reinado da rainha Victoria (1837-1901), o

¹⁹ O esperanto foi a língua artificial mundial que, de acordo com Hobsbawm (2008, p. 50), se sobressaiu.

²⁰ Antes da vitória de Guilherme, o Conquistador, na Batalha de Hastings, em 1066, a língua literária e administrativa do que conhecemos atualmente como Inglaterra era o latim. Entre 1200 e 1350, a língua latina foi substituída pelo franco-normando. Com a fusão dessa língua e do anglo-saxão surgiu o *Early English*. Após 1362, essa passou a ser língua das cortes e da sessão inaugural do Parlamento (ANDERSON, 2008, p. 76-77).

ensino do inglês começou a ganhar maior destaque nos currículos das escolas e, principalmente, das universidades por todo império britânico. O lugar privilegiado antes ocupado pelas línguas clássicas, notadamente o latim e o grego, foi cedido gradualmente à língua dos grandes escritores da época, que se tornou a língua global.

O papel das mulheres foi crucial nesse processo linguístico nacional, já que aprender a língua e a literatura inglesa na universidade, antes de 1880, era uma ação relacionada às mulheres, pois a elas cabia a tarefa de ensinar as crianças que, um dia, tornar-se-iam os homens da nação. Isso ocorria em virtude de a alfabetização ser uma atividade subalterna. Acreditava-se que a mulher tinha um instinto materno natural e, conseqüentemente, paciência para ensinar as crianças. Em contrapartida, o estudo das línguas grega e latina e da matemática era destinado aos homens. Até a primeira grande guerra, a Faculdade de Língua e Literatura Inglesa de Oxford era majoritariamente feminina e, em razão disso, ela recebeu o epíteto pejorativo de *Pink Sunsets*, dado pelos homens que frequentavam Oxford (DOYLE, 1989, p. 3)²¹.

Antes mesmo da escrita, o fundamento primordial da aprendizagem era o compartilhamento de certas práticas, através da observação e repetição. Do ponto de vista linguístico, a língua materna é aprendida no contexto de socialização com os pares. Para Auroux (1992, p. 20), o advento da escrita possibilitou a “objetivação da linguagem”, pois aquela implica o aparecimento de técnicas que o mencionado autor adjetivou de “autônomas e inteiramente artificiais”, influenciando diretamente no surgimento das tradições pedagógicas, que foram aprimoradas e racionalizadas e passaram, como esclarecem Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 25), “do uso prático para o uso reflexivo”, “do esquema prático da ação ritual” para a “analogia como objeto de reflexão e como método racional do pensamento”.

Nesse sentido, “o capitalismo tipográfico” foi uma importante ferramenta na propagação do movimento vernaculizante das nações europeias, pois ele contribuiu para a propagação das línguas nacionais. Enquanto a língua de Racine foi apenas um meio de comunicação do Estado para com seu povo, para alemães, italianos e portugueses²², a língua nacional era muito mais que um instrumento de registro administrativo: ela representava o seu povo, visto que os poetas escreviam a literatura de prestígio em seus vernáculos, constituindo, portanto, sua “expressão intelectual”. Para alemães e italianos, a língua tinha um “peso maior

²¹ Tradução nossa do original: “[...] the School was at first given the derisory epithet ‘Pink Sunsets’ by Oxford men” (DOYLE, 1989, p. 3).

²² Na literatura portuguesa observamos grandes escritores ainda no século XVI, como Luís Vaz de Camões, autor da narrativa épica *Os Lusíadas* (1572). No século posterior, outra figura proeminente foi o padre Padre Antônio Vieira (1608-1697).

para a identidade nacional” e, do mesmo modo, provia um argumento central “para a criação de um Estado unificado nacional” (HOBBSAWM, 2008, p. 127) para as elites daqueles povos.

Não obstante, as línguas europeias atuaram significativamente no processo colonizador. Portugal, por exemplo, foi pioneiro no contexto europeu, uma vez que utilizou a sua língua como instrumento de colonização, através da Lei do Diretório de 03 de maio de 1757²³, que instituiu a língua portuguesa aos índios que viviam em território brasileiro e extirpou o ensino da chamada “língua geral”²⁴. Como se nota, a conquista de outros povos foi imprescindível para a formação dos grandes impérios europeus, assim como uma ferramenta para o processo de afirmação nacional. Isto fica evidente no terceiro e derradeiro critério mencionado por Hobsbawm (2008).

Inicialmente, a etnicidade desempenhou um papel duplamente importante para a distinção dos povos na Europa. Quando, por exemplo, os romenos assumiram como ancestrais os valáquios, eles se vinculavam a um passado e, ao mesmo tempo, reclamavam para si a Transilvânia (GEARY, 2005, p. 18-19). Esse argumento norteou as conquistas europeias nos continentes americano, africano e asiático, estabelecendo as diferenças entre o “eu” branco europeu civilizado e o “outro” colonizado. A partir das teorias positivistas em voga, a categoria discursiva “raça” emergiu como argumento da homogeneidade étnico-racial e passou a ser a justificativa colonizadora. Todavia, sabemos que nações consideradas “homogêneas” racialmente não o eram. A França tem raízes céltica, ibérica e germânica; o que conhecemos atualmente por Alemanha é resultado de uma variedade de tribos germânicas, céltica e eslavas; as ilhas britânicas, “considerada como um todo, são uma mistura de sangue céltico e germânico de proporções que são significativamente difíceis de definir” (RENAN, 2007, p. 14)²⁵.

Além disso, do ponto de vista europeu, o racismo solapava as diferenças do colonizado. O “outro” era apenas africano, indiano, malaio, sem distinção cultural, pois eram povos incivilizados. Interessante observar que o “nativo” era, em várias línguas – *native*, *inlander*, *indigène* (ANDERSON, 2008, p. 175), – uma palavra que carregava uma carga semântica involuntariamente paradoxal, já que ele era um ser inferior aos olhos europeus e, ao mesmo tempo, fazia parte dos grandes impérios daquele continente. Como lembra Renan

²³ Outras implicações dessa Lei serão pormenorizadas no tópico 3 deste capítulo.

²⁴ Esse assunto será debatido no tópico 3 deste capítulo.

²⁵ Tradução nossa do original: “France is [at once] Celtic, Iberic, and Germanic. Germany is Germanic, Celtic and Slav. [...] The British isles, considered as a whole, present a mixture of Celtic and Germanic blood, the proportions of which are singularly difficult to define” (RENAN, 2006, p. 14).

(2007, p. 15), “a história humana é essencialmente diferente da dos zoológicos”²⁶ e, por isso, a diferenciação racial interessa apenas na classificação dos animais irracionais. Se, em um primeiro momento, a abordagem genética teve forte impacto nos grandes impérios europeus, esse argumento perdeu força, visto que “a base crucial de um grupo étnico, como forma de organização social, é cultural e não biológica” (HOBBSAWM, 2008, p. 79). Dito de outro modo, não é uma ilusória base genética que determina a distinção de um povo entre tantos outros, mas sim os costumes e práticas vivenciadas por ele.

Sob a ótica do europeu oitocentista, o ser colonizado era inferior, pois necessitava da civilização europeia para “existir” no mundo, tanto econômica quanto culturalmente. Um fato curioso a respeito disso é suscitado por Anderson (2008, p. 136-137). O ensaísta e poeta inglês Thomas Babington Macaulay (1800-1859) desempenhou, em 1834, a função de presidente do comitê de educação pública em Bengala. Certa feita, o autor de *History of England* afirmou que “uma única prateleira de uma boa biblioteca europeia vale por toda a literatura nativa da Índia e da Arábia”. Tal declaração era totalmente cabível naquele contexto histórico: para o homem branco europeu, ele era a expressão máxima da raça humana, enquanto o atraso intelectual estava relacionado ao “outro”, o colonizado. A educação, através do ensino das línguas europeias e de suas literaturas foi, indubitavelmente, a melhor estratégia de provar o triunfo evolucionista estudado por Charles Darwin (1809-1882). O sistema educacional implementado em todas as colônias britânicas foi o modo mais eficaz de se inculcar valores de pertencimento a um centro imperial que eles jamais foram, assim como nunca se curvaram diante de uma rainha que, decerto, não viram.

Apesar de terem que se adequar às regras da metrópole que, por sua vez, inculcava seus valores, costumes e línguas, os colonizados serviam como executores de tarefas menos complexas. Na visão do europeu, existiam dois motivos pelos quais os colonizados não eram confiáveis para exercer cargos mais altos na colônia, tanto pelo seu caráter incivilizado quanto pela reduzida capacidade intelectual, visto que os colonizados estavam muito aquém da inteligência europeia. Por mais que os colonizados se debruçassem sobre os livros, sua colonização tardia prejudicava seu entendimento do modo europeu de vida²⁷.

Diante de tais considerações, compreendemos a nação como um construto que une diferentes cidadãos sob o mesmo legado de memórias. Tal ideário repousa sobre dois

²⁶Tradução nossa do original: The fact of race, which was originally crucial, thus becomes less increasingly important. Human history is essentially different from zoology, and race is not everything, as it is among rodents or the felines [...]” (RENAN, 2006, p. 15).

²⁷ Apenas com processo de descolonização, sobretudo no século XX, que os primeiros rompantes de sentimento nacional foram sentidos nas ex-colônias. Gellner (2006, p.42) salienta a relação entre o nacionalismo e os processos de colonialismo e descolonização.

princípios: o da memória e o da obliteração; o primeiro está relacionado ao ato de encontrar e perpetuar um denominador em comum – personagens, símbolos, valores e costumes – práticas compartilhadas por um povo, que passam de geração para geração; o segundo, por seu turno, seria o esquecimento propositado de fatos que maculam a lembrança da nação gloriosa, pois é necessário esquecer aquilo que não convém.

Do mesmo modo, a união, o “estar junto” – seja por lealdade, seja por coerção – é um fator pujante na formação da consciência nacional, uma vez que ela é a responsável pela comunhão dos mesmos princípios, bem como uma doação à comunidade imaginada. Motivados por esse amor à nação, muitos doaram suas vidas nos campos de batalha. A magnitude da identidade coletiva sobrepõe-se aos desejos individuais, pois o “sacrifício” de um indivíduo representa o bem-estar da nação. A Primeira e a Segunda Guerra Mundiais demonstram esse poder que a identificação nacional causa nos seus cidadãos. Com efeito, sabemos que o homem doou, em vários momentos da História, sua vida nos campos de batalha. Todavia, apenas com os nacionalismos é que podemos afirmar que essa atitude se tornou consciente, desejo deliberadamente posto em prática. Retomando o termo de Anderson (2008), a nação é uma “comunidade imaginada”, visto que não é necessário ver cada um de seus compatriotas, mas apenas sentir/imaginar uma ligação profunda com o mais humilde e distante dos seus irmãos.

Prolongamo-nos nesse debate sobre a nação, pois ela é um tema subjacente ao nosso objeto de estudo. Inicialmente, ainda no século XVIII, o Marquês de Pombal tinha por objetivo utilizar a educação como instrumento de inculcação de valores “nacionais” nos súditos distantes do centro do império luso. A outro giro, uma das maiores polêmicas do campo político do século XIX, principalmente após a independência de 1822, era o questionamento da legitimidade de chamar a língua falada aqui de “portuguesa”, mas sim “brasileira”, rompendo com o passado (e até mesmo o estigma) de um país colonizado.

Além dos fatores mencionados, lembramos que os três professores de inglês que investigamos trazem consigo uma ambivalência fundamental: nasceram na Europa, mas vieram ensinar em uma terra colonizada. Colville era português, Joyce era irlandês e Tillbury era inglês. Que experiências e conflitos essa distinção entre ser europeu e morar no Brasil trazia? Para um dos três a questão nacional será levada às últimas consequências, acalorando ainda mais as discussões jornalísticas. Tais reflexões serão debatidas mais intensamente no terceiro capítulo deste texto.

Com o intuito de unir os cidadãos sob um mesmo legado de memórias, observou-se que, nos setecentos e nos oitocentos, os Estados modernos europeus perceberam a

importância da educação como forma de inculcar valores e símbolos, nas palavras de Hobsbawm (2008, p. 112) a inventar tradições, assim como “nações” para atingir esse objetivo. Ao definir um corpo docente, bem como um plano de ensino com finalidades claras, os governos puderam difundir em todos os níveis de ensino – especialmente nas escolas de primeiras letras – o senso de pertencimento nacional. Tendo em vista o grande contributo que a escola foi para a construção do ideário nacional, ela será analisada a seguir.

2. A invenção do modelo escolar e a trajetória da profissão docente: do Século XVI ao XX

A invenção da forma escolar não é tão antiga como muitos creem. Ao vinculá-la à *paideia* da Grécia antiga, cria-se uma “pseudogênese”, na qual se acredita que houve escolas primárias, secundárias e superiores em todos os lugares desde a Antiguidade. No entanto, como observam Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 11), foi a partir da Idade Média que a forma escolar apareceu de modo organizado e, posteriormente, institucionalizado, com a influência da Igreja, cujo vínculo foi perdido em meados do século XVIII. Desse momento em diante, a escola passa a ser normatizada pelos Estados modernos e, por isso, podemos situar a invenção da forma escolar entre os séculos XVI e XVIII.

O primeiro momento da forma escolar ocorreu durante o século XVI, quando houve uma racionalização do espaço escolar, bem como a separação do conteúdo a ser ensinado, através da divisão por matérias de ensino, o que no século anterior era visto apenas nas universidades (JULIA, 2001, p. 13). Nesse sentido, podemos atribuir ao século das grandes navegações a consolidação da forma escolar, em virtude de a invenção da imprensa²⁸ ter inserido as nações europeias um universo cultural dominado pela escrita (NÓVOA, 1986, p. 10). O “capitalismo editorial”, explorado inicialmente pelo Protestantismo como forma de propagação de uma nova religião, foi a condição *sine qua non* para o grande fluxo de livros, jornais, panfletos e outros escritos, fossem eles censurados ou não, observado no século XVIII, criando consigo um grande público leitor, como nunca antes fora visto na Europa.

²⁸ A trajetória do livro começa quando ele ainda era uma longa faixa de papiro ou de pergaminho, passando pela reprodução feita por cópias à mão, em meados de 1450, chegando ao reproduzido por uma máquina de prensa, façanha realizada por Johann Gutenberg (CHARTIER, 2009, p. 24). Essa criação proporcionou uma nova relação do leitor com o livro, visto que era possível ler e fazer anotações durante a leitura, além de ter diminuído o seu custo, facilitando a sua ampla circulação pela Europa.

A escrita modificou a relação do homem com o mundo. Além de possibilitar o registro de sistemas jurídicos, da palavra sagrada, ela foi imprescindível no processo de escolarização. Isso se deve ao fato de poder registrar não apenas os livros, mas também as lições que os alunos produziam em classe, uma “forma de tornar público um trabalho realizado em sala de aula” (CHARTIER, 2009, p. 44). De fato, o “modo de socialização escolar” é “indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29). Através da escola, foi possível padronizar a ortografia, a sintaxe e a gramática nacional.

É inegável a grande mudança que a escrita representa para a vida do ser humano. Entretanto, sabemos que diferentes formas de aprendizagem atravessam a história da humanidade. Para muitos, as sociedades “primitivas” – nas quais as formas sociais eram essencialmente orais – geralmente são definidas como “acéfalas” ou “sem Estado”. Embora tais sociedades não possuíssem campos distintos e independentes para a política, a economia e as relações mítico-ritualísticas, era possível observar que as tradições, os costumes, os ritos e os saberes não eram aprendidos de modo consciente, mas incorporados na prática cotidiana. Em qualquer estrato social – entre camponeses, artesãos ou nobres – o processo de aprendizagem ocorria através da *mimesis*. O público-alvo dessa aprendizagem eram as crianças. Estas, por sua vez, viam um adulto completar determinada atividade no seio familiar e, posteriormente, tentavam executar a mesma tarefa, seguindo o que fora observado. Essa prática era uma espécie de “fingimento” e implicava, por fim, “uma relação global de identificação” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 23).

Da passagem dessas sociedades orais à sociedade escrita, pode-se observar o princípio da incorporação dos saberes na escola do século XVI. Como observaram Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola servia como um espaço de socialização, indissociável da sociedade fora de seus muros. A cultura escolar, nos termos de Julia (2001, p. 10), apresenta-se “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Tais normas e práticas variam em consonância com as finalidades religiosas, sociais, políticas de cada época. Portanto, para cada momento histórico podemos observar uma escola diferente.

Quando a família deixa de ter controle sobre o processo de aprendizagem da criança, a resistência à escolarização é suscitada, inclusive, por parte de grupos, como a nobreza, com relação a escolas concebidas especialmente para ela. Nesse momento, entrou em cena o

Estado, que utilizou a educação como um modo de formar o perfeito nobre, o perfeito comerciante, enfim, o perfeito cidadão.

Além da escrita, quatro fatores contribuíram substancialmente para o desenvolvimento do modelo escolar: (a) a nova concepção da infância e sua função moldadora dos instintos humanos; (b) a civilização dos costumes, que seria a adequação às regras sociais; (c) a ética protestante do trabalho; (d) a sociedade disciplinar (NÓVOA, 1986, p. 9-10).

A criança passou a ser vista como um ser em desenvolvimento, cujos instintos deviam ser moldados pela sociedade. Nesse cenário, o ensino de primeiras letras, para além da “instrução” e “aprendizagem elementares”, tinha o intuito de formar o espírito daquelas crianças. Assim, a escola se adapta às transformações do público a que se destina e, em decorrência disso, as disciplinas também se modificam a cada época.

Desde o século XVI, era possível notar que o “germe da inovação do trabalho” integrava um conjunto de práticas escolares (CHERVEL, 1990, p. 195). A Reforma Protestante não foi apenas uma mudança de religião, mas também o estabelecimento de uma nova ordem socioeconômica e um novo tipo de relação com a leitura e com a escrita. A ética protestante do trabalho – a qual Nóvoa faz referência – remete a um ensaio de Max Weber, publicado entre os anos de 1904 e 1905, no qual tece considerações acerca da participação que aquela religião teve no engendramento da vida econômica moderna. Nesse ensaio, Weber (2005, p. 4) ressalta a importância da afiliação religiosa que “não é a causa das condições econômicas, mas, até certo ponto, parece ser um resultado delas”²⁹, visto que, enquanto certas ramificações do Protestantismo tendiam a desenvolver o racionalismo econômico, o mesmo não podia ser observado no Catolicismo.

O sistema escolar tem um papel duplamente importante para a sociedade, pois ele “forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). Ademais, a escola é o lugar onde a instrução e a educação são desenvolvidas; a primeira está relacionada ao ensinamento explícito e programado de determinados conteúdos, integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, cujo cerne são as disciplinas escolares; a segunda é a de adestramento cultural, adequação aos costumes de certa sociedade. Para se compreender melhor as normas que regem a escola, é necessário ter em vista a função

²⁹ Tradução nossa do original: “[...] which religious affiliation is not a cause of the economic conditions, but to a certain extent appears to be a result of them” (WEBER, 2005, p. 4).

desempenhada pelo “corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens” (JULIA, 2001, p. 10-1), nomeadamente os docentes.

O professor é um ator imprescindível no processo de consolidação da forma escolar. No século XVI português, os mestres-escola eram numerosos na cidade de Lisboa, sendo que dois tipos de indivíduos estavam envolvidos com a atividade docente: os religiosos, como foi o caso da Companhia de Jesus³⁰ e, por outro, indivíduos de várias classes sociais. Os últimos eram artesãos, particulares (que davam lições privadas), trabalhadores que não podiam exercer atividades que exigissem força física e homens ligados à vida religiosa, especialmente os ajudantes de párocos (NÓVOA, 1986, p. 15-6) e que desempenhavam o papel de mestre-escola como função secundária. Na maioria das vezes, essas pessoas não possuíam nenhuma preparação para desempenhar a atividade docente.

Apenas no último quarto do século XVIII, com o movimento de secularização dos Estados modernos, ocorreu uma “transformação profunda das concepções relativas à moral” e, do mesmo modo, houve uma “arrancada da revolução industrial” (NÓVOA, 1991, p. 247). Tanto do ponto de vista cultural quanto político-econômico, a Europa não era mais a mesma e tais mudanças culminaram na ruptura entre a religião e o Estado, influenciando diretamente no panorama da profissão docente. Os jesuítas foram removidos de seu espaço no ensino e, nos Estados católicos, os professores substitutos passaram a atuar em cerca de seiscentos colégios (JULIA, 2001, p. 30). Concomitantemente a essa mudança, os Estados instituíram exames e concursos para que assim os professores estivessem devidamente habilitados para o ensino. Esta etapa é crucial para a profissão docente, visto que através desse exame, era possível atestar os conhecimentos dos candidatos acerca dos conteúdos propostos e, por conseguinte, validar sua atuação nas escolas.

Entretanto, outras problemáticas emergiam nesse cenário. A profissão docente carregava consigo dualidades de difícil solução. Apesar de os mestres estarem situados em um nível econômico muito baixo, seu nível social era mais elevado por causa do *status* que o diploma e o saber proporcionavam à atividade docente. Isto pode ser evidenciado quando levamos em consideração que dois séculos antes vários indivíduos podiam exercer a profissão sem serem devidamente habilitados. Do mesmo modo, percebemos que a figura do docente está envolvida por certa forma de poder, uma vez que ele pode ser responsável pela

³⁰ Fizemos uma distinção entre os jesuítas e os indivíduos de outros grupos sociais, pois os primeiros possuíam métodos de ensino, bem como programas de estudo, como a *Ratio studiorum*, “cuja edição definitiva apareceu em 1599 e serviu de norma aos colégios até a supressão da Companhia em 1773” (JULIA, 2001, p. 20).

possibilidade tanto de ascensão quanto de estagnação social, o que reforça o *status quo* do mestre em pleno século XVIII.

Não obstante esse “poder” intelectual do professor, quando a licença tornou-se obrigatória para aqueles que querem ensinar, ela foi um fator decisivo na consolidação do processo de profissionalização da atividade docente:

A instituição desta licença ou desta permissão é uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente, pois que ela ratifica a opção pela profissionalização e permite uma progressiva autonomização do campo educacional. 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 e, como corolário, para esboço de uma carreira docente. De resto, isto se revelará um instrumento essencial no processo de afirmação dos docentes enquanto grupo profissional e na luta que eles vão travar com vista à melhoria de seu estatuto sócio-profissional (NÓVOA, 1991, p. 53).

Corroboramos com Nóvoa quando ele comenta que a exigência de habilidades específicas para exercer a atividade docente foi um fator contributivo na luta pela melhoria de condições de trabalho que nos séculos XVIII e XIX eram extremamente complicadas – tendo em vista que os compêndios muitas vezes não chegavam às mãos de mestres e alunos – e até mesmo deram subsídios ao professor para começar a exigir melhor ordenado. Além disso, outra dualidade enfrentada pelo professor era sua nova condição, a de funcionário do Estado. Isto é, embora tivesse uma estabilidade no emprego e possuísse conhecimento suficiente para construir o seu próprio discurso, ele devia ensinar aquilo que estivesse determinado na lei e não podia contrariá-la em hipótese alguma, sob a pena de ser castigado, caso não o fizesse.

Mesmo em face da relevante contribuição que a licença proveu aos mestres-régios, a vida profissional destes durava, em média, dezenove anos. Do mesmo modo, a implantação do subsídio literário³¹, em 1772, fez com que um mestre português recebesse entre quarenta e noventa mil réis, o que o colocava no patamar salarial de um pedreiro. Nóvoa (1986, p. 22) destaca que uma das poucas vantagens sociais usufruídas por aqueles que desempenhavam a profissão docente era o “privilegio de nobre”, uma importante regalia social. Tal regalia possuía indubitável relevância para o professor que, por mais que recebesse um ordenado compatível com o de um grupo social com menos instrução que a dele, seu *status* social era mais elevado, em virtude de sua condição de “nobre”, mesmo sendo apenas em sua titulação. Essa luta salarial, aliás, é uma das maiores reivindicações dos professores até os nossos dias,

³¹ De modo geral, o subsídio literário foi um imposto criado no século XVIII destinado ao pagamento do corpo profissional docente. Mais adiante, no tópico 3 deste capítulo, discorreremos sobre este imposto.

pois receber um maior salário não significa apenas “vantagem” econômica, mas reconhecimento de toda uma vida dedicada aos estudos.

O tempo passou e os termos que designavam a profissão docente foram modificados, pois acompanharam as transformações escolares de cada época da história portuguesa. Se entre os séculos XVI e XVIII, a terminologia utilizada para professor era Mestre, Mestre-escola ou Mestre de ler e escrever, em finais do século XVIII passou a ser Mestre régio ou Mestre régio de ler, escrever e contar e no início do XIX, Mestre das primeiras letras ou Professor das primeiras letras. Essa “hesitação terminológica” permeia as discussões pedagógicas da primeira metade do oitocentismo (NÓVOA, 1986, p. 25). A cada modificação de nomenclatura, os professores davam mais um passo em direção à sua profissionalização e sua reafirmação enquanto grupo social.

A terceira etapa da profissionalização docente é marcada pela criação de instituições voltadas para a formação de professores, tais como as escolas normais (em meados do século XIX) e os cursos dos liceus. Do mesmo modo, um componente fundamental do modelo escolar passou a vigorar na criação de classes: a idade homogênea dos alunos. Essa divisão em classes era uma realidade em Portugal, enquanto, no caso francês, até 1880, a idade não desempenhava papel relevante na divisão dos estudos elementares (CHERVEL, 1990, p.196) e, por isso, alunos de várias idades estavam sob as vistas de um mesmo mestre.

Na transição do “século da escola” para o “século da criança”, com a femininização da profissão docente e, sobretudo, com a criação das associações voltadas para professores, a profissionalização chega à sua quarta e última etapa. Após o momento sindical dos professores, com um movimento mais unido por parte deles como grupo social, a escola passa a ser o cerne das discussões para além de seu espaço. Como pontua Nóvoa (1986, p. 45-6), a Escola Nova destacou a transformação da escola e de sua ligação com a vida para além de seus muros.

Dentre todas as transformações pelas quais a escola passou, notamos que a transição da primeira para a segunda etapa da profissionalização docente – entre os séculos XVIII e XIX – foi a mais importante, pois a partir daquele momento os professores eram funcionários do Estado. Com a finalidade de compreender melhor as mudanças pelas quais a profissão docente atravessou no contexto luso-brasileiro, teceremos considerações sobre o Iluminismo, momento histórico no qual os Estados europeus tomaram para si a tarefa de regulamentar o ensino e, em particular, Portugal.

3. A Ilustração, o Marquês e a Instrução Pública luso-brasileira

A Ilustração foi uma ideologia através da qual “se afirmam as principais categorias da sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade” (FALCON, 1993, p. 99-100). Tal “ideologia” teve um lugar-espço determinado: a Paris do século XVIII, centro cultural e intelectual do mundo. A França setecentista era “uma pessoa moral”, lugar onde imperavam a “delicadeza, a cortesia, a cultura, a alegria de viver” e até seu rei era a luz, o guia, o Sol (HAZARD, 1971, p. 53).

A latinidade era a maior expressão cultural europeia. Espanha, Itália e França – descendentes do berço romano – tinham o papel de dar prosseguimento ao legado que lhes fora deixado. No entanto, a Espanha de Miguel de Cervantes, contemporâneo de Shakespeare, não tinha o mesmo vigor de antes; a Itália vivia das lembranças renascentistas das artes plásticas à ciência – Michelangelo, Da Vinci, Galileu –, porém, esquecia-se de produzir pensamento que a nova época demandava. Coube à França a tarefa de devolver o brilho que a latinidade estava a um passo de perder. Desse modo, grandes nomes surgem nesse cenário, tais como Descartes e, posteriormente, Rousseau e Voltaire. Gradualmente, o latim, que possuía o *status* de língua sagrada, não era mais utilizado para se comunicar, mas apenas como uma “ginástica intelectual”³² ou o acesso ao grande acervo cultural ao qual ela estava relacionada – Sêneca, Virgílio, Horácio, entre outros.

Se antes a língua latina era responsável por formar os laços com a comunidade europeia, a francesa – nascida do latim – passou a ser a filha mais próspera ao substituí-la nas rodas intelectuais europeias. Os grandes tratados científicos não precisavam mais ser traduzidos para o latim, pois o francês havia se tornado o melhor meio de comunicação na Europa³³. Isso se devia ao fato de a sua capital ser uma pioneira na difusão das notícias que circulavam no continente³⁴ e que, consoante Darnton (2005, p. 49), era possível observar um grande público leitor ainda no século XVII e no ano da Revolução Francesa quase metade os homens adultos do norte da França sabia ler.

Apesar desse momento profuso da atuação intelectual, o Iluminismo não foi um movimento uniforme e pacífico. Ao contrário do que o próprio nome sugere, ele foi um

³² Em virtude do grande número de regras que regem a língua latina, para Chervel (1990, p. 179), ela tem uma função disciplinar, um exercício mental indispensável ao homem civilizado.

³³ Segundo Darnton (2005, p. 98), o francês se tornou a língua da diplomacia em 1714, com o Tratado de Rastadt. No entanto, é notório que, enquanto a sua língua era difundida pela Europa, os franceses pobres falavam inúmeros dialetos e, muitas vezes, não se entendiam. Até 1789, metade da população francesa não falava nada em francês (HOBBSAWM, 2008, p. 76).

³⁴ A proximidade entre as nações permitia que, mesmo no século XVIII, houvesse um intenso trânsito de escritos e de pessoas.

momento obscuro, no qual o poder absolutista perseguiu àqueles que se opusessem aos seus regimes. Muitos *philosophes* precisaram viver sob a proteção de um patrono que tanto protegia quanto incentivava sua produção intelectual. Esses *hommes des lettres* – romancistas, artistas, jornalistas, professores, cientistas, filósofos, dentre outras figuras públicas – atuaram nesse processo de redefinição de conceitos e de estilo de vida e, por isso, o *philosophe* emergiu como um novo tipo social substituindo a figura do aristocrata.

Se, por um lado, o absolutismo representa um período de centralização do Estado na figura dos déspotas esclarecidos, por outro, a prática ilustrada dos governos almejava à felicidade³⁵ para o maior número de pessoas. Interessante observar que essa “felicidade” era essencialmente etnocêntrica, visto que contemplava apenas certos grupos sociais. Ademais, foi uma noção que recebeu outro sentido, que não era o da satisfação das paixões, como, grosso modo, poderia ser cogitada; também não era a renúncia de todas as satisfações da vida na terra, pensamento este veiculado pelas religiões, em especial o Catolicismo. Em síntese, encontramos na sábia afirmação de Hazard (1971, p. 117) como a felicidade era vista nesse período da História europeia: “A felicidade é a inteligência da verdade, é a adesão às leis da ordem universal e a consciência de a realizar no nosso ser particular”.

Como salientamos até o momento, além da “felicidade”, o Iluminismo foi o momento propício para o florescimento de ideias e redefinição conceitos – dentre os quais a razão e a propriedade – que impulsionaram dois grandes momentos da história mundial: a independência dos Estados Unidos e a maior revolução burguesa, a Francesa. Conforme Darnton (2005, p. 106-108), não é de se estranhar o fato de a felicidade ser um dos temas recorrentes nesse período, como uma “meta da vida do homem como indivíduo e da existência da sociedade como coletividade”. “Devemos cultivar nosso jardim”, essa é a última linha do *Candide* (1758), de Voltaire³⁶, que funcionava como uma metáfora da vida: a felicidade só é alcançada através do comprometimento cultural. Essa reflexão do *philosophe* iluminista demonstra que cada um deve procurar a felicidade na vida terrena e não esperar o *post mortem* para viver no paraíso, como apregoava a religião.

Em língua inglesa, os debates políticos traziam a máxima “Vida, liberdade e propriedade”, expressa singularmente na Petição de Direitos e na Declaração de Direitos das Revoluções Inglesas, respectivamente de 1640 e 1688. Porém, em 1777, na independência de

³⁵Essa definição de “felicidade” como sinônimo de bem-estar coletivo encontra-se arraigada na política pombalina e encontrou sua expressão máxima com o projeto da cidade de Lisboa após o terremoto de 1755, como exposto mais a frente.

³⁶Voltaire, pseudônimo de François-Marie Arouet (1694-1778), foi um poeta, dramaturgo, crítico e historiador, considerado o maior pensador ilustrado (DRABBLE, 2000, p. 1065).

sua colônia mais promissora, Thomas Jefferson³⁷ substituiu o termo “propriedade” pela expressão “busca pela felicidade” no texto da Declaração de Independência Americana. Essa alteração tornou-se a maior expressão da identidade coletiva norte-americana, uma vez que a “busca pela felicidade” era um dos direitos inalienáveis expressos na Declaração e, doravante, o dever do governo instituído era o de assegurar a todos os cidadãos a abertura do caminho que dava acesso às coisas boas da vida. Dessa forma, ao cidadão norte-americano bastava “perseguir” esse caminho e encontrar a sua felicidade.

Decorrente da crise do *Ancien Régime* ao final do reinado de Louis XIV, o Iluminismo trouxe consigo uma nova perspectiva de sociedade europeia. A burguesia começava a ascender e cada sociedade escolhia o seu estereótipo social ideal: para os ingleses, os comerciantes passam a ter direito sobre o título de *gentleman*; para os franceses, os filósofos. Essa foi uma época que, segundo Hazard (1971, p. 270), não houve poesia, pois os Arcades criavam leis e colocavam nomes de pastores aos moldes greco-romanos. Para o mesmo autor, a instituição do Estado na França incorporou as questões “da boa linguagem, e defender o bom gosto na literatura”; a Inglaterra apenas acompanhava esse momento francês. Se, por um lado, ser uma ilha foi a melhor defesa britânica em meio às guerras, por outro, fez com que sua língua e cultura ficassem confinadas aos residentes insulares ou aos que se aventuravam no Mar do Norte. De todo modo, aquela ilha conseguiu se sobressair na produção literária europeia com o *Spectator* de Joseph Addison e Richard Steele, os ensaios filosóficos de Alexander Pope e as sátiras de Jonathan Swift, mas foi, sobretudo, através do comércio que se tornou o seu melhor canal de comunicação com o continente.

A Europa, mítica e inatingível, tinha povos que, ao que tudo indicava, eram “os mais policiados, civilizados e melhores do planeta” (FALCON, 1993, p. 93). Todavia, observando de perto, poder-se-ia perceber que existiam fissuras nessa visão holística da Europa. A percepção realista dos *philosophes* foi demonstrada através de suas publicações em libelos e jornais, com textos subversivos que se opunham aos grupos sociais e políticos da época. Podemos, portanto, identificar a presença de dois grupos distintos nesse contexto: França, Inglaterra, de um lado; e Espanha, Itália e Portugal, do outro.

Levando em consideração as diferenças entre aqueles dois grupos, um erro comumente observado em relação à ilustração ibérica é concebê-la como um atraso. Na

³⁷ Longe de ser original nesse aspecto, Jefferson retirou a expressão “busca pela felicidade” do texto de George Mason da Declaração de Direitos, no ano anterior à independência norte-americana. A intenção de Jefferson era, como ficou registrada em uma carta endereçada a James Madison, a de retomar um princípio que estivesse em consonância com a sociedade de seus contemporâneos, que fosse a “expressão da mente americana” (DARNTON, 2005, p. 115).

verdade, tratava-se de um iluminismo diferente e que não pode ser caracterizado nos mesmos parâmetros do pensamento inglês, francês e alemão. Em Portugal, a política pombalina se assemelhava à italiana, com bases cristã e católica (CARVALHO, 1978, p. 26-7), enquanto na França seria impensável manter o elo Estado-Igreja no contexto da Ilustração. Por essa relação muito estreita com a religião, existe uma forte resistência em conceber um iluminismo português, que foi rotulado de “atrasado”. Contudo, vale ressaltar que, em oposição ao Norte da Europa, “onde os proponentes da filosofia racionalista e da experimentação científica ‘moderna’ tornaram-se críticos acerbos da Igreja e da religião”, em Portugal, “alguns dos mais francos defensores (e também profissionais) da reforma educacional saíram da instituição religiosa” (MAXWELL, 1997, p. 13).

Para compreender esse momento histórico português, é imprescindível mencionar as reformas pombalinas e sua figura central: o Marquês de Pombal. Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782) foi diplomata em Londres (1738-1744) e em Viena (1745-1749). Com a ascensão de D. José I ao trono, em 1750, exerceu a função de Secretário dos Negócios Estrangeiros e da Guerra e, posteriormente, Secretário dos Negócios do Reino. Em 1759, Carvalho e Melo recebeu o título de Conde de Oeiras e, em 1769, receberia o título que o tornaria conhecido pela historiografia luso-brasileira: Marquês de Pombal³⁸.

Muito antes da ascensão de Carvalho e Melo ao poder, Portugal já clamava por uma renovação cultural, mas foi durante a sua governação que o cenário daquele Estado foi modificado em todos os âmbitos daquela sociedade. Foi em decorrência de uma tragédia que a sua atuação política deu seu primeiro grande passo: o Terremoto de Lisboa (1755), cuja estimativa indica que tenha matado quinze mil pessoas. Contrariando a atitude questionadora ou pessimista esperada, o futuro Marquês de Pombal aproveitou aquele momento para impregnar por toda a cidade os seus anseios políticos. Comandou uma equipe – o general Manuel de Maia (1672-1768), o coronel Carlos Mardel (1695-1763) e o capitão Eugênio dos Santos (1711-1760) – que estava encarregada de fazer os inventários de propriedades e a nova planta da cidade. Com a praça à margem do rio Tejo e sua nova arquitetura, Lisboa “deveria ser o centro eminentemente comercial e administrativo”, símbolo do planejamento urbano e arquitetônico, além de representar a independência econômica do Estado moderno português

³⁸ Teixeira (1999, p. 33) ressalta o fato de os títulos de nobreza recebidos por Sebastião José de Carvalho e Melo serem decorrentes dos serviços prestados ao rei, e não por direito de família.

(MAXWELL, 1997, p. 27). Essas modificações feitas por Pombal selou o início de um novo capítulo da história portuguesa³⁹.

Assim, as reformas lideradas por Carvalho e Melo representam o espírito iluminista português. No entanto, corroborando com Carvalho (1978), não podemos concebê-las como o esforço de apenas um homem, mas sim como fruto da ação de vários *philosophes*, dentre os quais se destacaram Luiz Antonio Verney, Jacob de Castro Sarmiento⁴⁰, António Ribeiro Sanches⁴¹, para nomear alguns homens que contribuíram para o pensamento português da época. Além de viabilizar a mobilidade social ao “conceder direitos de nobreza a comerciantes” (MAXWELL, 1997, p. 77), o secretário de D. José tinha ciência da contribuição dos cristãos-novos para o comércio em sua terra natal e, por isso, facilitou o retorno dos estrangeirados a Portugal.

Foi no campo da instrução pública que Carvalho e Melo deixou o seu maior legado. Cada uma das leis que expediu visava ao seu maior objetivo, a Reforma da Universidade de Coimbra, que seria concretizada em 1772. Até chegar à Reforma dos Estudos Maiores foi um longo percurso, que se iniciou em 03 de maio de 1757, com a Lei do Diretório dos índios do Grão-Pará e Maranhão. Consoante Oliveira et al (2010, p. 52), esse foi, talvez, “um dos mais importantes documentos de política linguística do século XVIII, pela sua extensão e riqueza de informações históricas”.

Os jesuítas eram os principais agentes de ensino no Brasil e o número abundante de seus colégios e dos seus discípulos crescia a olhos vistos. Muitos buscavam não somente “o aproveitamento nas letras, mas também nos costumes” (CARVALHO, 1978, p. 35). Dito de outra forma, existia muito mais lealdade para com os religiosos que com a Coroa. Esses religiosos possuíam um suporte educacional sofisticado, com racionalização do tempo e do espaço escolar, uma cultura escolar fundamentada na “formação do caráter e das almas”, com “uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22), fazendo com que os habitantes no Brasil possuíssem uma ligação muito mais forte com os jesuítas que com a Coroa Portuguesa, a quem, de fato, eles deveriam ter.

³⁹ Apesar dos esforços de Pombal na reconstrução de Lisboa, muitos *philosophes* se concentraram muito mais na tragédia do que na atitude pombalina. Voltaire, por exemplo, escreveu o *Poème sur Le désastre de Lisbonne*, no qual demonstrava certo receio na reviravolta dos eventos em Portugal (MAXWELL, 1997, p. 32).

⁴⁰ Jacob de Castro Sarmiento (1692-1762) foi um médico português de origem judaica que precisou fugir de Portugal para morar Londres. Membro da *Royal Society*, Sarmiento traduziu para o português alguns tratados de medicina, inclusive o *Novum Organum* de Francis Bacon, oferecendo-os ao Rei de Portugal, Dom João V.

⁴¹ António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), também foi um médico expatriado. Colaborou na *Encyclopédie*, de D'Alembert e Diderot e expressou sua preocupação com as questões educativas em Portugal nas suas *Cartas sobre a educação da mocidade*, de 1760 (TEIXEIRA, 1999, p. 39).

Desse modo, através da Lei do Diretório, os índios não poderiam mais ser chamados de “negros”, alcunha ofensiva, uma vez que remetia à natureza dos “escravos dos Brancos, como regularmente se imagina a respeito dos Pretos da Costa da Africa”, além de ser “prejudicialissimo á civilidade dos mesmos Indios” (PORTUGAL, 1830, p. 510). De acordo com Anderson (2008, p. 101), o gabinete de D. José I elevou a condição de índio tomando como base as concepções da Roma antiga sobre os cidadãos do império e não as doutrinas dos contemporâneos *philosophes* como se poderia inferir. Ao incentivar a miscigenação, Carvalho e Melo tentava aumentar os índices de povoação da colônia, que estava sujeita a invasões de outros povos europeus.

Outra medida trazida por essa Lei foi a abolição do uso das línguas das “Nações” indígenas, bem como o uso e o ensino da língua geral, “invenção verdadeiramente abominável e diabólica” (PORTUGAL, 1830, p. 509) da Companhia de Jesus. A língua geral tinha como característica principal uma unificação linguístico-discursiva, uma vez que tinha como intenção maior a catequese dos índios. Para Borges (2001, p. 215), o termo foi cunhado por ela ser a língua geral falada pelos índios brasileiros, critério que não possuía validade do ponto de vista linguístico. No lugar dessa língua forjada por motivos missionários, instituiu-se o ensino da “Língua do Príncipe” para os meninos e meninas, visto que as demais nações europeias, ao conquistarem novos territórios, introduziam nos povos conquistados as suas línguas, o que era visto como um dos melhores meios de eliminar os hábitos e costumes próprios dos colonizados.

Ao ceifar o poder jesuítico sobre a língua ensinada na colônia, as Reformas deram o primeiro grande passo rumo à secularização observado nos Estados modernos europeus, utilizando a língua portuguesa como instrumento administrativo e escolar. Como destaca Auroux (1992, p. 28), várias fatores complexos podem influenciar no desenvolvimento dos saberes linguísticos, dentre os quais a “administração dos grandes Estados, a literarização dos idiomas e sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o proselitismo religioso, as viagens, o comércio, os contactos entre línguas”. Nesse sentido, constatamos que as ações de Carvalho e Melo – a nova nomenclatura dada aos índios e, principalmente, a instituição da língua portuguesa como a única a ser ensinada – foram os meios que permitiram a construção da ideia de pertencimento nacional aos súditos mais longínquos da Coroa Portuguesa. Dois anos posteriormente à Lei do Diretório, outra peça legislativa registrou, mais uma vez, o pioneirismo da política pombalina.

Com o Alvará de 28 de junho de 1759, conhecido como Lei Geral dos Estudos Menores, o ensino foi retirado definitivamente das mãos dos jesuítas e passou a ser controlado pelo Estado. Para justificar essa mudança concernente à educação da mocidade, Carvalho e Melo, que recebeu nesse mesmo ano o título de Conde de Oeiras, demonstrou que o estudo da língua latina fora distorcido de sua verdadeira função, a de “disciplinadora da mentalidade”, um exercício mental e uma exigência para aqueles que almejavam “aos cargos que exigiam qualificação literária”, sendo indispensável ao ingresso na universidade (CARVALHO, 1978, p. 65). Por tais motivos, durante muito tempo, a língua latina era a única a ser aprendida, pois “nenhuma outra língua era considerada digna de ser ensinada” (ANDERSON, 2008, p. 46). Entretanto, os religiosos supracitados ensinavam a falar aquela língua, o que era considerado uma perda de tempo e um atraso em relação às outras nações da Europa.

Desse modo, o Alvará fora expedido com o intuito não apenas de reparar os estudos “para que não acabem de cair na total ruína, a que estavam próximos”, mas também para restituir a glória que Portugal possuía na “Republica das Letras, antes que os ditos religiosos se intromettessem a ensinillos com os sinistros intentos, e infelices successos” (PORTUGAL, 1830, p. 674). De fato, o método jesuítico possuía suas inconveniências. O ensino dos discípulos, por exemplo, tinha duração igual ou superior a oito anos, o que poderia ser feito em menos tempo. Por isso, a Lei expressava a obrigatoriedade da restituição do “Methodo antigo”, isto é, anterior ao ensino jesuítico, o que modificaria o ensino português, colocando-o no mesmo patamar das demais nações europeias.

Uma obra que pode ser considerada o pilar da Lei Geral dos Estudos Menores foram as cartas que compõem o *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), de Antonio Verney (1713-1792), o Barbadinho. Este intelectual estrangeirado fez uma profunda análise da situação escolar portuguesa, ao propor um novo método de estudo que as nações cultas da Europa praticavam. Seu manual era eclético, contendo uma ampla variedade de assuntos, dentre os quais “lógica, um método de gramática, um livro de ortografia, um tratado de metafísica”, além de dezenas de cartas “sobre todos os tipos de assunto” (MAXWELL, 1997, p. 12). Um importante princípio que subjazia nas cartas do método verneyano era o de todas as línguas poderem ser reduzidas às mesmas regras gerais, especialmente as concernentes à latina (CARVALHO, 1978, p. 68). Em decorrência das reflexões do *Verdadeiro Método de Estudar*, constatou-se a necessidade de restituir o método antigo, o que seria ordenado no texto do Alvará treze anos depois.

Outras duas obras trouxeram inquietações pedagógicas semelhantes ao *Verdadeiro Método de Estudar*, a saber: a *Dedução Cronológica e Analítica* (1765) e o *Compêndio*

Histórico (1772). A primeira teve como um de seus elaboradores o próprio Pombal; o último foi redigido quando do impasse dos governos espanhol, francês e português em relação aos jesuítas. Retomando os fatos indicados pela *Dedução*, o *Compêndio* ressaltava a responsabilidade jesuítica em relação aos estragos causados nas Ciências maiores – teologia, leis e cânones, medicina e matemática – enumerando as inúmeras incongruências entre o que era e o que deveria ser ensinado da Universidade de Coimbra.

Contudo, vale ressaltar que o esforço de Carvalho e Melo de expulsar os jesuítas transcendia o escopo da educação. Quando ainda desempenhava a função de diplomata em Londres, ele leu o *Testamento Político* (1747), de autoria de D. Luís da Cunha (1662-1749)⁴², de quem se tornou discípulo. Ao chegar ao poder, Carvalho e Melo pôs em prática o que havia lido e observado durante todos aqueles anos. No supracitado Alvará, ele efetivou o que em seus próprios escritos já demonstrava: a insatisfação com o poder massivo que a Companhia de Jesus exercia em Portugal e seus domínios. Além de o movimento de secularização observado em outros países europeus influir na decisão do futuro Marquês de Pombal, desde 1562 circulava nas Cortes portuguesas os inconvenientes que as ordens religiosas causavam para a economia nacional, assim como o acúmulo de bens imóveis e as demais regalias e privilégios que elas gozavam (CARVALHO, 1978, p. 41). Prova disso foi que, por mais de um século, o ensino no Brasil colônia ficou sob os cuidados dos jesuítas, que também possuíam o controle de algumas terras, engenhos e escravos (GAUER, 2007, p. 30).

Assim, foram registrados tanto econômica quanto educacionalmente, a problemática que a Companhia de Jesus representava para a sociedade portuguesa. Entretanto, a sua abrupta retirada do ensino instaurou um novo empecilho para a educação. Como nenhum dos sobreditos regulares poderia ensinar, eram necessários professores para substituí-los nas escolas. Do mesmo modo, os compêndios produzidos pelos jesuítas foram banidos e, para substituí-los, outros foram recomendados para que atendessem à restituição metodológica expressa no Alvará de 1759.

Nesse sentido, foi proibida a *Arte*, de Manoel Álvares, pois ela contribuía para a dificuldade do estudo da latinidade. Assim, os professores que fizessem uso da referida *Arte* ou qualquer outra que não fosse o *Novo Methodo de Grammatica Latina* – utilizada nas escolas Congregação do Oratório, já que havia sido composto por um de seus padres, Antonio Pereira – ou a *Arte da Grammatica Latina*, reformada por Antonio Felix Mendes, professor

⁴²D. Luís da Cunha foi diplomata no reinado de D. João V e importante pensador português que não apenas analisou os problemas enfrentados por Portugal, mas também procurou meios para solucioná-los. Nesse sentido, uma contribuição de sua obra foi defender o retorno dos estrangeirados a Portugal, pois acreditava que eles eram benéficos para a economia portuguesa.

em Lisboa, perderiam a licença para abrir as aulas tanto em Portugal quanto em seus domínios, bem como seria preso e castigado (PORTUGAL, 1830, p. 676). O *Novo Método de Gramática Latina* (1752), citado diretamente na redação deste Alvará, foi transformado numa espécie de guia da política pombalina, à medida que tal compêndio traduzia a união cristã, preceito norteador da ilustração lusa, aliada aos interesses seculares da sociedade civil (CARVALHO, 1978, p. 77). A participação dos oratorianos foi de suma importância na transição do ensino português, pois promoveram as ciências naturais e introduziram as ideias de Francis Bacon, Descartes, Gassendi, Locke e Antonio Genovesi, além de enfatizar “a importância da língua, da gramática e da ortografia portuguesa, que acreditavam deveriam ser estudadas diretamente e não através do latim” (MAXWELL, 1997, p. 14), o que incidia diretamente na questão do método de ensino daquela língua.

Nesse mesmo Alvará, foi estabelecido o cargo de diretor geral dos estudos, que era o responsável por acompanhar a atuação dos mestres. Do mesmo modo, ninguém podia abrir aulas, públicas ou particulares, sem a autorização régia. Ao final do ano letivo, o diretor precisava entregar uma relação do progresso dos estudos relatando se algum dos professores deixou de cumprir com as obrigações estabelecidas no Alvará e nas Instruções. Por fim, cabia também a função de “extirpar as controversias” e de fazer com que houvesse paz e uma “constante uniformidade de Doutrina” entre os professores para que “todos conspirassem para o progresso da sua profissão, e aproveitamento dos seus Discipulos” (PORTUGAL, 1830, p. 675).

Além da criação do cargo acima citado, uma importante contribuição desse Alvará no que tange à profissão docente foi o fato de, doravante, os professores de Gramática Latina, Grega e de Retórica gozarem dos privilégios de nobres, “incorporados em Direito *commum*, e especialmente no Código”, recebendo o título *De Professoribus, et Medicis* (PORTUGAL, 1830, p. 677). Mesmo em face dessas mudanças significativas para os professores, apenas com a Reforma de 06 de novembro de 1772 é que podemos inferir que a profissionalização docente se consolida, assim como as finalidades dos Estudos Menores. Como demonstra Oliveira et al. (2010, p. 91), apesar de ela contemplar muitos dos anseios da Real Mesa Censória⁴³, ela não foi pacífica, “pois a Real Mesa tinha muitos opositores, enfrentando ainda a pouca colaboração das Câmaras e populações de algumas vilas”. Com intuito de reparar o

⁴³ O controle de divulgação da cultura foi transferido da Igreja ao Estado, a partir de 1768, mediante a criação da Real Mesa Censória que era responsável pela liberação ou proibição de obras. Assim, enquanto o acesso a alguns livros foi restringido, outros que haviam sido banidos pela Inquisição foram liberados, dentre os quais os dos filósofos franceses – *Oeuvres* de Voltaire e *Esprit de lois*, de Montesquieu (1689-1755) –, de romancistas ingleses – *Pamela*, de Samuel Richardson (1689-1761) – e o livro capital do Empirismo setecentista – *An Essay Concerning Human Understanding*, de John Locke (TEIXEIRA, 1999, p. 42).

ensino das escolas, no início do texto da Lei, a figura de D. José é evocada como forma de relembrar o fato de as Letras terem ficado arruinadas por dois séculos em seu reino e domínios nas Escolas Menores, por causa da presença jesuítica.

Outro aspecto recebeu atenção do legislador: as diferentes finalidades assumidas pelos Estudos Menores, que variava de acordo com o aluno. No texto, destacou-se o fato de ser impraticável que todos os alunos tivessem o mesmo plano de ensino, tendo em vista que nem todos “se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”, pois havia a necessidade de se formar um corpo de trabalhadores de serviços rústicos e outro “nas Artes fabris”, sendo o suficiente para esses discípulos apenas “as Intrucções dos Parocos”. A divisão de conteúdos a serem ensinados ficou estabelecida do seguinte modo:

bastará a huns, que se contenhão nos exercícios de lêr, escrever e contar; a outros, que se redução á precisa instrucção da Lingua Latina; de sorte, que sómente se fará necessario habilitar-se para a Filologia o menor número dos outros Mancebos, que aspirão ás applicações daquellas Faculdades Academicas, que fazem figurar os Homens nos Estados (PORTUGAL, 1830, p. 613).

Além de destacar a função dos Estudos Menores e de sua importância para o ingresso nos Estudos das Faculdades Maiores da Universidade de Coimbra, a Lei trata da criação das Escolas públicas e a contratação de todos os Mestres “que se achão indicados no referido plano”. Nesse momento, à Real Mesa Censória são concedidas “todas as Jurisdicções necessárias, para proceder aos sobreditos Estabelecimentos de Escolas”, bem como as “qualificações, e nomeações dos Mestres, que as devem reger” e “as determinações dos Lugares” onde eles deveriam exercer a profissão (PORTUGAL, 1830, p. 614). Outra contribuição são as exigências acerca do exercício da profissão docente, desde os Editais de Convocação dos Opositores aos Magistérios até as condições para aqueles que desejassem abrir aulas particulares em Portugal e seus domínios.

Por conseguinte, aqueles que pretendiam exercer a função de Mestres tinham que, obrigatoriamente, prestar exame, aplicados em Lisboa e assistidos pelo presidente; caso este não estivesse presente, um deputado e dois examinadores seriam nomeados para aplicá-los. Já nas cidades de Coimbra, Porto e Évora, eles deveriam ser feitos “na mesma conformidade por hum Comissario, e dous Examinadores, tambem nomeados pelo Presidente da Meza; os quaes remetterão a Ella os seus Pareceres, na sobredita fórma” e nas Capitanias do Ultramar, categoria na qual o Brasil estava inserido, os exames seriam aplicados da mesma maneira que em Portugal (PORTUGAL, 1830, p. 614). Nesse contexto, a dita Reforma obrigava a todos os mestres, fossem eles públicos ou privados, possuírem uma “habilitação legal para o ensino”, o

que servia de “suporte legal para o exercício da atividade docente” (NÓVOA, 1986, p. 21), afirmando a condição dos professores enquanto especialistas e profissionais do ensino.

Os professores, que estavam subordinados à Mesa, eram obrigados a enviar, no fim de cada ano letivo, as relações de todos os seus discípulos, dando conta do progresso de cada um deles. Além disso, os Mestres ler, escrever e contar tinham por obrigação ensinar as quatro espécies de aritmética simples, o Catecismo e as regras de civilidade “em hum breve Compendio”⁴⁴, como também “sómente a boa fôrma dos caracteres; mas também as Regras geraes da Orthografia Portugueza: e o que necessário for da Syntaxe della; para que os seus respectivos Discipulos possam escrever correcta, e ordenadamente” (PORTUGAL, 1830, p. 614). Isso corrobora com a afirmação de Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 34) de que o objetivo principal da escola “é ensinar a falar e escrever conforme as regras das gramaticais, ortográficas, estilísticas, etc. Ora, é preciso voltar ao que se tornou uma evidência cultural: a escola é o lugar da aprendizagem da língua”.

Com efeito, o novo termo utilizado para se referir aos professores citado anteriormente – os mestres de ler, escrever e contar – marca uma mudança não apenas de nomenclatura dos profissionais do ensino, mas sim um reposicionamento identitário do professor, como afirma Nóvoa (1986, p. 19). Essa nova postura devia-se ao fato de os professores não mais desenvolverem a atividade docente secundariamente, mas por ser ela a função principal de suas carreiras profissionais e por ter sido alcançada através de exames públicos. Tal inovação foi um dos maiores legados que a governação pombalina deixou para a educação no Brasil, visto que a exigência de concursos e de atestados de bons antecedentes perdura no que se refere à investidura do professor como funcionário público.

Em face de todas essas mudanças, o Marquês de Pombal havia definido uma rede escolar ao nomear mestres régios pagos pelo Tesouro público, além de criar um imposto especial conhecido como subsídio literário que fora transformado em lei pelo Alvará de 10 de novembro de 1772. Para tanto, a junta do subsídio literário foi criada e seu presidente era Frei Manuel Cenáculo Vilas Boas (1724-1814), “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”. O subsídio era utilizado para fazer o pagamento do corpo profissional docente

⁴⁴ O ensino da civilidade é justificado em função de serem indispensáveis “para a felicidade dos Estados”, no sentido de alcançar o bem comum do coletivo. Do mesmo modo, se os alunos fossem instruídos nos primeiros anos, os meninos seriam mais “tenros, dóceis”, bem como “suceptíveis das boas impressões daquelles Mestres, que dignamente se applicão a instruillos” (PORTUGAL, 1830, p. 614-615). Essa finalidade do ensino corrobora com o sentido de educação como moldador dos instintos, como explicitado por Chervel (1990).

“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” (OLIVEIRA et al., 2010, p. 51). Como diversas populações eram obrigadas a pagar o referido subsídio, elas também começaram a reivindicar a abertura de classes régias em suas regiões (NÓVOA, 1986, p. 20), justificando o crescente número de mestres régios atuando nas escolas até 1785.

A importância da época pombalina para nossa pesquisa é o fato de ela estabelecer as bases legislativas do ensino no Brasil colônia e servir de modelo para as leis expedidas no Brasil imperial. Apesar das controvérsias que aquele período e seu personagem principal – o Marquês de Pombal – suscitam na historiografia luso-brasileira, é inegável a referência direta ou indireta em peças legislativas muitos anos após o fim daquele período. O legado pombalino na instrução pública foi, indubitavelmente, a instituição da língua nacional nos estudos menores e a transformação do professor em um funcionário estatal. Nesse sentido, concebemos a política de Sebastião José de Carvalho e Melo como sendo pioneira no contexto da Europa moderna, pois, muito antes dos nacionalismos do século XIX, Pombal utilizou a língua e a educação, através da máquina administrativa do Estado, como uma forma de unir os cidadãos construindo uma afiliação nacional portuguesa aos súditos mais longínquos daquele império.

CAPÍTULO II

A Língua Inglesa no Brasil: sobre legislação, gramáticas, tradutores e intérpretes

1. A Legislação Imperial sobre a língua inglesa

No capítulo anterior discorremos sobre o Estado e sua influência na educação ilustrada. Ademais, discorremos sobre o papel desempenhado pelas línguas como um dos componentes necessários para um povo possuir a condição nacional. Neste capítulo, analisaremos o papel desempenhado pela língua inglesa como estrangeira, tendo em vista o contexto brasileiro imperial, seja através das gramáticas e dos dicionários, seja através dos tradutores e intérpretes.

Entre o fim do período pombalino e a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, alguns acontecimentos históricos contribuíram para a ascensão da língua inglesa em território brasileiro. Em 1777, com a morte de D. José I, sua filha D. Maria ascendeu ao poder, o que iniciou o período na história portuguesa conhecido como “viradeira”, com a perseguição ao Marquês de Pombal. Em 1792, D. Maria I foi afastada das decisões reais devido à constatação dos problemas mentais dos quais sofria e, por isso, o seu filho, o Príncipe Regente D. João, assumiu o trono, no ano de 1799. Com o falecimento de sua mãe, em 1816, D. João VI ascendeu ao trono como Rei de Portugal, do Brasil⁴⁵ e, posteriormente, de Algarves, em 1818.

Contudo, entre a assunção ao trono e a coroação de D. João VI, um evento mudaria o curso dos eventos no Brasil colônia: a transferência da família real portuguesa, que chegou ao país em 22 de janeiro de 1808 e, por conseguinte, modificou a sociedade brasileira daquela época. Sousa (1972, p. 22) lembra que, apesar de ter sido um plano há muito tempo cogitado, em finais do século XVI proposto por D. Pedro da Cunha e, no século posterior, por D. Luís da Cunha e Padre Antônio Vieira, a mudança da capital do reino apenas se concretizou em 1807. Em 12 de agosto do mesmo ano, o fato que culminou tal ação foi o ultimato de Napoleão Bonaparte, cuja exigência era a de D. João impor o Bloqueio Continental à Inglaterra, com o fechamento de seus portos a esse país e a prisão de cidadãos ingleses que viviam em solo português, confiscando-lhes os bens. Diante de tais fatos, o então príncipe regente decidiu, depois de muita relutância, fazer aliança com os ingleses, através da Convenção Secreta entre Portugal e a Grã-Bretanha sobre a transferência para o Brasil da Sede da Monarquia Portuguesa, de 22 de outubro de 1807, documento no qual comunicou ao governo inglês sobre sua situação frente à França e pedia ajuda para a transferência para o Brasil.

Desse modo, em 27 de setembro daquele mesmo ano, escoltada pela esquadra inglesa, partiu do Tejo uma frota composta por trinta e seis velas que levava a família real,

⁴⁵ O Brasil foi elevado à condição de Reino através da Carta de Lei de 16 de dezembro de 1815.

alguns membros do governo e principais funcionários, com alguns de seus pertences e parte da sua biblioteca. Quando as tropas napoleônicas – comandadas pelo general francês Junot – invadiram Lisboa, era tarde demais, pois a frota já se encontrava em alto mar, em direção ao Brasil.

Apenas seis dias após o estabelecimento na colônia, ainda em trânsito na Bahia e rumo ao Rio de Janeiro e com a influência ímpar de José da Silva Lisboa (1756-1835), o futuro Visconde de Cayru⁴⁶, o príncipe regente D. João abriu os nossos portos ao comércio para as chamadas nações amigas⁴⁷, com a Carta Régia de 28 de janeiro de 1808, “permitindo a entrada de navios de qualquer nação nos portos dos Estados Portugueses e a saída dos nacionais para os portos estrangeiros” (GAUER, 2007, p. 230), implantou a imprensa régia⁴⁸ e indústrias no interior do país. Desse modo, é notório que no ritmo que veio o progresso econômico também o fez o avanço intelectual.

Até aquele momento, não havia produção impressa no Brasil⁴⁹, pois, assim que as tipografias eram abertas, em pouco tempo, as autoridades portuguesas erguiam obstáculos para dificultar a sua permanência na colônia. Entretanto, esse cenário mudou completamente no ano de 1808. Como esclarece Lustosa (2000, p. 24), obras que antes tinham seu acesso restrito em solo brasileiro – fosse por causa de seu preço/raridade, fosse por serem proibidas pelo teor de seu texto – começavam a ser vistas e, do mesmo modo, a imprensa dava seus primeiros passos no Brasil colônia.

A imprensa régia começou a funcionar 13 de maio de 1808 e em 10 de setembro do mesmo ano foi impressa a primeira edição da *Gazeta do Rio de Janeiro*, que era uma versão adaptada da *Gazeta de Lisboa*. Todavia, o pioneirismo de redigir e publicar em um jornal do

⁴⁶ José da Silva Lisboa nasceu em Salvador em 1756 e foi contemporâneo do também soteropolitano Cipriano Barata. Recebeu o título de Barão de Cayru em outubro de 1825. No ano posterior, foi elevado a Visconde de Cayru. Completou os estudos em Portugal, frequentando os Cursos Jurídico e Filosófico da Universidade reformada de Coimbra. Para Lustosa (2000, p. 25), ele foi o “Rui Barbosa do começo do século XIX”. A formação que ele teve em Portugal possibilitou-lhe o exercício de uma influência cultural relevante no Brasil, quando de seu retorno. Foi Censor Régio que e membro da primeira Junta Administrativa da Impressão Régia, que foi criada com o Decreto maio de 1808.

⁴⁷ Essa abertura dos portos visou ao monopólio e à exploração colonial, pois facilitaria ainda mais o escoamento dos produtos ingleses ao mercado do Brasil. Na verdade, conforme Sousa (1972, p. 45-46), houve uma reafirmação de um acordo secretamente firmado em Londres alguns meses da partida da família real em direção ao Brasil.

⁴⁸ Uma importante personagem nesse processo foi Antonio Araújo, que havia desempenhado a função de Ministro dos Negócios Estrangeiros e da Guerra de D. João VI. Araújo veio junto com a família real para o Brasil, trazendo consigo uma tipografia e parte do acervo de sua biblioteca que, alguns anos depois, integrou a Biblioteca Real (LUSTOSA, 2000, p. 66). A curiosidade deste capítulo da história brasileira é que D. João somente teve conhecimento da gráfica quando chegou ao Brasil.

⁴⁹ Freyre (2000, p. 71) relata que o jornalismo brasileiro começou em Londres, mais especificamente com o *Correio Braziliense*, que foi fundado em 1808 por Hipólito José da Costa, “brasileiro casado com inglesa e protegido pelo duque de Sussex e pela maçonaria britânica”.

qual fosse o dono ficou reservado a Silva Lisboa com o seu *Conciliador do Reino Unido*, em 1º de março de 1821 (LUSTOSA, 2000, p. 101). Esta edição do jornal teve como marco histórico o retorno de D. João VI a Portugal e, do mesmo modo, marcou o início da fama de “polemista” de Silva Lisboa.

Apesar de ter sido censor da Imprensa Régia, Silva Lisboa atuou significativamente na produção intelectual no Brasil, sendo professor de Economia Política no Rio de Janeiro, adepto do liberalismo e “precursor da defesa do trabalho livre, pregando a cessação da escravidão e a vinda dos colonos para o trabalho nas lavouras” (GAUER, 2007, p. 229). Ademais, ele assinou importantes leis quando exerceu a função de deputado da Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823 e de Senador do Império em 1826. Para todos os efeitos, Cayru foi um *philosophe*, um intelectual aos moldes da Ilustração.

Embora a palavra “intelectual” tenha sido cunhada no início do século XX, ela foi uma tentativa de recapturar e reafirmar as preocupações globais que estiveram associadas à produção do conhecimento durante a Ilustração. Consoante Gramsci, (1995, p. 3-5), existem dois grupos sociais que possuem e/ou formam seus intelectuais, a saber: o essencial (ou tradicional) e o orgânico. O primeiro é formado por aqueles que representam a expressão do desenvolvimento desta estrutura, dentre os quais destacamos a aristocracia e os eclesiásticos, estes que, durante muito tempo, monopolizaram algumas das áreas mais importantes para a sobrevivência da sociedade, tais como a instrução (métodos de ensino, racionalização do tempo dedicado à instrução, formulação de compêndios), a moral (a filosofia), a justiça, a beneficência (a saúde).

O segundo grupo social (o orgânico), por seu turno, desempenha uma função fundamental no mundo da produção econômica, criando para si uma ou mais camadas de intelectuais que lhe proporcionam homogeneidade e consciência da função que exerce, tanto no campo econômico, quanto no social e no político. Desse modo, os intelectuais constituíam um grupo social heterogêneo, pois eles não podiam ser considerados uma escola de pensamento. Portanto, é possível estabelecer a relação entre grupo social e intelectual e que os mesmos não podem ser vistos isoladamente, mas sim em sua condição conjuntural, uma vez que eles constituem um processo dinâmico. Se todos os homens podem ser intelectuais, como nos adverte Gramsci (1995, p. 4), nem todos eles desempenham este papel na sociedade.

Nesse sentido, o processo de constituição de intelectuais transcende ao escopo de nomeação de categorias profissionais ou de grupos sociais, por atuarem na sociedade como uma espécie de autoconsciência coletiva, visto que cada grupo social cria para si seus representantes, seus intelectuais “orgânicos” que emergem de suas classes. Apesar disso,

podemos rememorar que, durante a Ilustração e no século XIX, alguns romancistas, poetas, artistas, jornalistas, professores, cientistas, filósofos, dentre outras figuras públicas (políticos, como o próprio Cayru) atuaram como *philosophes*, membros da *République des Lettres*.

Percebemos que tanto o Visconde de Cayru – ao assinar leis para o provimento de cadeiras e patrocinar compêndios – quanto os professores de língua inglesa – ao efetivar a criação de cadeiras e interferir na produção intelectual – atuaram efetivamente na consolidação da instrução pública e, em particular, no fortalecimento do inglês. Destarte, eles foram importantes *philosophes* na Ilustração tardia vivenciada no Brasil oitocentista.

Como afirmamos no início deste capítulo, os acontecimentos históricos estreitaram os laços comerciais anglo-lusitanos. Após o auxílio da frota inglesa no processo de transmigração da Corte portuguesa para o Brasil, os nossos portos foram abertos às nações amigas, especialmente à Grã-Bretanha.

Inicialmente, através do Decreto de 30 de maio de 1809, Eduardo Thomaz Colville foi nomeado professor da Academia Militar. Esta, instituída no Rio de Janeiro, através do Decreto de 4 de dezembro de 1810, inspirada nos Estatutos do Real Colégio dos Nobres, expedidos em Carta Lei de 7 de março de 1761 (OLIVEIRA et al, 2010, p. 111). Como requisitos para o ingresso na Academia, os discípulos deveriam ter a idade mínima de quinze anos, saber ler, escrever e as quatro operações. Aqueles que soubessem a língua latina, grega e as vivas⁵⁰, ocupariam os primeiros lugares nas aulas. A Lei registrou que seriam designados professores de língua francesa, inglesa e alemã e que esses professores poderiam substituir uns aos outros para que os alunos nunca ficassem sem aula:

Além destes onze Professores comprehendido o de Desenho, haverá cinco Substitutos, e julgando-o necessario, a Junta poderá propor, que se estabeleção Professores da Lingua Franceza, Ingleza, e Alemã, e será obrigação dos Professores substituírem-se huns aos outros, quando succeda não bastarem os Substitutos, de maneira que jamais se dê caso de haver Cadeiras ou deixem de ser servidas, havendo Alumnos que possão ouvir as Lições (BRASIL, 1891, p. 237).

A Academia Militar foi inaugurada em 23 de abril de 1811, mas apenas em 2 de setembro de 1814 o Marquês de Aguiar assinou o Decreto n. 25 que marcava o ordenado dos lentes de línguas estrangeiras. Os vencimentos eram de 240.000 réis anuais, pagos mensalmente, à razão de 20.000 por mês, pela Tesouraria Geral das Tropas. Nesse sentido, uma importante ressalva acerca do ensino de inglês é feita por Oliveira (2010, p. 68), ao

⁵⁰ A expressão “Línguas Vivas” faz referência a qualquer língua oficial que ainda esteja em uso, tais como a Inglesa, a Francesa, a Italiana, a Alemã, em oposição a “Línguas Mortas”. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 substituiu a expressão “Línguas Vivas” por “Línguas Estrangeiras Modernas” (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

relatar que, embora “grande parte dos compêndios fosse escrita em Francês”, a Academia dedicou espaço também ao ensino de Inglês, pois havia nomeado um lente para a referente língua, “um ano antes de sua criação, por um decreto rubricado pelo Príncipe Regente e datado de 30 de maio de 1809”, o tenente Eduardo Thomaz Colville, um dos responsáveis pela inserção do inglês na Academia e que permaneceu lá até a extinção de sua cadeira, em 1825.

Logo após a nomeação de Colville, houve a Decisão n. 29 da Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809, que criou as cadeiras de aritmética, álgebra e geometria e duas de línguas, uma de inglês e uma de francês. Como justificativa para a criação de tais cadeiras, foi ressaltada a importância do estudo da matemática para todas as pessoas que almejassem se distinguir em suas ocupações, enquanto o ensino das línguas estrangeiras – inglesa e francesa – era essencial por causa da sua utilidade e por serem distintas entre as línguas vivas, uma vez que eram de “grande utilidade ao Estado, para aumento, e prosperidade da instrução publica” (BRASIL, 1891, p. 29).

Os professores que assumissem as cadeiras daquelas línguas deveriam seguir o mesmo tempo, as horas das lições, bem como atestar o aproveitamento dos seus discípulos, como era praticado pelos professores de gramática latina. A Decisão não recomendou um compêndio específico para o ensino, pois os mestres deviam compor uma gramática. Até que isso ocorresse, eles deviam utilizar a gramática que fosse mais bem conceituada para que pudessem adestrar os alunos no bem falar e escrever, baseando-se nos modelos do século de Luiz XIV, por ter sido o período no qual a França despontava como grande potência cultural da época. Os livros escolhidos deveriam estar em consonância com a “perfeita e exacta moral” e possibilitar a comparação com a língua materna. Do mesmo modo, os professores seriam os intermediários entre seus discípulos e o “genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegância” das línguas (BRASIL, 1891, p. 29). Isso demonstra que a noção de língua que se tinha era a de um registro das práticas culturais de cada povo. Como o alemão Humboldt (1767-1835) declarou, cada língua possui um fundamento específico que repousa sobre o espírito do povo ao qual pertence, ou seja, a relação povo-língua é indiscutivelmente evidente.

Por conseguinte, vale lembrar que o ensino das línguas estrangeiras modernas transcendia o caráter instrumental, já que não eram destinadas apenas para a função da leitura, mas principalmente por servirem de acesso à produção intelectual das nações cultas da Europa. Como o próprio Rousseau (19-, p. 301) afirmou, as línguas europeias valem mais escritas do que faladas. O aspecto utilitário do ensino da língua inglesa também foi ressaltado,

tendo em vista que o Brasil tinha um grande fluxo de comerciantes estrangeiros e que muitos deles eram ingleses.

Em 9 de setembro de 1809, uma Carta nomeava para professor da Língua Inglesa o padre irlandês John Joyce. Com um salário de quatrocentos mil réis por ano, ele assumiu uma cadeira juntamente com o professor de francês René Boiret⁵¹. Com este ordenado, Joyce garantia uma renda muito superior àquela dos professores de Portugal nos finais do século XVIII, visto que recebia em um mês quase a mesma quantidade que aqueles recebiam em um ano de trabalho⁵². A legislação brasileira indicava um novo horizonte profissional para os mestres, com um ordenado mais próximo do merecido para aqueles que dedicavam suas vidas ao ensino.

John Joyce exerceu as funções de Cavaleiro da Ordem de Cristo e Reitor do Colégio de São Patrício e assumiu a Cadeira de Língua Inglesa do Seminário de São José de 1809 a 1821, ano de seu retorno a Portugal. O padre irlandês não compôs a gramática conforme estabelecido na Decisão que criava a cadeira de Inglês. Assim, coube ao seu sucessor, o padre Guilherme Paulo Tillbury, não somente assumir seu lugar no Seminário – fato consolidado com o Decreto de 17 de abril de 1821 –, mas também compor uma gramática publicada em 1827, a *Arte Inglesa*, que será abordada no tópico 2 deste capítulo.

Interessante observar que, mesmo em face de todas as tentativas de incentivar o ensino da língua inglesa, a sua concorrente maior, a francesa, ainda detinha um lugar privilegiado nos currículos. Nossa constatação foi baseada na Lei 11 de agosto de 1827, que criou dois Cursos – de Ciências Jurídicas e Sociais – um na cidade de São Paulo e outro em Olinda⁵³. Os alunos que se interessassem por tais cursos deveriam apresentar certidões que comprovassem ter a idade de quinze anos completos, além de obter a “aprovação da lingua franceza, grammatica latina, rethorica, philosophia racional e moral, e geometria” (BRASIL, 1827, Art. 8º, p. 6).

⁵¹ René Boiret era Presbítero Secular e foi professor do Real Colégio dos Nobres. A Carta que o nomeava professor foi anterior a de Joyce, em 26 de agosto de 1809.

⁵² Cabe salientar que, apesar de constarmos esse aumento entre os ordenados dos professores de fins do século XVIII e daqueles do início do XIX, estes recebiam um ordenado compatível com os grupos sociais menos abastados. Assim, mesmo satisfazendo as necessidades básicas de alimentação e vestuário à época, o ordenado mensal (quase 34 mil réis mensais) equivalia a uma vida modesta no Rio de Janeiro.

⁵³ Uma importante ressalva sobre essa temática é levantada por Freyre (2000, p. 74), pois ele pontua que nas Academias de Direito de Olinda e de São Paulo “os futuros doutores aprenderam durante largos anos de sua melhor economia política em livros ingleses lidos no original ou em traduções. Um desses livros foi o de Bentham, outro o de Stuart Mill”. Ademais, o próprio Visconde de Cayru tinha uma formação essencialmente britânica e combateu a “galomania” ao introduzir autores, princípios e exemplos provenientes de grandes economistas ingleses. Não é a toa que ele é considerado um “anglómano”, visto que ele influenciou diretamente na publicação de livros de Economia Política, tais como o *Compêndio da obra Riquezas das nações*, do inglês Adam Smith, que foi traduzido por seu irmão, Bento da Silva Lisboa.

O curso jurídico se apresentava, segundo a Lei, como um meio de se formar “homens habéis para serem um dia sabios Magistrados, e peritos advogados, de que tanto se carece”. Além disso, essa mesma Lei estabelecia que a partir deste curso poderiam se formar aqueles que pudessem vir a ser “dignos Deputados, e Senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomaticos, e mais empregos do Estado” (BRASIL, 1878, p. 8). Por conseguinte, esta peça legislativa tinha como principal objetivo a formação de homens que compusessem os quadros burocráticos no Brasil, que fossem justos e tivessem boas ações na vida social, para que, desse modo, pudessem exercer cargos como senadores, diplomatas, entre outros empregos do Estado.

Embora durante muitos anos os livros de economia política desses cursos fossem lidos em na sua versão original em inglês ou traduções para o português, dentre eles o de Jeremy Bentham e de Stuart Mill, escritores que influenciaram o próprio Visconde de Cayru, tal como Freyre (2000, p. 74) demonstra, do ponto de vista legislativo, a preferência da língua francesa sobre a inglesa. Chegamos a tal conclusão ao lermos o parágrafo 3º do capítulo I, intitulado “Dos Estudos Preparatórios para o Curso Jurídico”, que explicita os motivos do perfeito conhecimento das línguas francesa e latina para os estudantes juristas foram expostos. Saber a língua latina era imprescindível, uma vez que ela era a língua na qual estavam escritos “o digesto, o código, novellas, as institutas”, bem como os grandes livros de direito romano a serem estudados no decorrer do Curso. Da mesma forma, deveriam ser lidas “obras jurídicas de autores de grande nota, que andam escriptas na mesma lingua”, ou seja, a latina. O francês, por seu turno, era um requisito para o ingresso no Curso Jurídico, pois os melhores livros de “direito natural publico, e das gentes, marítimo, e commercial” estavam escritos na referida língua, assim como nela se encontravam escritos muitos livros que serviriam de compêndios ao plano de estudos (BRASIL, 1878, p. 13-14).

Desse modo, houve um hiato de quase dezoito anos para que a língua inglesa fosse registrada em documento oficial. Esse momento se concretizou em 30 de abril de 1828, com a Carta Imperial que aprovou os estatutos da Casa Pia e Colégio de São Joaquim dos Meninos Órfãos da cidade da Bahia. Esses estatutos, cabe ressaltar, foram assinados pelo Inspetor dos Estabelecimentos Literários e Científicos do Brasil, o Visconde Cayru.

A parte mais importante desses estatutos, no que concerne ao nosso trabalho é o Capítulo III – Da Educação Literária – e, em especial, o artigo quinto, no qual ficou estabelecido como as chamadas línguas “vivas” e a latina deveriam ser ensinadas:

As linguas vivas devem ser ensinadas por nacionaes, de quem se possa aprender com a correcção 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 (BRASIL, 1878, p. 53).

Ao levarmos em conta a transcrição acima, percebemos que o ensino de línguas continuava a ser desenvolvida através da nacional, assim como apregoava a legislação pombalina. Além disso, evidenciamos o fato de ele ser mencionada diretamente, pois os professores de latim tinham que seguir as “Instruções” estabelecidas na Lei Geral dos Estudos Menores, de 1759. Depois de tais considerações acerca do ensino do latim, ainda nesse Capítulo dos Estatutos do Colégio de São Joaquim, constam tabelas com a indicação dos compêndios e dos assuntos que seriam estudados, cumprindo, assim, o plano de estudos do colégio que deveria ser ensinado em dez anos. Tal plano de estudos trazia as “Doutrinas”, ou seja, as matérias, os compêndios e assuntos que os professores deveriam abordar nas aulas, como podemos observar a seguir:

Doutrina christã, e urbanidade; leitura, e escritura portugueza; pratica das operações fundamentaes da arithmetica; Musica, e desenho de figura; Grammatica, e lingua portugueza; Grammatica, e lingua latina; Grammatica, e lingua franceza; Grammatica, e lingua ingleza; Logica, metaphysica, ethica, e direito natural; Arithmetica, álgebra elementar, geometria, e trigonometria theorica e pratica; Desenho de architectura, e praxe do risco das cartas; Principios, e noções geraes de mecânica, hydrodinamica, óptica, perspectiva, e astronomia demonstráveis pela simples geometria, e álgebra elementar; Arte de navegação theorica e pratica. Tratado de manobra, e instrumentos maritimos; Elementos de commercio, e escripturação mercantil e Elementos de chimica, e historia natural, applicaveis á agricultura e artes, e noções geraes de agricultura (BRASIL, 1878, p. 58-60).

Os compêndios indicados para as aulas de Gramática e língua francesa eram “Mestre francez, atlas dos meninos, historia moderna de Millot, historia do Brazil de Beauchamp, guia de artistas por I. R. de Armonville, fabulas de La Fontaine, caracteres de La Bruyère” (BRASIL, 1878, p. 59). Já os que serviam ao ensino da gramática e língua inglesa, por sua vez, eram os seguintes: “Grammatica de Sivet, ou a de Freitas”, uma provável referência ao *Compêndio da grammatica ingleza e portugueza*, composto por Manoel José de Freitas e impresso em 1820 no Rio de Janeiro; a “viagem de Robinson”, uma tradução portuguesa do

livro *Robinson Crusoe* (1719) do escritor inglês Daniel Defoe (1660-1731); o “Breve Tratado sobre as Artes por Polaivet em francez e inglez, última edição”; a “historia da America de Robertson”, uma provável tradução de *History of America* (1777), do historiador escocês William Robertson (1721-1793) e, por fim, o “Spectator” uma alusão ao jornal diário inglês de mesmo nome, publicado nos anos 1711 e 1712 pelo inglês Joseph Addison (1672-1719) e pelo irlandês Richard Steele (1672-1729).

Em linhas gerais, é notório o fato de a relação político-econômica entre Inglaterra e Portugal ter impulsionado o ensino da língua inglesa no Brasil joanino. Um fato que chamou nossa atenção foi a provável interferência do Visconde de Cayru na abertura dos portos à Inglaterra, quando a família real portuguesa chegou ao Brasil, além de ter influenciado o ensino de língua inglesa ao ser o mecenas de Tillbury, como demonstraremos na próxima seção deste capítulo.

Do mesmo modo, também observamos que, desde a criação das primeiras cadeiras de línguas estrangeiras modernas, em 1809, o inglês ainda possuía uma forte concorrente: a francesa. Esta, por seu turno, teve espaço privilegiado no curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em 1827. Mesmo assim, a ascensão do inglês em solo brasileiro oitocentista é incontestável, fato este que ficou registrado na forma de compêndios que foram compostos e/ou traduzidos quase que exclusivamente para o ensino de sua língua e sua literatura, como registrado nos Estatutos da Casa Pia e Colégio São Joaquim dos Meninos Órfãos, na cidade da Bahia. Nesse sentido, para compreendermos melhor a trajetória da língua inglesa em nosso país, faz-se mister discorrermos sobre seu processo de gramatização, pois as gramáticas e os dicionários são instrumentos fundamentais para o ensino de uma língua estrangeira.

2. A gramatização da língua inglesa

Como sabemos, as línguas estrangeiras modernas passaram a ter grande importância na virada dos setecentos para os oitocentos. Auroux (1992, p. 47) pontua sete motivos que estimulam a aprendizagem de outras línguas, a saber: utilizar uma língua administrativa; acessar a um *corpus* de textos sagrados; ler em uma língua na qual estejam escritas obras de valor cultural; criar/manter as relações comerciais e políticas; comunicar-se em viagens com fins militares ou exploratórios; implantar/exportar uma doutrina religiosa e, por fim, colonizar outros povos.

Nesse sentido, até o século XVIII, apenas a língua latina merecia ser ensinada por seu caráter sagrado e valor cultural. No entanto, o movimento de secularização dos Estados

européus rompeu essa ligação com o latim e, daquele momento em diante, ele foi ensinado com a finalidade essencialmente instrumental. Como observou Auroux (1992, p. 51), a partir da recusa de se aprender a gramática latina – uma língua técnica e artificial –, visto que servia quase exclusivamente para a comunicação intelectual, a composição de gramáticas e dicionários dos vernáculos europeus foi impulsionada.

Desse modo, no século XIX, em vez da língua sagrada, começavam a figurar nos currículos escolares as línguas europeias, tanto na Europa quanto em suas colônias. Esse ensino somente foi possível com o auxílio de uma ferramenta: a gramatização. Esta é definida como o processo que descreve e instrumentaliza uma língua, tendo em vista duas “tecnologias”: a gramática e o dicionário (AUROUX, 1992, p. 65).

Todavia, faz-se necessário salientar que o movimento de gramatização dos vernáculos europeus ocorreu muito antes da Idade Média. Se as razões que levaram à produção das primeiras gramáticas na Europa – o islandês (século XII), o irlandês (século VII), o gaulês (1322) e o provençal (1200) – foram essencialmente seu registro poético, mais tarde, o objetivo de gramatizar uma língua foi primordialmente explicar os fenômenos linguísticos, bem como registrar as atividades intelectuais daquela língua, principalmente a filosofia.

O caso da Inglaterra é digno de nota: o ensino dos vernáculos no final da Era Medieval – período no qual havia uma intersecção de línguas (em especial, o *Middle English* e o normando) – formou uma sólida comunidade feudal bilíngue. Entretanto, gradualmente, o normando cedeu espaço ao inglês. Sob o governo da dinastia Tudor, a sociedade inglesa iniciou um longo processo, porém irreversível, rumo a um reino monolíngue (HOWATT, 2004, p. 9). O reinado de Elizabeth I (1533-1603), que compreendeu os anos de 1558 a 1603, presenciou o aparecimento dos primeiros manuais produzidos com a finalidade de ensinar o inglês como língua materna, com o *Pamphlet for Grammar* (1586), de W. Bullokar⁵⁴.

Assim, na época e na terra de Shakespeare, as *grammar schools* eram majoritariamente voltadas para o ensino das gramáticas de línguas latina (e certa introdução à da grega) – como era usual no resto na Europa – e do vernáculo. Tal ensino objetivava aprender a língua materna através do latim. Destarte, o ensino de línguas estrangeiras modernas tinha um espaço muito reduzido e apenas ocorria em algumas ocasiões, em pequenas classes supervisionadas por um tutor. Por conseguinte, o panorama geral inglês do

⁵⁴ Subsequentes à obra de Bullokar apareceram os seguintes compêndios: *Grammatica anglica, praecipue quantenus a latina differt, ad unam P. Rani methodum concinnata* (1594), de P. Greaves; *A Perfect Survey of English Tongue, taken according to the use and analogie of the latin...* (1625), de J. Hewes e *Grammatica Linguae Anglicanae* (1653), de J. Wallis (AUROUX, 1992, p. 112).

século XVII foi o de crianças “com idade por volta dos oito anos que tinham adquirido, pelo menos hipoteticamente, as habilidades básicas de alfabetização em sua língua materna e, imediatamente, foram alimentadas por uma dieta forçada, repleta de regras e definições rígidas da gramática latina” (HOWATT, 2004, p. 37)⁵⁵.

Interessante observar que, nesse ínterim, outro inglês teve uma atuação singular para o ensino de língua inglesa. Ben Jonson (1572-1637), poeta e dramaturgo – conhecido por ser o primeiro a publicar em vida “uma coletânea de suas peças em um grande infólio, em 1616, com o título *Works*” (CHARTIER, 2009, p. 60) – foi fundamental no processo de afirmação do autor, ao reivindicar o direito sobre a propriedade de seus manuscritos. Foi de sua autoria a *English Grammar* – que tinha por subtítulo “*for the benefit of all strangers*” (“para o benefício de todos os estrangeiros”) e integrava uma edição de *Works*, publicada postumamente em 1640.

Os fatos indicam que o primeiro manuscrito da *English Grammar* foi escrito por volta de 1623 e destruído em um incêndio dois anos depois. Apenas no início dos anos de 1630 o segundo rascunho foi concluído. Howatt (2004, p. 95) argumenta que a decisão de Jonson de reescrever a gramática foi motivada tanto por problemas financeiros, que emergiram após a ascensão de Charles I, e consequente perda de influência na Corte do dramaturgo, quanto por seu comprometimento para com o projeto. A *English Grammar* era uma obra curta, com apenas cinquenta páginas divididas em duas seções: Etimologia e Sintaxe. Jonson utilizou-se de recursos curiosos para ilustrar seus comentários sobre a pronúncia de sua língua como forma de se comunicar com os alunos estrangeiros que entrassem em contato com sua obra. Ironicamente, tais aprendizes precisavam ser fluentes em latim para compreender muitos de seus exemplos e explicações.

Ainda no século XVI, um importante nome para a história do ensino de línguas surgiu na França, Michel de Montaigne⁵⁶, que inspirou o método natural para o ensino de língua estrangeira. O pai de Montaigne, determinado a fazer com que o filho tivesse melhores chances financeiras, colocou-o sob a tutoria de um alemão que não sabia nada de francês, mas que tinha domínio do latim. Essa experiência, descrita pelo próprio Montaigne em seu *Essais* (1580), mesmo com algumas alterações, serviu de modelo para muitos autores de compêndios

⁵⁵ Tradução nossa do original: “Young children arrived at the grammar school at about the age of eight having, in theory at least, acquired basic literacy skills in the mother tongue, and were immediately force-fed with a diet of unrelenting Latin grammar rules and definitions” (HOWATT, 2004, p. 37).

⁵⁶ O francês Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) é tido como o inventor do “ensaio” moderno, transformando-o em um “teste pessoal de ideias e experiência” (DRABBLE, 2000, p. 687).

até o final do século XVIII, quando a tutoria era a melhor escolha para aqueles que podiam pagar por uma educação particular para seus filhos.

Alguns anos depois na Inglaterra, apareceu John Locke (1632-1704), autor de várias obras, dentre as quais se destacam *An Essay Concerning Human Understanding* (1690) e *Some Thoughts Concerning Education* (1693). Nesta carta, Locke explicava os motivos que fazia do método natural o melhor para o ensino de certas categorias de aprendizes, em especial para aqueles que fossem mais novos e que tivessem um tutor para lições individuais (HOWATT, 2004, p. 211). Como nenhum tipo de tradução era permitido, esse método de ensino era interessante para aquele momento, pois aproximava o aluno do contexto comunicativo de uma língua estrangeira.

Foi com o desenvolvimento dos métodos de ensino e com as mudanças de concepção de língua, que, com o decorrer dos anos, os autores de compêndios de inglês não eram mais autores nativos, mas sim estrangeiros. Inicialmente, os primeiros países a se interessarem pelo seu ensino foram aqueles que estavam próximos do Canal, tais como a França, a Holanda, a Dinamarca e a Alemanha, com gramáticas compostas ainda no século XVII. O “círculo externo” do Mediterrâneo – do qual Portugal faz parte – e dos países Bálticos, como chamou Howatt (2004, p. 65), foi encerrado com a Rússia no final do século XVIII. Em 1797, apareceu o primeiro manual de língua inglesa em território não europeu, em Serampore, Índia.

Junto às gramáticas foram as ideias inglesas, que chegavam pujantes a alguns países, particularmente na Alemanha, como uma tentativa de fortalecer um “liga do norte” contrapondo-se cada vez mais ao modelo de vida francês que era avassalador na Europa. Contudo, o alcance do inglês era menor do que o almejado. Isso ocorria em virtude de poucos latinos serem capazes de ler e, mais dificilmente, falar a língua de Jonson. Ironicamente, os franceses exilados após conflitos religiosos em sua terra natal foram os intermediários entre o pensamento inglês e os países que falavam as línguas neolatinas. Ao entrar em contato com a literatura inglesa, um grupo de tradutores cultos que se estabeleceu em Londres interessou-se por sua produção literária e publicou as melhores obras, “quer para ganhar a vida, quer para testemunhar reconhecimento ao país que os acolheu” (HAZARD, 1971, p. 61).

Foi o interesse pela sua filosofia e pela sua literatura que influenciou na produção de manuais que ensinavam a língua inglesa. Apesar de Hazard (1971, p. 59) questionar se a língua inglesa poderia se opor à francesa, uma vez que até 1702 era observável a fragilidade política na qual a Inglaterra se encontrava, percebe-se que, à medida que os anos daquele mesmo século avançavam, a Europa testemunhou o surgimento de grandes nomes que

inundavam a literatura com diferentes tipos de produção – de Pope a Addison e Steele. Assim, desde 1713 a Inglaterra se opunha à hegemonia da França tanto política quanto culturalmente.

No caso específico anglo-lusitano, alguns fatores políticos possibilitaram uma maior aproximação da língua inglesa em território português e da língua portuguesa na ilha britânica. A relação Inglaterra-Portugal remonta ao Período Medieval. O Tratado de Windsor firmado entre D. Fernando e de D. João I em 1386 foi a primeira aproximação entre os dois Estados. Mais tarde, com a restauração da monarquia inglesa, o casamento de Charles II (1630-1685) e Catarina de Bragança (1638-1705), filha de D. João IV, selou um novo tratado de amizade com D. Afonso VI, intensificou as relações político-econômicas entre os dois reinos, ora pelas questões coloniais, ora pelas questões financeiras portuguesas.

Posteriormente, com o Tratado de Methuen de 1703, Portugal manteve relações de dependência econômica formal com a Inglaterra, com a ida de mão de obra qualificada da Inglaterra e da Irlanda para ajudar a indústria nacional a dar os primeiros passos. Assim, enquanto os portugueses recebiam proteção marítima de seus inimigos proeminentes – França e Espanha – os ingleses obtiveram liberdade de comércio sem licença em Portugal e em todos os seus domínios, liberdade de religião e de culto, jurisdição especial, isenção e embargo de navios e bens para uso de guerra, entre outros privilégios:

Embarcações de diversos portos de Inglaterra e da Irlanda, nomeadamente, Barnstaple, Bristol, Dartmouth, Dover, Falmouth, Londres, Plymouth, Southampton, Weymouth e Yarmouth, chegaram aos portos portugueses de Lisboa, Porto, Viana e Faro, transportando mercadorias inglesas, tais como cereais, peixe, têxteis, couros, armas, munições e metais; além de carregarem também produtos italianos tais como arroz, papel e seda de Veneza, lã e seda de Génova e trigo e seda de Livorno⁵⁷. Por outro lado, também as embarcações portuguesas frequentaram portos irlandeses, nomeadamente os de Cork, Galway e Waterford. Levavam vinho da Madeira e cortiça, que vendiam aos naturais, os quais aproveitavam os navios portugueses para fazerem transportar para o próximo porto manteiga, lã e carne (BRAGA, 2001, p. 166).

Por essas relações diplomáticas serem tão estreitas, ao contrário da Espanha que teve sua primeira gramática de inglês escrita por Thomas Connelly em 1784, em Portugal, a primeira gramática foi publicada em 1731 (HOWATT, 2004, p. 70). O título da obra era *Grammatica Lusitano-Anglica*, de autoria de Jacob Castro⁵⁷, cuja edição portuguesa mais antiga que Torre (1985, p. 14) teve acesso foi a de 1777. Esse autor cogita a possibilidade de a primeira edição da *Lusitano-Anglica* em Lisboa ter realmente sido a de 1777, acompanhando a segunda edição londrina, de 1751.

⁵⁷ A semelhança de certos fatos fez com que, erroneamente, pensassem que o autor *Grammatica Lusitano-Anglica* – de Jacob de Castro – fosse, na verdade, o médico judeu, Jacob de Castro Sarmiento. Coincidentemente, Sarmiento estava na Inglaterra quando a referida gramática foi publicada e também traduzia importantes textos como as *Obras Philosophicas*, de Francisco Baconio.

Com uma lista contendo os principais verbos em inglês, J. Castro explora em doze páginas um vocabulário básico em língua inglesa que vai desde *Natural actions of men* (ações naturais dos homens) – *to laugh, to sigh, to smell* (rir, suspirar, cheirar) – um tópico sobre interações de troca/compra, *Of Bargains* (Sobre barganhas), *to buy, to deliver, to borrow, to owe* (comprar, entregar, emprestar, dever), a verbos que tratam sobre sentimentos – *Of love and hatred* (Sobre o amor e ódio), *to caress, to kiss, to flatter, to threaten, to quarrel*, (acariciar, beijar, elogiar, ameaçar, brigar). Já as frases familiares possuem um sentido pedagógico marcante, pois tem uma função comunicativa para as situações mais típicas da época *I thank you, You are very kind, There is no doubt on it* (Obrigada, Você é muito gentil, Sem dúvida alguma), entre outras (TORRE, 1985, p. 56).

No que concerne à produção dicionarística, Torre (1985, p. 11-12) destaca que o primeiro dicionário de Português-Inglês e Inglês-Português apareceu no início do século XVIII, publicado em Londres por um autor que escreveu sob o pseudônimo de A. J. O título da obra é longo *A Complete Account of the Portugeze Language Being a copious Dictionary of English with Portugeze, and Portugeze with English* e fez parte do mesmo volume a *Grammatica Anglo-Lusitanica*, que possuía o mesmo autor, data e local de publicação. Tais obras destinavam-se ao ensino da língua portuguesa a ingleses e sua organização foi tomada como modelo pelos autores de gramáticas inglesas que publicariam mais tarde, tais como as normas para elaboração de cartas comerciais.

Alguns anos depois, durante o período pombalino, a oferta das línguas estrangeiras modernas – a francesa, a italiana e a inglesa – somente pôde ser observada nos Estatutos do Real Colégio dos Nobres, expedidos em Carta de Lei de 7 de março de 1761. Enquanto as duas primeiras línguas deviam ser aprendidas devido à sua utilidade, a língua inglesa seria destinada àqueles que fossem mais estudiosos. Contudo, até 1765 não havia professores para nenhuma daquelas línguas, o que ocorreu vinte anos mais tarde, quando as cadeiras de inglês e francês tiveram professores nomeados, o que não ocorreu com a de italiano, cuja cadeira nenhum mestre assumiu.

Como justificativa da inserção das línguas estrangeiras modernas, deixou-se evidente que elas eram um importante instrumento ao conhecimento científico da época, pois os compêndios mais atualizados da matéria estavam escritos em sua maioria em Francês ou Inglês. Um ano depois dos Estatutos serem expedidos foi lançada a *Grammatica ingleza ordenada em portuguez*, cuja autoria era de Carlos Bernardo da Silva Teles de Menezes, militar e fidalgo, como registrou na folha de rosto do livro.

A finalidade do ensino da língua inglesa, conforme Teles de Menezes, era o conhecimento dos grandes autores que nela tinham escrito suas obras, uma vez que no século anterior aquela língua era não somente desconhecida dos estrangeiros, mas também pelos próprios naturais. A sua gramática estava dividida em três seções: a primeira tratava das partes da oração, dos artigos e das declinações; já a segunda correspondia a um breve dicionário de prosódia e ortoépia, os graus de comparação, os pronomes, entre outros conteúdos; a terceira e última parte trazia os diálogos familiares (OLIVEIRA, 2010, p. 112). Esse modelo de gramática também foi amplamente utilizado na composição de outras gramáticas em nosso país.

Tendo em vista as gramáticas que elencamos até o momento, podemos fazer um paralelo com a constatação de Auroux (1992, p. 66): de modo geral, uma gramática deve conter, pelo menos, uma categorização das unidades, exemplos e regras mais ou menos explícitas para construir enunciados. Nesses termos, o conteúdo gramatical é relativamente estável com ortografia/fonética, partes do discurso, morfologia, sintaxe e figuras de construção. Tais elementos evidenciam, por conseguinte, o núcleo de uma língua normatizada. Desse modo, quando observamos os aspectos das gramáticas inglesas publicadas até 1820 – analisadas por Torre (1985, p. 26) – fica evidente que elas atendiam àqueles parâmetros, uma vez que traziam três partes: a primeira trazia os aspectos fonéticos; a segunda, as partes da oração; e a terceira, a sintaxe, prolongada pela inserção de vocabulários, frases e diálogos familiares e as cartas comerciais.

Nessa época, como afirma Chervel (1990, p. 203), não existe variação de conteúdo, de manuais e/ou de periódicos pedagógicos. Desse modo,

[...] o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de referência praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar.

Nesse sentido, do ponto de vista dos séculos que estudamos, o critério de originalidade⁵⁸ está subordinado ao modo como as informações previamente utilizadas foram adaptadas ou manipuladas, pois, como lembra Oliveira (2006, p. 136), não podemos nos

⁵⁸ À exceção de Dante, Petrarca, Boccaccio, até o Período Medieval, a obra não precisava ser definida em termos de “originalidade”, pois era inspirada por Deus e “o escritor não era senão o escriba de uma Palavra que vinha de outro lugar” (CHARTIER, 2009, p. 31).

esquecer das condições sociopolíticas nas quais essas obras foram produzidas e, da mesma maneira, do público para o qual foram endereçadas. Além disso, Torre (1985) também observa que como a demanda de gramáticas era muito grande houve, por conseguinte, elas foram impressas em maior quantidade que os dicionários, demonstrando que os autores tomavam como modelo edições publicadas anteriormente.

Os dicionários bilíngues eram de uma notável utilidade, visto que estabeleceram de modo sistemático as primeiras listas de vocabulário das línguas portuguesa e inglesa. No entanto, além de *A Complete Account*, apenas outro dicionário de inglês foi encontrado no longo espaço de anos entre 1701 até 1820, *A Dictionary of the Portuguese and English Languages in two Parts*, de Anthony Vieyra Transtagano⁵⁹. Em seu prefácio, Transtagano afirmava que seu trabalho não se baseou em quaisquer dicionários, fossem eles de português, fossem eles de inglês. A aprendizagem desta, por seu turno, foi justificada pelo autor da seguinte forma:

Em quanto ao Commercio, porem, he a lingua Ingleza não somente utilíssima, mas tambem necessária a todas as naçoens, que com a Ingleza negoceaõ. Convencidas estas e escarmentadas do grave prejuizo, que recebiaõ no tratar os seus negócios por meyo de linguas ou interpretes, não tardarão em compor grammaticas e dictionarios, para effeito de a aprenderem e fugirem dos inconvenientes, e obstaculos, que sem o conhecimento della seriaõ no commercio inevitáveis (apud TORRE, 1985, p. 20-21).

Já em solo brasileiro, uma das primeiras gramáticas de inglês produzidas foi o *Compendio da grammatica ingleza e portugueza*, “para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras”, livro composto por Manoel José de Freitas e impresso no Rio de Janeiro em 1820, com Licença da Mesa do Desembargo do Paço, isto é, de José da Silva Lisboa. Tal compêndio é uma versão simplificada do seu livro anterior, a *Nova grammatica ingleza e portugueza* “dedicada á felicidade e augmento da Nação Portugueza”, impresso em Liverpool em 1812, no qual o autor assina como Manoel de Freitas Brasileiro. No prefácio, Freitas explica seu desejo de ser útil à educação da mocidade num momento em que o reino do Brasil florescia na agricultura e no comércio com todas as nações, especialmente a inglesa.

Freitas defendia a ideia de que o conhecimento da Língua Inglesa era tão importante quanto o da Língua Latina ou Francesa. Nesse sentido, o autor argumentava que, se a Língua Latina, tinha servido de guia aos princípios literários e familiares até aquele momento, e a

⁵⁹ Considerado um precursor no ensino de português a estrangeiros, Transtagano (1712-1797) também foi autor de uma gramática *A New Portuguese Grammar* (1768) que, apesar de ter designada ao ensino da língua portuguesa, não apenas influenciou na publicação de gramáticas inglesas publicadas posteriormente, mas também teve seus diálogos familiares reproduzidos fielmente por diferentes autores mais de sessenta anos depois de sua publicação (TORRE, 1985, p. 18-19).

Francesa era considerada universal, tida como parte integrante da educação, a Inglesa deveria ser necessária à mocidade num país em que se ouvia diariamente o som vocal deste idioma, pois os brasileiros estavam envolvidos em negociações com a Grã-Bretanha. Do mesmo modo, para aquele autor, o conhecimento do Inglês, era útil não apenas ao comércio, mas também à leitura de livros de todos os gêneros, científicos, morais e de Educação polida, conhecimento que somente poderia ser obtido com por meio da gramática (OLIVEIRA, 2006, p. 93).

Sete anos após a publicação de *Compendio da grammatica ingleza e portugueza*, outro autor de compêndio também exaltou as vantagens e as belezas da língua inglesa. Na primeira página de sua *Arte Ingleza*, o padre Guilherme Tillbury, ofereceu a sua obra ao “Ilustríssimo Sr. Visconde de Cayru⁶⁰”. Em seu prefácio, após reiterar a dedicatória a Cayru, Tillbury demonstrou a necessidade de sua *Arte* ser breve, pois servia para a “instrução da Mocidade” e demonstrava “o apreço pela Litteratura Britannica” (TILLBURY, 1827).

Além de ressaltar as belezas da língua inglesa, Tillbury preocupava-se com a valorização dela frente ao crescimento da língua francesa no Brasil, pois, como já mencionamos, a rivalidade entre França e Inglaterra era patente: à primeira “pertenciam a arte de viver em sociedade, a conversação, as boas maneiras, as subtilezas do espírito” enquanto à segunda estão relacionadas “a força individual; a profundidade e a audácia da investigação, a livre reflexão” (HAZARD, 1971, p. 58).

Outro importante aspecto destacado pelo padre-mestre no prefácio de sua gramática foi a importância que o inglês tinha do ponto de vista econômico. Para tanto, ele argumenta que o negociante precisava ter noção daquela língua, pois ela se tornava cada vez mais necessária para o comércio. Do mesmo modo, como os ingleses eram os principais fregueses do Brasil, aprender a língua deles era e continuaria a ser muito útil.

Ao revisitar alguns nomes que colaboraram no processo de gramatização da língua inglesa para falantes de língua portuguesa, é notório o impacto que essa “revolução tecnológica” causou no ensino do inglês. Corroborando com a afirmação de Aurox (1992, p. 69), “A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la como um *instrumento linguístico* (grifo do autor)” e, sendo assim, podemos considerá-la um

⁶⁰Conforme Oliveira (2006, p. 89), pode-se atribuir a Cayru o papel de mecenas, visto que foi o responsável pelo provimento de Guilherme Tillbury na Cadeira de Língua Inglesa, bem como patrocinou a publicação de compêndios. O mecenato era uma prática comum e teve destaque nos compêndios do século XIX, na forma de dedicatória. Esta é tida por Chartier (2009, p. 41) como um rito que “pertence às preliminares da obra ou ao ‘paratexto’, isto é, aos textos que precedem e acompanham a obra propriamente dita” e que evidencia as relações de clientela e patrocínio.

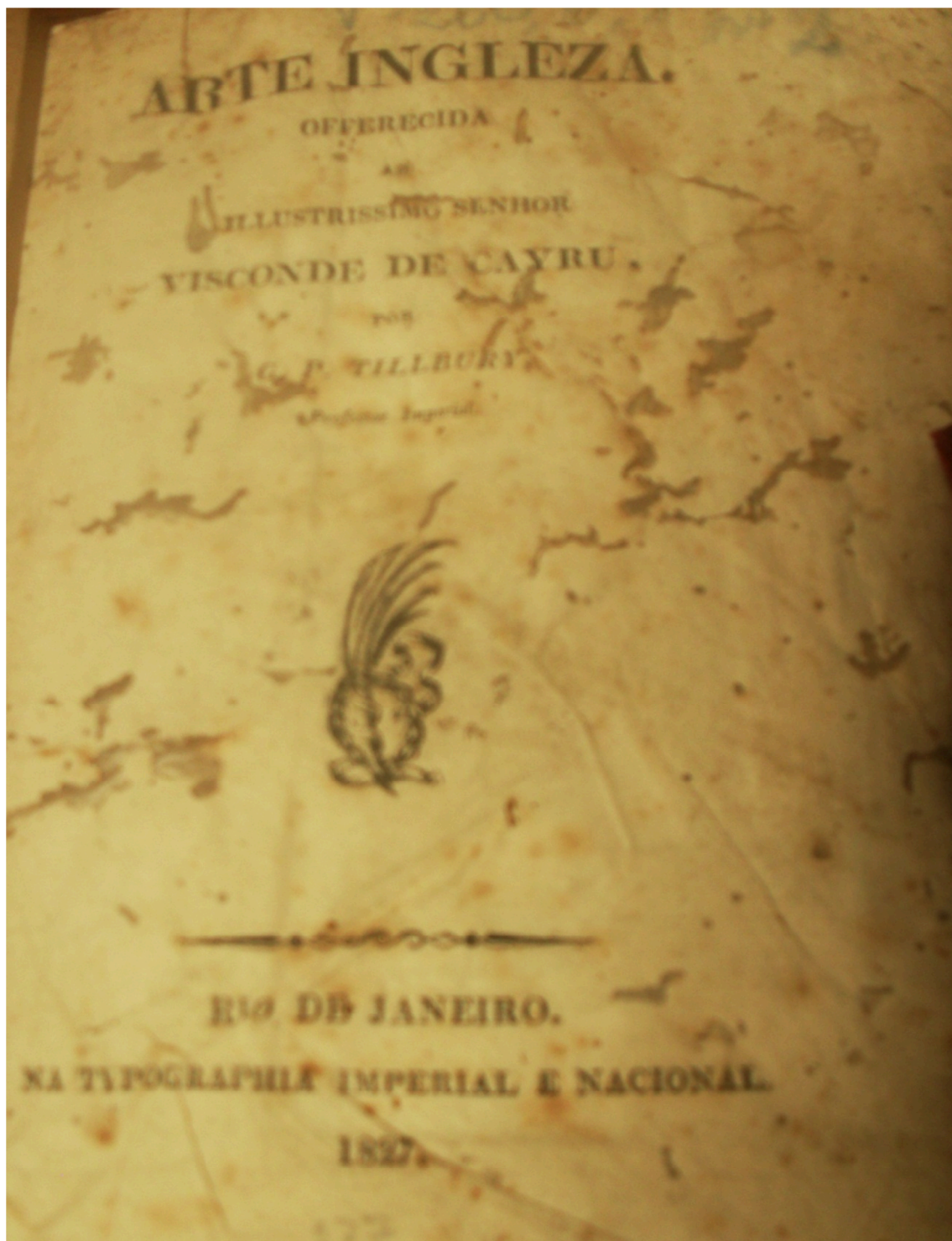


Figura 1: Capa de *Arte Inglesa*, de Guilherme Paulo Tillbury, lançada em 1827. Biblioteca Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 8 de março de 2012.

prolongamento da fala natural, visto que ela possibilita o acesso a um *corpus* de regras e formas que não figuram na competência de um mesmo locutor. Dito de outro modo, por mais que um falante saiba sua língua materna, é improvável que tal indivíduo conheça todas as palavras dela; quando se trata de uma língua estrangeira, a probabilidade é ainda menor.

Nesse sentido, faz-se necessário lembrar que alguns profissionais – tais como professores, tradutores e intérpretes – precisam lidar com a língua de modo técnico. Destarte, considerando as especificidades de cada um daqueles ofícios, é notório que eles motivam a produção de gramáticas e dicionários. Tais profissões demandam um conhecimento metalinguístico, isto é, compreender a língua em seu funcionamento, em seus mecanismos. Por isso, doravante, exporemos sobre o papel que aqueles profissionais tiveram no Brasil imperial.

3. Sobre tradutores e intérpretes no Brasil imperial

A necessidade de expandir as relações comerciais ou de manter as que já existiam, como no caso da Grã-Bretanha e Portugal, fez com que não apenas as línguas estrangeiras modernas fossem ensinadas, mas também colaborou para a profissão de tradutor. De acordo com Aurox (1992, p. 17), a compreensão de uma língua em seu funcionamento surge a partir das demandas que emergem do contexto social:

Os domínios dão lugar à constituição de *técnicas*, isto é, de práticas codificadas que permitem obter, a cada momento (existência de regras), ou, mais frequentemente, um resultado desejado; elas também dão lugar à formação de *competências* específicas, suscetíveis de receber um estatuto profissional em uma sociedade dada (turgimões/intérpretes, escribas, poetas, retores, etc.).

Com o intuito de possibilitar a fluidez das línguas estrangeiras em território nacional, percebeu-se a necessidade de expedir leis que regulamentassem a profissão de tradutor. Assim, quando da governação pombalina, apenas uma peça legislativa registrou oficialmente a importância daquele profissional. Com o Regimento dos Ordenados dos Secretários de Estado e seus Oficiais, expedido em forma de Alvará de 4 de janeiro de 1754, os tradutores receberam o estatuto “oficial”, pois tratavam de assuntos do Estado português, em suas relações políticas e comerciais com as nações estrangeiras:

Quando Eu for Servido conceder propinas extraordinarias, ou mandar vestir a Corte, e Tribunaes de luto; vencerão os ditos Officiaes, e Porteiros das tres Secretarias de

Estado, os lutos, e propinas pela Alfandega grande desta Cidade sómente: e serão regulados os três Officiaes maiores, e o de Linguas, pelos Escrivães da Meza grande; e os Officiaes menores, e Porteiros, como os Feitores da abertura da dita Alfandega (PORTUGAL, 1830, p. 239).

Foram necessários quarenta e dois anos para que a função de tradutor voltasse a ser mencionada em uma lei. No novo regulamento da Academia Real dos Guardas Marinhas, aprovados pela Lei de 1º de abril de 1796, aparece o “Traductor de Linguas”, que tinha como obrigação traduzir “todos aquellos Papeis, que dirigirem ao Conselho, em qualquer dos Idiomas apontados no Artigo Primeiro deste Titulo; entender dos mesmos, e entender-se de viva voz com os Estrangeiros”. Para tanto, era necessário que o candidato tivesse conhecimento linguístico e intelectual das línguas estrangeiras:

Art. 1.º Para Traductor de Linguas do Meu Conselho do Almirantado se escolherá huma pessoa, que seja instruida nas Bellas Letras, e que possua perfeitamente os Idiomas Francez, Inglez, Italiano, e Hespanhol; e que dos Idiomas Dinamarquez, Sueco, e Hollandez tenha a noção que baste para os entender e depois referir no Conselho o seu conteudo (apud OLIVEIRA, 2005, p. 2-3).

Em terras brasileiras, a primeira nomeação de Intérprete foi assinada por D. Fernando José de Portugal. Com o Decreto de 10 de novembro de 1808, demonstrava-se imprescindível haver um intérprete quando houvesse navios estrangeiros no porto do Rio de Janeiro. Assim, Ildefonso José da Costa foi nomeado por sua “conveniente aptidão para este serviço”, recebendo, para tanto, o ordenado anual de 400.000 réis⁶¹ (BRASIL, 1891, p. 161).

Após esse primeiro momento de tradutores no Brasil, outras pessoas fizeram pedidos junto ao Paço Imperial para assumir o lugar de tradutor e intérprete da nação. Em 1812, o governo fixou um aumento de vencimentos para tal função. Foi um requerimento de Carlos Mathias Pereira que motivou a criação do ofício de Tradutor das Línguas Estrangeiras, em Fortaleza de Santa Cruz, com o Decreto de 6 de novembro de 1812:

Sendo indispensavel que na Fortaleza de Santa Cruz persista effectivamente uma pessoa, que tenha conhecimento das línguas, para poder servir de Interprete das fallas, que ha entre a guarnição daquella Fortaleza e os mestres das embarcações estrangeiras, que entram e sabem deste porto, afim de obviarem os inconvenientes, que, da falta delle, tem muitas vezes resultado: sou servido nomear para Interprete a Carlos Mathias Pereira, com o qual emprego vencerá o ordenado de 500\$000 annuaes, que lhe serão pagos mensalmente pela Thesouraria Geral das Tropas. O Conde das Galvêas do meu Conselho de Estudo, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Marinha e Dominios Ultramarinos e de Guerra, o tenha assim entendido e lhe faça expedir os despachos necessários (BRASIL, 1830, p. 68-69).

⁶¹ Como veremos no capítulo seguinte, este foi o mesmo valor que Colville, Joyce e Tillbury recebiam anualmente no exercício da função de professores de inglês.

Em 1820, ano em que se tornou reconhecido por lei o ofício de Tradutor da Praça do Comércio, dois lugares de Intérprete foram criados. Foi o Decreto de 13 de janeiro, assinado por Thomaz Antonio de Villanova, Conselheiro, Ministro e Secretário dos Negócios do Reino e interinamente encarregado dos da Guerra e Estrangeiros, fixou o ordenado do Intérprete da Comissão Mista Brasileira e Inglesa estabelecida na Corte em 300.000 réis anuais, nomeando para tal função Carlos Mathias Pereira (OLIVEIRA, 2005, p. 4).

Mais uma vez, motivado pelo requerimento de Carlos Mathias Pereira, foi criado o ofício de intérprete das línguas estrangeiras, com a Decisão n. 41 de 17 de Julho de 1820. A justificativa para este ofício foi o estreitamento das relações comerciais com outras nações e, por conseguinte, a crescente necessidade de se traduzir muitos documentos no comércio e na alfândega. Entretanto, a Decisão ressaltava que saber as línguas inglesa e francesa não era suficiente. Como Mathias Pereira sabia bem as línguas alemã, holandesa, dinamarquesa e sueca, parecia razoável que ele fosse o nomeado para exercer a função de tradutor de línguas estrangeiras. Além disso, aquele tradutor pedia apenas “1\$200 por folha de duas paginas, que é metade do que se percebe dos consulados” (BRASIL, 1891, p. 40). Desse modo, Mathias foi a escolha perfeita, tanto pelas habilidades linguísticas como pelo baixo valor cobrado pelo seu trabalho.

Além de Carlos Mathias Pereira, outro personagem foi importante para a função de tradutor no Brasil imperial. Eugênio Gildmester⁶² tinha conhecimento do francês, inglês, alemão e holandês e demonstrou, em várias ocasiões, o interesse em exercer a função de intérprete da nação e tradutor jurado. Em 10 de julho de 1822, ele pediu junto à Mesa do Desembargo do Paço os lugares de Tradutor jurado e Intérprete da Nação, conforme a transcrição do documento:

Eugenio Gildemeester possuindo os necessários conhecimentos das Linguas Franceza, Ingleza, Allemã e Hollandeza julga preferêcia habilitado para exercer os Lugares de Interprete da Nação e de Traductor jurado desta Praça, visto que nem todos reúnem vantagem destes quatro idiomas, que o Supplicante entende, escreve e falla com a devida precisão. E sendo de conhecida utilidade tanto para os Tribunaes, como para o Corpo de Commercio que subsistão os Lugares de Interprete e Traductor jurado que afiancem prompto expediente de suas frequentas Transacções, muito principalmente agora, que hum Illuminado e Ministerio promoverá sem duvida as mais intimas zelações Estrangeiro (ARQUIVO NACIONAL, 1822, caixa 156).

⁶² O sobrenome deste tradutor aparece, em Alvará e requerimentos, com grafias diferentes, tanto Gildmester quanto Gildemeester.

Gildmester foi avaliado por diversos professores para que pudesse exercer o ofício de tradutor e, após passar pelos exames que atestavam seu conhecimento naquelas línguas, em 9 de dezembro de 1823 foi expedido um Alvará que criava o lugar de tradutor jurado da Praça e intérprete da nação. Tal provisão foi assinada pelo Ministro do Império e Desembargador do Paço João Severiano Maciel da Costa, quando Gildmester finalmente pôde exercer o seu ofício:

Tomando em consideração a necessidade de um Interprete de línguas estrangeiras, com fé publica, para a traducção dos diferentes papeis relativos ao commercio: e concorrendo na pessoa de Eugenio Gildmester as qualidades necessárias para o bom desempenho deste trabalho, pelo preciso conhecimento que tem das línguas principaes da Europa: Hei por bem fazer-lhe mercê do officio de Traductor jurado da Praça e Interprete da Nação, sem ordenado algum, mas percebendo das partes, pelas referidas traducções, a quantia de 1\$200 por meia folha. A Mesa do Desembargo do paço o tenha assim entendido, e lhe mande passar os despachos necessários. Paço em 9 de Dezembro de 1823, 2º da Independencia e do Imperio (BRASIL, 1891, p. 96-97).

Além daquele Alvará que nomeava Gildmester, outra peça legislativa foi expedida em 16 de agosto do mesmo ano, a Decisão n. 123, que criava um lugar de Intérprete na Intendência Geral da Polícia, voltada especificamente para a tradução das línguas francesa e inglesa:

Sendo presente a S. M. o Imperador o officio do Conselheiro Intendente Geral da Policia de 8 do corrente, em que representa a necessidade que tem aquella Repartição de um interprete das linguas ingleza e franceza, que seja obrigado a residir diariamente na Secretaria della para o prompto expediente dos muitos estrangeiros que alli concorrem: Manda o mesmo A. S., pela Secretaria de Estado dos Negocios da justiça, participar ao referido Conselheiro ,que Há por bem approvar a nomeação do indicado interprete, com o ordenado annual de 300\$000, na fórma da sua proposta (BRASIL, 1887, p. 88).

Pouco a pouco, os lugares de Intérprete e Tradutor foram suprimidos de algumas repartições, pelos motivos alegados no Decreto de 3 de dezembro de 1821, dentre os quais o corte de despesas e a presença de pessoas competentes para exercer suas atividades. Por isso, a profissão acabou restringindo-se ao âmbito das Alfândegas e Praças do Comércio, onde os Tradutores e Intérpretes, públicos e particulares, passaram a abrir seus escritórios, como constava “nos muitos anúncios de jornais ou dos Almanques Laemmert da década de 40” (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Desse modo, quando analisamos a profissão de Intérprete Comercial e Tradutor Público, encontramos suas origens no contexto português somente no final do século XVIII, mais especificamente em 1796, no Conselho do Almirantado da Academia Real de Marinha.

Com a vinda da Corte portuguesa ao Brasil, em 1808, a nomeação de Intérpretes e Tradutores se fez necessária, pois abriu os portos às nações amigas, implicando, portanto, em um maior número de documentos e transações feitas em línguas estrangeiras. Mesmo sendo nomeados na forma de Leis, Alvarás e Decisões, percebemos também que os ofícios de Tradutor e Intérprete eram providos à medida que havia uma demanda. Assim, aqueles profissionais não tinham estabilidade financeira, uma vez que eles recebiam por folha traduzida, em vez de um ordenado fixo. A preocupação com os vencimentos e os requerimentos, aliás, foram pontos de convergência entre as profissões acima mencionadas e a docente, como veremos no próximo capítulo.

Neste capítulo, nosso intento maior foi o de demonstrar a ascensão da língua inglesa em território brasileiro, através da redação e publicação de peças legislativas, difusão de gramáticas/dicionários e provimento de tradutores/intérpretes. Tratamos, brevemente, de questões relacionadas aos métodos e como eles contribuíram para o ensino de línguas estrangeiras de modo geral. Esses instrumentos foram os pilares do início instável do ensino de língua inglesa no Brasil, que passou por diversos âmbitos sociais, como o jurídico (as leis), o comercial (e o caráter instrumental da língua) e, obviamente, o didático (com a produção de compêndios). Agora, após nossas reflexões sobre tais pressupostos, resta-nos adentrar em nosso terceiro e derradeiro capítulo, no qual narraremos as trajetórias dos primeiros professores de inglês, peças-chave para a afirmação da língua inglesa em nosso país.

CAPÍTULO III

Dois padres e um tenente: o legado de John Joyce, Guilherme Paulo Tillbury e Eduardo Thomaz Colville

Não se pode ter a pretensão de esclarecer os mistérios de uma vida somente a partir dos fatos e de achados concretos; é significativo não só o que se encontrou documentado, mas também as incertezas intuídas, as possibilidades perdidas etc. A sensibilidade e a intuição do historiador são muito importantes a fim de **aproveitar ausências e vazios** (grifo da autora) com os quais ele depara em seu trabalho de pesquisa para também interpretá-los (BORGES, 2010, p. 221).

Até o presente momento, em nossa dissertação, mostramos os pressupostos que levaram Portugal a constituir seu *status* de nação, através de sua política, inserção de um plano pedagógico com a finalidade de formar súditos leais à Coroa portuguesa. Para tanto, a instituição da língua nacional foi a forma mais eficaz para atingir esse objetivo. Esse foi o panorama do século XVIII. No século posterior, após o hiato do período antipombalino com a ascensão de D. Maria I ao trono, observamos uma tendência de reatar as políticas instituídas por Pombal. A língua portuguesa firmava-se como a língua nacional – não obstante as várias tentativas de homens da época de denominá-la “brasileira” – através da Lei de 15 de outubro de 1827, que criou as Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

O Brasil, em 1808, passou a ser a sede do reino português e, com o intuito de inseri-lo em um contexto de comunicação com o “outro” europeu, em especial, o inglês, foram tomadas as primeiras medidas. Para tanto, o ensino de língua inglesa passou a ser visado em nossa legislação e os compêndios naquela língua passaram a ser produzidos a fim de fortalecer esse ensino que, até aquele momento, era praticamente inexistente. Desse modo, havia o interesse pelo inglês e alguns compêndios (ainda que em escala significativamente pequena), e estes foram fatores primordiais para o ensino daquela língua. Por conseguinte, o que nos resta explicar é a presença de um ator fundamental nesse processo: o professor.

Neste capítulo, desenvolveremos as trajetórias dos primeiros professores de língua inglesa. Outrossim, é de vital importância salientar algumas ressalvas e explicações sobre este capítulo que, indubitavelmente, possui um teor narrativo biobibliográfico. O primeiro ponto a ser mencionado é que nos deteremos às vidas públicas dos professores, pontuando questões de suas vidas pessoais de maneira tangencial, uma vez que, em primeiro lugar, as informações sobre eles são escassas e, em segundo lugar, por este não ser o nosso foco.

Faz-se mister relatar também a questão da biografia como fonte histórica. Sabemos que, para muitos, a biografia é um gênero controverso, mas a sua importância reside no fato de ela registrar não apenas a vida do indivíduo, mas também toda a significação de uma época. Nesse sentido, justificamos a nossa abordagem neste capítulo ao nos apoiarmos na concepção da historiadora Borges (2010, p. 216) quando afirma que “não há regras ou métodos indiscutíveis para se escrever a história de uma vida, ou seja, para se produzir uma biografia”, afinal, toda História é fruto de uma “representação”. Apesar de nossa formação não ser advinda da História, enquanto área do conhecimento, acreditamos que tal frase seja verdadeira, já que atribuímos e construímos uma imagem, a partir de certos fatos conhecidos. Concomitantemente aos acontecimentos que ocorreram com Thomaz Eduardo Colville, John

Joyce e Guilherme Tillbury, faremos uma narração também sobre o ato de pesquisar, o ato de encontrar informações que pareciam perdidas ou obscuras.

Como se trata da vida de pessoas que realmente existiram, não podemos esperar linearidade e/ou unicidade de fatos, ações e atitudes, pois a vida de qualquer sujeito é cheia de intermitências e de reviravoltas. Esta advertência é fundamental, visto que, embora nossa abordagem seja, na medida do possível, cronológica – para facilitar o acompanhamento dos fatos tanto por parte da pesquisadora quanto por parte do leitor –, o discurso poderá, vez por outra, parecer linear, mas não a descrição dos fatos. Sendo assim, encerramos as nossas explicações mais abrangentes desse capítulo e partimos para o nosso objeto de estudo.

1. Um quase tradutor

Os caminhos da pesquisa documental quase sempre são pavimentados pela confirmação das inferências que antecipamos e pelo elemento surpresa, aquela informação com a qual não contávamos e cuja presença modifica toda a perspectiva de um texto. Isto ocorreu conosco, pois os dias que separaram um Decreto de uma Decisão fizeram uma diferença estrondosa em nossa pesquisa. Estamos nos referindo a um decreto de 1809 que alterou a ordem inicial que iríamos abordar as trajetórias desses professores. Antes de lermos a sobredita peça legislativa, pensávamos que a sequência “natural” de provisão do cargo de professor de inglês no Brasil era a seguinte: John Joyce, Eduardo Thomaz Colville e Guilherme Paulo Tillbury. Contudo, ao analisarmos as fontes, percebemos que a melhor forma de lidar com a cronologia dos fatos seria a de alterar, primeiro Colville, depois Joyce e por fim Tillbury. E foi isso que fizemos.

Começamos a nossa narrativa com um professor de língua inglesa que teve uma atuação importante no Brasil colônia no contexto militar. Eduardo Thomaz Colville⁶³, 2º Tenente Graduado da Artilharia e Lente da Língua Inglesa da Academia Militar do Rio de Janeiro. Explicitamos no capítulo anterior o fato de Colville ter sido um dos responsáveis pela inserção do inglês na Academia. Com a rubrica do príncipe regente, ele foi nomeado professor da Academia Militar através do Decreto de 30 de maio de 1809 antes mesmo de ela ser instalada:

Hei por bem nomear lente da Cadeira da lingua ingleza na Academia Militar desta Corte, a Eduardo Thomaz Cohill, com a graduação de 2º Tenente de Artilharia, e soldo de 12\$000 por mez, devendo, emquanto se não abrirem as aulas da mesma Academia, principiar as suas lições no local, que lhe fôr indicado pelo Tenente Geral

⁶³ O sobrenome deste professor aparece grafado de modo diferenciado, ora Colvill, ora Colhill, ora Colville.

de Artilharia Inspector Geral da mesma arma. O Conselho Supremo Militar o tenha assim entendido e lhe faça expedir os depachos necessários (BRASIL, 1891, p. 67).

Assim, podemos dizer que, “oficialmente”, ele foi o primeiro professor de língua inglesa. Destacamos a palavra “oficialmente”, pois professores de línguas estrangeiras ensinaram no Brasil colônia, muito antes da vinda da família real portuguesa. O próprio Colville já lecionava desde 1806. No entanto, foi o Decreto acima que iniciou, legislativamente, a trajetória dos professores de inglês no Brasil. Mais tarde, com a instituição da Academia, em 4 de dezembro de 1810, o ensino de inglês passou a ser uma realidade para aquele tenente. Da mesma forma, além do soldo que correspondia à sua patente, estabeleceu-se um ordenado de 400.000 réis para os professores efetivos, enquanto os substitutos recebiam metade daquele valor e não recebiam o soldo de patente. Ademais, os professores dessa instituição possuíam privilégios significativos, dentre os quais gozarem das mesmas prerrogativas que os professores da Universidade de Coimbra, sem haver qualquer distinção. Isso foi registrado nos estatutos, mais especificamente, no Título Décimo – dos privilégios e prerrogativas da Academia Real Militar:

Os Professores da Academia Real Militar, além do que já fica expresso a seu respeito, gozarão todos os privilegios, indultos e franquezas que tem e gozam os Lentes da Universidade de Coimbra. Serão tidos e havidos como membros da faculdade de mathematica existente na dita Universidade; sem que entre os Lentes da Academia Real Militar, e os de Coimbra, se haja de interpor diferença alguma, ainda a respeito daquellas graças e franquezas que requerem especial e expressa menção. Porque quero que tambem estes sempre se entendam e julguem compreendidos, e serão considerados em tudo e por tudo como se realmente regessem as suas respectivas cadeiras na mesma Universidade (BRASIL, 1891, p. 244).

Acreditamos que esta paridade de direitos entre as Academia Real Militar e a Universidade Coimbra foi elemento decisivo na luta de Colville em permanecer lente de língua inglesa. Outro elemento que julgamos ter motivado o tenente a defender a cadeira de inglês foi a possibilidade de ser jubilado após vinte anos de serviços prestados:

Terão os Professores e Substitutos os mesmas honras e graças, que antes fui servido conceder aos Lentes das Academias Militares da Marinha e Exercito de Terra na Cidade de Lisboa, e ser-lhes-ha licito, depois de 20 annos de exercício da Cadeira, o pedirem pela Juntar Militar a sua jubilição: a Junta Militar poderá propor-me esta mesma judilação, achando justos motivos para assim o fazer (BRASIL, 1891, p. 238).

Todavia, o que podemos dizer de sua prática enquanto docente? Dos três professores investigados neste texto, apenas conseguimos nos aproximar da prática de ensino de Colville,

tendo em vista que os Estatutos da Academia Real Militar possuíam um plano definido de direitos e deveres de professores e alunos. Assim, acreditamos que, por mais que houvesse distinção entre a legislação e a prática, encontramos alguns pontos de aproximação entre os dois. As aulas, por seu turno, aconteciam pela manhã e, em média, as lições duravam uma hora e meia. Páscoa, Natal e os outros dias santos eram guardados; janeiro era o mês destinado aos exames e todos tinham férias do início de fevereiro até o fim de março.

No que tange às obrigações dos lentes da Academia, eles utilizavam a primeira hora de sua aula para explicar a lição aos discípulos e a meia hora restante servia para fazer uma espécie de arguição de alunos que o professor escolhesse. Essa prática almejava ao melhor rendimento dos estudantes, uma vez que os escolhidos faziam uma exposição do conteúdo da aula. Esse era o único momento que os estudantes podiam se pronunciar, pois, durante as aulas, eles deviam fazer profundo silêncio. Na Academia havia aulas aos sábados e seu objetivo era o de revisar o que foi visto durante a semana inteira. Os professores precisavam mostrar em suas aulas não somente o conteúdo, mas também os diferentes métodos de abordagem do assunto, para que despertasse o espírito dos alunos e, conseqüentemente, o gênio inventor que a natureza possa ter dotado alguns dos discípulos (BRASIL, 1891, p. 240-241). Os exames eram baseados em todo o compêndio e o examinador tinha o direito de escolher qualquer assunto do livro e o estudante tinha que discorrer oralmente sobre aquele ponto.

Os professores precisavam fazer uma relação de faltas de cada aula e de cada um de seus discípulos e o número total de faltas era indispensável, sob pena de sofrer o “real desagrado”, ou seja, passar pelas sanções cabíveis à situação (BRASIL, 1891, p. 243). Esse acompanhamento individual era necessário para que se pudesse observar a relação entre a frequência e o desenvolvimento dos discípulos.

Cabe ressaltar que os Estatutos não recomendaram compêndios nem dicionários para o ensino das línguas estrangeiras na Academia Real Militar. Desse modo, baseados nas gramáticas e dicionários que estavam em circulação no Brasil à época, acreditamos que os compêndios utilizados por Colville em suas aulas tenham sido provavelmente os seguintes: *Grammatica Lusitano-Anglica* (1731), de Jacob Castro e/ou *Grammatica ingleza ordenada em portuguez* (1762), de Carlos Bernardo Silva Teles de Menezes. No que tange aos dicionários, podem ter colaborado no ensino de língua inglesa *A Compleat Account* (1701), de A. J. e/ou *A dictionary of the Portuguese and English languages in two parts* (1773), cujo autor foi Anthony Vieyra Transtagano.

Além da surpresa que tivemos ao descobrirmos que ele foi o primeiro professor “oficial” de inglês, também nos surpreendeu o fato de Colville, durante o tempo que lecionou na Academia, pleitear outro cargo. Entre os documentos que encontramos no Arquivo Nacional, “surgiu” o fato curioso de ele ter manifestado seu interesse em se tornar tradutor público de língua francesa e inglesa do Rio de Janeiro em agosto de 1821 (registrado em 8 de novembro de 1822). Abaixo, transcrevemos o memorial que ele enviou à Mesa do Desembargo do Paço ao candidatar-se àquela função:

Diz Eduardo Thomaz Colvill Segundo Tenente de Artilheria, e Lente da Cadeira Lingua Ingleza da Academia Militar desta Corte, e Professor da Lingua Franceza; Portuguez de Nação, porem filho de Pais Ingleses, educado em Inglaterra, e tendo tão honra de servir a Vossa Magestade Imperial ha quinze annos; que requereo o Lugar de Traductor publico das Linguas Ingleza e Franceza nesta Corte, no mez de Agosto do anno passado de 1821, com os documentos juntos; e contando ao Supplicante que se ação os papeis de dois pertendentes ao mesmo lugar em consulta (ARQUIVO NACIONAL, 1822, caixa 3, s/n).

A partir do memorial acima, conseguimos importantes informações sobre a vida e carreira de Colville. Ele era português, filho de pais ingleses, teve sua educação realizada na Inglaterra e exercia a função de professor desde 1806. Além disso, ele foi educado na Inglaterra, uma informação que era digna de ser mencionada, visto que demonstrava o conhecimento dele enquanto professor de língua inglesa. Apesar de possuir as habilidades necessárias para assumir o cargo de tradutor e ser exemplar em sua conduta, o lente de língua inglesa da Academia Militar, desistiu de sua intenção inicial em 9 de abril de 1823. Esta desistência ficou registrada no documento abaixo:

Diz Eduardo Thomas Colvill, segundo tenente de Artilheria; e Lente da cadeira da Lingua Ingleza da Imperial Academia Militar desta Corte; que perante o Juiz Privativo dos privilégios do Commercio; o Supplicante assignou Termo de desistir da sua pertença ao Lugar de Traductor das Línguas Ingleza e Franceza; por não lhe convi; e como se lhe fazem muito necessarios os Documentos que acompanharão os seus papeis; e por lhe serem pedidos por uma das Secretarias para ajuntarem a outros papeis de consequencia ao Supplicante; motivo por que. Para Vossa Magestade Imperial, Haja mandar lhe dar os ditos Documentos (ARQUIVO NACIONAL, 1823, caixa n. 3).

Não sabemos os motivos que o levaram a requerer o lugar de Intérprete e, do mesmo modo, de sua desistência. Porém, algumas inferências podem ser feitas.

Venha com os mais papeis. Rio
de Janeiro 16 de Junho de 1822.
Mm^o. Thomaz
Mindoff

Sr. Eduardo Thomas Cabell segund
Tenente de Artilleria e Lente da cadeira
da Lingua Ingloza na Academia Militar
desta Corte e Professor da lingua Françoza;
Portuguez da Real Academia do Rio In-
glezes, educado em Inglaterra e tendo tido
a honra de servir a V. Mag^de Imperial
ha quinze annos, que requer o Lugar de
Traductor publico das Linguas Ingloza e
Francoza nesta Corte, no mez de Agosto
do anno passado de 1821, com os documentos
juntos; e constando ao V. Suppl^e que se
achão os papeis de dois pretendentes ao me-
mo lugar, em consulta; motivo por que
pede para que pun-
tando-se o suppl^e e
querendo ao de
outros pretendentes ao
m^o Lugar, q^{ue} pede, e
q^{ue} foram remettidas á Mesa,
sobre todas as consultas com
effeito o q^{ue} parecer.

Eduardo Thomas Cabell
= 8 de Novembro de 1822

P. A. V. Mag^de Impe-
rial, haja se permitta
que estes papeis cubão i-
gualmente a Consulta.

E. R. M^o

Figura 3: Em 8 de novembro de 1822, o lente de inglês da Academia Real Militar, Eduardo Thomaz Colville manifestou interesse em se tornar tradutor de língua estrangeiras no Rio de Janeiro. Arquivo Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

Entregue-se sem inconveniente
 Rio de Janeiro 17 de Abril de 1823. Senhor,
 Honr. M. A. P. A. M. A.

Diz Eduardo Thomas Colville, segundo
 Tenente de Artilleria, e Lente da Cadeira
 da Lingua Inglesa da Imperial Aca-
 demia Militar desta Corte; que peran-
 te o Juiz Privativo dos Privilegios do
 Commercio; o Supplicante assignou
 Termo de desistir da sua pretensão ao
 Lugar de Traductor das Linguas
 Inglesa, e Franceza; por não lhe
 convir; e como se lhe fazem muito
 necessarios os Documentos que accom-
 panham os seus papeis; e por lhe serem
 devidos por humas das Secretarias pa-
 ra se ajuntarem a outros papeis de
 consequencia ao Supplicante; mo-
 tivo por que

P. A. N. Mag-
 Imperial, V. A.
 Mandar lhe dar os
 ditos Documentos.

Eduardo Thomas Colville
 9 de Abril de 1823.

C. R. M.

Figura 4: Em 9 de abril de 1823, o lente de inglês da Academia Real Militar, Eduardo Thomaz Colville desistiu de sua pretensão de se tornar tradutor de língua estrangeiras no Rio de Janeiro. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

Como sabemos, Colville empenhou-se em instituir a língua inglesa na Academia Militar, mas aos olhos de seus colegas, talvez, essa língua não precisava ser ensinada lá. Por isso, cogitamos que em 1821, ano no qual ele levou os papéis para ser examinado para o ofício de tradutor, o debate sobre a eliminação do ensino de inglês na Academia tenha alcançado maior visibilidade.

Nesse sentido, acreditamos que o professor-tenente, ao vislumbrar a hipótese da extinção de sua cadeira, percebeu que um caminho salutar para garantir seu ordenado era por meio de outra profissão. Ser tradutor público também era uma forma de prosseguir com suas atividades em língua inglesa que, embora não tivesse estabilidade financeira, visto que se recebia de acordo com o número de folhas traduzidas e o fluxo de traduções era muito incerto, o tenente teria como receber seus provimentos. Já a sua desistência ao pleito do cargo pode ter ocorrido devido à impossibilidade de exercer as duas funções paralelamente, isto é, ele pode ter sofrido algum tipo de pressão para escolher entre lecionar na Academia ou exercer a função de tradutor e ele preferiu a primeira opção, uma vez que possuía mais privilégios na instituição de que fora dela.

Não demorou muito para que a cadeira de Eduardo Thomaz Colville fosse extinta e, da mesma forma, a permanência do professor na Academia. Segundo a Decisão n. 56 de 2 de março de 1825, o ensino da língua inglesa deixou de ser necessário na Academia Militar:

Desejando S. M. o Imperador que os Guardas-Marinhas e Aspirantes saibam o idioma inglez, e podendo ensinar-lhes o 1.º Tenente Eduardo Thomaz Colville, Professor do mesmo idioma na Academia Militar, aonde se não faz tão necessario: Manda pela Secretaria de Estado dos Negocios da Marinha que o Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Guerra expeça as convenientes ordens, afim de que o referido Professor passe a dar as competentes lições na Companhia dos Guardas-Marinhas, devendo para esse effeito entender-se com o respectivo Commandante, o Chefe da Divisão Diogo Jorge de Brito (BRASIL, 1885, p. 31).

Infelizmente, os fatos indicam que, após a morte do professor Eduardo Thomaz Colville, o ensino de Inglês foi também dispensado da Academia de Marinha, pois com o Decreto de 9 de março de 1832, a Academia Militar da Corte foi reformada, incorporando a dos Guardas-Marinhas. Essas foram as parcas informações que encontramos sobre Colville. Além disso, sabemos também que ele participou da banca de seleção que atestou as habilidades do Padre Guilherme Tillbury na língua inglesa. Mas isso será visto mais adiante. Agora, precisamos retroceder um pouco na história, voltar para o ano de 1808, com o intento de conhecer os eventos que fizeram de John Joyce o segundo professor de inglês do Brasil.

2. Um senhor irlandês

Em 1808, a família real chegava ao Brasil com parte de sua biblioteca, homens da mais alta cúpula do Império português e homens que contribuíram significativamente para o ensino⁶⁴. Foi nesse conjunto de pessoas e naus que veio um senhor irlandês, que havia ministrado aulas no Real Colégio dos Nobres. Esse irlandês era John Joyce. A presença dele como professor de inglês em Portugal, e posteriormente no Brasil, traz consigo importantes indícios do passado da Irlanda e de sua relação com a Península Ibérica.

No século XIV, a Reforma Protestante alcançou vários Estados, entre eles a Inglaterra, a Suíça e a França. Entretanto, o contingente de católicos na Irlanda era muito superior às várias tentativas dos monarcas ingleses em convertê-los ao Protestantismo. Desse modo, durante os primeiros anos do Protestantismo na Inglaterra, ainda na época do rei Henry VIII, os católicos foram perseguidos e as terras da Igreja foram confiscadas. Com o reinado de sua filha, Elizabeth I, a religião cada vez mais se consolidava, apesar de esse período ser um dos mais conturbados da história inglesa. As convicções religiosas segregaram um povo que antes era muito unido. Já os católicos irlandeses foram obrigados a procurar refúgio no sul da Europa, em especial na França, Espanha e Portugal. O deslocamento desses irlandeses em direção aos últimos Estados mencionados tinha um motivo evidente: a empatia religiosa, visto que eles eram católicos.

A Espanha foi o Estado com maior concentração de irlandeses nesse período de instabilidade político-religiosa, além de ter grande número de faculdades voltadas para irlandeses, em especial aqueles que visavam à formação de padres. De acordo com o levantamento de O'Connor (20-, p. 112), foram estabelecidas vinte e nove na área católica da Europa entre os anos de 1578 e 1689, sendo que doze deles tinham como propósito a ordenação religiosa e os outros dezessete alternavam seu ensino entre o secular e o clérigo, conforme a vontade do aluno.

Os colégios que tiveram o maior contingente de irlandeses na Península Ibérica foram em Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilha, Madrid, Alcalá de Henares e Lisboa. Existe certa dificuldade em se mensurar a exatidão dos alunos que frequentaram essas escolas, no entanto, entre os anos de 1570 e 1659, ainda consoante O'Connor (20-, p. 112), 137 alunos frequentaram a universidade de Alcalá e, durante o mesmo período, 41 alunos estudaram em

⁶⁴ Dentre esses homens estavam Fernando José de Portugal, futuro Marquês de Aguiar, e o Desembargador Thomaz Antonio Villa Nova Portugal. Esses dois nomes assinaram diversos documentos que analisamos nessa pesquisa e, portanto, foram imprescindíveis na legitimação de muitos provimentos de cadeira nas três primeiras décadas do Brasil oitocentista.

Valladolid. Em Lisboa, havia catorze vagas, Compostela tinha nove e Salamanca e Sevilha tinham doze vagas cada. Evidentemente, podemos inferir que essas vagas não significavam seu preenchimento. Não obstante este fato, apenas as faculdades de Lisboa e de Salamanca sobreviveram ao término do *Ancien Régime*.

Como os irlandeses chegavam a essas faculdades com algum conhecimento do latim e de humanidades que haviam recebido ainda em sua terra natal, o currículo desses alunos envolvia, em primeira instância, as matérias de artes e filosofia e, posteriormente, teologia e direito canônico. Em geral, eles ingressavam no curso aos dezoito anos de idade e concluíam-no após sete anos.

A partida desses irlandeses era feita no porto de Bilbao. Eles esperavam pelo clima ideal para partir num navio que demorava semanas para chegar ao seu destino final. Além disso, estavam sujeitos às regras aplicadas em cada Estado no qual permanecessem. Caso desobedecessem a alguma norma, podiam ser expulsos da faculdade. Isto não implicava no retorno à Irlanda, mas uma mudança de ares, geralmente da Espanha a Portugal, como é apontado por O'Connor (20-, p. 113).

Havia também as disputas entre os próprios irlandeses católicos e, para solucionar tal cisão, eles eram obrigados a fazer o juramento no qual expressavam sua obediência às regras e de ser digno de se tornar um padre, com a missão de retornar à sua terra natal para professar sua fé. Nesses juramentos constavam importantes dados de suas vidas, tais como os nomes de seu país, local de nascimento, idade e até mesmo os nomes dos professores com os quais tiveram aulas na Irlanda.

Além de faculdades, os irlandeses instituíram também colégios, como o Colégio de São Patrício em Portugal. O padre jesuíta John Howling é tido como seu fundador e contou com a ajuda de um padre português, Pedro Fonseca. Com relação ao ano de fundação, não há consenso. Braga (2001, p. 169) afirma que foi em 1592, já O'Connor (20-, p. 118) coloca o ano de 1593 como o de estabelecimento dessa escola. Qualquer que seja o ano de estabelecimento do Colégio em Lisboa, os jesuítas foram a força motriz da escola, especialmente nos anos de 1605 e 1624. Ademais, os irlandeses se opunham a qualquer diretor que não tivessem a mesma origem que a deles.

Em seu momento de maior prestígio, o colégio foi proprietário da “quinta”, uma fazenda que possuía videiras e oliveiras fora de Lisboa, terras em Alentejo e moinhos de vento em Alferim, propriedades que foram doadas por benfeitores tanto irlandeses quanto portugueses. É digno de nota o fato de este colégio ter sobrevivido aos dissabores que os eventos lhe trouxeram: o terremoto de Lisboa de 1755. Uma personagem histórica que

marcou esse colégio foi o Marquês de Pombal. Como mencionamos no primeiro capítulo, Pombal foi o responsável pela supressão da Companhia de Jesus em Portugal, o que culminou na confisco das propriedades supracitadas e delegou o ensino a outras congregações religiosas. Com a derrocada do Marquês e ascensão de D. Maria I, os irlandeses receberam de volta o seu colégio. No final do século XVIII, cerca de quinze estudantes frequentaram o colégio e, em virtude de Portugal não ter sofrido diretamente com os efeitos da Revolução Francesa (1789), o número de irlandeses alcançou expressivos quarenta lugares no colégio.

No século XIX, o número de irlandeses decresceu drasticamente na Península Ibérica. Além de a mensagem trazida pelo discurso revolucionário francês ter influenciado, o fator principal que explica essa diminuição foi a afirmação de uma Irlanda católica frente ao poderio inglês, através da organização dos membros católicos naquela nação.

Todo este preâmbulo que fizemos ratifica a simbologia de um padre irlandês ter vindo com a família real e ensinado no Brasil. Tomando como base as relações da Irlanda com a Península Ibérica, elaboramos algumas hipóteses sobre a ida de John Joyce a Portugal. É provável que ele tenha sido um dos vários jovens que saíram da Irlanda em direção à Península Ibérica para poder estudar e tornar-se padre. Pode ser que sua primeira parada foi a Espanha, partindo depois a Portugal, seja por preferência, seja por ter sido impelido a ir por causa de algum desafeto ou falta de adaptação ao ambiente espanhol. Talvez ele tenha embarcado em um navio no qual as coordenadas indicassem viagem certa à terra de Pombal.

Quaisquer que sejam os motivos que o levaram a Portugal, foi lá que ele provavelmente aprendeu a língua de Camões e conseguiu professar a sua fé sem medo de sofrer algum tipo de represália religiosa, afinal, os portugueses eram católicos. Foi em Portugal que ele ensinou a sua língua materna na condição de estrangeira, sendo um dos primeiros professores de língua inglesa do Real Colégio dos Nobres. Ser professor desse colégio era sinônimo de *status* social, uma vez que apenas os filhos de homens nobres tinham acesso ao ensino. Além disso, por ele ter sido professor no período pombalino podemos inferir que ele não era jesuíta.

Se a mudança do norte ao sul da Europa era um grande passo na vida de um homem, o que levou Joyce a decidir embarcar numa viagem de quase quatro meses, num mar agitado, sem conforto algum, em direção a um lugar semifeudal, com um clima totalmente distinto ao qual estava acostumado e condições higiênicas praticamente nulas? Nossa curiosidade mais uma vez nos levou a elaborar hipóteses que se aproximassem da resposta para esta pergunta. Os indícios apontam que ele veio com cerca de sessenta anos. Por ser professor do Colégio dos Nobres e ensinar o futuro imperador do Brasil, Joyce fazia parte de um seleto grupo de

peessoas em Portugal. Nesse sentido, havia duas opções para ele: ficar em Portugal e estar sujeito às represálias das tropas de Napoleão, que destruíram boa parte de Lisboa ou partir em direção ao desconhecido, ao outro colonizado. Ao aceitar a segunda opção, ele cumpriu uma importante função que o seu ofício impunha: o de cultivar mentes. É importante fazer menção ao fato de que, ao cuidar da educação do filho de D. João VI, ele abria a possibilidade de o futuro herdeiro saber falar a língua de seu maior aliado e, conseqüentemente, estreitar ainda mais o laço entre Portugal e Inglaterra. Embora fosse irlandês e mesmo com as divergências entre Irlanda e Inglaterra, John Joyce era “filho” do mesmo Reino Unido, aquele que congregava, desde 1707, ingleses, irlandeses, escoceses e galeses sob uma mesma insígnia política.

Entretanto, os caminhos traçados nesse contexto eram inusitados para os europeus que nunca antes haviam pisado em uma terra tropical. O Rio de Janeiro era um lugar de contrastes, pois, além da natureza abundante, Sousa (1972, p. 49) destaca a falta de infraestrutura, com ruas estreitas, uma grande vala central. Era possível ver igrejas e conventos mais ricos e austeros ao lado de casas simples.

Foi nesse ambiente totalmente novo e até mesmo hostil que o padre irlandês Joyce ficou encarregado de ensinar sua língua para aquele que se tornou D. Pedro I e declarou a independência do Brasil em 7 de setembro de 1822. Entre os mestres de D. Pedro, figuravam o Cônego Pedro Renato Boiret, professor de francês que também ensinou os filhos daquele e, mais tarde, o também padre, Guilherme Paulo Tillbury.

Foi com o apoio do Visconde de Cayru, um anglômano convicto que a língua nativa do padre Joyce foi impulsionada em nosso país. Em 6 de abril 1809, pouco antes da criação das primeiras cadeiras de língua inglesa e francesa no Brasil, em 14 de julho do mesmo ano, John Joyce passou por exames, tanto de ordem de conhecimento da língua quanto de sua boa índole:

Foi examinado perante mim o Pe. João Joice para professor de Lingoa Ingleza da cadeira novamente anexada nesta carta, e os dois officios da Secretaria do Estado nomeados para o examinador o julgou muito hábil e capaz como consta do Requerimento junto. Elle foi o único oppositor, que concorreu: he Irlandez de nação, e sua lingoa materna a ingleza, que sabe por princípios, e entende e fala muito bem a lingoa Portuguesa. Ajunta a estas boas partes o muito sizudo, e regular comportamento, e comportam a merecer por tanto ser provido na cadeira, aque se oppoz e em que não teve competidor: V.A.R. porem se decida ao que for mais justo (ARQUIVO NACIONAL, 1809, Caixa n. 3, folha s/n).

Como podemos observar na transcrição do documento anterior, Joyce não teve nenhum concorrente para a vaga que disputava. Outros fatores que fizeram dele o candidato

mais interessante para o cargo era o fato de ele ter o inglês como língua materna – “he Irlandez de nação” – e ser fluente em língua portuguesa, o que era imprescindível para qualquer professor de língua estrangeira em solo brasileiro, uma vez que, como afirmamos no capítulo anterior, elas eram ensinadas através da língua nacional, isto é, o português.

Diante de tais fatos podemos inferir que, “oficialmente”, John Joyce foi o primeiro professor de língua inglesa do Seminário de São José. Esse irlandês foi nomeado pelo príncipe regente, D. João VI, como se pode observar na transcrição do seguinte documento:

Certifico que o Reverendo Padre João Joice Professor Regio de Lingoa Ingleza prehenche suas obrigações neste Seminario com toda exacção, e aproveitamento dos seus Discipulos; e para assim constar passei esta por mim feita e assignada e sellada com o velho deste Seminario de Joze do Rio de Janeiro em 6 de Mayo de 1818 (ARQUIVO NACIONAL, 1818, Caixa n. 3, folha s/n).

A Decisão que o nomeava fazia menção a uma gramática que ele devia compor, porém, entretanto, a gramática utilizada precisava ser proveniente do século de Louis XIV, isto é, o XVIII, com o intuito de os alunos saberem falar e escrever perfeitamente na língua inglesa. Assim sendo, acreditamos que os compêndios e os dicionários utilizados por Joyce tenham sido os mesmos que Colville, em virtude da proximidade cronológica que os dois ensinaram no Rio de Janeiro. A diferença poderia ser o fato de ele ter utilizado clássicos da literatura em língua inglesa em suas aulas, dentre os quais podemos citar como prováveis leituras as obras *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (uma das primeiras obras literárias a possuir uma cópia da tradução para o português em solo brasileiro), bem como *As Viagens de Gulliver*, de seu compatriota Jonathan Swift.

Contudo, a Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809 recomendava: “Na escolha destes livros se proferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores clássicos do século de quinhentos, que melhor reputação teem entre nossos litteratos” (BRASIL, 1891, p. 29). Como tanto Defoe quanto Swift eram dos setecentos, pode até ser que eles não tenham sido lidos (mesmo com as traduções que já circulavam em nosso país), mas William Shakespeare provavelmente foi, tendo em vista que era um dos poucos homens do século de quinhentos que teve sua obra (ou melhor, parte dela) traduzida para o português, até aquele momento.

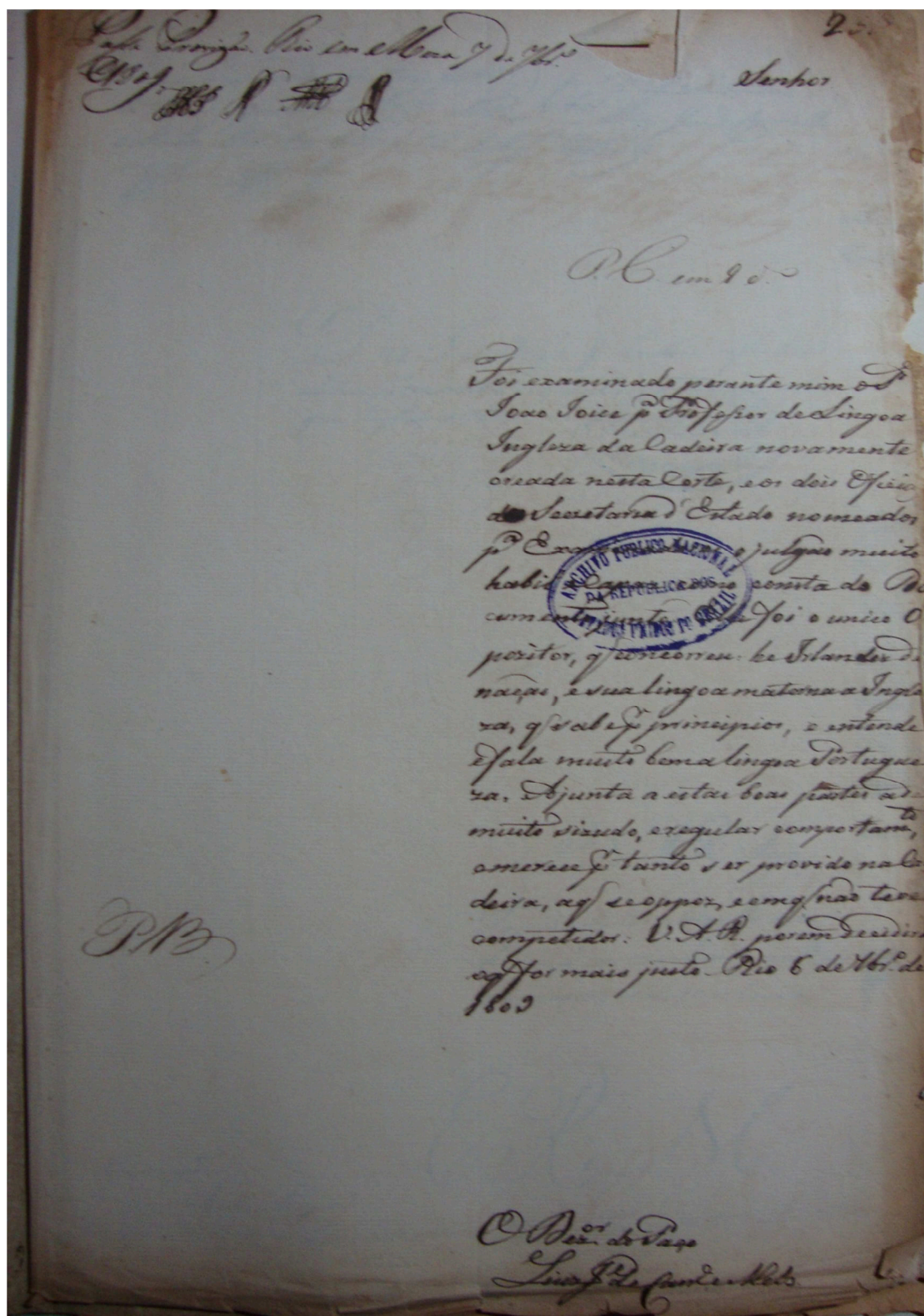


Figura 5: Em 6 de abril 1809, John Joyce foi devidamente habilitado para desempenhar suas atividades como professor de língua inglesa no Brasil. Arquivo Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

D. Antonio de Almeida Avelino
 Reitor do Seminario de S. Joao desta
 Corte &c

Certifico que o Sr. D. João Joyce
 Professor Regio de lingua Inglesa
 preenche suas obrigações neste Semi-
 nario com toda a exatidão, e aproveitamento dos seus Discipulos; e para assim
 constar passei esta por mim feita, e
 assignada, e sellada com o sello deste
 Seminario de S. Joao do Rio de Janeiro
 aos 6 de Mayo de 1818.

D. Antonio de Almeida Avelino

Figura 6: Em 6 de maio de 1818, D. João emitiu este documento no qual certificava que John Joyce desempenhava as suas funções na cadeira de língua inglesa. Arquivo Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

Dentre os anos que passou no Brasil, o ano de 1818 foi o mais frenético para o padre irlandês. No primeiro semestre daquele ano, Joyce e outros colegas de profissão entregaram um requerimento à Mesa do Desembargo do Paço, representada pela figura de Thomaz Antonio de Villanova Portugal, no qual pediam aumento de ordenado:

El Rei Nosso Senhor He servido que vendo-se na Mesa do Desembargo do Paço o requerimento incluso a João Baptista, Luis Carlos Franche e João Joyce, Professores de Geometria, Francez, Inglez, nesta corte, se consulte com effeito e que parecer sobre o augmento de ordenado que pedem, indicando a Mesa os motivos que concorrem para a falta de Discipulos nestas aulas o que se fará presente na referida Mesa. O que Vossa Illustrissima fará presente na referida Mesa para que afim se escuse. Deos Guarde a Vossa Illustissima. Paço em 30 de Maio de 1818 (ARQUIVO NACIONAL, 1818, caixa 3, s/n).

Apenas no segundo semestre de 1818, mais especificamente em 15 de setembro de 1818, o pedido de João Batista, Luís Carlos Franche e John Joyce foi atendido por Luiz José de Carvalho e Melo, pois os professores de latim, retórica e filosofia já haviam recebido aumento. Transcrevemos a parte da resposta ao requerimento feito pelos professores mencionados acima:

Os Professores Regios de Geometria e Linguas Ingleza e Franceza pedem augmento de Ordenado allegando os mesmos motivos que expuserão em seus requerimentos os Professores de Latim, Rethorica e Filosofia desta Corte e ajuntando-se do exemplo de haverem estes obtido os fundamentos são certos. E onde ha a mesma identidade de motivos, deve haver a mesma decizão. Pelo que esse persuado que estão nos termos de serem consultados com o mesmo acrescentamento, com que os outros forão (ARQUIVO NACIONAL, caixa 3, s/n).

Os dois documentos que acabamos de analisar retratam um fenômeno pouco comum para a época: um pedido de aumento de ordenado feito em conjunto. Muito antes das organizações sindicais lideradas por professores que surgiram no século XX, aqueles homens perceberam que um pedido unificado teria mais força que três papéis isolados, cuja possibilidade de ser atendidos seria menor. Longe de ser um sentimento de classe trabalhista, o requerimento dos três professores demonstra a consciência coletiva do grupo, de saber que merecem e, por isso, pedirem formalmente aumento em seus ordenados.

M^{mo} M. R. S.
 O Rei. Nosso Senhor D. Pedro, que ven-
 do u na Mesa do Desembargo do Paço o Re-
 querimento incluído de João Baptista, Luis
 Carlos Francisco e João Joyce, Professores de Geo-
 metria, Francês, e Inglês, para obterem con-
 sulta com effeito e que padessem obterem aug-
 mento de ordenado que pedem, indicando a
 Mesa os motivos que concorrem para a fal-
 ta de Discipulos nestas aulas. O que V. M.
 fará presente na referida Mesa para que
 assim se proceda.
 Deus Guarde a V. M.
 30 de Maio de 1818
 Thomaz Ant. de Villanar Portugal
 Luiz Pedro Machado de
 Miranda Mathias

Figura 7: Em 30 de maio de 1818, Joyce e os professores de francês e geometria pediram aumento junto à Mesa do Desembargo do Paço. Arquivo Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

[illegible]

Figura 8: Em 15 de setembro 1818, o pedido de João Batista, Luís Carlos Franche e John Joyce foi atendido por Luiz José de Carvalho e Melo. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

Mesmo em face dos raros documentos relacionados à sua vida, creditamos a Joyce o fato de ser o professor de inglês do não tão aplicado D. Pedro e o exemplar Evaristo da Veiga. Foi em 1818 que Joyce ficou encarregado de introduzir Evaristo da Veiga ao inglês, tarefa que, segundo o próprio Joyce, foi muito bem-sucedida, pois o aluno de dezenove anos era assíduo, demonstrava compreensão e talento e distinguia-se pela facilidade, rapidez e perfeição ao traduzir do inglês para o português. O nome de Evaristo da Veiga tem um importante significado para a história de nosso país, pois, apesar de muitas controvérsias que surgiram à época, é atribuída a ele a autoria da letra de sete hinos, inclusive o Hino da Independência, composição datada de 16 de agosto de 1822. De todo modo, John Joyce foi um intelectual ilustrado, visto que ele influenciou, ainda que de maneira tangencial, esses alunos que marcaram a história de nosso país.

Infelizmente, são escassas as informações sobre a trajetória de Joyce no Brasil. Ele não produziu o compêndio que constava na Decisão que o nomeava professor de língua inglesa no Rio de Janeiro. A nosso ver, esse pode ter sido um dos motivos que o levou a deixar o seu cargo no Brasil. Outros motivos podem elucidar o retorno de Joyce a Portugal, dentre os quais nos parecem plausíveis os seguintes: a falta de adaptação ao Brasil tanto em seu aspecto climático quanto à sua instabilidade política, o retorno do rei e de parte da família real e a vontade de passar seus últimos dias de vida na Europa. Seja qual for o(s) motivo(s) que o fez (fizeram) tomar essa decisão, o fim de sua carreira de mestre de língua inglesa se deu em 1821, quando ele entregou um documento no qual se resignava do cargo. Em seu lugar assumiu o Padre Guilherme Tillbury, um polemista convicto, um professor do qual dispomos mais informações e que cumpriu as obrigações de seu cargo: produzir um compêndio, a já mencionada *Arte Inglesa*.

3. Um anglo brasileiro

O Padre William Paul Tillbury, que se tornou conhecido pelo nome de Guilherme Paulo Tillbury em solo brasileiro, nasceu em Londres no dia 25 de janeiro de 1784. Ele viveu 53 anos no Brasil, muitos desses anos como missionário no Rio de Janeiro, onde faleceu em 1863, aos 79 anos de idade. Ademais, ele foi um dos ingleses que trouxeram a renovação para o Brasil, homens que eram organizadores de companhias de ônibus, da estrada de ferro, exploradores do sertão, médicos, professores (como o próprio Tillbury e outros mais, tais como Freese, James Maze, Thomas Grossling), engenheiros, naturalistas, comerciantes,

missionários, governantes, enfim, homens que orquestravam como ninguém os jornais e os livros.

A presença inglesa no Brasil já era vista no século XVI. Os relatos indicam que, em 1530, ingleses comandados por William Hawkins levaram para sua terra natal um cacique que terminou seus dias por lá. Outros ingleses vieram e permaneceram mais tempo, com o objetivo de comercializar seus produtos na Bahia. O fluxo maior de ingleses no Brasil ocorreu principalmente no século XIX, com a assistência da frota naval da Inglaterra à coroa portuguesa e, subsequentemente, com os tratados firmados anteriormente dentre os quais a Convenção Secreta de 1807. Eles iniciaram o processo que ajudou o Brasil a transitar de seu modelo feudal de produção ao industrial. Muitos engenheiros trouxeram para nosso país a modernização transfigurada na forma de estradas de ferro que proporcionaram maior agilidade no escoamento da extração da matéria-prima.

Um dos primeiros documentos com os quais nos deparamos sobre a vida profissional de Tillbury foi o pedido dele para conseguir a licença necessária para lecionar no Rio de Janeiro. Esse pedido foi registrado em 21 de Abril de 1817 e apresenta informações relevantes sobre o padre, uma vez que todo professor precisava apresentar referências pessoais quanto à sua naturalidade – o fato de ser inglês –, bem como demonstrar habilidade nas matérias que lecionava, nesse caso, ter a língua inglesa como materna e saber com perfeição a francesa.

Até esse momento, o caráter hipotético de nosso trabalho se fez muito evidente. Entretanto, através de nossa pesquisa no Arquivo Nacional encontramos um documento que reforça o laço que antes pertencia ao plano das hipóteses que elaboramos inicialmente para este estudo: um encontro entre os primeiros professores de inglês. Quão surpresos ficamos ao perceber que um deles atestou – através de exames – que Tillbury satisfazia as qualidades necessárias para ser professor na Corte: o tenente Eduardo Thomas Colville, que foi um dos maiores responsáveis pela inserção da língua inglesa na Academia Real Militar do Rio de Janeiro. Além de Colville, outro nome também representa relevância, Luiz Carlos Franche, professor de francês que substituiu o Padre Renato Boiret, professor de D. Pedro I. Tal encontro ocorreu no ano de 1817 e o documento que indicava a aptidão de Tillbury foi expedido em 19 de agosto daquele ano. Tudo o que descrevemos está registrado na seguinte transcrição:

Nos abaixo assignados Professor Regio da Lingoa Franceza nesta Corte e o Lente da Cadeira da Lingoa Ingleza na Real Academia Militar desta Corte tendo examinado Guilherme Paulo Tillbury em ambas as ditas Lingoas perante Ilustrissimo Senhor Desembargador Luiz Jozé de Carvalho Superintendente dos Estudos: achamdo em

ambas as ditas Lingoas muito capaz do ensino publico dellas. Em Fé do que ambos nos assignamos. Rio de Janeiro 19 de Agosto de 1817.
Luiz Carlos Franche
Eduardo Thomas Colvill

Após obter a licença necessária e apesar de ser inglês e saber falar a língua do príncipe, até 1818, Tillbury era um professor de aulas públicas, mas não possuía vínculo com instituição alguma. Em razão disso, ele precisou renovar o pedido de licença régia para continuar a lecionar no Rio de Janeiro, como fica evidente no memorial de 18 de novembro de 1818:

Diz Guilherme Paulo Tilbury natural de Londres e presentemente morador nesta Corte, onde por licença Régia, como do incluzo documento, tem tido Aula Publica, das Línguas Ingleza e Franceza, como também da faculdade Geographica e Bellas Letras, e porque pertende continuar no ensino da dita Aula para a instrução da mocidade residente nesta mesma Corte e Reino Unido do Brasil, e o não pode fazer sem nova Permissão Regia; razão esta porque. Para a Vossa Magestade se digne conceder lhe licença, mandando-lhe passar a Provizão competente (ARQUIVO NACIONAL, 1818, caixa n. 3, folha s/n).

Foram necessários três anos para ele ocupar uma vaga como professor vinculado a uma instituição de ensino. Em 17 de abril de 1821, o pedido de Tillbury realizado junto à Mesa do Desembargo do Paço foi atendido e ele assumiu a vaga deixada no Seminário São José:

Hei por bem fazer Mercê a Guilherme Paulo Tilbury da propriedade da cadeira de Lingua Ingleza, que vaga no Seminário de São Jozé pela retirada do proprietário della, João Joyce para Portugal. A Meza do Dezembargo do Paço o tenha assim entendido e faça executar com os despachos necessários. Palácio do Rio de Janeiro em dezessete de Abril de mil oitocentos vinte e hum (ARQUIVO NACIONAL, 1818, Caixa n. 3, folha s/n).

De acordo com os Annaes do Parlamento Brasileiro de 1860, Tillbury assumiu a Cadeira de Língua Inglesa da cidade do Rio de Janeiro com o Decreto de 17 de abril de 1821, data em que John Joyce entregou o seu cargo no Brasil para retornar a Portugal. Coincidindo com o fato de se tornar professor do Seminário de São José, o padre inglês ficou no centro das grandes polêmicas da época. Não foi à toa que grandes nomes da história brasileira surgem nesse cenário, tais como o já mencionado Visconde de Cayru.

Vos abaixo assignamos o
 Professor Regio da Lingua Fran-
 cesa nesta Corte e o Lente da
 Cadeira da Lingua Inglesa na
 Real Academia Militar desta
 Corte tendo examinado Guilher-
 me Paulo Tillbury em ambas as
 ditas Linguas perante o Ill. Sr.
 Desembargador Luiz Joze de Far-
 valho Superintendente dos Estudos
 achamolo em ambas as ditas
 Linguas muito capaz do ensino
 publico dellas. Com Fe de que
 ambos nos assignamos.
 Rio de Janeiro 19 de Agosto de 1817
 Luiz Carlos Franche
 Eduardo Thomas Colville

Figura 9: Em 19 de agosto de 1817, Tillbury foi examinado por Franche e Colville. Arquivo Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

Permissão o Sr. de São Luiz, de São Paulo,
 e Mello para informar com o seu parecer.
 Rio de Janeiro 18 de Novembro de 1818.

Senhor.

Sir Guilherme Paulo Till-
 bury Natural de Londres e porrentemente mora-
 dor nesta Corte, onde por licença Régia, como
 do incluso documento, tem tido aula pública
 das Linguas Inglesa e Francesa, como também
 da faculdade Geographica e Bellas Letras, e
 porque pretende continuar no ensino da dita
 Aula para a instrução da mocidade residen-
 te nesta mesma Corte e Reino Unido do Bra-
 zil, e não pôde fazer sem nova Licença Ré-
 gia; razão está porque...

S. a Vossa Mage-
 stade se digne conceder the
 licença, mandando the
 passar a Provisão compe-
 tente. —

C. R. M.

Figura 10: Em 18 de novembro de 1818, Tillbury pediu renovação da licença régia para continuar a lecionar no Rio de Janeiro. Arquivo Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

Hei por bem Fazer Mercê a Guilherme Paula Tillbury do Proprietário
 da cadeira de Lingua Inglesa, que paga no Seminário de São José pela
 retidão do Proprietário dello, João Joyce para Portugal. A Mesa do De-
 semburgo do Paço o tenha apenso e faça executar com os despachos
 necessários. Palácio do Rio de Janeiro em 17 de Abril de mil oitocentos
 e vinte e hum.

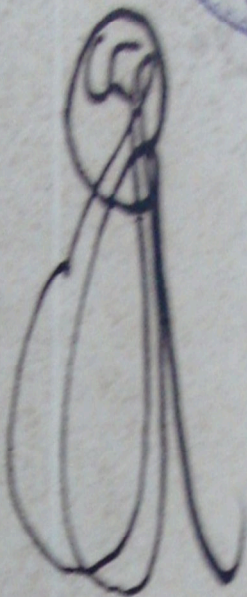



Figura 11: Em 17 de abril de 1821, o pedido de Tillbury realizado junto a Mesa do Desembargo do Paço foi atendido e ele assumiu a vaga deixada no Seminário São José. Arquivo Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

No período que compreende os anos de 1821 e 1823 surgiram vários jornais que expressavam um aclamado debate político que foi, de acordo com Lustosa (2000, p. 29), “de radical transformação das instituições” e intentavam “preparar o povo para o regime liberal que se inaugurava”. Aliás, foi através da leitura do livro da historiadora Lustosa que procuramos investigar essa pujante veia jornalística de Tillbury. Inicialmente, encontramos algumas partes do *Diário do Governo* digitalizadas no banco de dados da Biblioteca Nacional. Depois, encontramos sua forma completamente digitalizada em duas partes – com 740 e 684 páginas, respectivamente – referentes a 1823, ano no qual Tillbury iniciou e terminou suas polêmicas naquele jornal.

Tillbury – assim como seu mecenas, Cayru – teve uma atuação de forte impacto na imprensa, não apenas para os debates acalorados que ocorriam ininterruptamente entre uma edição e outra do jornal, mas teve também consequências para o padre-mestre. Em sua primeira carta endereçada ao *Diário do governo*, em 7 de março de 1823, o padre resumiu sua vida e exaltou as vantagens do Brasil, terra que escolheu para morar e lecionar: “Sou Inglez; ha alguns annos que estou neste bello Paiz, e muito desejaria nelle acabar os meos dias, se, como o Paiz que deixei, que he dos primeiros na lista Europea, pudesse, tambem ver o *Brasil*, que quero adoptar para minha Patria, o primeiro na lista *Americana* (DIÁRIO DO GOVERNO, 1823, p. 218-219).

É notória também a empatia com o nosso país, por causa de seu clima e sua glória enquanto nação: “Amo o clima do *Brasil*; mas amo ainda mais a sua gloria como Nação”. Na verdade, os elogios feitos ao Brasil começavam por motivos de ordem natural – a beleza, o clima – e elegantemente modificavam para o plano político. Assim, nessa mesma carta, Tillbury demonstrou a importância de D. Pedro para o Brasil, um imperador incomparável. Tal adjetivação tem uma justificativa que é explicada na continuação de seu texto: “digo Incomparavel, porque na Historia do mundo inteiro não se acha um Joven Príncipe, collocado à frente de um vastíssimo Imperio como este, em circumstancias tão delicadas, em uma igual idade, e com um poder tão illimitado, que tenha unido tanta moderação, e circunspecção na sua conducta” (DIÁRIO DO GOVERNO, 1823, p. 219).

As palavras do inglês em relação ao Imperador são sempre de respeito e carinho, fato este justificado por ter ele sido professor do imperador do Brasil. Ademais, nessa mesma carta, Tillbury, sob o pseudônimo “anglo brasileiro”, defendeu D. Pedro dos seus opositores: “A quem devemos nós crer, ao Imperador, que não só nos promete a nós, mas a todo o mundo civilizado, que elle quer uma Constituição, e que deseja que o Seo Povo seja livre e feliz; ou a um punhado de individuos obscuros, e de simi-sabios na literatura revolucionaria da França?”

(DIÁRIO DO GOVERNO, 1823, p. 219). Observamos neste fragmento dois movimentos convergentes: o primeiro colocava os homens que eram contra o imperador na condição de obscuros e semissábios; e o segundo adentrava numa empreitada a favor de seu antigo aluno. Esta defesa teve motivação notável, a saber: a Constituição que precisava ser redigida para o Brasil Império. Tal documento somente apareceu em 25 de março de 1824 e foi outorgada pelo próprio D. Pedro I. Utilizamos o advérbio “somente”, pois essa Constituição foi fruto de longos debates e contou com uma Constituinte, instalada em 3 de maio de 1823, e composta por homens de diversos ofícios e de vários lugares do Brasil. Nesse sentido, parece-nos compreensível Tillbury ter atuado tão intensamente em sua produção jornalística no ano de 1823.

Voltando à longa carta Tillbury, ela foi encerrada com um pedido de desculpas aos redatores e uma pequena história que remetia à sua terra natal:

Perdoe-me, Srs. Redactores, tel-o incommodado com uma carta tão extensa; porém a ingratidão destes homens me desespera sobremaneira, e quando principio a desabafar, não sei onde, nem quando hei de parar: e para que ninguém diga que um pobre estrangeiro não se deve intrometer em negócios que nao lhe pertencem, seja-me permittido contar uma pequena historia. Um filho da *Irlanda*, Paiz cujos habitantes sam conhecidos por terem melhores corações do que cabeças, andava viajando em *Inglaterra*: acconteceo-lhe pousar em uma estalagem, onde, por desgraça pegou o fogo pela alta noite; foram bater á porta do quarto onde elle estava dormindo, e disserão-lhe que se levantasse, porque a casa estava ardendo; mas elle, que por natureza era averso a metter-se com negócios alheios, respondeo: que tal não faria que elle não se importava com a casa, porque não era se não hospede por aquella noute (grifos do autor, DIÁRIO DO GOVERNO, 1823, p. 220).

Ironicamente, fica evidente, neste contexto, que o personagem irlandês da história é uma clara alusão à sua postura inicial que era a de evitar se envolver nas questões políticas, apenas defender o seu antigo pupilo. Afinal, como o personagem do texto, se a casa for destruída, isto é, se o Brasil tivesse uma grande reviravolta em sua política e a oposição conseguisse destituir o governo existente, nada iria acontecer com o “hóspede” (Tillbury), visto que a qualquer momento ele poderia voltar à sua terra natal. Contudo, vários fatos posteriores demonstraram que o padre estava errado e ele foi afetado diretamente pelos eventos políticos.

Dentre todas essas informações que analisamos até este momento, dois fatos se sobressaem. Antes mesmo de ser naturalizado, Tillbury já se considerava brasileiro, pois a sua assinatura ao final da carta analisada anteriormente era “Um Anglo Brasileiro”. Como evidenciamos, ele era inglês e foi assim que se identificou no início de seu texto. Entretanto, ao mudar para o Brasil, passou a lidar com uma nova identidade: a de um europeu que

intercalava sua vivência de pertencer a uma terra que não tardou a ser uma das maiores colonizadoras da história da humanidade e a de sentir as alegrias e as desventuras de viver numa terra colonizada onde a Ilustração tardiamente chegava. Como falar da posição relativamente confortável de ser europeu? Não sabemos quando ele se tornou padre; não sabemos se Tillbury possuía posses antes de vir ao Brasil, mas devemos alertar que, mesmo que um europeu fosse pobre, seu *status* frente ao colonizado sempre se sobrepujava. Tanto o fato de ser inglês é “lembrado” quanto o fato de (ainda) não ser brasileiro é “esquecido”, de modo que ele se envolveu incisivamente no debate político. Esquecer e lembrar, aliás, são verbos interessantes; assim como a imagem da nação precisa ser construída sob a égide da obliteração (deliberada) e da memória (reforçada), para se aproximar do “outro” colonizado é necessário se desprender – ainda que com certas amarras do passado – de sua armadura europeia e imergir no contexto do novo, do americano, do brasileiro.

Todas essas elucubrações apontam para um fato que se tornou público em 10 de maio de 1823: após morar alguns anos no Brasil, lecionar e começar sua “carreira” de polemista, o padre Tillbury teve sua naturalização assinada por José Bonifácio de Andrada e Silva⁶⁵, como ficou registrado no documento a seguir transcrito:

Tendo Consideração ao que Me apresentou Guilherme Paulo Tillbury, Inglez de nação, natural de Londres: Hei por bem, que lhe passe Carta de Naturalização, sem dependência de outra alguma diligencia, pela qual fique numerado entre os subditos deste Imperio, para geras todas as honras, e privilégios, que como tal lhe devem competir. A Mesa do Desembargo do Paço o tenha assim entendido e lhe mande passar os Despachos necessários. Paço em dez de Maio de mil oitocentos e tres, segundo da Independencia e do Imperio (ARQUIVO NACIONAL, caixa 136, doc. 49).

Receber sua carta de naturalização foi um elemento decisivo no curso dos acontecimentos que sucederam a esse professor de inglês, tendo em vista que ele pôde utilizar ainda mais seguramente seu pseudônimo “Um Anglo Brasileiro”. Isso é o que podemos conjecturar a partir da próxima carta que analisamos. Dentre os temas mais polêmicos trazidos pelos jornais, a liberdade de imprensa ocupava o centro das discussões de muitos jornais. Na edição n. 105 de 12 de maio de 1823, em resposta às restrições impostas àqueles que queriam demonstrar publicamente sua opinião, o professor de inglês assinou várias cartas endereçadas ao *Diário do Governo* (1823, p. 514), chamando de “hipócritas” e “aduladores do povo” aqueles contrários à sua opinião:

⁶⁵ José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) foi um personagem fundamental no período pós-Independência do Brasil. Após morar 36 anos em Portugal, voltou ao Brasil em 1819. Influenciou D. Pedro I com o pensamento liberal, cuja égide era a de o Estado servir de instrumento do progresso social, atuando na solução das desigualdades sociais. Para Andrada e Silva, a soberania de uma nação é emanada de seu povo. Não obstante, ele redigiu o discurso do Imperador dirigido aos deputados constituintes (BARRETTO, 1997).

Em quanto ao não haver mais Liberdade de Imprensa, he falso; o que provarei na outra carta onde tratarei dessa Liberdade, cousa, que me parece ser muito pouco entendida deste lado do Equador. Mas em quanto a estes Srs. Regeneradores, eu os conheço já ha muitos annos; ora, debaixo do nome de Sansculotes: ora, de Radicaes; ora de Liberaes.

Em todos os Paizes, e seja qual for o nome que tomam, sam igualmente Hypocritas, e Aduladores do Povo em quanto não tem poder; e Tyrannos, e espoliadores logo que o possuem. Os seos Chefes, tãoobem, sam por toda parte os mesmos caracteres; Negociantes fallidos, ou para falirem; Militares reformados; Padres, que, não lhes restando mais leis Ecclesiasticas a violarem, querem tãoobem violar as da Pátria, e homens de leis a quem não resta nem pratica, nem vergonha.

O tema “liberdade de imprensa” se fazia muito presente nas edições do *Diário do Governo* e Tillbury mostrou-se muito irritado quando ouviu que no Brasil não havia liberdade de imprensa, chegando até a demonstrar rispidez ao dizer ela era “muito pouco entendida deste lado do Equador”. Será que sua identidade de “inglês” se sobrepôs a do recém-naturalizado “brasileiro”? Pode ser. Como sabemos, abaixo da linha do Equador quase todos os territórios passaram pelo processo colonizatório e uma das justificativas da colonização era inculcar “entendimento” àqueles povos julgados incivilizados. Ainda pensamos em outra hipótese: o desagrado de Tillbury frente à ingratidão dos brasileiros para com o Imperador e seus feitos. Independentemente do motivo, o padre-mestre demonstrava a sua insatisfação com um grupo de homens que não compreendiam o momento revolucionário pelo qual o Brasil passava.

Porém, antes de ingressarmos ainda mais no campo das polêmicas que Tillbury se envolveu, voltemos brevemente à sua carreira profissional. Numa quarta-feira, na edição n. 118 do dia 28 de maio de 1823, foi colocado um anúncio no *Diário do Governo* a respeito de uma *Arte Franceza* composta por G. P. Tilbury: “Sahio á luz uma Arte Franceza sendo uma breve e fácil introducção ao estudo daquella. Lingua por G. P. Tilbury, Professor Imperial de Língua Ingleza no Seminário de S. José, e Professor Publico de Francez, Inglez, e Geographia” (DIÁRIO DO GOVERNO, 1823, p. 594).

O padre Guilherme Tillbury – professor de inglês de D. Pedro I e de seus filhos até dia 7 de abril de 1831 – foi processado pelo conteúdo de sua carta publicada na edição nº 114,

Tendo Consideração as que Me representou Guilherme Pauli Till-
 bury, Inglês de nasci, natural de Londres: Heo por bem, que se
 lhe passe Carta de Naturalização, sem dependencia de outra
 alguma diligencia, pela qual fique numerado entre os Subditos
 deste Imperio, para gozar de todas as honras, e privilegios, que co-
 mo tal lhe devem competir. A Mesa do Desembargo do Paes
 esteja assim entendida e lhe mande passar os Despachos
 necessarios. Paeo em dez de Maio de mil oitocentos e vinte
 e tres, segundo da Independencia e do Imperio.

José Bonifácio de Andrada e Silva.



Figura 12: Em 10 de maio de 1823, o padre Tillbury teve sua naturalização assinada por José Bonifácio de Andrada e Silva. Arquivo Nacional. Foto: Marcle Vanessa Menezes Santana, em 14 de dezembro de 2012.

de 23 de maio de 1823 do *Diário do Governo*. Apesar de nossas tentativas, não conseguimos esta carta tão polêmica, o ponto-chave do processo de Tillbury. Mesmo assim, trazemos um excerto de uma carta publicada na edição nº 124 de 5 de junho 1823 do mesmo jornal, assinada com as iniciais de seus nomes e sobrenome, G.P.T., na qual assumiu a autoria da carta da edição nº 114:

Remeto a V. mercês a opinião, que faço sobre a doutrina da 2ª carta, no Diário do Governo, nº 114, que tanto escandalizou a alguns dos Illustres Deputados. He possível que a minha opinião seja erronea, porem como por ora não conheço lei que prohiba a qualquer, dar o seo parecer sobre uma doutrina Politica, que ainda não esta estabelecida como lei do Imperio, e tendo-se determinado, que eu seja precessado perante os jurados como auctor da dita carta, peço-lhes o favor, para melhor informarão do Publico, de dar logar no seo excellente Periodico aos seguintes argumentos em minha defeza, e eu tomarei, sobre mim toda a responsabilidade (DIÁRIO DO GOVERNO, 1823, p. 628).

Foi em 21 de junho de 1823, na edição n. 136, na área voltada para Repartição dos Negócios da Justiça, que Tillbury foi acusado formalmente e, posteriormente, levado a julgamento em setembro de 1823, com base na Lei sobre os abusos da liberdade de imprensa:

Sendo presente a S. M. o Imperador o Officio do Secretario da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa deste Império em data de nove do corrente, para o fim de ser accusado no Juizo dos Jurados o auctor da Carta, inserta no Diário do Governo N.º 124, de cinco deste mez e assignada por G. P. T.: Manda o Mesmo Augusto Senhor, pela Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça, que o Desembargador Promotor da Justiça da Casa da Supplicação promova a dita accusação naquelle Juizo, ajuntando-lhe o Decreto de 3 de Junho de 1833, que convocou a Representação Nacional, onde se acha doutrina opposta a do auctor da referida Carta. Palácio do Rio de Janeiro em 14 de Junho de 1823. Caetano Pinto de Miranda Montenegro (DIÁRIO DO GOVERNO, 1823, p. 699).

Tillbury continuou a escrever ao *Diário do Governo*, mesmo com a iminência de seu julgamento. Na edição nº 2 de 2 de julho de 1823, numa quarta-feira, ele aproveitou a oportunidade e rebateu as acusações que lhe fizeram, principalmente o fato de ele não ser brasileiro. Ele ressaltou o fato de gostar de nosso país e de residir aqui há doze anos e de se interessar muito pelas mudanças que a nova Constituição poderia trazer:

A assersão de que eu não sou Brasileiro he falsa: sou tanto Brasileiro quanto pode ser qualquer outro filho da Europa: e gozo de todos os direitos, que podem dar uma residência de doze annos no Paiz, e a sancção da lei da terra; e como faço tenção de passar o testo dos meus dias aqui, estou tanto interessado no estabelecimento de uma boa Constituição quanto póde ser qualquer Brasileiro por nascimento (DIÁRIO DO GOVERNO, 1823, p. 10).

Quando o dia de seu julgamento chegou, Guilherme Paulo Tillbury levou consigo um texto contendo sua defesa, no qual relatou os fatos que motivaram o seu processo e, do mesmo modo, as inconsistências das acusações que foram feitas. Tentamos encontrar o texto original redigido por Tillbury, mas encontramos apenas um fragmento no livro de Lustosa (2000, p. 287-8) transcrito abaixo:

Que a Nação Brasileira nada tinha conferido ao Imperador, que já não possuísse antes, como Delegado de seu Augusto Pai [...] O povo tinha demitido de si, e conferido ao seu Augusto Imperante toda e qualquer porção de Soberania que podia possuir, sem outra condição alguma que a de dar-lhe uma Constituição, que podia mui bem ser uma Carta dada ao arbítrio do Imperante, como fez Luís XVIII, ou uma Constituição, como fez S.M.I., cedendo ao Povo, pelo seu decreto de 3 de Junho, uma certa porção da Soberania para nomear em Deputados para sua formação. Que o Povo nenhum direito tinha de per si, só eleger Deputados, e só o tinha de suplicar ao príncipe Regente de o fazer. [...] Que esta súplica [...] é uma evidente prova da falta de Soberania do Povo [...] Que a Assembléia ainda se achava formando o Pacto Social, isto é, o contrato entre o Imperador e a Nação, pacto vulgarmente chamado Constituição, e que aquele contrato ainda não estava sancionado por ambas as partes e que por isso a doutrina de sua carta não podia considerar-se ataque contra o sistema dotado, e que portanto lhe era livre emitir sem crime suas opiniões pela Imprensa.

Nesta defesa, Tillbury deixou ainda mais em evidência o seu posicionamento monarquista, ao passo que demonstrou profundo conhecimento da realidade político-administrativa do Brasil. O povo pouco podia fazer em relação àquele cenário da Constituinte, visto que D. Pedro I herdara de seu pai o trono e, por isso, cabia a ele tomar as decisões mais importantes do país, salvo escolha dos deputados que havia sido delegada ao povo em Decreto de 3 de junho daquele ano. Embora suas opiniões causassem desavenças, vários homens influentes demonstraram publicamente estar em favor do padre outrora inglês que passou a ser “anglo brasileiro”. Segundo seu protetor, o Visconde de Cayru, não havia no Brasil uma plena compreensão do que era liberdade de imprensa. Do mesmo modo, o desembargador José Mariano de Azevedo Coutinho, responsável pelos papéis que levaram à naturalização de Tillbury, demonstrou seu apreço pelo padre ao influenciar na decisão de seus pares para absolver o réu⁶⁶.

Se 1823 foi o ano das polêmicas, da sua naturalização e de uma prisão quase certa, quatro anos depois, a vida do padre inglês passou por um momento de ascensão profissional. O ano de 1827 trouxe importantes conquistas profissionais para Tillbury, que foi nomeado Mestre de Língua Inglesa da Rainha de Portugal e das Augustas Princesas com o ordenado de

⁶⁶ Essa informação sobre Coutinho defender Tillbury é proveniente de uma carta enviada ao *Correio do Rio de Janeiro*, na qual assinou como “Seu Constante Leitor” (LUSTOSA, 2000, p. 287).

400.000 réis anuais. Conforme orientações do Decreto de 4 de abril de 1827, o palácio do Rio de Janeiro recebia uma autorização de pagamento de 4.000 réis para cada lição direcionada às princesas. Não obstante, foi nesse mesmo ano que ele publicou sua *Arte inglesa*. Dezesete anos depois, “Mestre de Inglês de S. I. D. Pedro Primeiro; de S. M. F. D. Maria Segunda, das SS. PP. Imperiaes e Profesor Regio Jubilado”, como se apresentava na folha de rosto do livro, Tillbury publicou outro opúsculo: *Primeiras regras da lingua inglesa*, “tiradas dos melhores authores, e adaptadas ao uso da mocidade brasileira”, vendendo os exemplares “Na Aula do Author, Rua do Carmo, n. 122”, onde ele dava aulas particulares de inglês e francês (OLIVEIRA, 2006, p. 96).

Desse modo, perguntamo-nos: quais eram os subsídios utilizados pelo padre em suas aulas? No que concerne aos compêndios, acreditamos que o padre Tillbury utilizou o *Compendio da grammatica inglesa e portugueza* (1812), de Manoel José de Freitas. Essa gramática, aliás, teve profunda relevância no ensino de inglês no Brasil, uma vez que provavelmente inspirou a constituição de um compêndio de ele mesmo compôs, a *Arte Inglesa*. Além da obra de Freitas, alguns anos mais tarde, Tillbury teve o privilégio de lecionar com o auxílio da gramática que ele mesmo havia composto. Como leituras literárias, há uma grande possibilidade de *Robinson Crusoe*, do inglês Daniel Defoe, fazer parte do rol dos mais lidos, visto que, além de haver a empatia de nascerem no mesmo lugar, já nos primeiros anos do oitocentismo brasileiro uma cópia da tradução para o português foi encontrada na Bahia. Destarte, como Freyre (2000, p. 76) cogita, Defoe foi o primeiro romancista inglês lido em solo brasileiro. Outro texto literário que – menos provavelmente, mas que pode ter feito parte do programa de ensino de Tillbury – foi *As Viagens de Gulliver*, do irlandês Jonathan Swift.

Esse período de ascensão profissional de Tillbury foi dissipado em questão de alguns anos. Em decorrência de deliberações da corte, ele foi suspenso de suas atribuições em 1831 e apenas retornou às suas funções de Professor de Língua Inglesa da corte em 1848. Para compreender essa retirada de Tillbury de seu cargo é necessário adentrar em mais um capítulo da História do Brasil: o Período Regencial. Como mostramos anteriormente, o padre inglês tinha grande estima por D. Pedro I, mas com a decisão deste de abdicar o trono em favor de seu filho de cinco anos e quatro meses e voltar a Portugal, a vida daqueles que o admiravam e demonstravam tal afeto publicamente foi cerceada pelos seus opositores. A Regência foi um período de forte instabilidade e cisão política. Havia aqueles que queriam que a monarquia continuasse (os chamados “moderados”) e outros que preferiam um governo totalmente independente de qualquer membro da família real portuguesa (chamados de “exaltados”),

sendo que nessa mesma ala havia aqueles que preferiam uma república brasileira. Durante esse período, o Brasil foi governado pela Regência Trina Permanente (1831-1835), Regência Una de Feijó (1835-1837) e a Regência Una de Araújo Lima (1837-1840). Muitas revoltas aconteceram nesse período por todo o Brasil, dentre elas a Sabinada (1837-1838) no Maranhão, Ceará e Piauí e a Balaiada (1838-1841), na Bahia e Revolução Farroupilha (1835-1845) no Rio Grande do Sul, que começaram ainda no período regencial e se estenderam ao início do governo de D. Pedro II. De todo modo, em 1840, a monarquia voltou através da antecipação da maioridade de D. Pedro II, aos 15 anos de idade. Ele tinha uma vantagem sobre o pai: era brasileiro de nascimento.

Oito anos depois da restauração da monarquia, Tillbury retornou a ser professor de língua inglesa no Rio de Janeiro. Sua vida profissional correu ligeiramente confortável até 08 de junho de 1860, quando ele entregou um requerimento ao Paço da Câmara dos Deputados, solicitando a reparação dos prejuízos que teve em decorrência da forçada interrupção na sua carreira, em 1831. Eis o relato que consta nos Annaes do Parlamento Brasileiro sobre a trajetória do professor Tillbury:

O padre Guilherme Paulo Tillbury representa a esta camara que, fazendo-lhe mercê o decreto de 17 de Abril de 1821 da propriedade da cadeira da lingua ingleza do seminario de S. José desta côrte, da qual lhe mandará dar posse e entrar em exercício e fruição o alvará de 26 de Maio do sobredito anno, fôra, não obstante, della esbulhado por aviso do ministerio do imperio de 29 de Julho de 1831, sendo depois nomeado professor da cadeira publica da sobredita lingua nesta côrte por decreto de 27 de fevereiro de 1848; e que não lhe podendo ser contestado o direito da sobredita cadeira, lhe devem ser pagos os ordenados que pedia, correspondentes ao tempo em que esteve della privado por força do referido aviso. Ouvido o governo por intermedio do ministerio do imperio, respondeu por avisos de 30 de Maio de 1857 e 17 de agosto de 1858, informando pelo primeiro que não constavão naquella secretaria os motivos da demissão do supplicante pelo citado aviso de 29 de Julho remettendo pelo segundo copias authenticas dos decretos de 27 de Abril de 1821 e 7 de Fevereiro de 1848, com a declaração de que o supplicante, como professor da dita cadeira, vencêra sempre o ordenado de 400\$, estabelecido pela carta de lei de 9 de setembro de 1809. O primeiro dos ditos decretos fez mercê aos supplicante da propriedade da cadeira da Lingua Ingleza, que vagára no seminário S. José pela retirada para Portugal do respectivo proprietário João Joyce, mercê da mesma forma, mercê que fora mantida pelo dito alvará de 26 de Maio de 1821; e o segundo o nomeou professor da cadeira publica lingua ingleza desta corte com o ordenado 400\$000 (BRASIL, 1862, p. 131).

Foi com o Decreto 1.111, de 27 de setembro de 1860, que o governo satisfez o pedido do padre Guilherme Paulo Tillbury a receber o ordenado correspondente ao tempo de serviço que prestou ao Seminário São José:

Art. 1º He o Governo autorizado para mandar satisfazer ao Padre Guilherme Paulo Tilbury o ordenado, á razão de quatrocentos mil réis por anno, correspondente ao tempo em que esteve privado do exercício da Cadeira da Lingoa Ingleza do Seminario de S. José desta Côrte, em virtude do Aviso de vinte e nove de julho de mil oitocentos e trinta e hum, até vinte de Fevereiro de mil oitocentos e quarenta e oito, em que foi provido na de Professor publico da mesma lingoa nesta Côrte (BRASIL, 1860, p. 62).

O supracitado Decreto encerrou um importante episódio do ensino de língua inglesa no Seminário, assim como a carreira do padre Tillbury. Poucos anos depois, em 1863, o padre morreu no Rio de Janeiro, cidade que adotou para exercer sua profissão, bem como foi o lugar onde ele se inseriu numa breve carreira jornalística, sempre em meio aos acalorados debates políticos e discursos inflamados da época. O padre Guilherme Paulo Tillbury foi, indubitavelmente, um intelectual ilustrado, um homem que não desistiu de suas convicções mesmo quando estas não o favoreciam. Foi um professor de inglês e soube se posicionar frente aos percalços que esta profissão tinha numa época na qual lutar por aumento ou reparação de seus direitos implicava em um ato solo.

Ao fim deste capítulo, resta-nos a pergunta: houve um encontro do quase tradutor, do senhor irlandês e do anglo brasileiro (Colville, Joyce e Tillbury, respectivamente)? Em nossa pesquisa, não houve qualquer documento no qual estivesse registrado o encontro entre Colville e Joyce, mas Tillbury teve suas habilidades em língua inglesa avaliadas pelo primeiro e substituiu o segundo no Seminário de São José. Porém, cremos na probabilidade de eles terem se encontrado, em especial entre os anos de 1812 e 1818, em alguma das idas e vindas à Mesa do Desembargo do Paço, ao requerer uma cadeira ou levar algum documento. Especulamos esse recorte cronológico ao nos basearmos no ano de chegada de Tillbury ao Brasil, em 1811 (Joyce e Colville já lecionavam no Rio de Janeiro) e, em 1818, no ano de partida de Joyce em direção a Portugal (e a permanência de Tillbury e Colville).

Numa época na qual os nossos intelectuais ainda estavam em formação ideológica e conviviam com uma súbita mudança de ares, Joyce, Tillbury e Colville trouxeram em suas bagagens intelectuais e espirituais as vivências de serem europeus. Deparam-se aqui com os obstáculos que um país que estava em seus primeiros passos rumo à industrialização e as dificuldades impostas pela falta de apoio, mesmo com esforços de alguns poucos como Cayru, para que a língua inglesa florescesse. A nosso ver, o fato de ser nascido ou ser educado em um dos países no qual a língua materna era a inglesa materna foi uma constante entre os três professores e, ao que tudo indica, servia como uma espécie de “qualificação” para assumir o cargo. À exceção de Colville – português de nascimento, mas filho de ingleses e

educado na terra de seus pais – Joyce e Tillbury tinham por língua materna a inglesa: eram filhos do mesmo Reino Unido.

Reforçamos que, embora sejam poucas as informações que tivemos em nossas mãos, o material que encontramos foi suficiente, pois confirmaram a hipótese inicial de nosso trabalho: os primeiros professores de inglês foram intelectuais que contribuíram para o ensino dessa língua em nosso país. Eles buscaram implementar o ensino de língua inglesa, eles influenciaram – direta ou indiretamente – a mentalidade de sua época, produziram documentos e/ou compêndios, enfim, fizeram o que a sua profissão pedia: ensinaram. Esse fato *per se* é mais emblemático que as fontes que não encontramos, eles existiram e foram precursores de uma profissão que, até os nossos dias, existe na forma de legislação: professor de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num primeiro momento, enveredamos pelos caminhos que construíram o ideário da nação, que foi legitimada com o poder centralizador dos Estados modernos europeus. Nesse sentido, analisamos os pressupostos que nortearam o binômio Estado-nação: a instituição de uma língua nacional e um sistema escolar unificado foram as peças-chave para legitimar o poder estatal. Inserimos também a relação entre um projeto de nação pombalino e da própria questão da nacionalidade dos professores de língua inglesa, Colville, Joyce e Tillbury.

Se durante o século XVI o tempo e o espaço escolar são racionalizados, o século XVIII testemunhou a escola e seus principais agentes, os professores, tornando-se assunto de Estado. Doravante, para exercer o magistério era necessário possuir uma licença alcançada mediante aprovação em concurso público, o que atestava o conjunto de saberes que o docente. Essas mudanças provocaram um reposicionamento profissional dos mestres e um paradoxo ideológico: ao passo que eles possuíam o conhecimento necessário e os meios necessários para produzir seu próprio discurso, eles eram funcionários estatais. Tal dualidade foi fundamental para a luta por melhoria salarial, uma busca de reconhecimento de sua profissão não somente através de um conjunto de competências e habilidades que ela pedia, mas também reconhecimento financeiro de uma função que tanto exigia (e ainda exige) por parte daqueles que a exercem.

Esse panorama da profissionalização docente não pode ser dissociado do momento histórico no qual estava imbricado: o Iluminismo, um período de Luzes e de escuridão. Nesse período houve uma fértil produção em vários setores, em especial no campo filosófico, e com o surgimento e repentina multiplicação dos jornais e panfletos que circulavam clandestinamente por toda a Europa, mas a perseguição e a censura também faziam parte da ordem do dia. A Ilustração foi tão multiforme quanto o próprio continente no qual se manifestou: Europas dentro de uma Europa, o norte contra o sul. Foi em meio à França de Louis XV, bem como na Inglaterra, que começava a ser lida/ouvida pelo continente que um pequeno Estado se destacava, contra todas as possibilidades. Portugal, liderado por um representante D. José I, o Marquês de Pombal, viveu um Iluminismo diferente que associava religião e governo, algo inconcebível para os moldes franceses, por exemplo.

De todo modo, as reformas pombalinas marcaram a história da educação luso-brasileira, visto que retirou o ensino da alçada da Companhia de Jesus, em 1759, fazendo com

que os professores fossem funcionários estatais e estivessem, portanto, submetidos a uma única e exclusiva força motriz, o Marquês de Pombal. Assim, estavam lançadas as bases sob as quais, alguns anos mais tarde, as Leis sobre o ensino no Brasil se apoiaram.

Após a “viradeira” e a perseguição ao Marquês, com a D. Maria I, ascendeu ao trono seu filho, D. João VI, que, pressionado por Napoleão, decidiu aceitar a “amizade” da Inglaterra e vir com a família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Instaurou-se no Brasil um espírito ilustrado tardio: abertura dos nossos portos ao comércio para as nações amigas, implantação de indústrias no interior do país e da imprensa régia. O Brasil finalmente começava a produzir seus jornais em seu território. Tais jornais foram imprescindíveis para os intensos debates políticos da época.

Com a abertura dos portos brasileiros ficou evidente que era necessário aprender a ler na língua daquele povo com o qual Portugal tinha um longo histórico de tratados político-econômicos. Por conseguinte, surgiu a necessidade de criar cadeiras que visassem ao ensino da língua inglesa e, portanto, essa língua passou a ser objeto de Leis, Alvarás e Decisões. Professores começavam a requerer formalmente a abertura de cadeiras por todo o império. Do mesmo modo, Tradutores e Intérpretes levavam seus documentos à Mesa do Desembargo do Paço com o intuito de concorrer ao ofício almejado.

Nesse ínterim, três professores de língua inglesa deram início a esta profissão de modo oficial em nosso país. Eduardo Tomaz Colville, John Joyce e Guilherme Paulo Tillbury: um militar e dois padres; um português, um irlandês e um inglês. Três europeus vivendo numa colônia, uma terra que ainda estava longe de sua industrialização, até mesmo numa cidade como o Rio de Janeiro, a escolhida para a morada da família real.

Encontramos algumas informações interessantes e surpreendentes sobre esses três professores. Colville tinha por nação Portugal e uma formação escolar realizada na Inglaterra. Ele foi o responsável pela criação da cadeira de língua inglesa na Academia Real Militar do Rio de Janeiro. Ele iniciou sua carreira em 1806 e em 30 de maio de 1809 foi nomeado professor de inglês. Com o início das aulas na Academia Real Militar, Colville pôde efetivamente exercer sua profissão. Não obstante, por razões que desconhecemos, ele pleiteou o lugar de tradutor na corte, em agosto de 1821, mas desistiu de tal ofício quase dois anos depois.

Outro professor que assumiu suas funções em 1809 foi o padre irlandês John Joyce, professor do Real Colégio dos Nobres, veio com a família real ao Brasil, em 1808. Foi

professor de D. Pedro e Evaristo da Veiga e do Seminário de São José, no Rio de Janeiro. Ele não produziu o compêndio determinado na Decisão que criou a cadeira de inglês na Corte, em 14 de julho do supracitado ano. Em 1818, ele retornou a Portugal, onde provavelmente terminou os seus dias. Quem o substituiu no Seminário São José foi Tillbury, polêmico inglês que chegou aos 27 anos no Brasil e morreu aos 79 anos. Professor de D. Pedro I e de seus filhos, defendeu o primeiro imperador do Brasil das críticas que o rodeavam. Tillbury foi levado a julgamento por suas cartas publicadas no *Diário do Governo*. Ele publicou vários compêndios, dentre os quais *Arte Franceza*, em 1823 e *Arte Inglesa*, em 1827. Apesar de uma carreira promissora, o curso dos eventos políticos da época não o favoreceu e, em 1831, ele foi retirado de seu cargo pela Regência. Apenas dezessete anos depois ele retornou ao seu ofício. Em 1860, ele pediu a sua jubilação conforme o ordenado que recebia antes de sua retirada de 1831, 400 mil réis, o mesmo valor que John Joyce recebia em 1809.

Os documentos do Arquivo Nacional nos levaram a confirmar a hipótese que tínhamos acerca de um encontro entre esses professores. Por conseguinte, sabemos que, pelo menos de modo documentado, Tillbury e Collville chegaram a se encontrar, pois o primeiro foi avaliado pelo segundo. Desse modo, a contribuição deles para o florescimento do inglês no Brasil ficou registrado na história. Não descartamos a hipótese de eles terem encontrado Joyce, até mesmo por causa da aproximação geográfica deles: todos moravam no Rio de Janeiro no período que compreende os anos de 1812 a 1818.

Assim, entre idas e vindas, requerimentos, memoriais, exames e provisões eles podem ter se encontrado e, até mesmo, interagido. Afinal, não tínhamos muitos professores de inglês em nosso país à época. Como um jornal que monta a sua estória diária baseada em fatos isolados que amiúde não possuem correlação entre si, reunimos nesta dissertação homens que talvez não tenham se visto, mas essa é a arte da pesquisa na área da História. A História é uma representação, uma narrativa que entrelaça fatos. Dessa forma, é um constante processo, pois achados históricos e documentos dados como perdidos vêm à luz e transformam, adicionam ou retificam o que era considerado como certo ou, pelo menos, menos incerto.

Nesta dissertação – particularmente no terceiro capítulo – fizemos uma leitura das várias possibilidades dos fatos históricos. Esta leitura nos permitiu preencher alguns vazios e algumas incertezas que o número restrito de informações documentadas com as quais entramos em contato no que tange ao tempo de Colville, Tillbury e Joyce. O tempo, aliás, é uma temática muito pertinente ao nosso trabalho, pois houve o tempo da pesquisa

bibliográfica, como também houve o tempo da pesquisa documental *in loco* na Biblioteca Nacional e no Arquivo Nacional. Não podemos nos esquecer que foi o tempo que se encarregou de selecionar aquilo que subsistiu e o que desapareceu ou esvaeceu.

Ademais, uma declaração do historiador Darnton (2005, p. 200), que foi um importante aporte teórico deste texto, impulsionou ainda mais nossa perspectiva de pesquisadores sobre a História e suas fontes: “O historiador sabe, mas imperfeitamente, por meio de documentos obscuros, e com a ajuda da insolência, brincando de ser Deus”. Não nos comparamos a Darnton, muito menos a Deus, mas esse “brincar de ser Deus” é uma metáfora que demonstra a capacidade de manipulação dos fatos e de montagem de narrativas, fazer com que os fatos isolados sejam agregados de forma uníssona.

Unir, separar, reunir, atribuir ações, posicionamentos e sentimentos a pessoas que morreram há tanto tempo foi uma tarefa difícil. Primeiramente, por ser bastante complicado fazer de indivíduos que realmente existiram personagens históricos. Em segundo lugar, pela escassez ou impossibilidade de compreensão dos documentos, seja por causa da conservação, seja por causa da letra da época. Entretanto, bastou apenas um indício documental para que cogitássemos a hipótese de homens que podiam não ter se conhecido, embora morassem numa mesma cidade, terem se visto. Isto nos fez vislumbrar inúmeras possibilidades e escolher alguns dos diversos caminhos que poderiam ser seguidos. O que os documentos teimaram em não esclarecer, nossas inferências se fizeram patentes. Inferir, aliás, foi um dos verbos que mais marcou nosso texto. Exploramos as possibilidades, na medida em que elas se faziam, no mínimo, compreensíveis. Narramos histórias e História, com o intuito de nos aproximarmos não da verdade, pois esta está muito aquém de nosso alcance, mas da verossimilhança. Um último fato que precisamos relembrar é sobre Tillbury e nossa dissertação. No ano que defendo minha dissertação, 2013, completam-se 190 anos da naturalização e 150 anos da morte do padre inglês Guilherme Paulo Tillbury. Coincidência ou não, só Deus sabe.

Como se pode notar, em nosso trabalho traçamos um esboço das vidas públicas dos primeiros professores de inglês no Brasil, verdadeiros intelectuais ilustrados no Brasil do século XIX. Embora nossa pesquisa contemple um recorte cronológico totalmente diverso do século XXI, acreditamos ser de extrema relevância conhecer o passado para sabermos quanto avançamos e quais são os próximos passos a serem dados numa profissão que ainda demanda reconhecimento profissional por parte da sociedade. Ademais, nosso texto pode ser interessante para os alunos de Letras, especialmente aqueles que cursam habilitação em

Licenciatura em Inglês, pois eles têm a oportunidade de conhecerem um pouco mais a trajetória da sua (futura) profissão em nosso país. Entretanto, talvez sejam necessários mais estudos, visto que pode haver algum documento considerado perdido que esteja localizado em outro lugar (e essa é sempre uma esperança do pesquisador), para que possamos compreender um pouco mais a trajetória dos primeiros professores de língua inglesa, bem como a influência que eles exerceram no ensino dessa língua que até hoje é ensinada de modo oficial em nosso país.

REFERÊNCIAS

1. BIBLIOGRAFIA

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

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

BARRETTO, Vicente. **Ideologia e Política e pensamento de José Bonifácio de Andrada e Silva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BOEHMER, Elleke. **Colonial and postcolonial literature**: migrant metaphors. 2nd. ed. New York: Oxford University Press, 2009.

BORGES, Luiz C. A instituição de línguas gerais no Brasil. In: ORLANDI, Eni (Orgs.). **História das Idéias Lingüísticas**: contribuição do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas/SP: Pontes; Cáceres/MT: Unemat Editora, p. 199-222, 2001.

BORGES, Vera Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, p. 203-233, 2010.

BRAGA, Isabel M.R. Mendes Drumond. Os Irlandeses e a Inquisição Portuguesa (séculos XVI-XVIII). **Revista de la Inquisición**. p. 165-191, 2001.

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

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução: Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 2, p. 177-229, 1990.

DARNTON, Robert. **Os dentes falsos de George Washington**: um guia não convencional para o século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DOYLE, Brian. **English and Englishness**. London: Routledge, 1989.

DRABBLE, Margareth. **The Oxford Companion to English Literature**. New York: Oxford University Press, 2000.

EAGLETON, Terry. **Literary theory**: an introduction. Minneapolis: University Minnesota Press, 2008.

FALCON, Francisco José Calazans. **A época pombalina**: política econômica e monarquia ilustrada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Ingleses no Brasil**. Topbooks: Rio de Janeiro, 2000.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A construção do Estado-nação no Brasil**: a contribuição dos Egressos de Coimbra. Curitiba: Juruá, 2007.

GELLNER, Ernest. **Nations and nationalism**. New York: Blackwell Publishing, 2006.

GEARY, Patrick J. **O mito das nações**: a invenção do nacionalismo. Tradução: Fábio Pinto. São Paulo: Conrad Editora Brasil, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUY, John. The Tudor Age (1485-1603). In: MORGAN, Kenneth O. **The Oxford Illustrated History of Britain**. New York: Oxford University Press, p. 223-285, 2009.

HAZARD, Paul. **Crise da consciência européia**. Tradução: Óscar de Freitas Lopes. Lisboa: Cosmos, 1971.

HEIDERMAN, Werner; WEININGER, Markus J. (Orgs.). **Wilhelm von Humboldt**: linguagem, literatura e bildung. Florianópolis: UFSC, 2006.

HOBBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. 3. ed. Tradução: Maria Celia Paoli; Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº1, p. 9-43, 2001.

LUSTOSA, Isabel. **Insultos impressos**: a guerra dos jornalistas na independência (1821-1823). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: o paradoxo do iluminismo. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**: subsídios para a história de Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1986.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 4, p. 240-270, 1991.

O'CONNOR, Thomas. Irish Migration to Spain and the formation of an Irish College Network, 1589-1800. Disponível em: <[http://www.stm.unipi.it/clioph/tabs/libri/1/08-o'connor\(16\).pdf](http://www.stm.unipi.it/clioph/tabs/libri/1/08-o'connor(16).pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2012. p. 109-123.

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. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/ftde_buscararquivo.php?codArquivo=2255, 2006. Acesso em: 14 mar. 2012.

_____. As origens da profissão de Tradutor Público e Intérprete Comercial no Brasil (1808-1943). **Claritas** (PUC-SP), São Paulo, v. 11, n. n. 2, p. 25-41, 2005.

_____. **Educação Ilustrada e Atividade Intelectual no Brasil**: o caso dos professores de línguas e retórica (1759-1828). Projeto do CNPq, 2011.

_____. **Gramatização e Escolarização**: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo, SANTANA; Marcle Vanessa Menezes; PEREIRA, Dyego Anderson Silva; PAIXÃO, Fábio Wesley Santos. A legislação pombalina e a história do ensino das línguas no Brasil. In: OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas**: suas implicações na educação brasileira (1757-1827). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

RENAN, Ernest. What is a nation? In: BHABHA, Homi. **Nation and narration**. London: Routledge, 2007. p. 8-22.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Ensaio sobre a origem das línguas. Tradução: Lourdes Santos Machado. Introdução e notas: Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 19-.

SAID, Edward. **Orientalism**. London: Penguin Books, 2003.

SOUSA, Octávio Tarquínio de. **História dos fundadores do império do Brasil**. vol. II A vida de D. Pedro I. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

SMITH, Anthony. **Nationalism**. Cambridge: Polity Press, 2010.

TEIXEIRA, Ivan. **Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica**: Basílio da Gama e Poética do Encômio. São Paulo: Edusp, 1999.

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.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, nº 33. Belo Horizonte: 2001.

WEBER, Max. **The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism**. Tradução: Talcott Parsons. New York: Routledge, 2005.

2. FONTES

2.1. Documentais

ARQUIVO NACIONAL. Em 6 de abril 1809, John Joyce foi devidamente habilitado para desempenhar suas atividades como professor de língua inglesa no Brasil. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 6 de maio de 1818, D. João emitiu este documento no qual certificava que John Joyce desempenhava as suas funções na cadeira de língua inglesa. Arquivo Nacional. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 30 de maio de 1818, Joyce e os professores de francês e geometria pediram aumento junto à Mesa do Desembargo do Paço. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 15 de setembro 1818, o pedido de João Batista, Luís Carlos Franche e John Joyce foi atendido por Luiz José de Carvalho e Melo. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 19 de agosto de 1817, Tillbury foi examinado por Franche e Colville. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 18 de novembro de 1818, Tillbury pediu renovação da licença régia para continuar a lecionar no Rio de Janeiro. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 17 de abril de 1821, o pedido de Tillbury realizado junto a Mesa do Desembargo do Paço foi atendido e ele assumiu a vaga deixada no Seminário São José. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 10 de julho de 1822, Eugenio Gildemeester pleiteou junto à Mesa do Desembargo do Paço os lugares de Tradutor jurado e Intérprete da Nação. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 8 de novembro de 1822, o lente de inglês da Academia Real Militar, Eduardo Thomaz Colville manifestou interesse em se tornar tradutor de língua estrangeiras no Rio de Janeiro. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 9 de abril de 1823, o lente de inglês da Academia Real Militar, Eduardo Thomaz Colville desistiu de sua pretensão de se tornar tradutor de língua estrangeiras no Rio de Janeiro. Caixa 3.

ARQUIVO NACIONAL. Em 10 de maio de 1823, o padre Tillbury teve sua naturalização assinada por José Bonifácio Andrada e Silva. Caixa 136, n. 49.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 7 de março de 1923. n. 54.p.218-220.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 12 de maio de 1823. n. 105. p. 514-515.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 28 de maio de 1823. n. 118. p. 594.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 5 de junho 1823. n. 124. p. 628-630.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 21 de junho de 1823. n. 136. p. 699.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 2 de julho de 1823. n. 2. p. 10.

2.2 Coleções Legislativas

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brasileiro.** Câmara dos Srs. Deputados. Quarto anno da decima legislatura. Sessão de 1860. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1860.

BRASIL. Legislação Brasileira, ou Collecção Chronologica das Leis, Decretos, Resoluções de Consulta, Provisões, etc., do Império do Brazil, desde o anno de 1808 até 1831 inclusive, colligidas pelo Conselheiro José Paulo de Figuerôa Nabuco Araújo. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villineuve e comp., 1878. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

BRASIL. Legislação Brasileira, ou Collecção Chronologica das Leis, Decretos, Resoluções de Consulta, Provisões, etc., do Império do Brazil, desde o anno de 1808 até 1831 inclusive, colligidas pelo Conselheiro José Paulo de Figuerôa Nabuco Araújo. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villineuve e comp., 1887. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

BRASIL. Legislação Brasileira, ou Collecção Chronologica das Leis, Decretos, Resoluções de Consulta, Provisões, etc., do Império do Brazil, desde o anno de 1808 até 1831 inclusive, colligidas pelo Conselheiro José Paulo de Figuerôa Nabuco Araújo. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villineuve e comp., 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

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. Disponível em: <www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 14 mar. 2012.

PORTUGAL. **Collecção da Legislação Portuguesa** desde a ultima compilação das ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor pelo Desembargador Antonio Delgado da Silva. Suplemento à Legislação de 1763 a 1790. Lisboa: na Typ. de L. C. da Cunha, 1830. Disponível em: <www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/>. A

GLOSSÁRIO⁶⁷

Carta de Lei: exprime a vontade soberana do monarca. É o preceito do rei que obriga os súditos a seguir as ordens reais. Como a lei, vigora perpetuamente ou até a sua revogação e traduz a soberania do monarca nas questões mais abrangentes do interesse da nação.

Decreto: Ordem emanada do soberano ou em seu nome. É resolução do rei, só por ele assinada com sua rubrica. Pode acrescentar, modificar ou revogar alguma lei.

Memorial: exposição escrita apresentada a uma autoridade, pleiteando algo, registrando-se a descrição de fatos e juntando-se a documentos comprobatórios.

Provisão: ato pelo qual o rei concede algum benefício ou algum caro a alguém. Sendo documento de correspondência, está sempre ligado a algum ato dispositivo anterior. Também pode ser definida como carta de ordem, da qual se servem os tribunais para o despacho. Documentos diplomáticos são aqueles de natureza estritamente jurídica que refletem, no ato escrito, as relações públicas, legais e sociais e administrativas entre o Estado e os cidadãos. Abrangem, portanto, quase a totalidade dos chamados documentos de arquivos, já que deles são excluídas as denominadas ‘fontes narrativas’ – inscrições, anais, crônicas, ensaios, comentários, memórias. Trata-se de documentos cujos elementos semânticos são submetidos a formas preestabelecidas.

Requerimento: instrumento que serve para solicitar algo a uma autoridade pública e que está baseado em atos legais ou em jurisprudência.

⁶⁷ Este glossário foi baseado nas definições de Bellotto (2006).

ANEXOS

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 7 de março de 1923. n. 54.p. 218-220.

Em sua primeira carta endereçada ao *Diário do governo*, em 7 de março de 1823, o padre resumiu sua vida e exaltou as vantagens do Brasil, terra que escolheu para morar e lecionar. Do mesmo modo, demonstrou a importância de D. Pedro para o Brasil.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 12 de maio de 1823. n. 105. p. 514-515.

Na edição n. 105 de 12 de maio de 1823, após receber sua Carta de Naturalização, Tillbury respondeu às críticas sobre a “liberdade de imprensa” no Brasil.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 28 de maio de 1823. n. 118. p. 594.

Anúncio no *Diário do Governo* a respeito do lançamento de *Arte Franceza*, composta por G. P. Tilbury.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 5 de junho 1823. n. 124. p. 628-630.

Nesta carta, o padre-mestre assumiu a autoria da carta da edição nº 114.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 21 de junho de 1823. n. 136. p. 699.

Na área voltada para Repartição dos Negócios da Justiça do *Diário do Governo*, Tillbury foi acusado formalmente sobre o conteúdo de suas cartas, em especial.

Diário do Governo. Rio de Janeiro, 2 de julho de 1823. n. 2. p. 10.

Nesta carta, Guilherme Paulo Tillbury aproveitou a oportunidade e rebateu as acusações que lhe fizeram, principalmente o fato de ele não ser brasileiro. Ele ressaltou o fato de gostar de nosso país e de residir aqui há doze anos e de se interessar muito pelas mudanças que a nova Constituição poderia trazer.

