

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB**  
**Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade**

**A AÇÃO PEDAGÓGICA DA COMPANHIA DE JESUS NO BRASIL DO  
SÉCULO XVI E OS USOS DA MEMÓRIA**

**Camila Nunes Duarte Silveira**

Vitória da Conquista  
Dezembro de 2013

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB**  
**Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade**

**A AÇÃO PEDAGÓGICA DA COMPANHIA DE JESUS NO BRASIL DO  
SÉCULO XVI E OS USOS DA MEMÓRIA**

**Camila Nunes Duarte Silveira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre Em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro

Vitória da Conquista  
Dezembro de 2013

Silveira, Camila Nunes Duarte  
 S587c A ação Pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil do século XVI e os usos da Memória; orientadora Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro, Vitória da Conquista, 2014.  
 120 f.

Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade  
 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014.

1. Jesuítas. 2. Educação. 3. História. 4. Povos Indígenas. 6. Brasil Colonial. 7. Memória. Casimiro, Ana Palmira Bittencourt Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Título.

Título em inglês: The Pedagogic Procedure of the Corporation of Jesus in the 16th Century Brazil and the uses of Memory.

Palavras-chave em inglês: Education, Jesuits, History, Indigenous People, Colonial Brazil, Memory.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (titular); Prof. Dr. Cláudio Félix dos Santos (titular); Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo (titular); Profa. Dra. Maria Aparecida Santos Sousa (suplente) ; Profa. Dra. Maria Helena Matue Ochi Flexor (suplente).

Data da Defesa: 11 de dezembro de 2013

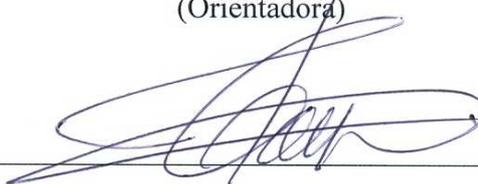
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**  
**Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade**

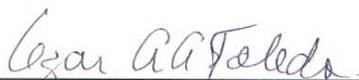
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (UESB)  
(Orientadora)



Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (UESB)



Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo (UEM)

**SUPLENTES**

Prof. Dra. Maria Aparecida Santos Sousa (UESB)

Prof. Dra. Maria Helena Matue Ochi Flexor (UCSAL)

Local e Data: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 17 de Dezembro de 2013.

Resultado: Aprovado

***Dedico,***  
*Aos meus pais Josafá e Nalva e a*  
*Márcio, esposo e amigo querido.*

## AGRADECIMENTOS

Para o fazer desta pesquisa, mobilizei muitas pessoas. Amigos sempre solícitos os quais deixo aqui os meus prestimosos agradecimentos:

Ao Deus a Quem sirvo, que capacitou-me com entendimento e saúde e, creio, esteve comigo em todos os momentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade e à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

À FAPESB que subsidiou essa pesquisa com uma bolsa de Mestrado.

À minha professora, orientadora, a qual tomo a liberdade de também incluí-la em minha “lista de amigas” Profa. Ana Palmira B. S. Casimiro. Agradeço as conversas e desafios a que me propunha, as preciosas indicações de leitura, inclusive, disponibilizando parte do seu acervo que, por um longo período de tempo, “transferiu-se” para minha casa, às respostas pacientes e carregadas de sorrisos e tranquilidade, aos incontáveis *e-mails* esclarecedores, quase sempre finalizados com um “agora sossega e vá dormir”...

Aos que contribuíram significativamente para a minha trajetória acadêmica, professores tão dedicados e sempre dispostos a ajudar-me: Prof. Ruy Medeiros, Prof. Fabrício Lyrio;

A todos os professores do PPG em Memória: Linguagem e Sociedade, em especial, às professoras Maria Aparecida Sousa, Livia Diana Magalhães e Ana Elizabeth Alves;

Às funcionárias do PPG pela atenção e paciência dispensada a nós, alunos, bem como aos funcionários, estagiários e professores do Museu Pedagógico;

À banca de qualificação composta pela Professora Maria Aparecida Sousa e pelo Prof. Cláudio Félix, agradeço as importantes contribuições e direcionamentos dados a este trabalho;

Aos meus pais, Josa e Nalva, pelo orgulho que sentem de mim, vocês são a razão de eu querer ser sempre melhor;

Ao meu esposo Márcio, amor que me impulsiona e me faz tão bem.

Às minhas irmãs Renata e Fabricia, pelas conversas e distrações.

Aos meus sogros, Adalto e Edna, pessoas que admiro a cada dia.

À minha “cunhamiga” Nívea e “cunhamigo” Juliano, meus grandes incentivadores.

Às minhas amigas, conquista adquirida neste mestrado: Gilneide, Ivana Patrícia, Luciana, Maria Cristina, Girlane. Agradeço as risadas, as conversas, os conselhos...

Aos amigos de longa data, Diego e Lily, Renato e Priscila, Neto e Luana por compreenderem a minha ausência nos encontros e por “suportarem” as minhas conversas “fora de hora” sobre a pesquisa.

Às queridas amigas e companheiras do grupo de pesquisa “Fundamentos em Memória, Religião, Imagem e Educação” pelas importantes contribuições: Dani Miranda, Cleide, Edileuza, Priscila, Raquel e Paula.

À Dany Moura, pela atenção dedicada às leituras do meu trabalho e pelas ideias tão bem vindas.

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo central analisar a originalidade da ação pedagógica da Companhia de Jesus nos primórdios do Brasil Colonial na catequese e no ensino das primeiras letras aos povos indígenas, especialmente às crianças. Estabelecendo uma conexão entre história e memória, a intenção foi, a partir do que a historiografia dita “oficial” tem apresentado, buscar novas contribuições sobre a realidade do Brasil Colonial no século XVI, de modo que fosse possível identificar na memória documental das mais remotas cartas e outros documentos elaborados pelos padres inacianos a singularidade do método associando as suas experiências às condições sociais e materiais vivenciadas pelos grupos indígenas. Partindo do pressuposto de que a organização do sistema de ensino brasileiro tem suas raízes firmadas nos estudos e técnicas utilizadas pelos padres inacianos, buscamos examinar cartas e documentos que confirmam a intenção desses padres em transplantar uma memória cristã nos povos indígenas, cuja memória coletiva era eminentemente oralizada, modificando o modo de vida desses povos. Concluímos que as práticas pedagógicas utilizadas pelos inacianos estiveram fundamentadas não somente em um trabalho de memória em seus distintos aspectos, como técnicas mnemônicas, mas também, como instrumento de dominação e de poder.

## PALAVRAS-CHAVE

Educação. Jesuítas. Povos Indígenas. Memória Cristã. Memória Étnica. Arte da memória.

## **ABSTRACT**

The current study has as its main purpose the analysis of the originality of the Companhia de Jesus pedagogical actions in the early years of colonial Brazil in indigenous peoples catechized and literacy, particularly children. Establishing a connection between history and memory, the intention was, from what the so called official historiography has been presenting, search for new contributions about the reality of the 16th century colonial Brazil, so that it could be possible to identify, in the documental memory from the most remote time letters and other documents produced by the Inacian priests, the uniqueness of the method, associating the experiences to the social and material conditions experienced by the indigenous groups. Assuming that the organization of Brazilian educational system has its roots in the studies and techniques used by the Inacian priests, we seek to exam the letters and documents that support these priests' intentions to transplant a Christian memory into the indigenous peoples, whose collective memory was eminently oral, modifying these peoples' way of life. We conclude that these pedagogical practices used by the Inacian were not only based on a memory work in their distinct aspects, like mnemonic techniques, but also as an instrument for domination and power.

## **KEYWORDS**

Education. Jesuits. Indigenous peoples. Christian memory. Ethnic memory. Art of memory.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 O DESEMARANHAR DOS FIOS: ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA</b>	17
2.1 SOBRE A HISTÓRIA.....	18
2.2 HISTÓRIA DA MEMÓRIA: DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA AO RENASCIMENTO.....	21
2.3 DIÁLOGOS ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA – UMA DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA.....	29
<b>3 O VELHO E O NOVO MUNDO</b>	36
3.1 COMPANHIA DE JESUS, FORMAÇÃO E MISSÃO - “ <i>AD MAIOREM DEI GLORIAM</i> ”.....	38
3.2 ORIGENS DO MÉTODO PEDAGÓGICO JESUÍTICO.....	42
3.3 AS GRANDES NAVEGAÇÕES: DE PORTUGAL PARA O BRASIL.....	44
3.4 ORGANIZAÇÕES DA EMPRESA COLONIZADORA: PRIMEIROS CONTATOS.....	47
3.5 O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO.....	49
3.6 MODOS DE VIDA DOS POVOS INDÍGENAS: APROXIMAÇÕES.....	54
<b>4 FÉ E ENSINO NAS TERRAS BRASÍLICAS: A COMPANHIA DE JESUS E AS MEMÓRIAS</b>	60
4.1 ENTRE O FALAR E O ESCREVER: AS CONFLUÊNCIAS DA MEMÓRIA NO ESTUDO SOBRE A MEMÓRIA AMERÍNDIA E EUROPEIA.....	60
4.2 MEMÓRIAS ÉTNICA, MEMÓRIA ESCRITA, LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS.....	61
4.3 MEMÓRIA INDÍGENA: RESISTÊNCIAS E LUTAS.....	67
<b>5 ORIGINALIDADE DO MÉTODO PEDAGÓGICO JESUÍTICO E OS USOS DA MEMÓRIA</b>	81
5.1 AS CARTAS JESUÍTICAS.....	81
5.2 A ARTE DE EDUCAR OS MENINOS – “ <i>COMO PAPEL BRANCO</i> ”.....	84
5.3 OS <i>EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS</i> E AS <i>CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS</i> : O CUIDADO COM A ALMA.....	87
5.4 CATEQUESE E ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS.....	93
5.5 O TEATRO ANCHIETANO.....	106
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>FONTES PRIMÁRIAS IMPRESSAS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS GERAIS</b> .....	115

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de a Companhia de Jesus, representada na pessoa do seu fundador Inácio de Loyola (1491-1556), ter formulado as diretrizes de um método de ensino sistematizado, baseado nos *Exercícios Espirituais*, *Constituições da Companhia de Jesus* e, posteriormente, na *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, a ação pedagógica dos primeiros padres inacianos que chegaram à Colônia Portuguesa necessitou adaptar-se à realidade das terras brasílicas mediante o uso de diferentes recursos, dentre eles, os mnemônicos. A formulação de uma memória histórica por meio de seus documentos, especialmente das cartas por eles elaboradas, constituíram importantes mecanismos para propagação da fé e dilatação do Império Português e, maiormente, para a permanência de uma memória da história do Brasil Colonial do século XVI, hoje cristalizada em seus documentos/monumentos.

Ante o exposto e ante a necessidade de direcionar o foco de pesquisa, as perguntas que nos propusemos a responder neste trabalho foram: Quais foram as estratégias específicas utilizadas pelos padres inacianos no ensino da catequese e das primeiras letras aos meninos indígenas nos primórdios do Brasil Colonial? Em que corroboravam ou diferenciavam do plano pedagógico generalizado, proposto nas diretrizes oficiais elaboradas pelos padres inacianos, num momento em que, de posse do conhecimento das letras, eles conviveriam com povos que sequer compreendiam as suas funções?

Ao mesmo tempo em que identificamos as memórias impressas nos documentos e delas fizemos uso para compreensão do objeto, foi imprescindível a sua aplicação a este passado histórico, uma vez que, a memória pode propiciar o reconhecimento do passado dos homens em todas as suas formas de vida, sejam elas sociais, sejam culturais e ainda em seus saberes, linguagens e contradições. O exercício da memória, apesar de não encontrar-se absolutamente no passado mais remoto - uma vez que a memória é também presente- pode de certa forma, privilegiá-lo, quando este busca nas raízes mais profundas deste passado a reconstrução de uma autonomia presente.

Consideramos que, como área da pesquisa, a História da Educação necessita explorar mais os processos que prenunciaram a organização de um sistema de ensino no Brasil. Embora pesquisas apontem a atuação dos primeiros padres jesuítas que aportaram nas terras tupiniquins nos primórdios do século XVI, como importantes elementos para organização de um ensino no Brasil, poucas são aquelas que aprofundam a discussão nesses anos iniciais do processo de colonização.

A organização do sistema de ensino brasileiro tem suas raízes firmadas nos estudos e técnicas utilizadas pelos padres inacianos. Muito embora a intenção inicial desses homens fosse pregar a fé católica aos povos indígenas e responder pelo trabalho educacional dos mesmos, paulatinamente, passou a ter uma repercussão acima da esperada.

Para a realização da pesquisa, cujo principal objetivo foi analisar a originalidade das práticas da pedagogia jesuítica na catequese e ensino das primeiras letras no Brasil Colonial de 1549 a 1570<sup>1</sup>, presente na memória documental das produções de Loyola e demais documentos elaborados pelos primeiros padres que chegaram às terras brasílicas, foi necessário conhecer e aprofundar no estudo do objeto e, para isso, o método científico constituiu o meio de identificar as causas e repercussões que o presidiram. Neste trabalho de pesquisa sócio-histórica, fizemos uso da pesquisa qualitativa, haja vista que ela nos apresenta um universo heterogêneo e nos possibilita lançar mão de distintos métodos e técnicas. Assim, o trabalho que realizamos, pelo seu caráter historiográfico, sugeriu como principal recurso a análise das fontes documentais escritas.

A análise dos documentos, a exemplo das cartas dos padres e das produções do idealizador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, propiciou uma melhor compreensão do trabalho da Companhia de Jesus na Colônia Portuguesa, tendo em vista que esses documentos indicam-nos um tempo e traduzem a organização dos grupos, seus conhecimentos e seus comportamentos naquele determinado período da história do Brasil Colonial. Partindo da análise das cartas e dos documentos primeiros produzidos pelos padres da Companhia de Jesus, os questionamentos dessa pesquisa foram respondidos à luz dos objetivos que ela propôs, tendo em vista que, as fontes por eles deixadas constituíram o ponto de partida das análises e a base para o estudo historiográfico do objeto pesquisado.

Ao considerarmos que, por si só, as fontes documentais, aqui tratando das fontes escritas, não conseguem exprimir toda a realidade, vislumbramos a necessidade de buscar os diversos registros históricos disponíveis, isto porque um documento histórico é sempre carregado de intencionalidade. Coube a nós analisá-los e discuti-los criticamente, levando em

---

<sup>1</sup> Os anos de 1549 a 1570 correspondem ao tempo que Mattos denominará de “período heróico” sobre o qual ele afirma que: “caracteriza-se pelo fervor apostólico, abnegação e heroísmo desse punhado de primeiros educadores brasileiros chefiados por Manuel da Nóbrega” (MATTOS, 1958, p.35). Embora façamos uso da nomenclatura do autor, a escolha deste recorte temporal não tem por pretensão analisar o trabalho da Companhia de Jesus como atitude “heróica”, mas será utilizado enquanto marco temporal do período em que o padre Manoel da Nóbrega liderou o trabalho na Colônia Portuguesa até a sua morte em 1570 no Rio de Janeiro. É importante salientar que Dermeval Saviani (2011) estende este período até a morte de José de Anchieta (1597) e a promulgação da *Ratio Studiorum* (1599) de modo a considerar como “Período Heróico” a abrangência entre 1549-1590. Sobre o assunto, conferir também: SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011, p.31.

consideração o momento e as circunstâncias em que foram escrito, a fim de realizarmos, o mais seguramente possível, esta investigação histórica.

De natureza histórica documental, a finalidade desta pesquisa não é atribuir um juízo de valor às ações pedagógicas dos padres inacianos tendo em vista que muitas e diferentes são as tendências historiográficas que procuram abordar tais questões. Nossa intenção foi analisar as razões que os levaram a agir ou pensar da forma como o fizeram, enquanto homens do seu tempo.

Ante o exposto, a motivação que nos conduziu a elaborar este trabalho residiu na busca de evidenciar a originalidade das ações pedagógicas utilizadas pelos inacianos no “processo de colonização”, especialmente no ensino sistemático e na evangelização/catequese, o qual fez com que se tornassem importantes personagens no cenário da educação brasileira, o que perdurou com tanta influência e por longos 210 anos<sup>2</sup>, período histórico do nosso país que não deve ser trabalhado em uma “nota de rodapé” dos livros de história.

Questionar as razões que os trouxeram para as terras tupiniquins, as intenções em “educar” os nativos, e a insistência em fazer uso de estratégias que consideravam ser adequadas ao ensino dos curumins, são tópicos que merecem um estudo mais sistematizado e motivaram a “descobrir algo novo”. Sendo assim, estabelecendo uma conexão entre história e memória, a nossa intenção foi, a partir do que a historiografia dita “oficial” tem apresentado, buscar novas contribuições sobre a realidade do Brasil Colonial no século XVI, mais, especificamente, o que Luiz Alves de Mattos denomina por “Período Heróico”, de modo que fosse possível identificar na memória documental das mais remotas cartas e outros documentos elaborados pelos padres inacianos a singularidade do método associando suas experiências às condições sociais e materiais vivenciadas pelos grupos indígenas.

Um estudo mais aprofundado sobre a atuação dos jesuítas no contexto colonial só foi possível mediante a análise das contribuições científicas já realizadas, dentre elas, as produções históricas, sociológicas, políticas, educacionais e, especialmente, os estudos em

---

<sup>2</sup> A educação no Brasil permaneceu sob responsabilidade principalmente da Companhia de Jesus entre os anos de 1549 a 1759, ano que os padres da Ordem foram expulsos pelo Marquês de Pombal e o ensino passou a ficar sob a responsabilidade da Coroa Portuguesa. Na administração pombalina, os jesuítas foram acusados de serem os responsáveis por todos os males e atrasos vivenciados pela educação, tanto na metrópole, quanto na Colônia Portuguesa, uma vez que impediam a difusão do pensamento iluminista que grassava por toda a Europa. Sobre o assunto, cf: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf> . Acesso em Outubro de 2013.

memória que constituirão um importante recurso para a análise do objeto dessa pesquisa. Diante do exposto, o levantamento do estado da arte foi imprescindível para evitarmos o erro de falar sobre o que já foi dito. O levantamento das fontes, a revisão, e uma leitura atenta das mesmas, contribuiu para a organização de um pensamento de pretensão mais singular.

Em uma pesquisa dessa natureza, que buscou analisar a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil Colonial (1549-1570) apregoada pelos primeiros padres jesuítas que chegaram às terras brasileiras, foi imprescindível realizarmos uma revisão da literatura, seguida de uma catalogação de fontes primárias, a exemplo das cartas jesuíticas e de outros documentos por eles produzidos os quais expressam a memória desses padres e constituem a base para a compreensão do objeto estudado. Seguidamente, analisamos as fontes secundárias extraídas de diferentes autores que abordam o tema, possibilitando melhor visão acerca do “Período Heróico” no Brasil Colonial. Por fim, realizamos a análise desse material à luz dos objetivos propostos.

As fontes manuscritas da Companhia de Jesus, cujo principal acervo encontra-se no Arquivo Geral da Companhia<sup>3</sup>, constituíram a base de grande parte do trabalho produzido por Serafim Leite o qual, atualmente, ainda é a referência basilar para as pesquisas de quaisquer naturezas referentes à Companhia de Jesus, sobretudo, no Brasil. Segundo Serafim Leite, ainda é possível encontrar os documentos inicianos espalhados em diferentes bibliotecas e arquivos públicos de Portugal, Itália, Espanha, França, Bélgica, Holanda e Brasil<sup>4</sup>. Apesar de muitos deles terem se perdido totalmente, os de que hoje dispomos, puderam - e podem ainda - nos fornecer importantes informações para a constituição de uma história sobre a presença dos jesuítas no Brasil bem como as atividades por eles realizadas.

Ao longo destes cinco séculos, sobretudo nos séculos XX e XXI, os documentos coloniais foram revisitados e analisados sob os mais distintos olhares de modo que, se fôssemos tratar apenas dos aspectos concernentes à formação do Brasil Colonial, esta pesquisa não apresentaria nenhum ineditismo. Nossa intenção, no entanto foi, a partir das informações que estes documentos nos apresentam, carregados de memórias e testemunhos que nos revelam distintas experiências, apreender a história de um Brasil, “revelada”, mas, com questões a resolver, sobretudo no que se refere às estratégias utilizadas pelos jesuítas para a evangelização dos nativos, envolvidas por elementos da cultura europeia e indígena, caracterizando uma singularidade e uma “originalidade” nessa forma de ensinar, que

---

<sup>3</sup> “*Archivum Societatis Iesu Romanum*”. Arquivo Geral da Companhia de Jesus, em Roma.

<sup>4</sup> LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo I.

repercutiram diretamente nos interesses sócio/econômicos do processo de colonização desses povos.

As fontes secundárias propiciaram um estudo mais abrangente acerca da história do Brasil. As obras dos clássicos Caio Prado Júnior (2006), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Capistrano de Abreu (1988), Alfredo Bosi (1992) dentre outros trabalhos, forneceram informações sobre a Colônia no que concerne aos aspectos sociais, políticos e econômicos. Importantes também foram os estudos sobre a memória que constituíram respeitáveis recursos para análise do objeto. Assim sendo, utilizamos como estudos basilares as obras de Jacques Le Goff (2012) cujo trabalho apresenta uma importante abordagem sobre a relação da memória coletiva com a escrita, bem como sobre a importância dos documentos. Como teoria explicativa utilizamos os estudos de Frances Yates (2007) a qual elaborou um importante trabalho sobre a Arte da Memória e, embora não trate especificamente do objeto em questão, aborda questões que, em muito, se aproximam das estratégias de ensino utilizadas pelos Jesuítas, posto que trabalham com “recursos mnemônicos” no ensino.

Para os conteúdos que se aproximam do objeto estudado, foram analisadas as obras de Serafim Leite (1938, 1965 e 2004), as quais apresentam uma vasta coleção de documentos coloniais produzidos pelos padres, dentre eles, as cartas jesuíticas. Também analisamos as contribuições de Luiz Alves de Mattos (1958) cujo trabalho teve por finalidade apresentar os processos iniciais da educação no Brasil Colonial. Em produções mais recentes, foram incluídos os estudos de Ronaldo Vainfas (1986; 1995), Luis Fernando Klein (1997); John W, O'Malley (2004), Ana Palmira Casimiro (2007), Carlos Alberto Zeron (2011), César Arnaut de Toledo (2002; 2006) além de outros estudos da mesma natureza, que contribuíram de igual forma com a pesquisa a exemplo de recentes artigos e dissertações de Programas de Mestrado e Doutorado que abordam a temática.

As fontes documentais primárias foram constituídas pelas cartas jesuíticas, elaboradas pelos padres que ali relatavam a lide da colônia, dentre vários, os mais aludidos na pesquisa, como Padre Manuel da Nóbrega e Padre José de Anchieta. Não deixando de mencionar os escritos por Inácio de Loyola, fundador da Companhia e principal idealizador do método pedagógico jesuítico sendo, os principais, os *Exercícios Espirituais* e as *Constituições da Companhia de Jesus* os quais constituíram a base do “modo de ser e agir” dos Jesuítas. Advertimos que embora analisada, a *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* não constituiu parte da pesquisa uma vez que não corresponde ao período proposto.

Ao que se vê, vários são os trabalhos que tratam da atuação da Companhia de Jesus no Brasil, contudo poucos abordam os processos iniciais da organização do ensino especialmente

se ela estiver vinculada aos usos da memória e suas relações com a oralidade e escrita. Questão que justifica a escolha desse objeto de pesquisa. Entretanto, embora não apresente estudos exclusivos sobre essa temática, não podemos deixar de mencionar os trabalhos de Saviani (2008)<sup>5</sup> que nos apresenta um importante estudo sobre a História da Educação no Brasil e Alfredo Bosi (1992)<sup>6</sup> que destina parte dos seus estudos sobre a colonização às práticas educativas na Colônia Portuguesa.

As análises que ora apresentamos nesta dissertação estão divididas em quatro capítulos. Frente à compreensão de que o trabalho da Companhia de Jesus, cujo principal objetivo era cristianizar os povos da terra, esteve intrinsecamente relacionado aos usos da memória, dedicamos o primeiro capítulo a discussão sobre os campos da memória social e sua relação com a história. Neste contexto, é feita uma breve exposição da história da memória da Antiguidade Clássica ao Renascimento. Abordagem que consideramos indispensável uma vez que propiciará ao leitor uma melhor compreensão da memória no contexto colonial em suas diferentes modalidades.

No segundo capítulo, analisamos o contexto histórico e social em que a Companhia de Jesus foi formada. Em tempo, apresentamos as condições materiais da Colônia Portuguesa no contexto em que esses religiosos aportaram às terras brasílicas, em meados do século XVI, o processo de colonização e os modos de vida das sociedades ameríndias.

O terceiro capítulo tem por finalidade apresentar os diferentes usos da memória pela Companhia de Jesus no intuito de sobrepôr uma memória escrita sobre a memória eminentemente oralizada dos povos indígenas. O que vemos, no entanto, é que diante da necessidade em adaptar elementos da cultura europeia para a cultura indígena, o que ocorreu foi uma forte confluência entre essas memórias.

Por fim, o quarto capítulo consiste em analisar as práticas pedagógicas dos inicianos, suas adaptações ao contexto indígena, bem como as relações com a memória enquanto técnica e enquanto meio de dominação. Neste capítulo, buscamos especialmente analisar como os jesuítas transplantaram uma memória cristã europeia, para a memória dos povos indígenas da América Portuguesa, considerados por eles como povos incrédulos e de “fácil dominação”.

Embora tenhamos buscado selecionar e analisar os documentos que melhor atendessem os objetivos dessa pesquisa, priorizando o rigor acadêmico, não pudemos deixar de considerar que, antes mesmo de escolhê-los, há séculos, eles vêm passando por seleções,

---

<sup>5</sup> SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**, 2.ed. Campinas: Autores associados, 2008.

<sup>6</sup> BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

especialmente, quando nos deparamos com os “documentos oficiais” ou, quando não foram escritos na íntegra, perdidos, ou, ainda, pela impossibilidade de serem analisados. No entanto, para atender aos objetivos que perseguimos, permanecemos conscientes de que, desde o princípio, tivemos que fazer escolhas e isto poderá deixar margens a novas perguntas que talvez nem sejam respondidas aqui. No entanto, acreditamos que selecionar é uma atividade inerente ao ofício do pesquisador.

## 2 O DESEMARANHAR DOS FIOS: ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA

*“Conta-me, musa, a história do homem de muitos senderos, que, depois de destruir a sacra cidade de Troia, andou peregrinando larguíssimo tempo”*

*Homero, Odisséia I*

Segundo a mitologia grega antiga, coube a Mnemosyne, musa da personificação da memória, o dever de preservar o homem dos perigos do esquecimento, da passagem do rio que cruza a morada dos mortos, o Lete. Ao unir-se nove noites com Zeus, gerou nove musas, dentre elas, Clio, musa da história e da criatividade. A todas elas foi atribuída a tarefa de inspirar a arte e a ciência e de fazer perpetuar os grandes feitos dos deuses do Olimpo. Assim começa a relação, Mnemosyne e Clio, “mãe e filha”, memória e história. Os gregos as invocavam, pois temiam cruzar a morada dos mortos e provar da água do esquecimento. Diante disso, mantinham a preocupação de manter vivos os acontecimentos e, em preservar, por meio dos cantos e recitações dos aedos e rapsodos, os feitos heróicos dos seus deuses.

Embora próximas, Mnemosyne e Clio constituem personificações diferentes. Cada uma delas mantém características singulares a fim de responder às necessidades de quem as invoca. Memória e História, eis a questão, tão próximas que chegam a se confundir, tão semelhantes que parecem ofuscar o olhar de quem procura diferenciá-las.

Tão remotas quanto as deusas do Olimpo, são as discussões filosóficas e científicas que, até hoje, buscam compreender a relação entre Memória e História. Parte delas encontra-se na esfera homem/tempo, bem como na forma de registrar a relação entre eles frente a um determinado evento histórico. As maneiras de registrá-lo levantam divergências sobre a questão do uso das fontes a serem utilizadas, mormente, na veracidade atribuída às fontes escritas em detrimento das fontes oralizadas. Diante do caráter multimodal da memória e das diferentes disciplinas apresentadas pela história, cabe aqui, a fim de melhor apreciar as relações entre ambas, analisá-las dissociadamente.

## 2.1 SOBRE A HISTÓRIA

Ao perguntar ao historiador, “O que é história?” Certamente espera-se obter uma imediata e objetiva resposta. Quem sabe, para atribuir uma “quimera poética” ao seu trabalho ele faça uso das palavras de Heródoto e diga que a história é aquela que tem o dever de guardar a memória dos feitos gloriosos ou, para parecer um ofício mais doloroso, sério - se for este o termo mais propício - prefira vê-la como a guardiã de fatos incômodos, como “esqueletos no armário da memória social”<sup>7</sup>. Embora possa parecer simples, este questionamento é capítulo de inúmeras discussões e pode conduzir-nos a caminhos bem mais vastos.

Segundo Edward Carr (1985)<sup>8</sup>, responder a este questionamento parece não ser uma ocupação muito simples, pois, quando tentamos responder à pergunta “Que é História?”, a nossa resposta, consciente ou inconscientemente posiciona-nos no tempo e no espaço e, por conseguinte, coloca-nos diante de uma questão mais abrangente, qual seja: Que visão nós temos da sociedade em que vivemos?

Parte da discussão sobre o que busca responder tal indagação perpassa pelo par, fato histórico - documento histórico. Deveras, eles são indissociáveis e por muito tempo foram vistos como, senão únicos, os mais importantes elementos da história. Entretanto, Carr afirma que eles nunca chegam a a “nós” em sua forma pura, pois transcorrem da seleção da mente de quem os registrou e, embora essenciais ao historiador, eles não devem tornar-se fetiches, uma vez que por si mesmos não constituem história: “não fornecem em si mesmos resposta pronta a esta exaustiva pergunta: ‘Que é história?’”<sup>9</sup>.

Os caminhos da história excedem qualquer limite do homem em um tempo cronológico, objetivo e meramente factual, conforme pressupunha a historiografia empirista<sup>10</sup>. Seu objeto de estudo é o homem, melhor dizendo e fazendo uso das palavras de Marc Bloch, “o objeto da história é por natureza o homem. Melhor: os homens [...] são exatamente os homens que a história pretende apreender”<sup>11</sup>. O questionamento proposto por Carr constitui apenas uma dentre tantas discussões indicadas por historiadores que, ao longo do tempo,

<sup>7</sup> BURKE, Peter. A História como Memória Social. In: **O mundo como teatro-Estudos de Antropologia Histórica**. Lisboa: Difel. 1992. Disponível em: <http://muna.tripod.com/17.html>. Acesso em: Março de 2013.

<sup>8</sup> CARR, Edward H. **Que é História?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.p.12.

<sup>9</sup> Ibidem, p.20.

<sup>10</sup> “A história se faz com documentos, onde não há documentos não há história. Documentos são os traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado.”- LANGLOIS e SEIGNOBOS, **Introdução aos Estudos Históricos**, 1898, apud BARROS, 2011, p.5.

<sup>11</sup> BLOCH, March. “A história, os homens e o tempo”. In: **Introdução à História**. 5. ed. Publicações Europa-América, s/d, p.28.

tentam estabelecer um alcance científico e atribuir uma discussão epistemológica acerca da ciência histórica.

Diante de tal conjectura, é possível trazer à luz os reflexos das transformações sociais pelas quais passou o século XX e, com elas, as repercussões prevalecidas pelo que podemos denominar de “Escola dos Annales”<sup>12</sup>. Com a consolidação do que Peter Burke preferiu chamar de “Movimento do Annales”<sup>13</sup>, muitos de seus teóricos elevaram múltiplas discussões, ampliaram suas visões, convocaram reflexões e, primordialmente, questionaram os postulados da “Historiografia Tradicional”, propiciando novas possibilidades de pesquisa e privilegiando o diálogo com outros campos do conhecimento, a fim de construir a interdisciplinar “Nova História”.

A crítica dos Annales à História Tradicional pode ser conhecida, segundo José Carlos Reis<sup>14</sup>, através do trabalho de um dos seus representantes, Marc Bloch, em seu clássico “*Apologia da história ou Ofício de historiador*”. Neste ensaio, a História-Problema opõe-se ao caráter narrativo da História Tradicional que consiste em descrever eventos políticos recolhidos em documentos, em ordem cronológica, seguindo uma evolução linear, ou seja, “tal como se passaram”. A intenção da História-Problema é justamente reconhecer a impossibilidade de narrar esses fatos tais como eles ocorreram. Frente a isso, Reis afirma que, para os Annales, a pesquisa histórica constitui-se em resposta a problemas postos no seu início e a inquirição de hipóteses-respostas possíveis. Partindo do problema, o historiador distribui suas fontes, dá-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele também terá organizado<sup>15</sup>.

Diante de tais proposições, os Annales abriram espaços para novas probabilidades da pesquisa histórica: o que a História Tradicional considerava como fatos já prontos, consumados nos documentos, a História-problema via apenas “brotá-los”, e o papel do historiador diante deles, muito tinha a dizer sobre os seus caminhos e destinos.

O historiador não pode se resignar diante de lacunas na informação e deve procurar preenchê-las. Para isto, usará os documentos não só de arquivos, mas também um poema, um quadro, um drama, estatísticas, materiais

<sup>12</sup> Revista originada na França em 1929 por um grupo associado à revista *Annales*. Segundo Burke, o núcleo central deste grupo foi formado por Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. Cf. BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

<sup>13</sup> Ibidem, p.12.

<sup>14</sup> REIS, José Carlos **O Lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica**. Conferência de Abertura do III Seminário de História e Cultura Histórica. Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 26-09-2011.p.12.

<sup>15</sup> Ibidem, p.13.

arqueológicos. O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo<sup>16</sup>.

Às palavras de Reis é possível ainda acrescentar os discursos, os testemunhos, os contos, os cantos, os gestos, o dito e, especialmente, o não dito. Tudo é observável pelo historiador, toda ação do homem, individual e social tem algo a dizer. Isso remete-nos aos estudos com a memória, que dentre os seus recursos, faz muito uso dos testemunhos. Diante das possibilidades, cabe ao historiador estabelecer as relações necessárias.

Por certo que a escola dos Annales sofreu duras críticas, sobretudo no que se refere ao fato de seus adeptos terem defendido a interdisciplinaridade da história, ao que François Dosse<sup>17</sup> chamou de fragmentação em detrimento da sua totalidade. Segundo Reis<sup>18</sup>, denunciou claramente que a tendência predominante levou a interdisciplinaridade a limites perigosos, ameaçando a identidade da história em uma miríade de objetos e especialidades diferentes e sem correlações. Os novos Annales abandonaram a vocação sintética da história e pensam em termos de cortes disciplinares a partir de práticas e objetos diversos. O homem foi descentrado. A sociedade, fragmentada, não tinha centro.

Apesar das críticas que se levantam, pertinentes e propícias a novos debates, neste momento privilegiaremos apenas o fato de as contribuições terem possibilitado à história ampliar seus campos, autorizando novos olhares, especialmente aos grupos, anteriormente não alcançados ou “marginalizados” pela história dita “oficial”; mulheres, crianças, camponeses, proletariado, resistência, vencidos. É o outro lado, o não “oficializado” que se faz conhecer. São memórias coletivas que a história recupera, mas a favor de quem, só o historiador poderá pronunciar. Sem intenção de querer privilegiar as discussões do campo historiográfico, mas, a fim de tão somente melhor apreciar as relações entre ambas, faz-se necessário estabelecer alguns diálogos entre a história e a memória, sempre respeitando seus domínios.

---

<sup>16</sup> REIS, José Carlos. O Lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica. **Conferência de Abertura do III Seminário de História e Cultura Histórica**. Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 26-09-2011, p.15.

<sup>17</sup> DOSSE, François. **A história em migalhas: dos “Annales” à “Nova História”**. São Paulo/Campinas: Ensaio/Ed. da UNICAMP, 1992.

<sup>18</sup> REIS, José Carlos. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade e Verdade**. 3 ed. Rio de Janeiro. FGV, 2006.p.77.

## 2.2 HISTÓRIA DA MEMÓRIA: DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA AO RENASCIMENTO

Discorrer sobre a multimodalidade da memória implica falar da sua história, ao menos parcialmente, dados os bons trabalhos já realizados - a exemplo da obra de Jacques Le Goff (2012)<sup>19</sup> a qual utilizaremos como base para a elaboração de parte deste estudo. As discussões atribuídas à memória enveredam pelo caminho que busca definir as funções a ela confiadas, a partir da compreensão de que há uma profunda modificação do seu uso quando da passagem das culturas orais para as culturas escritas.

Levaremos em consideração a designação de memória coletiva na perspectiva de Jacques Le Goff como a “memória dos povos sem escrita”, e ainda a compreensão de que “a atividade mnésica é uma atividade constante, não só nas sociedades sem escrita como nas que a possuem”<sup>20</sup>. Para o autor, nas sociedades ágrafas a memória coletiva é cristalizada mediante a tentativa de fundamentar a existência das etnias ou das famílias, i.e., dos mitos de origem:

Nestas sociedades sem escrita, há especialistas da memória, homens-memória: “genealogistas”, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, “tradicionalistas” [...]. Mas também “chefes de família idosos, bardos, sacerdotes” segundo a lista de Leroi-Gourhan, que reconhece a esses personagens, “na humanidade tradicional, o importantíssimo papel de manter e coesão do grupo”<sup>21</sup>.

Embora tivessem “guardiões” específicos da memória, a preocupação destes homens não estava em transmiti-la “palavra por palavra”, nem criavam diante disso estratégias de uma aprendizagem mecânica, haja vista que apresentavam-na numa dimensão narrativa, atribuindo-lhe mais liberdade e mais possibilidades de criação<sup>22</sup>. Diferentemente dos povos que escreviam, cujas práticas de memorização fundamentavam-se na reprodução mnemônica de palavra por palavra, para os povos sem escrita a prática da boa memória consistia na liberdade em criar.

A cultura grega foi, durante muito tempo, eminentemente oral. A tradição poética dessa sociedade propiciou aos gregos criar habilidades mnemônicas que fizeram da memória um importante componente da produção artística. É com os gregos que se percebe de forma mais proeminente a “evolução para uma história da memória coletiva”. Princiando por sua

---

<sup>19</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2012. Nesta obra o autor reserva um capítulo “A ordem da Memória” com o propósito de discutir o surgimento da memória nas ciências humanas.

<sup>20</sup> Ibidem,p.410.

<sup>21</sup> Ibidem,p.411.

<sup>22</sup> Ibidem,p.412

divinização e, seguidamente, por sua laicização e criação de mnemotécnicas, a memória coletiva dos gregos foi construída sob a égide da mitologia da reminiscência<sup>23</sup>.

Ao fazerem da memória uma deusa, Mnemosyne, musa inspiradora que revela aos poetas os segredos do além, os gregos arcaicos atribuíram à memória um caráter místico. Le Goff ainda ressalta que, ao situá-la fora do tempo, a memória é radicalmente separada da história e, “segundo sua orientação, a memória pode conduzir à história ou distanciar-se dela”<sup>24</sup>.

Já na Grécia Clássica, com Platão e Aristóteles a memória deixa de ter um caráter mítico e passar a ser discutida no plano sensível. Embora não a reconheça como capaz de fazer do passado um conhecimento, Platão não ignora a experiência temporal. Aristóteles, no entanto, propôs distingui-la da reminiscência, percebendo a memória, *mnemonê*, como a capacidade de conservar o passado, enquanto que a reminiscência, *mammesi*, é a capacidade de evocá-lo voluntariamente. A partir deles, nota-se a inclusão da memória no tempo, contudo em um tempo insurgente à inteligibilidade<sup>25</sup>.

Com o advento da escrita, a memória coletiva passa por uma intensa modificação. Segundo Le Goff, tais mudanças lhe propiciaram um duplo progresso, ou seja, o desenvolvimento de duas formas de memória. A primeira delas é percebida no processo de comemoração, de celebração dos grupos de um momento memorável por meio de um monumento comemorativo. Neste momento, a memória “assume a forma de inscrição e suscita na época moderna uma ciência auxiliar a história, a epigrafia”<sup>26</sup>.

Outra forma de memória ligada à escrita relaciona-se ao documento<sup>27</sup> apropriado para o seu registro, i.e, para sua escrita, dado o seu caráter monumental posto que, para Le Goff “todo documento tem em si um caráter de monumento e não existe memória coletiva bruta”. Diante de tamanha acuidade, a escrita assume perante o documento duas funções principais: a primeira, o armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço bem como o fornecimento ao homem de possibilidades de marcação, memorização e registro e, a função seguinte, “ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual”, “reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas”<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2012. p.418-19.

<sup>24</sup> Ibidem, p.420.

<sup>25</sup> Ibidem, p.421.

<sup>26</sup> Ibidem, p.413.

<sup>27</sup> É sabido que ao longo da história humana os suportes destinados à escrita, a depender dos recursos tecnológicos de que dispunham, variavam de lugar para outro: Osso, estofo, pele, folhas de palmeira, carapaça de tartaruga, papiro, pergaminho e enfim, papel. Cf. Le Goff, 2012, op.cit., p.414.

<sup>28</sup> Ibidem, p.414.

A importância dada aos documentos, especialmente aos suportes específicos para o registro da memória por meio da escrita, faz sentido quando aplicada ao contexto político social da colônia portuguesa na América em meados do século XVI. Os colonos portugueses, governadores, ouvidores ou quaisquer que fossem os representantes de Portugal, prestavam contas à Coroa Portuguesa por meio de relatórios e cartas. Na atuação dos jesuítas, sobretudo, foi obrigatório o envio de documentos, através de cartas quadrimestrais e, posteriormente, anuais, a fim de relatar o trabalho a eles confiado nas terras brasileiras.

O exemplo aqui mencionado aborda uma importante temática que o referido autor vem tratar sobre a presença da memória nos documentos e as funções assumidas pela escrita as quais podem atribuir novos sentidos à memória, especialmente quando tratamos de relações entre grupos que possuem conhecimento da escrita – Padres da Companhia de Jesus, colonos portugueses, europeus - convivendo diretamente com comunidades eminentemente oralizadas - grupos indígenas, relações muito comuns nos séculos XVI, período e circunstância, nos quais a memória oral imbrica-se com a memória escrita. No entanto, esta análise merecerá uma discussão a parte.

Combinada com a escrita, a memória coletiva envereda por longos e distintos caminhos, sempre prosseguindo em seu desenvolvimento e de acordo com o momento histórico e com as condições sociais, políticas e mesmo econômicas pelas quais passa determinada sociedade que, por vezes, a depender de quem tem o poder e em necessidade de quais interesses, utiliza-a para seu próprio aniquilamento, conforme afirma Le Goff:

Veyne (1993) sublinhou a confiscação da memória coletiva pelos imperadores romanos, nomeadamente pelo meio do monumento público e da inscrição, nesse delírio da memória epigráfica. Mas o senado romano, angariado e por vezes dizimado pelos imperadores, encontra uma arma contra a tirania imperial. É a *dammatio memoriae*, que faz desaparecer o nome do imperador defunto dos documentos de arquivo e das inscrições monumentais. Ao poder pela memória corresponde a destruição da memória<sup>29</sup>.

Nos caminhos traçados pela memória e já tratados aqui, podemos ainda destacar os períodos da Idade Média, quando os povos do Ocidente passaram por expressivas transformações. A difusão do cristianismo e, por conseguinte, a atuação mais proeminente da Igreja, possibilitando-lhe uma atuação monopolizadora, sobretudo no que se refere ao domínio intelectual, implicou mudanças na memória coletiva formada pelos diferentes

---

<sup>29</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2012, p.424.

estratos sociais. Le Goff destaca os traços mais característicos das transformações neste período nos quais fica evidente o papel da Igreja na sua busca pela universalidade:

Cristianização da memória e da mnemotécnica, repartição da memória coletiva entre memória litúrgica girando em torno de si mesma e uma memória de fraca penetração cronológica, desenvolvimento da memória dos mortos, principalmente dos santos, papel da memória no ensino que articula oral e escrito, aparecimento, enfim, de tratados de memória (*artes memoriae*), tais são os traços mais característicos das metamorfoses da memória na Idade Média<sup>30</sup>.

Na Idade Média, o interesse pela recordação estava associado ao seguimento de regras clássicas a fim de criar imagens memoráveis. A memória medieval, fortemente influenciada pela religião, levava o homem a estabelecer um relacionamento com Deus e, constantemente, ele era convocado a relembra e rememorar os acontecimentos do passado. Lembrar os grandes feitos ou os sofrimentos de Cristo é uma forma de não esquecer as promessas para com seu povo. O uso das imagens e dos lugares foram também recursos utilizados para que os cristãos se lembrassem do Céu e do Inferno, e da expiação de seus pecados para salvação de suas almas. Sobre o qual Yates relata:

Quais eram as coisas que a devota Idade Média queria lembrar? Certamente, aquelas relacionadas à salvação e à danação, os artigos da fé, os caminhos para o paraíso, por meio das virtudes, e para o Inferno, por meio dos vícios. E eram, sobretudo, essas que queria lembrar pela arte da memória, que seria utilizada para fixar, na memória, o material complexo do pensamento didático medieval<sup>31</sup>.

Era, pois, uma preservação da memória que, mediante o ensino religioso, garantia a preservação da fé. Por outro lado, o “sistema educacional” da Idade Média baseava-se nos estudos das sete artes liberais<sup>32</sup>. A memória, enquanto quarta parte da retórica<sup>33</sup> foi tema de discussão de muitos retóricos. Dentre eles, Marciano Capella, o qual apresentou uma sucinta descrição da memória artificial. Cabe aqui, a descrição de uma breve explicação alvitada pelo desconhecido professor de retórica do *Ad. Herennium*:

<sup>30</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2012.

<sup>31</sup> YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas: UNICAMP, 2007.p.78.

<sup>32</sup> A saber: gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia.

<sup>33</sup> Cícero em seu *De Oratore*, discute a memória como uma das cinco partes da retórica e introduz uma breve descrição do sistema mnemônico de lugares e imagens (*loci e imagines*). Ao seu lado, duas outras descrições da mnemônica clássica chegaram a nós, ambas em tratados de retórica em que a memória é tratada como parte deste. A primeira encontra-se no anônimo *Ad C. Herennium libri IV (86 e 82 a.C)*, a outra está na obra *Institutio oratória*, de Quintiliano. (YATES, 2007, p.18); O desconhecido professor do *Ad Herennium* considera as cinco partes da retórica: *inventio, dispositio, elocutio, memoria e pronuntiatio*. Cf. YATES, 2007, op. cit., p.21.

Há dois tipos de memória [...] uma natural e outra artificial. A natural é aquela inserida em nossas mentes, que nasce ao mesmo tempo que o pensamento. A memória artificial é aquela reforçada e consolidada pelo treinamento. Uma boa memória natural pode ser aprimorada por essa disciplina, e pessoas menos dotadas podem ter memórias fracas melhoradas por tal arte<sup>34</sup>.

Baseado nesta definição, para a memória artificial proposta pelo desconhecido professor de retórica, Capella prossegue com a importância das suas regras e treinos e, especialmente, relata a necessidade de estabelecer o lugar e a imagem enquanto importantes recursos para o exercício da memorização. Ademais, retoma a clássica alegoria<sup>35</sup>: “Da mesma maneira que o escrito está fixado pelas letras na cera, o que foi confiado à memória está impresso nos lugares, assim como na cera ou em uma página; e as imagens guardam a lembrança das coisas, como se fossem letras”<sup>36</sup>.

Na Idade Média, os estudos sobre a memória fundamentavam-se em lugares e imagens, i.e., em uma memória artificial. Para tanto, a “arte da memória”<sup>37</sup> correspondia aos anseios dos homens daquele tempo, posto que os que apreendiam a mnemônica tinham a capacidade de dispor em lugares aquilo que ouviram e, posteriormente guardar e falar de memória. Os lugares que são como tábuas de cera e as imagens que são como letras.

No entanto, as letras foram descobertas para conservar a “memória das coisas”. Na literatura medieval, especialmente nos séculos XI e XII, escrita e oralidade permaneceram unidas e a memória foi um elemento constitutivo. Ao fim do século XII, no sistema escolástico das universidades, os recursos à memorização constituíam o núcleo do trabalho dos estudantes e as teorias da memória desenvolviam-se na retórica e na teologia<sup>38</sup>.

No século XIII, é possível ainda mencionar os grandes escolásticos Alberto Magno<sup>39</sup> e Tomás de Aquino<sup>40</sup> que conferem um importante lugar à memória artificial a qual passa a ser

<sup>34</sup> Autor desconhecido do *Ad Herennium* apud YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas: UNICAMP, 2007.

<sup>35</sup> Cícero em seu *De Oratore* também havia estabelecido tal comparação.

<sup>36</sup> CAPELLA apud YATES, 2007, op. cit., p.74.

<sup>37</sup> Atribui-se a invenção da “arte da memória” ao poeta Simônides de Céos (556-468 a.C.). Cícero, no *De oratore* relata tal invenção: Em um banquete oferecido por Scopa, nobre homem da Tessália, Simônides cantou um poema em homenagem ao anfitrião, entretanto, em uma das passagens do poema remeteu louvores a Castor e Pólux. Aborrecido, Scopa disse ao poeta que pagaria somente a metade do preço acordado e que a diferença fosse cobrada dos deuses gêmeos. Pouco tempo depois, vieram comunicá-lo que dois jovens o chamavam do lado de fora. Embora tenha ido ao encontro dos jovens, não encontrou ninguém. No tempo em que esteve fora, o teto do salão desabou matando Scopas e todos os demais convidados que ficaram tão deformados a ponto de não ser possível o reconhecimento por parte de seus parentes. Simônides, contudo, lembrava-se do lugar de cada um deles à mesa e pode então indicá-los aos seus respectivos parentes. Cf. Yates, op. cit., 2007, p.17.

<sup>38</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2012, p.431-2.

<sup>39</sup> Alberto Magno discute a memória no *De Bono*, no *De anima* e, também no comentário que faz sobre o *Della memoria et della reminiscencia* de Aristóteles. Suas discussões partem da distinção elaborada por Aristóteles entre memória e reminiscência. Mantém-se na linha do cristianismo do “homem interior”, incluindo a intenção

analisada sob o campo da ética e da prudência. De acordo com uma tradição medieval anterior, para eles, a memória artificial relaciona-se à rememoração do Paraíso e do Inferno, e as virtudes e vícios como “signos mnemônicos”. Para além disso, é possível verificar que, dentro da tradição que certamente provém da ênfase escolástica na memória artificial, o Paraíso e o Inferno são considerados “lugares de memória”, e em alguns casos, com os diagramas desses “lugares” a fim de serem utilizados na memória artificial<sup>41</sup>.

As influências escolásticas, sobretudo pelos estudos de Alberto Magno e Tomás de Aquino são intensamente observadas ao longo do século XIV. É notório que, ao longo do período medieval, a memória além do caráter prático, também assume um caráter ético e cristão, contudo, a importância de suas regras, desenvolvidas pelos referidos teóricos, permaneceram durante séculos, estabelecendo uma intrínseca relação entre a doutrina cristã e um repertório imagético. Conforme afirma Yates:

Na época da escolástica, o conhecimento foi aprimorado. Foi também uma época de Memória e, assim, um novo repertório imagético precisou ser criado visando à rememoração dos novos conhecimentos. Apesar de os grandes temas da doutrina cristã e de seu ensinamento moral permanecerem, é claro, essencialmente os mesmos, tornaram-se mais complexos. Em especial, o esquema de virtudes e vícios tornou-se mais detalhado e mais estritamente definido e organizado<sup>42</sup>.

Além de uma diligência em “reformatar” a pregação, os principais esforços do pregador-consistoriano consistia em inculcar os artigos da fé e de uma ética austera com a virtude e o vício claramente definidos e distintamente opostos além da ênfase a ser colocada nas recompensas e punições que o esperavam no além<sup>43</sup>.

Nos períodos concernentes aos séculos XV e XVI os tratados sobre a memória, apesar de seguirem linhas de pensamento escolástico, ou seja, com descrições de regras mnemônicas

---

(intentio) na imagem da memória, percebe a importância da memória no imaginário, e concedendo que a *fábula*, o *maravilhoso*, as *emoções* que conduzem à metáfora (metaphorica) ajudam a memória, mas, como a memória é imperativo auxiliar da prudência, ele insiste na importância em aprendê-la nas técnicas mnemônicas; Cf. LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2012. p.434-5.

<sup>40</sup> Tomás de Aquino trata da memória artificial na *Summa theologiae*, a propósito da virtude da prudência e, assim como Alberto Magno, escreveu um comentário sobre o *De memoria et reminiscencia* de Aristóteles. Partindo da doutrina Clássica dos *lugares* e das *imagens*, formulou quatro preceitos mnemônicos:

- 1- A escolha de imagens incomuns e impressionantes para melhor fixação da memória;
- 2- Dispor em ordem, ou seja, em um ponto de partida, em um “lugar” o que se deseja recordar;
- 3- Importância de escolher um lugar “ermo, solitário” onde o esforço de memorizar não seja atrapalhado por outras distrações;
- 4- Necessidade de meditar frequentemente no que se deseja recordar

Cf. YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas: UNICAMP, 2007, p.101-2

<sup>41</sup> YATES, Frances Amelia. op. cit., p.84.

<sup>42</sup> YATES, Frances Amelia, op. cit., p.114.

<sup>43</sup> YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas: UNICAMP, 2007, p.114.

de caráter clássico, que remontam às raízes medievais, mostram uma mudança significativa da tradição da memória quando esta sofre influências humanistas. Isto se deve ao fato de, neste período, a imprensa causar uma verdadeira revolução na memória ocidental. O que antes era privilégio ficar guardado na memória de alguns por meio do treino, agora, impressos, os tratados poderiam estar nas mãos de muitos, “a época é de mudança e os humanistas já compreendem melhor a civilização da Antiguidade Clássica; os textos circulam em edições impressas. Agora, o aluno de retórica tem mais textos disponíveis do que apenas a Primeira e a Segunda Retóricas [...]”<sup>44</sup>.

Para os que tinham aversão às tradições da Idade Média, as práticas da arte da memória deveriam mesmo ser submergidas. Erasmo de Rotterdam<sup>45</sup>, no *De ratione studii* (1512) não parece favorável à ciência mnemônica embora não recuse que a memória possa ser acudida por simulacros (*lugares*) e imagens. No entanto, afirmava que a melhor memória deveria fundamentar-se em três coisas importantes: estudo, ordem e cuidado<sup>46</sup>. Adepto da cultura humanista moderna e confiante nos novos ideais de homem e de mundo suscitados pela Renascença, Erasmo entendia que a arte da memória pertencia à barbárie intelectual medieval e escolástica. Sendo assim, seus velhos métodos em decadência deveriam ser varridos pelas novas correntes do pensamento humanista.

Com a “revolução da imprensa”, no século XV, ao que parece, a arte de memória chega ao declínio. Sobre o que Yates afirma:

O livro impresso destrói os velhos hábitos da memória. A transformação medieval que essa arte sofreu, apesar de ainda sobreviver e ser requerida, como atestam os tratados, pode ter comprometido sua antiga força e tê-la feito degenerar em curiosos jogos de memória. Tendências modernas da cultura e da educação humanistas são reservadas ou mesmo hostis em relação a essa arte clássica. Apesar de na época serem populares livros do tipo ‘*Como Aprimorar sua Memória*’ - como ainda hoje o são-, a arte da memória pode estar saindo dos grandes centros nervosos da tradição européia para se tornar marginal<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> Ibidem, p.147.

<sup>45</sup> Desidério Erasmo (1466-1536). Das questões que tratam estritamente da educação de maneira sistemática, quanto a seu valor e função social, Erasmo escreve a obra *De ratione studii* (1512) a qual objetiva erguer “jovens de inteligência normal a um apreciável nível de erudição, e também de conversação em latim e grego”. Segundo Erasmo, a aprendizagem dessas línguas deveria ocorrer sem os formalismos excessivos da abordagem gramatical tão presentes nas universidades medievais e da Escolástica, mas sim através do contato direto com os textos observando o contexto das várias obras clássicas. Para ele, o latim deveria ser adotado dentro e fora da escola como língua falada e, para além disso, junto ao currículo dessas línguas, deveria ser introduzido o estudo da história que é a “fonte de exemplos morais”. Daí diverge seu pensamento do de Cícero, quando afirma que, junto a ele, devem ser incluídas a leituras de Homero, Hesíodo, Platão, Aristóteles, Plínio e Ovídio. Cf. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. p.253-254.

<sup>46</sup> LE GOFF, 2012, p.437.

<sup>47</sup> YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas: UNICAMP, 2007, p.169.

Embora pareça ter declinado, Yates afirma que a arte da memória entra em uma “nova e estranha fase da sua vida”, pois integra-se à principal corrente filosófica do Renascimento, o movimento neoplatônico inaugurado por Marsilio Ficino e Pico Della Mirandola em fins do século XV. Esses neoplatônicos renascentistas, influenciados pela corrente hermética, fizeram da arte da memória uma arte voltada para o “oculto” e, mais uma vez, tal conceito ocupa um lugar de destaque na tradição europeia agora voltada para o teatro, qual seja, “O Teatro da Memória” sobre o qual destaca-se a figura de Giulio Camilo Delminio.

Apesar das transformações pelas quais passaram, é importante ressaltar que os tratados sobre a arte da memória sempre estiveram associados ao pensamento medieval. Suas raízes remontam à tradição de um fervor religioso permeado pelas lembranças de lugares e imagens relacionadas ao Céu e Inferno, às virtudes e pecados. Tudo isso associado às mnemotécnicas e tratados de como desenvolver a boa memória.

Embora em seu percurso histórico (o descrito até aqui e mesmo o que se segue pelos séculos posteriores), a memória tenha passado por distintas e importantes alterações, é importante destacar que, independente do momento histórico, ela esteve no centro das discussões enquanto objeto de desejo da compreensão humana. Suas relações com o tempo e com o homem podem estar no campo mitológico, religioso, político, econômico, social. Cabe ao historiador convocá-la enquanto homem no tempo, contudo, em um tempo não meramente cronológico, ao menos no *a priori*, mas, em um tempo que dura, que é livre de datas e marcações específicas. Mas, um *continuum* que passa sem as rupturas marcadas pela história tradicional. O leitor poderá neste momento perguntar: Mas não é contraditório tal afirmação ser aludida em um espaço destinado à “história da memória”? Ao que respondemos, apesar da pretensão em esboçar sua história, nossa intenção é, também, mostrar que neste contexto, em momento algum, a memória esteve aprisionada à cronologia de um tempo.

### 2.3 DIÁLOGOS ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA – UMA DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA

Falar da relação entre a história e a memória tem sido uma empreitada cada vez mais problemática. É o que considera Peter Burke<sup>48</sup> ao afirmar que lembrar o passado e fazer registros sobre ele já não consiste mais em uma atividade inocente, tampouco as recordações e as histórias podem nos parecer objetivas. Frente a elas, o historiador deve aprender a posicionar-se atentamente para a seleção consciente e inconsciente, a interpretação e a

---

<sup>48</sup> Cf. BURKE, Peter. A História como Memória Social. In: **O mundo como teatro-Estudos de Antropologia Histórica**. Lisboa: Difel. 1992. Disponível em: <http://muna.tripod.com/17.html>. Acesso em: 04/03/2013

distorção, tendo em vista que estes são fenômenos socialmente condicionados e ele não trabalha com indivíduos isolados.

Vencidas as discussões que buscam apresentar as particularidades da Memória e da História, é importante relatar que embora apresentem espaços de saber diferenciados, uma pode não contrapor à outra. Os estudos mais recentes propõem que a interação entre Memória e História é passível de enriquecer os dois polos. Entretanto, seja para apresentar as possibilidades de confluência, seja para apartá-las, ao falarmos da relação homem/tempo é imperiosa a reflexão da Memória e suas relações com a História.

Contudo, antes de adentrar numa abordagem um pouco mais “pacífica” é necessário ter como ponto de partida a complexa discussão que contrapõe “Memória e História” a partir das importantes contribuições de autores que, desde o início do século XX, tem buscado atribuir à Memória um caráter social e, por conseguinte, propiciar-lhe espaços para novas possibilidades de discussões interdisciplinares com outros campos do conhecimento dentre os quais é possível mencionar as Ciências Sociais, Humanas e a própria História.

Ainda que já houvesse estudos sobre a memória, a exemplo dos importantes trabalhos de Henri Bergson,<sup>49</sup> atribui-se a Maurice Halbwachs<sup>50</sup> (1877-1945) o mérito de transportá-la do domínio individual para o campo coletivo/social. Embora seus estudos apresentem uma distinção entre memória individual e memória coletiva, Halbwachs apresenta uma intrínseca relação entre ambas, ou seja, mesmo individual, ela abrange dimensões coletivas, isto porque as lembranças individuais são inevitavelmente reforçadas quando amparadas nas lembranças de outros indivíduos ou do grupo ao qual pertencem.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem<sup>51</sup>.

<sup>49</sup> Sobre tal assunto conferir o trabalho: BERGSON, H. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<sup>50</sup> Discípulo de Durkheim, Halbwachs acrescentou aos seus estudos algumas ideias defendidas por seu mestre. A principal delas é considerar que o coletivo define o individual, ou seja, a sociedade sobrepuja o indivíduo. Em sua obra “Os contextos sociais da memória” (1925), Halbwachs persiste na ideia, ao mostrar a impossibilidade de conceber o problema da recordação e da localização das lembranças sem tomar como ponto de referência os contextos sociais que constituem a base para a construção da memória. DUVIGNAUD, 2006. In: HALBWACHS, Maurice **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. p.7- 8.

<sup>51</sup> HALBWACHS, Maurice **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.p.30.

Isto posto, Halbwachs chama a atenção para o fato de que os grupos sociais compõem a memória coletiva a partir de suportes sociais que a antecedem e determinam, nomeados de “quadros sociais da memória”<sup>52</sup>. Estes se apresentam dentro de uma temporalidade que a formata e em lugares e grupos que a definem, isto significa dizer que a memória, tanto individual, como a coletiva, limita-se no espaço e no tempo.

Apesar de os estudos propostos por Halbwachs versarem sobre a existência de uma memória individual correlacionada à memória de um grupo, i.e., a memória coletiva, nos atentaremos aqui à sua abordagem sobre o que conduz para a diferença entre memória histórica e memória autobiográfica. Sobre as quais relata:

Haveria, portanto, motivos para distinguir duas memórias, que chamaríamos, por exemplo, uma interna, a outra exterior – ou então uma memória pessoal e a outra, memória social. Mais exatamente ainda (e do ponto de vista que terminamos de indicar), diríamos memória autobiográfica e memória histórica. A primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral. A segunda, naturalmente, seria bem mais extensa do que a primeira. Por outro lado, ela só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória da nossa vida nos apresentaria dele um panorama bem mais contínuo e denso<sup>53</sup>.

Ao examinar a relação entre história e memória sob a perspectiva da correlação entre espaço e tempo, Barros<sup>54</sup> relata que a “memória histórica” referida por Halbwachs não deve ser confundida com a “historiografia”. A “memória histórica” aqui tratada deve ser compreendida como aquela que é repartida por todos os indivíduos da sociedade, de modo resumido e esquemático, independente da historiografia profissional. No que concerne à comparação entre a memória histórica em que todos participam e a memória autobiográfica, cujas elaborações sobre a vida são pessoais, Halbwachs declara que a memória histórica é mais extensa do que a memória autobiográfica posto que esta última seja condicionada ao período de vida do próprio autor. Entretanto, se comparada ao esquematismo e ao caráter resumido da memória histórica, essa apresenta ao indivíduo um panorama contínuo e denso de sua própria vida. Tal aspecto, dará uma particular importância àqueles que trabalham com a história oral e por isso terá que lidar com as complexidades trazidas pela memória “auto-

<sup>52</sup> HALBWACHS, Maurice. *Les Cadres Sociaux de la Memoire* (1925).

<sup>53</sup> HALBWACHS, Maurice op.cit., p.73.

<sup>54</sup> BARROS, José D’Assunção. História e Memória- uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, vol.3, n.5, jan-jul/2009.

biográfica” de seus entrevistados<sup>55</sup>. Essa última reflexão trazida pelo autor constitui uma atual discussão no campo da memória social, contudo, é importante enfatizar que não foi uma temática desenvolvida por Halbwachs.

Halbwachs estabelece uma clara contraposição entre história e memória coletiva, e conclui que a expressão “memória histórica” não é bem apropriada, pois associa dois termos que “opõe-se em mais de um ponto”. Ao falar sobre a história, atribui-lhe a função de registrar aquilo que os grupos não conseguem mais conservar em suas memórias “em geral a história só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. Enquanto subsiste uma lembrança, é inútil fixá-la por escrito ou pura e simplesmente fixá-la”<sup>56</sup>.

Quando os grupos não mais conseguem recordar os eventos seja por meio dos atores que neles estiveram envolvidos, seja por meio de seus testemunhos, quando há desinteresse e dispersão dos grupos, ou seja, tudo passa a ser exterior a eles, Halbwachs admite a necessidade de registrar o evento por meio da escrita para que as lembranças não sejam perdidas, e afirma que este trabalho deve ser feito pela história. Isto mostra que para este autor, uma começa quando a outra termina haja vista que não podem caminhar concomitantemente. Fato que pode ser observado em sua indagação:

Se a condição necessária para que exista a memória é que o sujeito que lembra, indivíduo ou grupo, tenha a sensação de que ela remonta a lembranças de um movimento contínuo, como poderia a história ser uma memória, se há uma interrupção entre a sociedade que lê essa história e os grupos de testemunhas ou atores, outrora, de acontecimentos que nela são relatados?<sup>57</sup>.

O questionamento proposto por Halbwachs faz distanciar ainda mais a memória da história pelo fato de a memória conclamar uma continuidade em detrimento da “descontinuidade” da história. Segundo ele, a distinção entre a memória coletiva e a história se dá ainda pelo fato de que a memória coletiva “é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”<sup>58</sup>.

A visão halbwachiana da história tende à ideia de uma história universal, muito associada ao positivismo universalista dado às suas influências durkheimianas. Afirma, pois a

---

<sup>55</sup> BARROS, José D’Assunção. História e Memória- uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, vol.3, n.5, jan-jul/2009, p.44.

<sup>56</sup> HALBWACHS, Maurice A **memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p.101.

<sup>57</sup> *Ibidem*.

<sup>58</sup> HALBWACHS, Maurice A **memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p.102.

existência de uma história única, contudo, resigna a possibilidade de pensar em uma memória universal posto que não haja possibilidade de incluir uma totalidade de lembranças em um mesmo espaço e tempo. “As lembranças são tomadas a partir da memória dos grupos que as guardam”<sup>59</sup>.

Halbwachs nos põe diante de distinções entre a história e a memória, dentre as quais a que mais se destaca seja o caráter universalista da história diante das muitas memórias coletivas vivenciadas pelos grupos. É possível avaliar que, para Halbwachs, a história apreende os grupos de fora enquanto que a memória os percebe de dentro, na convivência, a partir das experiências, das continuidades. Diante de tais postulados, cabe aqui a reflexão proposta por José D’Assunção Barros, ao se perguntar se em casos como este –memória coletiva produzida por grupos- não seria muito distinta das histórias plurais da historiografia do período pós-moderno, na qual surgem histórias de grupos, etnias, movimentos que produzem histórias de si para si. Se, neste caso, estariam diante de histórias ou de memórias coletivas? O contraste acaba sendo desfeito, pois não cabe mais a contradição entre história universalista e memória coletiva que é, na verdade, plural <sup>60</sup>.

As grandes transformações pelas quais passou a memória coletiva, através da composição das ciências sociais, acabaram por propiciar novos olhares acerca dos conteúdos da memória, dentre eles, a instituição e desenvolvimento da ideia de “lugares de memória” os quais, segundo Barros, “abre uma nova perspectiva em termos de organização e percepção da Memória Coletiva”<sup>61</sup>.

Em seu trabalho intitulado “Entre a Memória e História: A problemática dos lugares”<sup>62</sup> (1984) Pierre Nora (1931) identifica uma questão que dificulta a defesa da existência da memória. O processo de mundialização, da velocidade pela qual os fatos ocorrem, sugere uma alteração do tempo, uma necessidade em manter o “eterno presente” implicando na efemeridade dos acontecimentos. Diante disso, ele entende que há uma necessidade em preservar traços e vestígios como maneira de se opor ao efeito desintegrador do que chama de “aceleração da história”.

Assim como Halbwachs, Pierre Nora também opõe radicalmente história e memória. Diante disso, alça uma discussão que situa a diferenciação entre memória e história

---

<sup>59</sup> Ibidem, p.106.

<sup>60</sup> BARROS, José D’Assunção. História e Memória- uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, vol.3, n.5, jan-jul/2009, p.49.

<sup>61</sup> Ibidem, p.50.

<sup>62</sup> NORA, Pierre. Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, nº 10 p.7-28, dez.1993.

anunciando que fala-se tanto em memória porque ela não existe mais<sup>63</sup>. A memória fora tomada pela história e o que hoje chamamos por memória é, na verdade, história. Ao ser “filtrada” pela história, i.e., ao tornar-se seu objeto, Nora explicita que o que resta hoje da memória está cristalizado em lugares, haja vista que essa passagem da memória para a história obriga os grupos a redefinirem sua identidade pela revitalização de sua própria história e, diante da ameaça do esquecimento, são levados a organizar arquivos, registros, traços, enfim, a estabelecerem lugares que ultrapassam um dado momento histórico e conservam suas vivências.

Os lugares de memória exercem a função de guardar e preservar a tradição abandonada pelos grupos desfeitos. Exercem o papel de reconstruir, lembrar o que não há mais de memória espontânea e, para Nora, são lembrados porque estão ameaçados, se não fosse assim, não haveria necessidade de construí-los.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há mais memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários [...]. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los<sup>64</sup>.

É evidente no pensamento de Nora que, de maneira mais ampla, a memória deixa de existir porque foi tomada pelo discurso histórico e o lugar de memória compõe a história por ainda possuir “restos de memória”. Este não pode ser somente memória, porque não carrega em si vida, porque houve uma ruptura com o tempo presente e porque nele, o passado já foi reconhecido. No entanto é memória, posto que sacraliza, comemora, celebra.

Diferente das evidentes contraposições entre memória e história alvitadas por Halbwachs e Nora, é o pensamento de Jacques Le Goff<sup>65</sup> cujo entendimento sobre a memória coletiva não consiste em distanciá-la da história, mas, sim, em inseri-la como um de seus objetos. Ao falar da relação dos homens com o passado e discorrer sobre o ofício do historiador frente à tarefa em investigá-lo, Le Goff admite:

Tal como as relações entre memória e história, também as relações entre passado e presente não devem levar à confusão e ao ceticismo. Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda história é bem

---

<sup>63</sup> NORA, Pierre. **Entre a Memória e a História**: a problemática dos lugares. Projeto História, nº 10 p.7-28, dez.1993, p.07.

<sup>64</sup> Ibidem, p.13.

<sup>65</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6 ed. Campinas: Unicamp, 2012.

contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente. Compete ao historiador fazer um estudo “objetivo” do passado sob sua dupla forma<sup>66</sup>.

A fim de atender aos interesses do presente, o historiador recorre ao passado e dele faz uso. O que faz a memória senão também, a partir do presente, apelar ao passado para dele relembrar algum evento? Le Goff compreende a memória enquanto objeto da história por saber que é a partir dela que o historiador poderá recorrer ao passado.

Os estudos propostos por este autor pontuam-se menos pelas contradições atribuídas à memória e à história, do que aos domínios da história e suas relações com a memória sob as diferentes concepções de tempo. Um de seus importantes trabalhos constitui o ensaio sobre a história da memória<sup>67</sup>, cujas elaborações tratam desde a memória Étnica (memória dos povos ágrafos), a qual atribui a “Guardiões” específicos a preservação de suas memórias, perpassando pela descoberta da escrita, fator preponderante para as concepções atribuídas à História/Memória, seguindo pela Idade Média cuja cristianização e ideologia dominante da Igreja marcaram a sociedade vigente, as contribuições Agostinianas e de São Tomás de Aquino relacionadas à arte da memória, e seguem ainda um longo percurso até às sociedades contemporâneas com altos “recursos tecnológicos” da memória. Além disso, os aportes relacionados à memória coletiva e à sua forma científica, a história, aplicados aos documentos e monumentos como materiais de ligar voluntária ou involuntariamente, as sociedades históricas ao poder, merecem um estudo à parte.

Diante do exposto, Le Goff ainda eleva a importante discussão relacionada a uma memória ao patamar de elemento essencial do “que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”<sup>68</sup>. Tal afirmação nos remete à discussão da memória como instrumento de saber e de poder, de lembrança e de esquecimento. Estes constituem importantes aparatos da memória e desempenham um respeitável papel na supremacia de um determinado grupo. Um pouco mais adiante, argumenta que, “a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”<sup>69</sup>.

Para validar ou esquecer um evento, para a manutenção de uma cultura ou tradição de um grupo social, para escrita ou reescrita de uma “história oficial”, a memória é um campo de

<sup>66</sup> LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. 6 ed. Campinas: Unicamp, 2012, p.53.

<sup>67</sup> Ibidem.

<sup>68</sup> Ibidem, p. 455.

<sup>69</sup> LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. 6 ed. Campinas: Unicamp, 2012, p.456.

estudos que exige do historiador reflexões profundas e complexas acerca do homem no tempo. Ao finalizar a discussão de que trata a obra *Memória e História*, no capítulo a ela destinado, Le Goff resumiu o que discute em parte de seu trabalho acerca desta relação, e descreve: “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”<sup>70</sup>.

Ao falar sobre a “História como Memória Social”, Peter Burke também não estabelece uma contraposição, mas, assim como Le Goff, acredita em uma afinidade entre elas, embora atribua a Halbwachs o mérito dos estudos em memória social e, especialmente, à criação da terminologia “memória coletiva”. Para Burke, os historiadores que se interessam ou que deviam interessar-se pelo estudo da memória necessitam considerar dois pontos de vista: Inicialmente, devem vê-la como fonte histórica, a fim de produzir uma crítica confiável da reminiscência, aos moldes da análise de documentos históricos. Essas ações foram iniciadas desde os anos dos 60 do século XX quando historiadores se deram conta da importância da história oral. Seguidamente, os historiadores devem interessar-se pela memória como fenômeno histórico, ou seja, como o que pode ser chamado de “história social da recordação” posto que, tanto a Memória Social, quanto a Memória Coletiva constituem memórias seletivas, sendo assim, faz-se necessário identificar os princípios de seleção e de perceber a maneira como variam de lugar para lugar, ou de grupo para grupo assim como as suas modificações ao longo do tempo<sup>71</sup>.

Ao confrontar-se continuamente com o passado e o presente, a história estabelece uma próxima relação com a memória que se tem do passado. Os diversos estudos historiográficos, por meio de seus métodos e problemas, propiciarão ao historiador aproximar-se do registro da história com o auxílio da memória individual ou das diversas e diferentes memórias coletivas. No uso dessas memórias, ele pode ainda contar com ferramentas que carregam em si a sua “cristalização” e dão margem para outras possibilidades de pesquisas, a saber, monumentos, documentos oficiais, arquivos, cartas, testemunhos, entrevistas ou quaisquer outros recursos que guardam memórias. Além disso, é ainda importante levar em consideração que nos dias atuais, a memória não deve de modo algum ser associada a um “espaço imóvel”, e não constitui um mero depósito de lembranças, posto que é, espaço vivo, político e simbólico onde as lembranças e os esquecimentos devem ser tratados dialeticamente.

---

<sup>70</sup> Ibidem, p.457.

<sup>71</sup> BURKE, Peter. **A História como Memória Social**. In: O mundo como teatro-Estudos de Antropologia Histórica. Lisboa. Difel. 1992. Disponível em: [muna.tripod.com/17.html](http://muna.tripod.com/17.html). Acesso em fevereiro de 2013.

### 3 O VELHO E O NOVO MUNDO

No ano em que foi extinta, por um documento papal em 1773, a Companhia de Jesus atuava em universidades, seminários e colégios em todo o mundo. Não havia no Velho e no Novo Mundo nada semelhante ao trabalho dessa Ordem cujas redes educacionais que operavam estavam mantidas em uma base internacional<sup>72</sup>.

O assunto de nosso interesse neste capítulo é discutir a formação da Companhia de Jesus, sua missão e, sobretudo, as condições materiais da Colônia Portuguesa no contexto em que aportaram em terras brasileiras, em meados do século XVI. Tal empreitada demanda, antes, considerar o contexto histórico em que esta Ordem foi formada, a teia de relações e acontecimentos vivenciados pela Europa Renascentista, correlacionados a uma série de acontecimento que se consolidaram no século XVI e ocasionaram importantes transformações no pensamento político, religioso e social.

O século XVI fora testemunha de uma série de acontecimentos que vinham modificando o curso da civilização ocidental. Nas primeiras décadas, especialmente, com a expansão das coroas ibéricas, um novo e admirável mundo foi sendo “descortinado” ao Ocidente Cristão. A Europa vivenciava a transição do pensamento medieval que se apagava, para dar à luz um novo pensamento, o renascentista. A nova visão de homem e de sociedade causou mudanças políticas e estruturais que repercutiram especialmente na atuação da Igreja, antes detentora do poder que regulava a forma de ser e agir, e então dividia-o com o Estado.

Novas formas de pensamento acusavam que o mundo não mais se movia somente pelas coordenadas da Bíblia, ou seja, não se movia exclusivamente “pelas relações que privilegiavam o misticismo, a caridade, a esmola, a humildade, a dependência, as relações vassálicas ou a investidura<sup>73</sup>”.

Diante dos novos papéis que iam sendo definidos, o Estado, embora reconhecesse a acatasse as leis da Igreja, impelido pelos avanços econômicos e outras transformações, via-se envolvido em alguns desacordos com esta Instituição. Sobre esse aspecto, Capistrano de Abreu, construindo a base da interpretação histórica do Brasil, considerou que:

Apesar de tudo ocorriam frequentes atritos entre a Igreja e o Estado, aquela disposta a abrir o menos possível mão de suas atribuições antigas, este conquistando ou assumindo sempre novas faculdades, para arcar com os

<sup>72</sup> O'MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. São Leopoldo, RS. Editora: UNISINOS; Bauru: EDUSC, 2004. p.36.

<sup>73</sup>NAGEL, Lízia. **Educação Colonial: Escolástica ou Burguesa?** Revista Educação em Questão. Natal, v. 6, n. 2, p. 24-39, 1996. p. 31.

problemas crescentes, legados onerosos do regime medieval, exigências inadiáveis de uma situação transformada pelo comércio fortalecido, pelas comunicações ameadas, pela indústria renascente, pela renovação intelectual, pela circulação metálica em luta contra a economia naturista, rasgando horizontes mundiais<sup>74</sup>.

No Velho Continente, essas mudanças foram ainda consolidadas com a difusão do protestantismo, alarmando as autoridades da Igreja Romana e agravando a crise institucional estabelecida em séculos anteriores. Outrossim, as ideias reformistas foram veementemente combatidas pela Igreja Católica. Além das forças bélicas, a insistência em legitimar o direito divino dos reis, os métodos inquisitórios e a própria criação da Companhia de Jesus foram os meios encontrados que lhe permitiram manter-se no poder, ao lado do Estado.

A formação da Companhia de Jesus esteve intimamente relacionada às modificações sociais, políticas e econômicas vivenciadas pela Europa. O movimento da Reforma Protestante e o desenvolvimento do Estado secular exigiam da Igreja Católica medidas que, ao menos, lhes possibilitassem dividir o poder que até então lhe era exclusivo. Para tanto, teria que combater as heresias propagadas pela Reforma e ganhar novos fiéis através da catequese, ainda que fosse necessário ir aos lugares mais remotos do mundo. Diante da função para a qual foi criada, a Companhia de Jesus apresentava todas as qualidades para assumir essa missão. Sobre o que Ana Paula Menardi, explica:

A reforma protestante questionou as idéias religiosas que estavam na base do poder temporal da igreja e provocou a divisão do mundo cristão. A igreja reorganizou-se por meio da Contra-Reforma e reafirmou todos os dogmas católicos. [...] a expressão mais alta e mais eficiente da Contra-Reforma foi a Companhia de Jesus objetivando a ação pedagógico-educativa para fazer frente às escolaridades protestante. Além disso, a Igreja passou a enfatizar o direito divino dos reis, fortalecendo a tendência dos novos estados nacionais à monarquia absoluta de direito divino<sup>75</sup>.

Nesse contexto, a Companhia de Jesus foi fundada para defender a fé católica. Segundo O'Malley, a sua existência, para além do interesse em conter os ideais reformistas, a Ordem tinha por principais objetivos a “defesa e propagação da fé” e o “progresso das almas na vida e doutrinas cristãs”<sup>76</sup>. Assim sendo, ressalta O'Malley, ela foi fundada “para maior

<sup>74</sup> ABREU, J. Capistrano. **Capítulos de História Colonial 1500-1800**. 7 ed. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1988. p.55

<sup>75</sup> MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica- séculos XVI e XVII**. Campinas: UNICAMP, 2010.p.34. (Dissertação de mestrado).

<sup>76</sup> Por “almas” os jesuítas compreendiam a pessoa em sua totalidade. Assim sendo, compreendiam que poderiam ajudar as pessoas de diferentes maneiras: providenciando alimento para o corpo ou alimentando o espírito. Cf.

glória de Deus” frase que comparecia inúmeras vezes nas Constituições e que foi adotada como lema da Ordem<sup>77</sup>.

### 3.1 COMPANHIA DE JESUS, FORMAÇÃO E MISSÃO - “*AD MAIOREM DEI GLORIAM*”

Quem presenciou a força da Companhia de Jesus, ao longo dos séculos XVI e XVII, não imaginava que a sua idealização provinha de um jovem que, nos seus trinta primeiros anos de vida, dedicava todo o seu tempo às vaidades mundanas. Cortesão, vaidoso e inclinado à glória da carreira militar, Iñigo de Loyola (que posteriormente adotaria o nome Inácio) não demonstrava nenhuma atração pela vida eclesiástica<sup>78</sup>.

Nascido na ilustre família dos Loyola, na província da Guipuzcoa<sup>79</sup>, Inácio foi o último dos onze irmãos. Perdeu seus pais muito cedo e por não demonstrar interesse nos estudos eclesiásticos, logo foi aprender por meio da carreira militar a ser um gentil-homem. Entre tantas aventuras em campos de batalhas, por volta de 1521, em defesa a Pamplona contra os franceses, Inácio mudou o curso da sua vida<sup>80</sup>.

Nessa batalha, foi atingido por uma bala de canhão que feriu gravemente sua perna. Embora tenha sido socorrido pelos próprios franceses, lamentavelmente, não teve o atendimento necessário para que se recuperasse totalmente, de modo que os procedimentos inadequados lhe custaram sequelas para toda a vida. Enquanto recuperava-se, solicitou das suas cuidadoras livros sobre cavalaria para que tomassem seu tempo, contudo, as jovens senhoras dispunham apenas de histórias que tratavam da vida de Cristo. Sem alternativas, dedicou-se às leituras e, no período de convalescença, segundo Luiz Fernando Klein, “aprendeu por si só, sem a ajuda de qualquer professor nem mestre espiritual, a identificar a

---

O'MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. São Leopoldo, RS. Editora: UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC, 2004 p.39-40.

<sup>77</sup> O'MALLEY, John W, 2004, Op. cit., p.39.

<sup>78</sup> Iñigo adotou o nome Inácio de Loyola somente aos 38 anos, quando entrou para a faculdade de Artes em Paris. Cf. HERNANDES, Paulo Romualdo. A Companhia de Jesus no Século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 222-244, dez.2010. Há na literatura, distintas formas de escrita do nome do padre fundador da Ordem, dentre elas, algumas referidas nesta pesquisa: Ignácio de Loyola, Inacio de Loiola, Inácio de Loyola. Em nossas análises optamos por utilizar a forma mais comum “Inácio de Loyola”. Outros momentos em que forem observadas formas distintas correspondem à maneira escrita nos documentos elaborados pelos jesuítas.

<sup>79</sup> Território basco no nordeste da Espanha, próximo de Azpeitia. Cf. O'MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. Trad. Domingos Armando Donida. São Leopoldo, RS. Editora: UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC 2004.p.45.

<sup>80</sup> Inácio de Loyola entrou no serviço militar em 1517, sob indicação do duque de Nájera e vice-rei de Navarra, Dom Antônio Marique de Lara. Em 1521, o rei da França, Francisco I, deu início a primeira fase da extensa luta contra o imperador Carlos Habsburgo, que desde 1516 era também rei da Espanha. Quando as tropas francesas adentraram no território espanhol em direção a Pamplona, Inácio estava lá lutando a seu favor. Cf. O'MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. São Leopoldo, RS. Editora: UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC 2004. p.46.

surpreendente oscilação de sentimentos espirituais que experimentava ao meditar a vida de Cristo e a dos santos”<sup>81</sup>.

Admirado com a vida de Jesus e de seus santos, Inácio decidiu fazer o que eles haviam feito. Decisão concretizada quando, em 1522, num retiro que fizera sozinho em Manresa, nos arredores da Barcelona, afirmou ter vivenciado uma “experiência milagrosa” a qual teve visão de Maria com Jesus em seus braços. Desde então, decidiu abandonar os prazeres mundanos e tornar-se um peregrino cujo primeiro destino foi a Terra Santa. Lugar onde chegou a viver um tempo de esmolas, mas que não lhe foi permitido permanecer.

Ao retornar a Barcelona, em 1524, Loyola decidiu retomar os estudos objetivando aperfeiçoar seus conhecimentos para melhor servir como pregador do evangelho<sup>82</sup>. Os primeiros anos foram sofridos, pois tanto em Barcelona, quanto em Salamanca, para onde foi em 1527, encontrou dificuldades para concluir seus estudos. Somente em 1528, quando decidiu mudar-se para Paris<sup>83</sup>, teve a oportunidade de vivenciar uma boa experiência educativa e preparar-se melhor para o sacerdócio. Sobre o modo de ensino parisiense, Klein relata:

O sistema de ensino parisiense, o *modus parisiensis*, não era propriamente original nem codificado num documento [...] Calcava-se nas humanidades clássicas como fundamento para os ulteriores estudos de Artes (Filosofia) e Teologia. A grade curricular apresentava-se concatenada, orgânica, com as matérias dispostas numa progressão que não permitia o avanço do aluno em débitos com os conteúdos daquela etapa. Insistia-se na atividade do aluno, com muitos exercícios de repetição, em vista da assimilação pessoal. Os alunos eram divididos em classes conforme a idade, a bagagem intelectual e a complexidade das matérias. A frequência às aulas era obrigatória; os professores encontravam-se disponíveis ao atendimento dos interessados<sup>84</sup>.

A forma como se organizava o modelo de ensino parisiense conferia-lhe uma singularidade que Loyola pôde experienciar e remeter-se a diversos exemplos os quais contribuíram na formação do método de ensino que, em anos posteriores, foi utilizado pela Companhia de Jesus.

Ainda em Paris, Loyola convidou seus primeiros companheiros para compartilharem com ele de um “método pedagógico” que visava aprimorar a vida espiritual das pessoas.

---

<sup>81</sup>KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**: São Paulo: Loyola, 1997.p.24

<sup>82</sup>Ibidem.

<sup>83</sup>Em Paris Loyola passou primeiro pelo Colégio de Montaigu, e, seguidamente, em outubro de 1529 foi para o Colégio de Santa Bárbara. Recebeu o grau de Mestre em Artes em 1534 e, após estudar também Teologia, concluiu sua carreira de estudos. Cf. S. LEITE. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo I, p. 03.

<sup>84</sup>KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**: São Paulo: Loyola, 1997, p.25.

Desde a experiência em Manresa, anotava suas experiências, transformando-as em temas para meditação e reflexão. Tratava-se de uma “ginástica mental” que tinha por principal objetivo fazer com que o exercitante encontrasse equilíbrio e aprimoramento espiritual. Conforme descreve Loyola:

Por esta expressão, “Exercícios Espirituais”<sup>85</sup> entende-se qualquer modo de examinar a consciência, de meditar, contemplar, orar vocal ou mentalmente, e outras atividades espirituais de que adiante falaremos. Porque assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, também se chamam Exercícios Espirituais os diferentes modos de a pessoa se preparar e dispor para tirar de si todas as afeições desordenadas, e, afastando-as, procurar e encontrar a vontade de Deus, na disposição da própria vida para o bem da mesma pessoa<sup>86</sup>.

As experiências vivenciadas por esses homens por meio dos Exercícios Espirituais motivaram-lhes a ficar juntos para realizarem o trabalho de evangelização. Inicialmente, formaram um grupo de seis homens unidos pelo ideal de dedicarem suas vidas ao apostolado, cujos nomes são aqui indicados: Pedro Fabro, Francisco Xavier, Simão Rodrigues, Diogo Laínez, Nicolau Bobadilla e Afonso Salmerón. Sob a liderança de Inácio de Loyola, decidiram que teriam como campo de atuação a Terra Santa e, para estreitarem o vínculo entre si, fizeram três votos: pobreza, castidade e obediência, e um quarto voto de fidelidade ao Papa<sup>87</sup>. Estava assim constituída uma pequena companhia que anos mais tarde (1540), recebeu a aprovação papal, por meio da bula, *Regimini Militantis Ecclesiae*, como Ordem Religiosa nomeada Companhia de Jesus, assim descrita por Serafim Leite:

Que era a Companhia de Jesus? Que pretendia? Vai no-lo dizer a fórmula do Instituto, incluída na Bula de aprovação: Qualquer que na nossa Companhia, que desejamos seja assinalada com o nome de Jesus, quiser militar como soldado de Deus, debaixo da bandeira da cruz, e servir ao único Senhor e ao Romano pontífice, Vigário seu na terra, depois de fazer voto solene de castidade perpétua, assente consigo que é membro de uma Companhia, sobretudo fundada para, de um modo principal, procurar o proveito das almas, na vida e doutrina cristã, propagar a fé, pela pública pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais e obras de caridade, e, nomeadamente, ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo, e consolar espiritualmente os fiéis no tribunal da confissão [...]<sup>88</sup>.

<sup>85</sup>Nome dado ao pequeno livro produzido por Inácio de Loyola e aprovado pelo Papa Paulo III, em 1548. KLEIN, 1997, Op.cit., p.26.

<sup>86</sup>IGNACIO DE LOYOLA (San). **Obras Completas**. 2. ed. Madrid: B.A.C., 1963.p. 194. Tradução nossa.

<sup>87</sup>CASIMIRO, Ana Palmira B.S, 2004. In: CASIMIRO, Ana Palmira B.S. **Elementos Fundadores da Pedagogia Jesuítica**. Educação em questão, v.20, n 6, p.107-129, mai/ago.2004. p. 119.

<sup>88</sup>LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo I, p.06.

Totalmente submissa às ordens do pontífice romano, a Companhia de Jesus estava empenhada em colaborar com a Igreja combatendo os hereges e propagando a fé. Para tanto, Ana Palmira Casimiro afirma que os jesuítas compunham uma ordem religiosa com características diferenciadas das demais ordens, a saber: a formação de um quarto voto, pois além dos votos de pobreza, castidade e obediência, deviam ainda obediência absoluta ao Papa<sup>89</sup>. O voto beneficiava o espírito centralizador da cúria romana e propiciava uma maior agilidade nos deslocamentos dos padres, além de uma estrutura mais sólida. Possibilitou também a rápida e extraordinária expansão da Companhia, não somente na Europa, mas na América e Ásia, territórios de interesse das potências econômicas da época, Portugal e Espanha, que tiveram suas fronteiras coloniais e abrangência comercial consolidadas no século XVI mediante a contribuição dos inicianos. Mais do que ao Papa, o voto especial revela um caráter de fidelidade à Igreja<sup>90</sup>.

A obediência e a obediência estrita ao papa é, sem dúvida, umas dos principais pilares da Ordem fundada por Inácio de Loyola, dada a sua formação com características militares<sup>91</sup>. Além disso, a Companhia ainda estabeleceu práticas inovadoras, frutos das influências renascentistas vivenciadas pelo seu fundador, às quais, de acordo com Arnaut e Ruckstadter é possível mencionar: supressão do coro monástico; não adoção de hábito particular, o que era essencial para monges e frades medievais; ampliação do noviciado e da formação literária e científica; não aceitação de religiosas a seu cargo ou sob sua direção; votos simples ao fim do noviciado e prorrogação por vários anos da profissão; supressão do sistema capitular; não aceitação de dignidades eclesiásticas; não ter penitências instituídas por regras; universalidade dos ministérios apostólicos<sup>92</sup>.

Após o reconhecimento da Companhia como Ordem Religiosa<sup>93</sup>, novos padres foram se somando à sua composição. Esses sacerdotes, também amparados sob os votos da obediência tinham por ideal a “maior glória divina” e, num curto espaço de tempo, tomaram a direção de importantes trabalhos, que iam desde as missões diplomáticas até conselhos

<sup>89</sup>VILLOSLADA, apud CASIMIRO, 2004. In: CASIMIRO, op.cit.

<sup>90</sup>ARNAUT, Cezar; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Estrutura e organização das *Constituições* dos jesuítas (1539-1540). *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 24, n. 1, p. 103-113, 2002.p.109.

<sup>91</sup>Cf. LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI*. Lisboa: Portucália,1938. 10v. (p.13-14).

<sup>92</sup>ARNAUT, Cezar; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Estrutura e organização das *Constituições* dos jesuítas (1539-1540). *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 24, n. 1, p. 103-113, 2002.

<sup>93</sup>Aprovada pelo Papa Paulo III em 27 de Setembro de 1540 por meio da *Regimini Militantis Ecclesiae*, Cf. CASIMIRO, Ana Palmira B.S. *Elementos Fundadores da Pedagogia Jesuítica*. Educação em questão, v.20, n 6, p.107-129, mai/ago.2004, p.119.

teológicos no Concílio de Trento (1545-1563) e administração de colégios. Quanto à rápida expansão da Companhia, Casimiro afirma:

A expansão da Companhia de Jesus foi extraordinária. Ao mesmo tempo em que se desdobrava e se multiplicava em províncias administrativas, a princípio na Europa e, a seguir, por todo o orbe católico, crescia a sua participação ativa sobre os destinos da Igreja, bem como o número dos seus colégios e Universidades. Ao lado disso, crescia o número de jesuítas ilustres que compunham seus quadros e que trabalhavam sistematicamente no combate às heresias e na missão evangelizadora dos gentios e infiéis<sup>94</sup>.

“*Ad maiorem Dei gloriam*”, isto é, “Para maior glória de Deus” e em defesa das permanências do poder da Igreja Católica. A Companhia de Jesus, permeada pelas influências do mundo moderno cujas expectativas, embora repletas de incertezas, conclamavam por mudanças políticas, econômicas e sociais, deteve uma singular importância no que concerne ao que podemos denominar de “revitalização” da Igreja Romana, colaborando, por meio das missões pelo mundo, com a conquista de novos fiéis e expandindo a fé católica. Isto, fruto da organização de um método e uma estruturação interna que a partir das suas vivências espirituais e de estudos lhes possibilitavam criar estratégias a fim de melhor expandir a “Glória de Deus”.

### 3.2 ORIGENS DO MÉTODO PEDAGÓGICO JESUÍTICO

No mesmo ritmo em que a Europa expandia seus mercados, os jesuítas ampliavam a participação nas decisões da Igreja e mostravam-se cada vez mais envolvidos com o trabalho educativo. A presença dos padres tornava-se constante nos colégios e universidades, onde trabalhavam com o objetivo de combater as heresias e propagar a fé. Diante deste trabalho e do rápido crescimento da Ordem, viram a necessidade de organizar um método de ensino capaz de direcionar as ações de forma sistemática e que garantisse uma uniformidade em suas práticas pedagógicas.

Segundo Luiz Fernando Klein, a inspiração do método pedagógico dos jesuítas remete à experiência vivenciada por Inácio de Loyola, quando, no período da sua convalescença, registrava suas experiências espirituais que, anos mais tarde, consubstanciaram num pequeno livro, os *Exercícios Espirituais*. Resultados de muitas meditações e estudos, os *Exercícios Espirituais* foram inicialmente pensados por Loyola como procedimentos e métodos para

<sup>94</sup>CASIMIRO, Ana Palmira B.S, 2004, Op. cit., p.120.

potencializar a capacidade de interiorização, contudo, ele se deu conta de que também poderia ser empregado por outros, ou seja, poderiam servir como instrumento de evangelização<sup>95</sup>.

Para Arnaut de Toledo e Oriomar Skalinski Junior, o “exercício é o elemento chave do projeto de Inácio de Loyola”. Ao se pensar em exercício, entende-se que há um treino, assim sendo, os “*Exercícios Espirituais*” não devem ser tratados apenas como orações, mas enquanto trabalho planejado, com orientação e acompanhamento. Aquele que se submete aos *Exercícios* deve fazê-lo mediante o acompanhamento de um orientador, o qual o auxilia em seu discernimento e zela pelo bom andamento das atividades. “Os *Exercícios Espirituais* contemplam a um só tempo a mente e o corpo, e podem ser definidos como um manual prático que estabelece um conjunto de normas e procedimentos que dentro de um ambiente de oração visam favorecer no exercitante o exame de consciência”<sup>96</sup>.

Profundamente marcada pelos *Exercícios Espirituais*, as *Constituições da Companhia de Jesus* elaboradas por Loyola em 1547<sup>97</sup>, porém concluídas em 1551, compunham o texto legislativo máximo da Ordem e dedicam uma boa parte à educação (Parte IV). Intitulada “*Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia*”, o texto é destinado aos jesuítas instruindo-os no trabalho docente dentro do objetivo apostólico que a Ordem pretendia realizar<sup>98</sup>. Segundo Casimiro, as *Constituições* foram elaboradas tanto para assegurar uma “uniformidade” diante do rápido crescimento da Ordem, quanto para também “atender às exigências específicas dos diversos ambientes culturais nos lugares aonde os colégios se instalaram, garantindo, outrossim, que eles não perdessem as características básicas”<sup>99</sup>.

Para a elaboração do texto, Loyola utilizou as primeiras experiências pedagógicas vivenciadas por seus companheiros bem como os estatutos de outras universidades europeias. Com a ajuda do seu secretário Pe. Juan Polanco, juntos elaboraram o texto normativo composto por duzentos itens distribuídos em dezessete capítulos, os dez primeiros destinados ao trabalho nos colégios e os demais, ao trabalho nas universidades. Klein afirma que esses

<sup>95</sup> KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**: São Paulo: Loyola, 1997. p.26.

<sup>96</sup> TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. Modernidade, Espiritualidade e Educação: a Companhia de Jesus dos *Exercícios Espirituais* à *Ratio Studiorum*. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 71-93, jun2011. p.73.

<sup>97</sup> Loyola iniciou o processo de elaboração das *Constituições* em 1547 e, embora tenham sido mostradas aos “padres mais competentes” da Companhia, foram corrigidas e aperfeiçoadas por ele próprio. A partir de 1552 elas foram promulgadas nas diversas Províncias da Companhia, no entanto, até sua morte em 1556, Inácio de Loyola ainda lhes fazia algumas revisões. Cf. LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo I, p. 05.

<sup>98</sup> KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**: São Paulo: Loyola, 1997. p.28.

<sup>99</sup> CASIMIRO, Ana Palmira B.S. **Elementos Fundadores da Pedagogia Jesuítica**. Educação em questão, v.20, n 6, p.107-129, mai/ago.2004. p.123

princípios pedagógicos dos jesuítas foram expressos de modo ainda geral, sob a promessa de serem complementados por um documento que anos mais tarde, foi apresentado com a publicação da *Ratio Studiorum* em 1599<sup>100</sup>. Sobre o assunto Casimiro escreve:

Se as Constituições contêm a essência da missão inaciana e sua parte IV contém os princípios pedagógicos inacianos, pode-se dizer que a *Ratio Studiorum*, na sua versão definitiva, de 1599, é o conjunto de normas pedagógicas, com seiscentas regras que vão permitir a prática educativa, religiosa e missionária daqueles princípios pedagógicos<sup>101</sup>.

Esses três documentos foram os elementos norteadores de toda a educação jesuítica os quais possibilitaram a “uniformidade em toda sua caminhada missionária e doutrinária”<sup>102</sup>. É certo que, diante das adversidades com as quais defrontavam, algumas adaptações foram necessárias, a exemplo da realidade com a qual se depararam ao chegarem à América, em especial, à Colônia Portuguesa.

### 3.3 AS GRANDES NAVEGAÇÕES: DE PORTUGAL PARA O BRASIL

Embora antecedentes ao século XVI, as grandes navegações foram a resposta para demonstrar as importantes modificações porque passava a Europa. Enquanto os Estados Europeus viam na descoberta de novas terras e na colonização a alternativa para o alargamento do mercado em expansão, a Igreja Católica via uma possibilidade de propagar a fé cristã e conquistar novos fiéis.

Neste ínterim, merecido destaque teve Portugal, segundo Holanda:

[...] tiveram os portugueses, nessa proeza, sua maior missão histórica. E sem embargo de tudo quanto se possa alegar contra sua obra, forçoso é reconhecer que foram não somente os portadores efetivos como os portadores naturais dessa missão. Nenhum outro povo do Velho Mundo achou-se tão bem armado para se aventurar à exploração regular e intensa das terras próximas à linha equinocial, onde os homens depressa degeneram [...] <sup>103</sup>.

A posição geográfica privilegiada onde Portugal se encontra propiciava aos portugueses intimidades com o mar. Capistrano de Abreu afirma que o conhecimento que eles tinham sobre as ilhas do Ocidente remonta ao período da dominação romana e, desde 1415, na

<sup>100</sup>KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**: São Paulo: Loyola, 1997.p.29.

<sup>101</sup>CASIMIRO, Ana Palmira B.S. Igreja, Educação e Escravidão no Brasil Colonial. **Politéia**: História e Sociedade. Vitória da Conquista. v. 7, n. 1, p.85-102, 2007. Disponível em: <http://www.uesb.br/politeia/v7/artigo4.pdf> . p.93. Acesso em: Abril de 2013.

<sup>102</sup> Ibidem.

<sup>103</sup>HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.p.43.

expedição a Ceuta, para a qual reuniram grande quantidade de embarcações e marinheiros<sup>104</sup>. Contudo, é imperioso notar que a centralização da monarquia nacional portuguesa contribuiu singularmente com o processo expansionista, haja vista que os demais territórios europeus ainda eram fragmentados.

Os portugueses se dispuseram a superar os medos e a atravessar o oceano. Os conflitos que por vezes enfrentavam não se sobreponham aos interesses convergentes que faziam com que tal empreitada estivesse sob uma dupla direção, Igreja e Império. Papa e El-Rei se uniam para catequizar os “pagãos”, impor a cultura portuguesa e obter o controle das leis e da economia, agora baseada especialmente no mercantilismo. A conquista de novas terras resultaria em mais riquezas e prestígio social e político<sup>105</sup>.

Apesar de parte da Europa vivenciar no século XVI experiências que remetiam ao fim da visão teológica do mundo buscando, a partir de ideias mais “modernas”, modificar os segmentos econômico, político, social e ideológico, Portugal mantinha-se firme à convicção cristã medieval. Menardi afirma que “Portugal diferia do restante da Europa, em particular, no campo ideológico, se mantendo fiel à visão teológica do mundo, pertencente ao medieval”<sup>106</sup>.

Nesta época, a Igreja Católica, mantinha importante influência sobre o Império Português. A união da Coroa portuguesa à Ordem de Cristo pelo direito de “Padroado” fazia com que decisões a serem tomadas no âmbito religioso, dependessem do rei. Sobre tal aspecto, Casimiro, concordando com as ideias de Boschi, (1986), reafirma:

Devemos levar em conta o modo como se constituiu o sistema social, tanto em Portugal como em suas colônias, em uma época em que todas as decisões de caráter religioso dependiam do rei em virtude do instituto do ‘Padroado’, que conferia ao monarca o lugar de chefe da Igreja<sup>107</sup>.

O processo de colonização da América Portuguesa, impulsionado pelo capitalismo mercantilista, tinha também como ideal a “lógica salvacionista”. Para tanto, obedecia ao “*orbis christianus*”<sup>108</sup> que, por meio da Companhia de Jesus, conduzia a sociedade europeia<sup>109</sup>.

<sup>104</sup>ABREU, J. Capistrano. **Capítulos de História Colonial 1500-1800**. 7 ed. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.p.12.

<sup>105</sup>Cf. PEREIRA, Érica Carolina. **Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. São Carlos: UFSCar, 2007.p.62. [Dissertação de mestrado].

<sup>106</sup>MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica- séculos XVI e XVII**. Campinas: UNICAMP, 2010.p.31.

<sup>107</sup>CASIMIRO, Ana Palmira B.S. **Elementos Fundadores da Pedagogia Jesuítica**. Educação em questão, v.20, n 6, p.107-129, mai/ago.2004.p.03.

<sup>108</sup>O “*orbis christianus*” é uma imagem cristã medieval do mundo e fundamentou-se na concepção de que o mundo é de Deus, e seu representante na terra era a Igreja Católica. Este Deus exigia que todos o reconhecessem

As principais razões que motivaram as navegações portuguesas, desde a primeira metade do século XV, foram o comércio de especiarias, a busca por metais preciosos e a expansão da fé cristã. As viagens marítimas levaram esses conquistadores às terras africanas e tinham como propósito conter a expansão dos muçulmanos.

Para isso, tentaram encurtar o caminho para as Índias atravessando a África, frente ao insucesso, a ideia foi logo abandonada. Contudo, não impediu que criassem uma nova rota. A descoberta do Cabo Verde (1445) demonstrou a possibilidade de explorar novas fronteiras. Sobre tal descoberta, Abreu relata:

A idéia de chegar à Índia atravessando a África, depois de ligeiras tentativas, foi abandonada. Pensou-se lograr o mesmo resultado circun-navegando o continente negro. Contra este plano insurgia-se o veto de Ptolomeu, afirmando a ligação da Ásia e África do Sul, como no istmo de Suez ao Norte, fechando por aquela parte o mar das Índias e transformando-o em mediterrâneo. Mas ainda em dias de D. Henrique [...] protestou contra as afirmações categóricas do alexandrino, e o descobrimento de Cabo Verde, o contato direto com as zonas tórridas, tinham começado a emancipar os espíritos, patenteando o simples fato de proceder a Antiguidade não consagra inviolável e intangível qualquer proposição<sup>110</sup>.

De posse do conhecimento sobre o caminho para as Índias, a imposição do domínio sobre o mercado das especiarias tornou imprescindível. Sobre tal aspecto, Érica Carolina Pereira ressalta que “para esse fim o governo português organizou expedições com o objetivo de impor aos asiáticos tratados comerciais que garantissem ao poder lusitano o monopólio do comércio das especiarias na Europa ocidental”<sup>111</sup>.

A descoberta do Novo Mundo incitou discussões sobre a propriedade das novas terras. Em 1494, Portugal e Espanha estabeleceram um acordo denominado Tratado de Tordesilhas para dividirem entre si as terras recém-descobertas e a descobrir. O Tratado de Tordesilhas beneficiaria não somente a Espanha, mas, especialmente, Portugal. A solicitação do rei de Portugal para que se estendesse a linha meridional que dividia os territórios – terras e ilhas e leste do meridiano, a contar de 370 léguas das Ilhas de Cabo Verde, pertenceriam a Portugal e as que ficavam a oeste, pertenceriam à Espanha – após muitas discussões, ambas as Coroas

---

e lhe prestassem culto. A verdade absoluta, eis o princípio e o fim do “*orbis christianus*”. Sobre o assunto cf. PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982. p.21-22

<sup>109</sup>MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica- séculos XVI e XVII**. Campinas: UNICAMP, 2010.p.35.

<sup>110</sup>ABREU, J. Capistrano. **Capítulos de História Colonial 1500-1800**. 7 ed. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.p.62.

<sup>111</sup>PEREIRA, Érica Carolina. **Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. São Carlos: UFSCar, 2007.p.62.

aceitaram a demarcação e essa extensão acabou incluindo as terras da costa brasileira ao domínio Português, sem que os espanhóis tivessem conhecimento<sup>112</sup>.

Antes de serem “oficialmente descobertas” por Cabral, Portugal já tinha conhecimento das terras brasileiras. Sem ignorar importante informação, na análise que faremos do processo de ocupação das terras brasileiras tomaremos como marco o dia de 22 de Abril de 1500, quando, liderada por Pedro Álvares Cabral, a esquadra avistou o grande monte, batizado pelo capitão de “Monte Pascoal”.

### 3.4 ORGANIZAÇÃO DA EMPRESA COLONIZADORA: PRIMEIROS CONTATOS

A 14 foram avistadas as canárias, a 22 as ilhas de Cabo Verde. Um mês mais tarde, a 21 de abril, boiaram ervas marinhas muito compridas, sinais de proximidade de terra, no dia seguinte confirmados por aves, e realizados à tarde: ‘Neste dia, a hora de véspera, houvemos vista de terra: primeiramente dum grande monte mui alto e redondo e doutras serras mais baixas de Sul delle, e de terra chã com grandes arvoredos, ao qual monte alto o capitão poz nome monte Paschoal’, escreve Pero Vaz de Caminha [...] <sup>113</sup>.

Assim descreveu Pero Vaz de Caminha a chegada dos navios portugueses à “Bahia de Todos os Santos” a 22 de Abril de 1500. Após ancorarem as naus, os momentos que se seguiram foram de sondagem e estabelecimento de relações com os nativos. Alguns já se encontravam na praia, observando as movimentações desde os primeiros momentos, mas é somente no sábado, dia 25, que são estabelecidos os primeiros contatos.

Na praia encontravam-se perto de duzentos homens armados com arcos e flechas, tendo-os deposto a pedido de seus companheiros que se encontravam nos batéis. A partir de então começaram progressivamente e estabelecer-se relações cordiais entre marinheiros lusos e tupiniquins traduzidas em trocas de objetos [...] <sup>114</sup>.

No dia 26 de Abril Cabral mandou armar no ilhéu da Coroa Vermelha, um altar que seria destinado à celebração da primeira missa, presidida pelo Frei Henrique de Coimbra, guardião dos franciscanos. Na solenidade, estavam presentes a tripulação e cerca de duzentos

<sup>112</sup>COUTO, Jorge. A gênese do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Viagem Incompleta: A experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: SENAC, 2000.p.56.

<sup>113</sup>ABREU, J. Capistrano. **Capítulos de História Colonial 1500-1800**. 7 ed. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1988, p. 65.

<sup>114</sup>COUTO, Jorge. A gênese do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Viagem Incompleta: A experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: SENAC, 2000, p.50.

nativos. No púlpito improvisado, Frei Henrique preocupou-se em pregar sobre o significado da páscoa e do “descobrimento” daquelas terras<sup>115</sup>.

Os dias subsequentes foram destinados à tentativa de estabelecer boas relações com os ameríndios e a explorar mais detalhadamente a terra. O retorno a Portugal se deu no dia 02 de maio do mesmo ano, mas, aqui deixaram dois grumetes<sup>116</sup> que tinham desertado nas vésperas da partida e igual número de degredados.

Novas expedições autorizadas por D.Manuel I se seguiram em anos posteriores (1501-1502) com vistas a levantar as potencialidades econômicas da Terra de Santa Cruz<sup>117</sup>. Embora tenham avançado na conquista por novos mundos, não por uma organização metódica, nem por uma “vontade construtora e enérgica”, ao contrário, “fez-se com desleixo e certo abandono”<sup>118</sup>, os portugueses promoveram a expansão colonial nas novas terras com vistas a explorar tudo quanto fosse possível, da maneira mais “fácil” possível e às custas do trabalho alheio, como assinala Sérgio Buarque de Holanda: “O que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho”<sup>119</sup>.

Diante da necessidade de monopolizar o mercado, o rei de Portugal enviou as primeiras expedições exploradoras a um imenso território que não dispunha de um mercado produtor, não possuía produtos que agradassem aos interesses comerciais do governo e da burguesia mercantil portuguesa, tampouco conhecia a propriedade privada da terra e o excedente econômico<sup>120</sup>. Tal avaliação pode ser observada nas palavras de Caminha ao rei de Portugal, que embora denunciasse a “impossibilidade” de haver metais preciosos e diante do desencanto em relação às riquezas, sugeriu uma nova possibilidade, a salvação dos nativos:

N'ella [terra] até agora não podemos saber que haja ouro, nem prata, nem nenhuma coisa alguma de metal ou de ferro; nem o vimos. Porém a terra em si é de muitos bons ares, assim frios e temperados como os de Entre-Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá. A águas são muitas e infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará nela, por causa das águas que tem.

<sup>115</sup> Ibidem. p.51.

<sup>116</sup>Diante da falta de adultos, era comum a Coroa recrutar mão de obra infantil, especialmente entre as famílias pobres das áreas urbanas, para trabalharem também nas tripulações. Era tão intensa a presença dessas crianças nessas navegações que Fábio Ramos relata que em uma nau composta de 150 tripulantes, pelo menos 27 deles eram grumetes. Cf RAMOS, F. P. A História trágico-Marítima das crianças nas embarcações do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.p.23.

<sup>117</sup>Nome atribuído à terra pelo monarca português D. Manuel I. Cf. COUTO, op.cit.: 2000.

<sup>118</sup>HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995, p.43.

<sup>119</sup>Idem, p.49.

<sup>120</sup>FEREIRA JUNIOR, Amarílio. Educação e Violência no Brasil Colonial. In: **Encontro de Pesquisadores de Educação Jesuítica e Formação da Cultura Brasileira: 1549-1759**. Piracicaba: UNIMEP, 2001. Disponível em: [jmpaiva@unimep.br](mailto:jmpaiva@unimep.br). Acesso em: Abril de 2013, p.01.

Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar [...] <sup>121</sup>.

Desinteresse e desencanto eram sentimentos perceptíveis no discurso dos portugueses, pois, diante do cenário encontrado, não vislumbraram “meios expressivos para a prática de atividades mercantis” <sup>122</sup>. Na falta de metais preciosos, restou a esses exploradores investir num produto já bem conhecido pelos europeus, o pau-brasil.

O período foi marcado pelo estanco, feitorias e escambo, os índios cortavam e transportavam as madeiras e em troca recebiam bugigangas tais como: pentes, espelhos, colares e outros objetos. O lucro que se tinha com a venda da madeira era bastante inferior ao lucro obtido pelos produtos africanos. Somente em meados do século XVI a economia de escambo foi substituída pela economia de produção, onde o cultivo do açúcar e a criação de gado assumiram um importante papel <sup>123</sup>.

### 3.5 O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO

O desinteresse inicial da Coroa Portuguesa pelo território que, aparentemente, pouco tinha a oferecer, deu margem para que grupos estrangeiros adentrassem no território. Segundo Abreu <sup>124</sup>, os franceses chegaram quase que no mesmo período e logo começaram a estabelecer no litoral o mesmo tipo de comércio – exploração do pau-brasil - e a conquistar os indígenas. A presença dos franceses era uma ameaça aos interesses dos colonizadores lusitanos.

Com a decadência do comércio asiático e o receio de perder território, as três primeiras décadas da Colônia foram destinadas à ocupação. Para isso, D. João III (1502-1557), sucessor de D. Manuel I, enviou em 1530 armadas sob a liderança de Martin Afonso de Souza, a fim de impedir que os franceses povoassem e assegurassem a posse das terras. De acordo com Érica Carolina Pereira, o esquema frequente de defesa militar e um governo para a área ‘descoberta’ exigiram de Portugal uma solução imediata por meio do sistema

<sup>121</sup>CASTRO Silvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 2008, p.115-116.

<sup>122</sup>PEREIRA, Érica Carolina. **Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. São Carlos: UFSCar, 2007, p.63.

<sup>123</sup>COUTO, Jorge. A gênese do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Viagem Incompleta: A experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: SENAC, 2000, p.62.

<sup>124</sup>ABREU, J. Capistrano. **Capítulos de História Colonial 1500-1800**. 7 ed. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

colonizador “[...] A solução era colonizar, isto é ocupar a terra para explorar suas riquezas”<sup>125</sup>. O processo de colonização tinha suas motivações no princípio de que os produtos da colônia pudessem ser comercializados na Europa e gerar bons lucros.

Segundo Jorge Couto<sup>126</sup>, ao longo do período compreendido entre 1530-1548, D. João III utilizou no processo de colonização três diferentes formas de manter o sucesso da empresa. Inicialmente, utilizou o modelo de “exclusividade régia” (1530-1533).<sup>127</sup> Contudo, em pouco tempo, percebeu que a colonização exigia que o reino dispusesse de uma boa quantidade de recursos financeiros capazes de suprir às demandas de ocupação, defesa e administração da área.

Consciente de tal necessidade, o governo régio, em 1534, optou pelo segundo modelo, o de “exclusividade particular” (1534-1548)<sup>128</sup>. Para tanto, as terras foram divididas em capitânicas hereditárias distribuídas aos governadores – componentes da nobreza. Esses governantes de capitânicas se tornaram responsáveis por qualquer dano ou prejuízo que porventura viessem sofrer.

Ao longo dos anos, o sistema de capitânicas hereditárias demonstrou deficiências que iam de encontro aos objetivos pretendidos pela Coroa. As elevadas exigências materiais e humanas; a indisponibilidade dos donatários, ora de recursos financeiros, ora com desinteresse e abandono das terras; a falta de um poder político centralizado, percebido por meio da falta de uma fiscalização régia, fez com que, diante do quadro, D. João III experimentasse uma terceira possibilidade. Ao fim de 1548, o rei de Portugal implementou o “sistema misto”<sup>129</sup>. Este sistema, embora mantivesse as capitânicas-hereditárias, suas atribuições foram consideravelmente reduzidas, visto que essas capitânicas foram articuladas à administração régia e estavam submetidas à fiscalização de representantes nomeados diretamente pelo rei, os governadores-gerais.

Essas constantes modificações no processo de colonização deixaram consequências desastrosas na organização da Colônia, especialmente nas relações entre os ameríndios e portugueses que, até então, ainda conservavam a autonomia dos grupos tribais. Contudo,

<sup>125</sup>PEREIRA, Érica Carolina. **Os curumins da terra brasílica**: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica. São Carlos: UFSCar, 2007, p.68.

<sup>126</sup>COUTO, Jorge. A gênese do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.) **Viagem Incompleta**: A experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: SENAC, 2000, p.60.

<sup>127</sup>Também conhecido por Pacto Colonial, no qual o governo lusitano exercia amplo domínio sobre a colônia, sobretudo, o domínio econômico.

<sup>128</sup>Que consistia em transferir as despesas com a colonização a particulares.

<sup>129</sup>“Este sistema articulava um forte empenho militar, econômico e judicial da coroa com a manutenção das capitânicas donatárias, embora expropriando os seus titulares de muitas das competências inicialmente concedidas”. Cf. COUTO, Jorge. A gênese do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.) **Viagem Incompleta**: A experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: SENAC, 2000, p.60.

afirma John Monteiro, “a medida que a ocupação europeia começa a firmar pé, com o estabelecimento de povoados fixos e o desenvolvimento de atividades econômicas contínuas, as sociedades indígenas começaram a sofrer profundas transformações”<sup>130</sup>.

Na análise que faz sobre a colonização, Dermeval Saviani esclarece que tal processo envolve “de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente” três momentos: a posse e exploração da terra e a dominação de seus habitantes; a educação como elemento de aculturação com a finalidade de inculcar nos colonizados os valores, símbolos e técnicas do colonizador; e a catequese compreendida como o meio de difusão e conversão dos colonizados à fé católica<sup>131</sup>.

Nomeado por El-rei D. João III, em 1549, Tomé de Sousa assumiu o primeiro governo-geral do Brasil. Na sua vinda, recebeu um documento real intitulado “Regimento de 1548” o qual regulamentava as principais funções dos governadores-gerais, a saber: a procura por ouro, repressão às rebeliões indígenas, propagação da catequese e defesa da terra<sup>132</sup>.

Ciente das dificuldades pelas quais enfrentaria nas novas terras, o rei enviou junto a Tomé de Sousa uma comitiva que ele considerava forte o bastante para manter a ordem e o equilíbrio entre a população, a qual Puentes, descreve:

Além de Pedro Borges, no cargo de Ouvidor-Geral, Antonio Cardoso de Barros, no de Provedor-Mor da fazenda e os seiscentos soldados, quatrocentos degredados, duzentos regulares de tropa, trezentos e vinte artesãos, trezentos colonos contratados e dezenas de mecânicos que acompanhavam Tomé de Sousa, primeiro governador do Brasil [...]<sup>133</sup>

Acompanhando a comitiva, a 29 de março de 1549, chegaram à Colônia um grupo notável, que estabeleceu um trabalho significativo para a propagação das primeiras ideias pedagógicas do Brasil. Dando continuidade à descrição de Puentes:

Chegou à colônia também em 29 de março de 1549 a primeira representação da Companhia de Jesus encabeçada pelo Padre Manoel da Nóbrega e composta por seus companheiros Padre Leonardo Nunes, João Azpilcueta Navarro e Antonio Pires, e os irmãos Vicente Rodrigues e Diego Jacome. Os

<sup>130</sup>MONTEIRO, John M. As Populações Indígenas do Litoral Brasileiro no Século XVI: Transformação e Resistência. Páginas 121 a 212. In: **Brasil nas vésperas do Mundo Moderno**. Portugal: Comissão Organizadora para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. 1992.p.130

<sup>131</sup>SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.29.

<sup>132</sup>PEREIRA, Érica Carolina. **Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. São Carlos: UFSCar, 2007.p.70.

<sup>133</sup>PUNTES, R. V. **La Compañía de Jesús y su misión histórica em Brasil**. In: Encontro Interinstitucional do Grupo de Pesquisa Educação, História e Cultura: Brasil, 1549-1759, 2002, Maringá. p.02.Tradução nossa.

Padres e os irmãos completariam harmónicamente [...] a administração da Colônia [...]<sup>134</sup>

No ano seguinte, chegaram ao Brasil mais quatro missionários<sup>135</sup> que traziam sete meninos órfãos de Lisboa a fim de auxiliarem os padres na evangelização e catequese contribuindo especialmente com a aprendizagem da língua nativa<sup>136</sup>.

Certamente, ao chegarem às terras do Brasil os padres traziam consigo corações e mentes repletos de expectativas e idealizações acerca do trabalho a ser realizado. As oito semanas que passaram no mar, seguramente propiciaram a estes homens discussões sobre um projeto a ser desenvolvido na Colônia. Contudo, os Jesuítas sabiam qual trabalho exercer, uma vez que era a função deles tornar conhecida a graça de Deus entre os homens. Puentes se refere a este aspecto com as seguintes palavras:

Cabia aos padres inacianos, no meio dessa massa enorme de músculos e de idéias, estender e sustentar a fé, fazer reinar a Graça de Deus entre os homens nas novas regiões descobertas. Enquanto o governo intervém em tudo, administrando a justiça, voltado para o sagrado, os jesuítas, junto ao resto do Clero, tem a responsabilidade de administrar os sacramentos. Também é definida a responsabilidade destes padres dentro da sociedade portuguesa no Brasil, junto com o governo e o resto do clero. Tomé de Sousa governa, o Ouvidor Geral ministra a justiça, o Provedor Mor cuida das finanças, os comerciantes tratam, os mecânicos constroem, os soldados combatem, e os primeiros seis jesuítas cumprem o seu ofício pregando entre eles a palavra de Deus e dando suporte espiritual aos súditos da Coroa portuguesa<sup>137</sup>.

Os jesuítas deveriam desempenhar diferentes funções na empresa colonizadora, a de missionários na pregação da palavra de Deus, a de confessores e especialmente a de educadores. Esta última função desempenharam com tamanho zelo que acabou por constituir a principal atividade da Ordem Inaciana na nova terra. Logo que chegaram começaram suas atividades, confessando a gente, realizando a missa e ensinando os meninos, tanto na doutrina,

<sup>134</sup>Idem, p.02 .Tradução nossa.

<sup>135</sup>Os padres que chegaram ao Brasil em 1550 foram: Afonso Braz, Francisco Pires, Salvador Rodrigues e Padre Manoel de Paiva. Cf. Cartas Jesuíticas II. **Cartas Avulsas, 1550-1568**/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.66.

<sup>136</sup>MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**. O período Heróico. (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.p.35.

<sup>137</sup>PUNTES, R. V. **La Compañía de Jesús y su misión histórica em Brasil**. In: Encontro Interinstitucional do Grupo de Pesquisa Educação, História e Cultura: Brasil, 1549-1759, 2002, Maringá. p.02. Tradução nossa.

quanto a “ler e escrever”, tarefa esta inicialmente destinada ao irmão Vicente Rodrigues, também conhecido por Vicente Rijo<sup>138</sup>.

Sob a direção do Padre Manuel da Nóbrega<sup>139</sup>, logo começaram a organizar os aldeamentos da Companhia, a ensinarem os rudimentos da fé e fundarem colégios. O primeiro deles, Colégio da Bahia, foi instalado em 1553. O trabalho consistia em se aproximarem dos nativos por meio da pregação da doutrina cristã associada ao ensino das letras, estabelecendo uma próxima relação dos “mistérios da fé” com a cultura letrada a qual os ameríndios não tinham contato prévio. Conforme relata o padre Nóbrega “porém começamos a visitar as suas aldeias, quatro companheiros que somos, a conversar familiarmente, e a anunciar-lhes o reino do ceu [...]. Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina christã [...]”<sup>140</sup>.

Dos primeiros padres que chegaram com Tomé de Sousa, três deles apresentaram características singulares para a organização do trabalho: A liderança do Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), “talentoso e enérgico” conforme descreve O’Malley<sup>141</sup> o qual, em todo o tempo em que esteve no Brasil, se encarregava de coordenar os demais, organizando aldeamentos e fundando colégios; a didática de Vicente Rodrigues, (1528-1600), a quem ficou destinado o trabalho pedagógico do ensino das primeiras letras e catequese das crianças; e a aprendizagem da língua nativa, sem a qual seria impossível a propagação da fé, incumbência destinada ao padre João de Azpilcueta Navarro (1497-1557). Esses homens dedicaram seus esforços a evangelizar e educar os nativos mediante o método de ensino à luz das indicações de Loyola (1491-1556), que, ao longo dos anos, foi sendo adaptado para melhor atrair os curumins.

Tais vocações podem ser observadas em trechos de uma das primeiras cartas enviadas ao Padre Mestre Simão Rodrigues de Azevedo, na qual Nóbrega relata: sobre Vicente Rijo, “O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos a cada dia e tambem tem eschola de ler e escrever; perece-me bom modo este para trazer os Indios desta terra, os quaes têm grandes

<sup>138</sup> CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**: São Paulo, 2008.p.55.

<sup>139</sup>Esses primeiros Jesuítas que aportaram no Brasil vieram como missão da Província de Portugal. “Missão significa subordinação imediata”. Neste tempo, Nóbrega era o Superior dos Jesuítas do Brasil, no entanto ele e seus companheiros estavam incluídos na Província de Portugal. Cf. S. LEITE. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo II, p.367.

<sup>140</sup> NÓBREGA, Manoel da. Carta enviada ao Padre Martin de Azpilcueta Navarro, Bahia, Salvador 10 de Agosto de 1549. Cf. **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p. 91.

<sup>141</sup> O’MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC, 2004. p.125.

desejos de aprender[...]”<sup>142</sup> e sobre Navarro, “Trabalhamos de saber a língua delles e nisto padre Navarro nos leva vantagem. Temos determinado ir viver com as aldeias, como estivermos mais assentados e seguros, e aprender com elles a língua e Il-os doutrinando pouco a pouco”<sup>143</sup>.

A pedido de Nóbrega, que precisava de mais irmãos jesuítas na evangelização colonial, Lourenço Braz, Ambrósio Pires, José de Anchieta, Gregório Serrão, Antonio Blasques, João Gonçalves, estes chefiados pelo Superior Padre Luiz da Grã<sup>144</sup>, aportaram em Salvador em 1553, como reforço para a organização do trabalho e dos colégios. Estes membros da nova Ordem Religiosa destinaram-se a exercer os mais diferentes trabalhos na empresa colonial, contribuindo inclusive, através de suas cartas, com a escrita de uma história sobre os primórdios da expansão colonial. Entretanto, entre eles, deve-se merecido destaque à atuação do primeiro superior e posteriormente, provincial do Brasil, Pe. Manuel da Nóbrega e ao “dramaturgo” do Novo Mundo, Pe. José de Anchieta (1534-1597) que apesar de suas fraquezas físicas “tornou-se junto com Nóbrega, o centro enérgico para o trabalho jesuíta com os nativos do Brasil”<sup>145</sup>. As ações destes padres contribuíram significativamente para a catequese e ensino dos índios, especialmente, para a formação de uma “cultura letrada” em terras brasileiras.

### 3.6 MODOS DE VIDA DOS POVOS INDÍGENAS: APROXIMAÇÕES

Ao adentrarem as terras sul-americanas, os europeus depararam-se com uma variedade de núcleos populacionais indígenas. Segundo Felipe Eduardo Moreau, a grande mobilidade desses povos, intensificada pelas invasões, impossibilitou uma maior precisão na contabilização dos grupos. Entretanto é possível afirmar que no litoral predominavam os povos de língua tupi-guarani, principais interlocutores dos brancos, e com os quais os jesuítas tiveram maior contato<sup>146</sup>. Em uma carta não datada, mas subtendida ter sido enviada a alguns irmãos, intitulada “Informação das Terras do Brasil, Nóbrega faz uma breve descrição dos nativos e seus diferentes grupos:

<sup>142</sup>NÓBREGA, Manoel da. Carta enviada ao Padre Simão Rodrigues (Bahia, s/d 1549). Cf. **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.72.

<sup>143</sup> Idem p.73.

<sup>144</sup>Esses padres vieram com a frota do Segundo Governador Geral D. Duarte da Costa em 1553; Luiz da Grã foi Reitor do Colégio da Companhia de Jesus em Coimbra.

<sup>145</sup>O’MALLEY,2004, Op. cit. p.125.

<sup>146</sup> MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003, p.73.

Os gentios são de diversas castas, uns se chamam goyanazes, outros carijós. [...] Há outra casta de gentios que chamam Gaimares [Aymorés]. [...] Os que communicam com nós outros até agora são de duas castas, uns se chamam Topinaquis e os outros Topinambás<sup>147</sup>.

John Manuel Monteiro, no estudo que faz sobre as populações indígenas do litoral brasileiro, relata que os povos que habitam a faixa litorânea foram reconhecidos pelos europeus como grupos que compartilhavam características culturais semelhantes e por isso ficaram conhecidos como “Tupi” e sua língua – incluindo as inúmeras variantes locais - foi conhecida como “língua geral” ou “língua brasílica”. Ele complementa afirmando que apesar da aparente homogeneidade, a tentativa por parte dos escritores do século XVI de compor um possível quadro unificado da cultura brasileira, tropeçou em dois obstáculos: primeiro a coesão entre os povos Tupi não significava uma unidade política, ao contrário, uma marcante característica destes povos consistia, justamente, no constante estado de guerra entre os diferentes grupos. Seguidamente, grande parte da América Portuguesa, sobretudo as regiões do interior, ainda pouco conhecidas pelos europeus no século XVI, estava ocupada por uma infinidade de sociedades “não-tupi”. Ao reconhecê-los, os europeus impetraram outra nomenclatura em contraposição aos Tupi, ressalta Monteiro: “inventou-se o *tapuia*, índios de língua travada [...] a denominação *tapuia* representava uma tentativa de classificar os povos de uma cultura material mais simples”<sup>148</sup>. Sobre esses povos o Padre José Anchieta escreveu que “Além dos índios que moram pela costa do Brasil, há pelo sertão adentro muitas outras nações de diferentes línguas, com as quais os que têm comércio com os portugueses trazem contínua guerra, e lhes chamam *tapuias*, como que diz selvagens”<sup>149</sup>.

Perante a variedade dos grupos indígenas, desnecessário se faz reconhecer que antes da chegada dos colonizadores, eles viviam de acordo a uma determinada organização social, e que a educação era o elemento preponderante nessas sociedades. Educação compreendida num sentido lato, aproximada ao conceito de cultura, e sobre a qual Saviani faz uso das palavras de Bosi (1982) para defini-la como “conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado

<sup>147</sup> NOBREGA, Manoel da. Informações das Terras do Brasil, s/d. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988, p.99.

<sup>148</sup> MONTEIRO, John M. As Populações Indígenas do Litoral Brasileiro no Século XVI: Transformação e Resistência. Páginas 121 a 212. In: **Brasil nas vésperas do Mundo Moderno**. Portugal: Comissão Organizadora para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. 1992.p.122.

<sup>149</sup> ANCHIETA, José de. In: VIOTTI, Hélio Abranches **Padre José de Anchieta: Textos Históricos**. Obras Completas, 9º volume. São Paulo: Edições Loyola, 1989.p.142.

de coexistência” e acrescenta que, em termos específicos, ela torna-se a capacidade de “tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar”<sup>150</sup>.

Segundo Cláudio Santos, as formas próprias de socialização dos ameríndios é o que tem se acostumado por categorizar como “Educação Indígena” que, por sua vez, apresenta diferenças históricas em relação à “Educação Escolar Indígena”. Para o autor, a educação indígena corresponde ao tipo de educação que se faz no convívio da comunidade. De acordo com essa concepção, a realização do fenômeno educativo, não requer, necessariamente, a organização de espaços formais, haja vista que a comunidade é quem designa os indivíduos responsáveis por transmitir os saberes acumulados aos seus mais jovens e, comumente, este trabalho era destinado aos mais velhos, às lideranças e/ou pessoas capacitadas para tal função<sup>151</sup>. Nessa sociedade sem classes, conforme afirma Saviani, os fins da educação coincidem com os interesses comuns do grupo, e ocorrem de maneira espontânea e igualitária entre seus membros<sup>152</sup>.

Essa concepção de educação dos ameríndios contemplava todas as suas fases de desenvolvimento. O processo educativo iniciava na infância, quando meninos e meninas dependiam totalmente de suas mães, até a fase adulta, transmitindo os conhecimentos aos mais jovens. No que concerne ao tratamento de suas crianças<sup>153</sup>, as concepções de educação para com os filhos dos povos indígenas em muito diferiam das apreensões dos povos europeus. Enquanto os ameríndios educavam suas crianças com base na cooperação, os europeus praticavam punições e incentivavam a competição.

Embora fossem considerados pelos colonizadores como povos “irracionais”, “indomáveis”, “amaldiçoados, descendentes de Cam”<sup>154</sup>, não há como desconsiderar o

<sup>150</sup>SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.27.

<sup>151</sup>SANTOS, Cláudio Félix dos. **Uma escola para formar guerreiros**. Irecê: Print Fox, 2007, p.19.

<sup>152</sup>SAVIANI, Dermeval. 2011, Op. Cit., p.38.

<sup>153</sup>No que concerne a sua organização social, os Tupinambá distinguiam cinco grupos de idade, tanto para os homens, quanto para as mulheres. Os recém nascidos eram chamados de *Peitan* e assim eram considerados até começarem a andar. Após os primeiros passos, iniciam-se as fases: a) Até os 7-8 anos de idade as crianças do sexo masculino eram chamadas *Kunumy-miry*, e as de sexo feminino, *Kugnatin-miry*; b) Dos 8 aos 15 anos os meninos eram os *Kunumy* e as meninas *Kugnatin*; c) dos 15 aos 25 anos os rapazes eram chamados de *kunumy-uaçu* e as moças *Kugnammuçu*; d) dos 25 aos 40 anos eram chamados de *Aua* (homens) e *Kugnan* (mulheres). Neste grupo, distinguiam-se os homens casados chamados de *Mendar-amo* e as mulheres casadas eram chamadas de *Kugnammçupoare*; e) dos 40 anos em diante, os homens eram chamados de *Thuyuae* e as mulheres de *Uainuy*. Cf, FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Hucitec/Brasília:Ed.UnB, 1989; SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 38

<sup>154</sup> Em um diálogo que discute a humanidade indígena e que pode ser concebido como uma justificativa do trabalho missionário dos jesuítas, Nóbrega, por intermédio dos interlocutores Mateus Nogueira e Gonçalo Álvares, atribui a “desigualdade/inferioridade dos gentios” ante aos demais povos (europeus, gregos, judeus) à

reconhecimento por partes dos europeus quanto ao fato de os povos indígenas dedicarem um carinho especial, um cuidado singular aos seus pequenos<sup>155</sup>. Felipe Eduardo Moreau, ao falar sobre a convivência entre os indígenas, utiliza um trecho de um escrito do Pe. jesuíta Fernão Cardim que relata da seguinte forma as relações entre pais e filhos: “as mães amam os filhos extraordinariamente [...] e não lhes dão nenhum gênero de castigo. Os pais também lhes querem bem, mais que a si próprios”<sup>156</sup>. A atenção dada às crianças não estava relacionada apenas ao fato de não castigá-las, ela estendia aos cuidados com a alimentação, a pintura dos corpos, o ensino das brincadeiras e das práticas culturais por meio do exemplo.

Os cuidados destinados às crianças indígenas por seus pais, não aconteciam por consciência de um sentimento de infância. Não obstante, Antonio Marcos Chaves relata que os adultos as reconheciam como seres mais frágeis, mas que, no entanto, deveriam participar de todas as atividades da comunidade a fim de que fossem socializadas para um comportamento adulto<sup>157</sup>. Tal concepção era vista sob a perspectiva dos seus, isto porque, em uma situação de guerra, por exemplo, as crianças tinham o mesmo tratamento dos adultos. Fato que pode ser observado em uma correspondência de Nóbrega:

Fazem guerra, uma tribo a outra, 10,15, 20 leguas, de modo que estão todos entre si divididos. Si acontece aprisionarem um contrario na guerra, conservam-o por algum tempo, dão-lhe por mulheres suas filhas, para que o sirvam e guardem, depois do que o matam com grande festa e ajuntamento dos amigos e dos que moram ali por perto, *e si delles ficam filhos, os comem*, ainda que sejam seus sobrinhos e irmãos, declarando ás vezes as próprias mães que só os paes e não a mãe, têm parte nelles<sup>158</sup>.

No que concerne à composição e organização de cada aldeia, é importante salientar o papel exercido pelo chefe da tribo. Segundo Monteiro, a “identidade - histórica e política da mesma - associava-se de forma intrínseca ao líder da comunidade”. Os chefes tinham o poder

---

maldição de Noé. Fundamentando-se nas Escrituras, mas especificamente, na passagem do Gênesis 9: 18-27 que relata a maldição de Noé lançada sobre um dos seus três filhos, o Cam, cuja descendência seria destinada a ser escrava dos seus outros dois irmãos Sem e Jafete. Assim, os povos indígenas, por serem descendentes de Cam, eram, também, amaldiçoados. Os demais povos, descendentes de Sem e Jafete, eram filhos de benção e, por isso alcançaram mais vantagens. Sobre o assunto Cf. NOBREGA, Manoel da. “Diálogo sobre a conversão do Gêntio”. In: VIOTTI, Hélio Abranches. **Nóbrega e Anchieta**. Melhoramentos, São Paulo, 1978. p. 43-60. Apesar de Nóbrega associar a maldição aos povos indígenas, ela esteve mais próxima das justificativas de que os povos descendentes de Cam eram os Africanos.

<sup>155</sup>CHAVES, Antonio Marcos. Os significados das crianças indígenas brasileiras (séculos XVI e XVII). **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. S. Paulo, 10, 2000. p.12-13.

<sup>156</sup>MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003. p.110.

<sup>157</sup>CHAVES, Antonio Marcos. Os significados das crianças indígenas brasileiras (séculos XVI e XVII). **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. S. Paulo, 10, 2000. p.13.

<sup>158</sup>NOBREGA, Manoel da. Ao Dr. Navarro, seu mestre em Coimbra. Da cidade de Salvador, 10 de Agosto de 1549. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988, p.90. [grifo nosso]

de influenciar o grupo, eram bons oradores e sua maior autoridade consistia em mobilizar os seus guerreiros. Além disso, prossegue Monteiro, esses homens eram os guardiões da tradição, com o papel de instruir o grupo quanto às ações futuras, fundamentadas naquilo que fora definido no passado. “Sem dúvida, a preservação das tradições era elemento fundamental na definição da identidade coletiva, bem como na organização da vida material e social”<sup>159</sup>.

A formação da memória coletiva dos ameríndios está, sobretudo, presente na concepção que tinham da guerra e da sede por vingança. John Monteiro relata que o calvinista Jean de Léry, durante o período em que esteve entre os Tupinambá<sup>160</sup>, transcreveu um importante discurso indígena que “sugeriu o significado da guerra na preservação da memória do grupo local”. Nele, os Tupinambá mais velhos eram responsabilizados por lembrar aos demais as tarefas que, cuja tradição, estavam ligadas à memória. Conforme transcrição:

Nossos predecessores, dizem falando sem interrupção, uns após outros, não só combateram valentemente mas ainda subjugaram, mataram e comeram muitos inimigos, deixando-nos assim honrosos exemplos; como pois podemos permanecer em nossas casas como fracos e covardes? Será preciso, para vergonha e confusão nossa, que os nossos inimigos venham buscar-nos em nosso lar, quando outrora a nossa nação era tão temida e respeitada das outras que a ela ninguém resistia? Deixará a nossa covardia que os margaiá [Tememinó] e os pero-angaipá [portugueses desalmados] que nada valem, invistam contra nós?<sup>161</sup>

A memória também estava presente em suas crenças e medos. Na carta que escreveu “sobre as coisas naturais de São Vicente”, o Padre Anchieta preocupou-se em descrever minuciosamente as coisas da terra, dentre as descrições da fauna, da flora, dos costumes nativos, o padre faz menção ao temor dos índios de seres sobrenaturais que viviam pelas florestas. Embora acuse serem “demônios”, é notório que esses elementos, ainda hoje existentes no imaginário do povo brasileiro, correspondia a uma memória transmitida entre os povos. Nota-se:

<sup>159</sup>MONTEIRO, John M. As Populações Indígenas do Litoral Brasileiro no Século XVI: Transformação e Resistência. Páginas 121 a 212. In: **Brasil nas vésperas do Mundo Moderno**. Portugal: Comissão Organizadora para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. 1992. p.126-7.

<sup>160</sup>Segundo as normas de nomenclatura dos povos indígenas, acordado entre os antropólogos e linguistas em 1957, não se deve pluralizar os nomes dos mesmos pelo fato de a letra “s” não indicar plural em países que não falam português (1ª reunião da Associação Brasileira de Antropologia – ABA) Cf. SANTOS, Cláudio Félix dos. **Uma escola para “formar guerreiros”**: professores e professoras Indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2004. p. 37. [Dissertação de mestrado].

<sup>161</sup>Jean de Léry apud MONTEIRO, John M. As Populações Indígenas do Litoral Brasileiro no Século XVI: Transformação e Resistência. Páginas 121 a 212. In: **Brasil nas vésperas do Mundo Moderno**. Portugal: Comissão Organizadora para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. 1992. p.128.

E' cousa sabida e *pela bôca de todos corre* que há certos demonios, a que os Brasis chamam corupira, que acometem aos Indios muitas vezes no mato, dão-lhes açoites, machucam-os e matam-os. São testemunhas disto os nossos Irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles. [...]

Há tambem nos rios outros fantasmas, a que chamam Igpupiára, isto é, que moram n'agua que matam do mesmo aos Indios [...]

Há tambem outros, máxime nas praias, que vivem a maior parte do tempo junto do mar e dos rios e são chamados boetatá, que quer dizer “cousa de fogo”<sup>162</sup>.

“**Pela boca de todos corre**”, com essa expressão é possível observar a importância dada pelos indígenas à transmissão de seus costumes por meio da oralidade. Os mitos, os cânticos, as crenças, tudo enfim, perpassava pela “boca” e corria entre os demais.

Essas populações que tinham uma organização social correspondente ao que podemos denominar de comunismo primitivo, i.e, não se tratava de sociedades divididas em classes, repartiam não somente as necessidades materiais, como também seus conhecimentos de maneira igualitária. Todos eram partícipes da vida em sociedade. Não havia outras formas de diferenciação entre eles, senão a decorrente da divisão sexual do trabalho, onde homens e mulheres tinham claramente definidas as suas funções e que, segundo Saviani, as mulheres encontravam-se, efetivamente em posição de desvantagem dada a maior quantidade de tarefas a elas atribuídas<sup>163</sup>.

O modo de vida dos povos indígenas foi reconhecido pelos colonizadores como “selvagem”. Essas criaturas “bestiais” e sem salvação necessitavam da “compaixão cristã”. “É preciso salvá-los, afirmam os padres, fornecendo-lhes a memória do Bem que os selvagens esqueceram. Essa caridade católica, que tem a teologia portuguesa como fundamento e limite, significou seu fim” relata João Adolfo Hansen<sup>164</sup>. Significou a mudança dos seus costumes para uma cultura letrada, dominante. Significou a complexa alteração no modo de guerrear, de constituir famílias e de educar os seus filhos.

---

<sup>162</sup>ANCHIETA, José de. Ao Padre Geral, de São Vicente, ao Ultimo de Maio de 1560. In: **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões / José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1988. p. 138. [Grifo nosso].

<sup>163</sup>SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.37.

<sup>164</sup>HANSEN, João Adolfo. Imagens dos missionários Jesuítas nos Textos de Nóbrega e Anchieta. In: MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003, p.16.

## **4 FÉ E ENSINO NAS TERRAS DO BRASIL: A COMPANHIA DE JESUS E AS MEMÓRIAS**

### **4.1 ENTRE O FALAR E O ESCREVER: AS CONFLUÊNCIAS DA MEMÓRIA NO ESTUDO SOBRE A MEMÓRIA AMERÍNDIA E EUROPEIA**

A fim de melhor estabelecer uma relação entre a memória coletiva das comunidades ameríndias, essencialmente oralizadas, e a memória dos europeus, que possuíam o domínio da memória escrita, tomaremos como foco de análise distintos elementos da memória. Entretanto, a base teórica que contribuirá com a compreensão desses elementos advém, conforme já mencionamos em capítulo anterior, das considerações feitas por Jacques Le Goff (2012) que trata da memória étnica/coletiva, memória escrita, memória apagada e as relações de poder nelas imbricadas; e das considerações de Frances Yates (2007) que apresentam um importante estudo da arte da memória e enfocaremos, mais especificamente, sua abordagem no contexto medieval e renascentista quando esta é fortemente incluída no pensamento cristão europeu. Na análise, faremos uso das cartas elaboradas pelos jesuítas, documentos de importante valor que, embora apresentem uma visão europeia, transmitem informações sobre a memória histórica dos ameríndios. Além destes importantes escritos, não desfavoreceremos outras imagens as quais corroborarão para um melhor esclarecimento sobre a temática.

A memória encontrava-se intrinsecamente ligada à religião que, ao lado da Coroa, ordenava as relações sociais e econômicas da Colônia proporcionando um complexo encontro entre sociedades ágrafas (oralizadas) e sociedades escritas, dito de outra forma, de “gentios” colonizados e colonizadores europeus. Tal relação exigiu da vida em grupo, tanto por parte dos colonizados, quanto por parte dos colonizadores, uma modelagem das memórias por eles vivenciadas, isto porque, elas visavam atender a diferentes esferas de interesse no contexto Colonial.

Segundo Le Goff, o primeiro domínio onde a memória coletiva dos povos sem escrita é cristalizada é aquele que lhe dá um fundamento, aparentemente histórico, à existência das etnias ou famílias, i.e, dos mitos de origem. O autor baseou-se nos estudos do antropólogo britânico Siegfried Frederick Nadel, quando, ao estudar os nupes da Nigéria, atribuiu uma distinção entre dois tipos de história: a que estabelece-se com base em critérios “objetivos” universais concernentes à suas relações e sucessão, denominada por “objetiva” e, em contraparte, a “ideológica” a qual descreve e ordena os fatos conforme certas tradições estabelecidas. Le Goff acrescenta que essa “segunda história” corresponde à memória coletiva e “volta-se de preferência para os ‘primórdios do reino’”. Argumenta ainda que nessas

sociedades sem escrita há especialistas da memória, i.e, “historiadores”, guardiões dos códices reais, os quais são, simultaneamente, os depositários da história “objetiva” e “ideológica”. No entanto, os chefes de famílias, sacerdotes e anciãos também participam do importante papel de “guardarem” a memória do grupo e manter a coesão do mesmo, conforme também anunciado por Leroi-Gourhan<sup>165</sup>.

Tomemos tais afirmações para justificar a realidade com a qual se deparavam indígenas e europeus no Brasil do século XVI. As comunidades ameríndias reconheciam nos seus líderes indígenas, quase sempre representados por anciãos, presentes na literatura jesuítica como Pajés, Feiticeiros ou Xamãs, a maior capacidade de contar os fatos guardados em suas memórias e manter as tradições e culturas do grupo mediante o uso da palavra.

Contrariamente, os europeus, cristianizados e com domínio da escrita, não reconheciam o “modo de vida indígena” e, sob a justificação de uma memória cristã amparada pelos dogmas da Igreja e adesão do Estado, apregoavam aos “gentios” a salvação de suas almas, mediante estratégias dominadoras que tinham por objetivo fazer com que abandonassem seus “maus costumes” e compartilhassem das mesmas crenças europeias. Assim sendo, a principal frente de ação adotada pelos jesuítas foi, segundo Monteiro, a luta contra esses líderes, isto porque eles “apresentavam a última e mais poderosa linha de defesa das tradições indígenas”<sup>166</sup>.

No entanto, é importante considerar, assim como Le Goff o fez, que “a atividade mnésica fora da escrita é uma atividade constante, não só nas sociedades sem escrita como nas que a possuem”<sup>167</sup>. Neste contexto, para além de precisar discutir a predominância da escrita sobre a oralidade, alçamos também à confluência entre as memórias desses dois distintos grupos em um mesmo tempo/espaco, permeadas de conflitos, mas, *pari passu*, permeadas de simultaneidades.

#### 4.2 MEMÓRIA ÉTNICA, MEMÓRIA ESCRITA, LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS

Se, no século XVI, à luz das profundas mudanças de cunho social, político e econômico pela qual passava a sociedade europeia, a arte da memória sofreu uma intensa transformação, em decorrência do acesso aos livros impressos, nas comunidades ameríndias

<sup>165</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012, p.410-11.

<sup>166</sup> MONTEIRO, John M. As Populações Indígenas do Litoral Brasileiro no Século XVI: Transformação e Resistência. Páginas 121 a 212. In: **Brasil nas vésperas do Mundo Moderno**. Portugal: Comissão Organizadora para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. 1992.p.134.

<sup>167</sup> Idem.

do Brasil Colonial a realidade apresentava-se de modo bem distinto. É possível afirmar que esses indígenas quase não tinham nenhum contato com a escrita, i.e, eram povos de cultura eminentemente oralizada.

Frente a isto, os primeiros padres da Companhia de Jesus, ao chegarem ao Brasil, depararam-se com uma realidade dessemelhante da vivida por eles na Europa e, até mesmo em partes da Índia e África, uma vez que nesses lugares já havia um trabalho de evangelização mais proeminente. Esses homens foram basicamente formados pela tradição medieval cristã escolástica, associada à formação humanista de parte dos fundadores da Ordem Inaciana. Assim, as estratégias de propagação da fé Católica quando não interpostas, sofreram “adaptações” a um contexto político-econômico e, especialmente, social que satisfizesse os interesses mercantis da Coroa Portuguesa.

Nesse ínterim, os jesuítas tiveram um importante papel no projeto colonizador uma vez que, pela catequização e conversão à fé Católica, os indígenas eram incorporados à cultura europeia, por conseguinte, deixavam os seus referenciais culturais, opostos aos princípios cristãos e ao projeto colonizador. Quanto ao sucesso da empresa, no que concerne à catequização e instrução dos nativos, Mattos ressalva:

[...] pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas no solo fecundo, mas agreste e insidioso, do novo mundo<sup>168</sup>.

As práticas “pedagógicas” realizadas pelos inacianos estavam impregnadas por uma formação humanista, mas, também, entrelaçadas por costumes e tradições que remontam ao período medieval e, ao mesmo tempo, por vivências e tradições ameríndias, de povos que desconheciam o Deus dos cristãos, os quais, se nenhum contato possuíam com a língua escrita, que dirá com as letras “F”, “L” e “R” conforme questão levantada pelo cronista Pero de Magalhães Gândavo: “Carece de tres letras, convem a saber, nam se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna despanto porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem alem disto conta, nem peso, nem medido”<sup>169</sup>. Tal expressão, comum não somente nos relatos do cronista, como também nas epístolas dos

<sup>168</sup> MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**. O período Heróico. (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.p.31.

<sup>169</sup>GÂNDAVO, Pero de Magalhães, **Tratado da Terra do Brasil**: História da Província de Santa Cruz. Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980. p. 124.

padres<sup>170</sup>, tende a apontar que para além da falta dessas letras na língua da terra, a ausência delas “denuncia a dificuldade em identificar instituições que fossem comparáveis às da civilização europeia”<sup>171</sup> e “sugere que os índios viviam numa espécie de anomia, e num estado de descrença em matéria de religião”<sup>172</sup>. Frente a isto, o esforço consistiu em instituir na organização social da comunidade nativa os valores, crenças e instituições europeias ora tipificadas nas letras que “carecia” a sua língua.

O projeto colonizador português esteve intrinsecamente associado ao “apagamento” e, na impossibilidade disto, na manipulação e ou adaptação da memória indígena a qual os jesuítas insistiam em negar e, no entanto, implicitamente, permanecia presente em suas cartas. Adentraremos no mérito dessa discussão a partir da afirmação de Nóbrega, quando, em uma de suas primeiras missivas enviadas ao Dr. Navarro, em 1549, divulga a cosmogonia indígena, sobre a qual os nativos atribuem a origem de seu povo pela narrativa diluviana<sup>173</sup>:

[...] Sabem do dilúvio de Noé, bem *que não conforme a verdadeira historia*; pois dizem que todos morreram, excepto uma velha que escapou em uma arvore<sup>174</sup>.

Em outra carta escrita no mesmo ano, onde apresenta informações gerais sobre a terra, ao falar sobre os “índios” Carijós e Guaianases prossegue afirmando a presença da memória:

*Têm memoria do dilúvio, porém falsamente*, porque dizem que cobrindo-se a terra d’água, uma mulher com seu marido subiram em um pinheiro e, depois

<sup>170</sup>Nas cartas inicianas é possível notar referências comuns à de Gândavo. Anchieta, em carta escrita em 1554 escreve: “porquanto êstes [índios] a nenhuma lei, a nenhuma autoridade se submete, nem ao império de ninguém obedecem”. In: **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões / José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1988. p.51; Nóbrega também faz menção sobre o assunto no diálogo sobre a conversão do Gentio onde relata: “Se tiverem rei, poderão se converter, ou se adorarão alguma cousa; mas como não sabem, que cousa é crer, e nem adorar, não podem entender a pregação do Evangelho, pois Ella se funda em fazer crer, e adorar a um só Deus, e a este só servir, e como este gentio não adora a cousa alguma, nem crê em nada, tudo o que lhe dizeis se fica em nada”. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.229.

<sup>171</sup>MONTEIRO, John Manuel. As Populações Indígenas do Litoral Brasileiro no Século XVI: Transformação e Resistência. Páginas 121 a 212. In: **Brasil nas vésperas do Mundo Moderno**. Portugal: Comissão Organizadora para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses. 1992.p.121.

<sup>172</sup>VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 28.

<sup>173</sup> Segundo Serafim Leite a narração do Dilúvio aparece de distintas formas na Etnologia indígena brasileira: “Há pelo menos cinco: a dos Tupis, a dos Caxinuás, a dos Padauris, a dos Bororós e a dos Pamarís”. Junto a esta tradição associa-se a lenda de Zumé (Thomé): “Nóbrega assinala essa crença, o que levou erradamente alguns a supor que foram os Padres os autores da lenda. Está provado que a tradição de Zumé é anterior à chegada dos jesuítas”. Cf. LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, p.231. Tomo II.

<sup>174</sup>NÓBREGA, Manoel da. Ao Dr. Navarro, seu Mestre em Coimbra. Salvador, 10 de Agosto de 1549. Cf. **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988, p. 91.[grifo nosso].

de mingoadas as águas, se desceram, e destes procederam todos os homens e mulheres<sup>175</sup>.

Nóbrega reconhece a presença da memória nas comunidades indígenas, “Sabem do dilúvio” e “têm memória do dilúvio” expressam que os esses grupos apropriaram e repassaram o mito entre as gerações. Segundo Le Goff, as cosmogonias primitivas foram, por vezes, complementadas sobre cataclismos cósmicos tais como tremores de terra, desabamentos, e epidemias, porém, os mais frequentes estão relacionados aos mitos do Dilúvio<sup>176</sup>, fato que também é observado entre as narrativas dos povos indígenas da América.

Apesar do seu reconhecimento, Nóbrega entende a memória indígena como falsa mesmo diante da semelhança com a narrativa cristã. Ainda que os mitos fossem preservados na memória coletiva do grupo, os padres viam a necessidade de adaptá-los aos conteúdos cristãos europeus, ou seja, de “ensiná-los” a “verdadeira história”. O padre Vicente Rodrigues ao explicar sobre o seu trabalho missionário na colônia relata:

[...] explico a criação do mundo, a encarnação do Filho de Deus, e o dilúvio, do qual têm elles noticia pela tradição de seus ascendentes e ainda fallo do dia de juízo, de que muito se admiram por ser cousa em que nunca ouviram fallar<sup>177</sup>.

Em 1584, Anchieta também descreveu o conhecimento do mito por parte dos indígenas e atribui a narrativa “confusa” ao fato de passarem de boca em boca, ou nas próprias palavras do padre, de mão em mão:

Têm alguma noticia do diluvio, mas muito confusa, por lhes ficar de mão em mão dos maiores e contam a história de diversas maneiras. Também lhes ficou dos antigos noticias de uns dois homens que andavam entre elles, um bom e outro mau, ao bom chamavam Çumé, que deve ser o apóstolo S. Tomé, e este dizem que lhes fazia boas obras mas não se lembram em particular de nada<sup>178</sup>.

É importante retomarmos a afirmação de Le Goff, de que a memória transmitida pelas sociedades sem escrita não implica necessariamente que ela seja comunicada palavra por

<sup>175</sup>NÓBREGA, Manoel da. Informações da Terra do Brasil. 1549. Cf. **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988, p. 100-1. [grifo nosso].

<sup>176</sup>LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6ª Ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012, p.320.

<sup>177</sup>RODRIGUES, Vicente. Cópia de uma carta de Vicente Rodrigues, que está no Brasil na Cidade de S. Salvador aos 17 de Setembro de 1552. In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.160.

<sup>178</sup>ANCHIETA, José de. Informações do e de suas capitânias- 1584. Dos costumes dos Brasis. In: **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões / José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1988. p. 340. [Grifo nosso]

palavra. A memória coletiva dessas sociedades raramente se utilizava de processos mnemotécnicos e, por isso, funcionavam segundo uma reconstrução generativa e não conforme processos mecânicos de memorização<sup>179</sup>. Os homens-memória personificados nas figuras dos pajés tinham por compromisso manter viva a origem do seu povo, ainda que sua difusão fosse “mais criadora do que repetitiva”. Razão, para Le Goff, que emerge da vitalidade da memória entre os povos sem escrita<sup>180</sup>.

Característica das sociedades ágrafas, a tradição oral é constituída pelos mitos, crenças e histórias. É, portanto, o registro da memória e instrumento de transmissão de sua cultura<sup>181</sup>. Até a chegada dos colonizadores, as comunidades ameríndias mantiveram-se estruturalmente organizadas pela oralidade. As relações sociais por elas estabelecidas ocorriam por meio da troca de experiências e dos saberes acumulados e preservados pelos anciãos. A palavra constituiu um importante elemento utilizado pelos ameríndios na educação de seus filhos, por meio dela, criaram seus mitos e ritos, estabeleceram as relações grupais e mantiveram a memória coletiva do grupo, repassando-a para a tradição oral.

Se a tradição oral é o elemento norteador dessas sociedades ágrafas, as crenças proferidas pelos índios constituem seus mais ricos frutos. No estudo que faz sobre “Idolatrias e Colonialismos no Brasil”, Ronaldo Vainfas apresenta uma importante discussão sobre a demonização da alteridade ameríndia. Mergulhada em elementos demoníacos, a noção judaico-cristã de idolatria encontraria na América um lugar privilegiado, direcionando os registros etnográficos e as atitudes europeias em face do outro. Para Vainfas, segundo o olhar dos colonizadores, “a idolatria, como o diabo, estaria em toda parte: nos sacrifícios humanos, nas práticas antropofágicas, no culto de estátuas, na divinização das rochas ou fenômenos naturais, no canto, na dança, na música [...]”<sup>182</sup>.

Embora com uma tradição demonológica diferente dos espanhóis, que desenvolveram campanhas de eliminação de idolatrias com inexoráveis perseguições aos indígenas por razões religiosas, a exemplo do que ocorreu no México e no Peru, os portugueses também não pouparam os povos indígenas da América Portuguesa dos massacres e imposições culturais, porém de maneira mais “velada”. A diferença entre lusitanos e espanhóis estava no fato dos primeiros não utilizarem da palavra idolatria para se referirem à religião indígena, pois

<sup>179</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012, p.410-12.

<sup>180</sup> Idem, p.412.

<sup>181</sup> SILVA, Ana Paula da. e FREIRE, José R. Bessa. **Memória Oral e patrimônio indígena no Brasil nas crônicas do século XVI**. Trabalho apresentado no XXV Simpósio Nacional de História. 13-17 de Julho de 2009. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/?p=15042> . p.03. Acesso em Maio de 2013.

<sup>182</sup> VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e Escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil Colonial**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986, p.26.

negavam a existência de uma religião entre os tupi, sobretudo porque, contrariamente ao que ocorreu no México e no Peru, sociedades que possuíam templos, profusão de ídolos, máscaras e cultos correspondentes aos modelos de idolatria, no Brasil, não ocorrera nada semelhante com os tupinambá<sup>183</sup>. “Os ritos que achavam, atribuíam-nos à feitiçaria e bruxedo”, afirma Serafim Leite<sup>184</sup>.

Por esta razão foram correntes as afirmações nas cartas dos cronistas e dos jesuítas da época de que os nativos não tinham religião:

“Essa gentildade nenhuma coisa adora, nem conhece o Deus, sómente aos trovões chama Tupane, que é como quem diz cousa divina. E assim nós não temos outro vocabulo mais conveniente para os trazer ao conhecimento de Deus, que chamar-lhe Pae Tupane”<sup>185</sup>.

A afirmação do Pe. Nóbrega é reveladora de que os jesuítas negavam a existência de uma religião entre os tupinambá pelo fato de esses povos não conhecerem o “Deus e o Diabo” dos cristãos. Diante dessa visão etnocêntrica, os padres colonizadores submeteram todas as práticas indígenas à noção de pecado e do julgamento, do bem e do mal.

Embora insistissem em negar essas práticas religiosas por parte dos ameríndios, os jesuítas incidiam na contradição quando, em muitos de seus relatos, expunham os rituais indígenas e a influência de seus pajés que, diziam eles, “falavam aos índios possuídos por espíritos”. Ao conceber as práticas religiosas balizadas nas concepções judaico-cristãs, os sermões católicos, as correspondências, as pregações, ao revelarem as singularidades das práticas ameríndias, simultaneamente, imprimiam o olhar e o imaginário europeu. Quando falavam sobre os ritos e magias praticadas pelos indígenas, os padres amparavam-se em concepções demonológicas mais próximas da realidade europeia. Este pensamento é expresso em diversas cartas inicianas, entretanto, por ser a pioneira, mencionaremos a carta de Nóbrega escrita em 1549 que narra uma cerimônia realizada pelos tupinambá:

Sómente entre elles se fazem uma cerimonia da maneira seguinte: de certos em certos annos vêm uns feitiçeiros de mui longes terras, fingindo trazer santidade e ao tempo de sua vinda lhes mandam limpar os caminhos e vão recebel-os com dansas e festas, segundo seu costume; e antes que cheguem ao logar, andam as mulheres de duas em duas pelas casas, dizendo publicamente as faltas que fizeram a seus maridos umas ás outras, e pedindo perdão delas. Em chegando o feitiçeiro com muita festa ao logar, entra em

<sup>183</sup>VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e Escravidão**: os letrados e a sociedade escravista no Brasil Colonial. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986, 27-8.

<sup>184</sup>LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo I. p.230.

<sup>185</sup>NÓBREGA, Manoel da. Informação das Terras do Brasil. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.99.

uma casa escura e põe uma cabaça, que traz em figura humana, em parte mais conveniente para seus enganos e mudando sua própria voz em a de menino junto da cabaça, lhes diz que não curem de trabalhar, nem vão á roça, que o mantimento por si virá á casa, e que nunca lhes faltará que comer, e que por si virá á casa, e que as enxadas irão a cavar e as frechas irão ao matto por caça para seu senhor e que hão de matar muitos dos seus contrários, e captivarão muitos para seus comeres e promette-lhes larga vida, e que as velhas se hão de tornar moças, e as filhas que as dêem a quem quizerem e outras cousas semelhantes lhes diz e promete, com que os engana, de maneira que crêm haver dentro da cabaça alguma cousa santa e divina que lhes diz aquellas cousas, as quês crêm<sup>186</sup>.

A carta é repleta de características eurocêntricas, dentre elas, ao chamar o profeta indígena de feiticeiro, por exemplo, Nóbrega não só rejeita as características de suas práticas religiosas, como tenta “enquadrá-lo” dentro de uma mentalidade europeia a fim de, posteriormente, diferenciá-lo. Além disso, ao afirmar que as mulheres são possuídas pelo demônio e a descrição da cerimônia muito semelhante ao sabá, demonstra o persistente interesse em associar os rituais indígenas aos que também condenavam na Europa.

#### 4.3 MEMÓRIA INDÍGENA: RESISTÊNCIAS E LUTAS

As práticas religiosas dos ameríndios não deixavam de confirmar a resistência indígena frente ao domínio europeu. A longa missiva quadrimestral escrita por Nóbrega ao Pe. Loyola, em 1557<sup>187</sup>, traz um cenário das mudanças e permanências vivenciadas pela comunidade indígena. A carta é uma imagem de como o trabalho missionário dos padres estava conexo à coerção e punições àqueles que insistiam em manter os “costumes gentílicos”. Ao passo que “aprendiam e aceitavam” e fé católica, os indígenas também aprendiam a negar a sua cultura sob a condição de sofrerem duras penas. O plano de fundo, ou seja, o fato utilizado por Nóbrega para justificar tais ações com os nativos encontra-se no relato ao Pe. Geral do ocorrido na aldeia do Tubarão, quando, o “Principal”<sup>188</sup> desta aldeia

<sup>186</sup>NÓBREGA, Manoel da. Informações das Terras do Brasil, s/d. Cf. **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p. 99. A santidade descrita na carta é aqui analisada enquanto ritual. No entanto, Ronaldo Vainfas (1995) apresenta um estudo dessa santidade enquanto ritual e, posteriormente, enquanto movimento. Sobre tal abordagem conferir: VAINFAS, Ronaldo. Santidades Ameríndias. In: **A Heresia dos Índios: Catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das letras, 1995. p. 41-69.

<sup>187</sup> Quadrimestral de Janeiro até Abril de 1557, ao Padre Ignacio. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.156-162. É importante salientar que ao escrever a carta, Nóbrega ainda não tinha conhecimento da morte de Inácio de Loyola em julho de 1556.

<sup>188</sup>Os europeus utilizavam a designação “Principal” aos referirem-se a três níveis de liderança política: aos chefes das malocas, das aldeias e a liderança a nível supra-aldeia. A maior fonte de autoridade desses chefes consistia na habilidade de mobilizar guerreiros. Contudo, outros atributos lhe eram reconhecidos a exemplo da habilidade oratória que o designava um grande líder indígena. Cf. MONTEIRO, John M. As Populações indígenas do

reivindicou ao Governador Geral, Duarte da Costa, o direito de vingarem as mortes dos seus. Autorizados pelo governador, sob a condição de matarem fora da aldeia, esses homens, não só mataram, como, conforme a tradição, também comeram os que lhes haviam feito o mal.

Indignados, alguns cristãos da comunidade, juntamente com os padres, representados pelo Pe. Navarro que residia na aldeia, questionaram o posicionamento do Governador diante da permissão pelo ato tão execrável. “Compungido” por ter consentido a ação que ecoou nas práticas antropofágicas, o Governador tentou eximir-se da culpa mediante dominação e ameaças, seguidas de punições por parte dos padres:

Nosso Senhor, que sabe do mal tirar bem, o permittiu assim pelo bem, que disso se seguiu porque o Governador fez nisso grandes ameaças aos Indios e mandou apregoar por suas aldeãs, sob pena de morte, que niguém comesse carne humana; de maneira que os Indios ficaram atemorizados, e comtudo isto não quizeram os Padres tornar á aldeã até o Principal mostrar signaes de muito arrependimento, e os que comeram da carne fizeram penitência e não entraram na igreja por certo tempo<sup>189</sup>.

Ao lado da condenação aos rituais antropofágicos, os castigos estendiam-se, notadamente, aos que comumente buscavam conselhos dos mais velhos. Julgados pelos padres por blasfemadores, os “feiticeiros” eram os homens de poderes “divinos” e também os responsáveis por tentar manter as memórias da comunidade, as quais deveriam ser esquecidas. Eram respeitados e temidos na comunidade ameríndia e por isso tornaram alvo de perseguição das lideranças da Colônia, uma vez que poderiam agenciar conflitos entre eles. Quando presos, serviam de exemplo aos demais para que não ouvissem ou obedecessem a seus conselhos.

Nos relatos epistolares, a preocupação dos inacianos residia na imposição da cultura cristã-católica/europeia-letrada sobre a cultura “pagã/oralizada”. Nisto está o cerne que move as ações pedagógicas dos inacianos “*Ad maiorem Dei gloriam*”. Precisamente, a intenção dos jesuítas, como partícipes das estratégias de colonização, era fazer com que os indígenas abandonassem seus costumes para que, cristianizados, tornassem homens salvos e civilizados, ainda que para isso fosse necessário o uso de ações coercivas, muitas delas aplicadas sob a concessão dos Governadores Gerais.

---

Litoral Brasileiro no Século XVI: Transformação e Resistência. In: **Brasil nas Vésperas do Mundo Moderno**. Portugal: Comissão Organizadora para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses. 1992.p.127

<sup>189</sup> NÓBREGA, Manoel da. Quadrimestral de Janeiro até Abril de 1557, ao Padre Ignacio. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.157.

É possível mencionar as estratégias coercitivas em distintas cartas dos padres<sup>190</sup>, no entanto, faremos ainda citação da mesma quadrimestral escrita por Nóbrega, uma vez que nos propicia estabelecer uma análise comparativa sobre as tradições ameríndias, presentes em suas memórias do grupo, sobreposta por uma memória forjada pelos colonizadores europeus e, sobretudo, difundida pelos inacianos.

Quanto à cultura gentílica, Nóbrega afirma:

[...] na povoação, perante o padre João Gonçalves, foram muitos ou todos da aldeã a fazer offerta das raízes de seu mantimento a um seu feiticeiro, para que lhe fizesse crescer a quem tinha plantada, dando-lhe chuva e tempo conveniente outras muitas ofertas destas haviam feito, quando partiam para guerra [...]<sup>191</sup>.

A confiança nos “feiticeiros” constituía um fator preponderante diante das atitudes a serem tomadas pelo grupo. Note-se:

Os ritos que ha entre elles são: terem mancebas, crerem muito seus feiticeiros, de tal maneira que ainda lhes preguemos contra as mentiras dos seus pagezes quanto se póde dizer, si um pagez lhe diz uma só palavra em contrario, aquella crêm mais e seguem que quanto nós dizemos, e si vão a alguma guerra com grandíssimos trabalhos, si lhe diz um pagez que se tornem ou hão de morrer, ou que dêm guerra ainda que todos morram nella hão de crêl-o<sup>192</sup>.

As ofertas dos mantimentos em prol do retorno de chuvas e alimentos confirmavam uma espécie de fé nesses homens cujo poder que detinham poderia até “fazer chover”. Outra tradição de igual importância refere-se ao fato de só guerrearem mediante a aprovação desses líderes.

Contudo, a “exemplar correção” aos costumes antropofágicos e da negação da doutrina Cristã é anunciada seguidamente, apontando “eficiência” do Governador auxiliado por aqueles comuns que já haviam passado pela conversão ao cristianismo:

<sup>190</sup>Sobre políticas de castigos e coerção aos indígenas quanto às práticas antropofágicas e exercício da guerra é possível também conferir as cartas do Pe Antonio Pires, de 19 de Julho de 1558 (p.224-228) e carta dos padres de 12 de setembro de 1558 (p.229-232). In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

<sup>191</sup>Quadrimestral de Janeiro até Abril de 1557, ao Padre Ignacio. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.158.

<sup>192</sup>Carta do Pe. Balthazar Fernandes, do Brasil, da Capitania de S. Vicente de Piratininga aos 5 de Dezembro de 1567. In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.p.510.

[...] mas era em secreto [a guerra], posto que não faltava quem descobrisse dos mesmo seus, a que, aquillo parecia mal e haviam sua reprehensão, mas esta foi um publico perante o Padre seu mestre, e sobre isso se ajuntou blasphemarem da nossa doutrina e desprezarem-na, o que sabido pelo Governador, mandou prender o feiticeiro e a outro que contra a doutrina fallava, estiveram preso sete ou oito dias, até que pelos rogos dos padres, os soltaram, de que ficaram todos amedrontados, que dahi por deante se começaram a encher as egrejas<sup>193</sup>.

Conforme tradição indígena, a cura de seus doentes era realizada pelos pajés, e o batismo das crianças moribundas realizado pelos jesuítas era mal visto por eles por acreditarem ser a causa de suas mortes.

[...] e d'onde antes offereciam a seus feiticeiros, trazem a offerecer á igreja; e vêm já pedir saude a igreja a Nosso Senhor para si e para os seus, si estão doentes, antes si tinham algum filho pequeno para morrer, não queriam que lhe o baptisassem, por lhe dizerem seus feiticeiros, que morreriam logo, nem elles, si adoeciam, negavam estarem doentes por lhe não fallarem no batismo<sup>194</sup>.

A mudança de tais comportamentos devia-se menos à aceitação das práticas cristãs do que ao temor de, assim como tratados os seus líderes, também sofressem duras penas. Contudo, o medo não os impedia de permanecerem convictos dos seus pensamentos, isto porque esses moribundos habitualmente morriam: “[...] mas já agora de boa vontade dão seus filhos, antes que morram, ao baptismo, e destes mandamos bom quinhão de innocentes regenerados com o santo baptismo aos Ceus”<sup>195</sup>.

O temor os impedia de manifestar suas tradições, porém, para o “dominador europeu”, era um bom fruto da conversão:

O Governador vendo que succedia tão bem á prisão do feiticeiro e que tanto fructo disso sahiu, *oppossuit ut aprehenderentur alii malefactores*, os que impediam a palavra do Evangelho do Senhor; do que resultou muito maior bem, e os Índios que se sujeitaram com isso mais, e se fizeram muito nossos obedientes; assim por experiência vemos que por amor é mui difficultosa a sua conversão, mas, como é gente servil, por medo fazem tudo, e posto que nos grandes por não concorrer sua livre vontade, presumimos que não terão fé no coração; os filhos creados nisto ficarão firmes christãos, porque é gente

<sup>193</sup>Quadrimestral de Janeiro até Abril de 1557, ao Padre Ignacio. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p. 159.[grifo nosso].

<sup>194</sup> Ibidem, p. 159

<sup>195</sup> Ibidem.

que por costume e criação com sujeição farão d'ella o que quiserem, o que não será possível com razões nem argumentos<sup>196</sup>.

Os ameríndios estavam no centro das relações de poder que os dominavam, sujeitando-os à escravidão, obrigando-os a deixarem seus costumes, subjugando-os. O próprio Nóbrega era consciente da necessidade de subjugar os indígenas e concordava com as ações punitivas do governador. Compreendia a dificuldade de fazer adentrar a fé católica no coração dos adultos, isto porque, diante da dificuldade para apagar as memórias já impressas naqueles que por anos experienciaram e transmitiram aos seus, recorria aos meninos quando, afastados de seus pais e doutrinados “nos costumes e na sujeição”, permaneceriam firmes na fé.

A estratégia pedagógica dos inicianos de transplantar os costumes cristãos europeus a partir da “imposição” de uma cultura letrada associada à doutrina católica, requereu práticas catequéticas e suas adaptações às condições políticas-econômicas-culturais da colônia. Junto a elas, foram vários os enfrentamentos dos padres quanto à rejeição e insubordinação de grupos ameríndios que não se mostraram apáticos. Paiva apresenta uma definição de catequese como “toda ação pastoral da Igreja: a doutrinação expressa, a prática devocional e o próprio comportamento dos cristãos”<sup>197</sup>. Segundo ele, a catequese pressupõe ainda a conformação dos indígenas à vontade dos colonizadores posto que não tinham entendimento crítico para perceberem o seu uso indevido.

É possível fazer outra análise ante a afirmação de Paiva. Embora o trabalho catequético fosse, por vezes, exercido com o uso de castigos, ameaças e punições, gerando nos indígenas medo e servilismo diante dos colonizadores, as cartas revelam que seus líderes possuíam consciência de que os portugueses exerciam domínio sobre eles. Esses líderes, homens mais difíceis de converter, persuadiam o grupo a não aceitar o domínio europeu.

A carta do padre Azpilcueta Navarro é reveladora de que os líderes indígenas, tinham consciência da conversão como estratégia de dominação: “Não sei se isto se dá por obra de seus feiticeiros, os quaes dizem que os vou ensinando para ter menos trabalho em fazer-lhes soffrer quando forem feitos escravos nosso [...]”<sup>198</sup> e confirma a importância em começar o trabalho com os meninos:

<sup>196</sup>Quadrimestral de Janeiro até Abril de 1557, ao Padre Ignacio. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988.p.159.

<sup>197</sup>PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.p.51.

<sup>198</sup>NAVARRO, João de Azpilcueta. Extracto de uma carta do Padre João de Azpilcueta Navarro da India do Brasil a 28 de Março de 1550. In.**Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas,1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.77.

Só aos pequenos acho com boa inclinação, si os tirassemos de casa de seus Paes, o que não se poderá fazer sem que Sua Alteza faça edificar um collegio nesta cidade com destino a suas crianças para as educar, de maneira que com os maus costumes e malicia dos Paes se não perca o ensino que se ministra aos filhos<sup>199</sup>.

Sete anos após a narração da carta do Pe. Navarro, ao discorrer sobre alguns infortúnios vivenciados com ameríndios, inclusive com ameaças de morte aos padres, José de Anchieta escreveu coisa semelhante:

A maior parte dêstes (como nas cartas passadas disse) fez outras moradas não longe daqui, onde agora vivem, porque ultra de eles não se moverem nada às cousas divinas, persuadiu-se-lhes agora uma diabolica imaginação, que esta igreja é feita para sua destruição, em a qual possamos encerrar e aí ajudando-nos dos Portugueses matar aos que não são batizados e aos já batizados fazer nossos escravos, isto mesmo lhes dizem outros Indios, *scilicet* que os ensinamos para que a eles, filhos e mulheres, façamos cativos e são eles de tal natureza e condição que mais crêem a qualquer mentira dos seus, que a quanto lhes prègamos, e se lhes diz isto algum de seus feiticeiros a que chamam pagés nenhuma cousa têm por mais verdadeira [...]<sup>200</sup>

Embora os jesuítas mantivessem um pensamento de superioridade frente aos nativos, eles sabiam da importante influência desses líderes diante do grupo. Fato é que seus esforços consistiam em convertê-los ou afastá-los dos demais. É a memória “posta em jogo na luta das forças sociais pelo poder”<sup>201</sup>. Diante dele, ou melhor, em prol dele, lutam pelo esquecimento, pelo apagamento ou manipulação da memória indígena. Frente a isto, os padres elaboraram um “plano civilizador”:

A lei, que lhes hão-de dar, é defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se pois tem muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos: fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, se não for para entre cristãos, tendo terras partidas que lhes bastem, e com estes Padres da Companhia para os doutrinarem.<sup>202</sup>

<sup>199</sup> Ibidem.

<sup>200</sup> ANCHIETA, José de. **Quadrimestre** de Setembro até o fim de Dezembro de 1556, de Piratininga, Abril de 1557. In: **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões / José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1988. p.108.

<sup>201</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012, p.408.

<sup>202</sup> NOBREGA, Manoel da. Plano Civilizador. Carta do Padre Manoel da Nóbrega ao Padre Miguel Torres, Lisboa. (1558) In: **Cartas do Brasil e mais escritos (opera omnia)**. Introd. e notas de Serafim Leita. Coimbra. Universidade de Coimbra. 1955. p. 277-293.

“Ao poder pela memória corresponde a destruição da memória”<sup>203</sup>. Neste contexto, cujas relações de poder são visíveis e acentuadas, cabe mencionarmos o posicionamento de Montesperelli quando faz uso da ideia de Berger e Luckmann (1966/1969) para explicitar a relevância da memória na “dialética social”. Esses dois autores parafrasearam uma conhecida afirmação de Marx (1932) segundo o qual “as ideias da classe dominante são em todas as épocas as ideias dominantes” e afirmam que “em certa medida, as ideias do poder dominante são a memória dominante”<sup>204</sup>. Montesperelli prossegue justificando que as condições materiais e as influências da estrutura de poder interferem sobremaneira na organização de uma memória coletiva<sup>205</sup>.

O sucesso do plano proposto por Nóbrega implicou uma profunda mudança na memória coletiva dos ameríndios. Inicialmente, é necessário destacar que o projeto colonizador português não correspondia apenas à propagação da fé católica, isto porque os interesses mercantis da Coroa Portuguesa sobrepuseram quaisquer interesses religiosos. A Europa vivenciava a lógica mercantilista de acúmulo de bens. Em decorrência disso, investia em navegações a fim de expandir o mercado. Nessa empreitada, os portugueses foram os pioneiros e mostraram competência em povoar novos territórios. Contudo, em terras brasílicas depararam-se com o inusitado, tendo em vista que o modo de vida indígena diferenciava-se completamente da lógica mercantil europeia: “São pobríssimos; nem têm cousa própria, nem particular, antes comem em commum o que cada dia pescam e caçam”<sup>206</sup>.

Os empenhos econômicos dos colonizadores confrontaram-se com o modo de vida dos nativos, totalmente alheios à prática de produzir excedentes agrícolas ou obter algum tipo de lucro mediante sua comercialização. Os indígenas eram adeptos a um ritmo de produção e de trabalho que nada mais propendia do que atender às necessidades vitais, imediatas. “Entre

<sup>203</sup>LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6ª Ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012 p.413.

<sup>204</sup>MONTESPERELLI, Paolo. **Sociologia de La Memoria**. Ied. Buenos Aires: Nueva Vision, 2004. p.44.

<sup>205</sup>Idem, p. 45. No contexto em que aborda a “Legitimação da Memória”, Montesperelli, considera memória coletiva segundo o pensamento de Ernest Renan (1882/1993) sobre o qual afirma que: Para Renan, “a memória coletiva, entendida como a consciência da tradição histórica compartilhada numa comunidade e como vontade de continuar essa herança, é um recurso indispensável para que exista uma nação. Nesse sentido, esta é, em primeiro lugar, “uma grande solidariedade, constituída pelo sentimento dos sacrifícios realizados e aquilo que todavia se está disposto a realizar. “Pressupõe um passado, mas se resume no presente através de um fato tangível: o consenso, o desejo claramente expresso de continuar vivendo juntos” Cf. MONTESPERELLI, Paolo. **Sociologia de La Memoria**. Ied. Buenos Aires: Nueva Vision, 2004.p.29. Tradução nossa.

<sup>206</sup>Carta do Padre João de Azpilcueta escrita de Porto Seguro a 24 de Junho de 1555. In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 176.

elles, os que são amigos vivem em grande concórdia e amor, observando bem aquillo que se diz: *Amicorum omnia sunt communi*. Se um delles mata um peixe, todos comem deste e assim de qualquer animal”<sup>207</sup>. Não demonstravam interesse por acúmulo de bens, tampouco compreendiam suas divisões. Ao contrário dos europeus, extraíam da natureza apenas o que necessitavam, dividindo tudo que tinham entre si.

Eis o paradoxo com o qual o colonizador europeu e os jesuítas se depararam e, para resolvê-lo, deveria compreender o *modus* de vida indígena a fim de modificá-lo<sup>208</sup>. Com estratégias colonizadoras inicialmente voltadas para a evangelização dos nativos, torná-los monoteístas era uma tarefa substancial. No estudo que faz sobre a “gênese e estrutura do campo religioso”, Bourdieu afirma que o aparecimento do monoteísmo nas sociedades primitivas está associado à aparição de um corpo de sacerdotes bem organizado. Isto também implica, segundo ele, que o monoteísmo, “totalmente ignorado pelas sociedades cuja economia se baseia na coleta, na pesca e/ou na caça, somente se expande nas classes dominantes das sociedades fundadas em uma agricultura já desenvolvida e em uma divisão de classes”<sup>209</sup>.

O plano civilizador português dependia do trabalho dos “especialistas da religião” cujo papel era destituir o colonizado da sua religião considerada “inferior” para então impor-lhe uma religião “socialmente reconhecida”. Incumbência conferida aos jesuítas cujas ações religioso-pedagógicas tinham por pretensão “ajustar” os nativos aos padrões civilizadores europeus através do que Bourdieu chamará de “domínio erudito”, ou seja, através de um conjunto de normas e conhecimentos formulados e sistematizados por especialistas pertencentes a uma instituição (Igreja Católica Apostólica Romana)<sup>210</sup> “socialmente incumbida de reproduzir o capital religioso por uma ação pedagógica expressa”<sup>211</sup>.

<sup>207</sup>NÓBREGA, Manoel da. Ao Dr. Navarro seu mestre em Coimbra, Salvador, 10 de Agosto de 1549. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p. 91.

<sup>208</sup>Sobre tal aspecto o trabalho dos inicianos foi primordial. Ao que afirma Leite (2004) a ação missionária dos jesuítas tinha um “fim prático”, nisto consistia: “luta contra antropofagia, luta contra a superstição, luta contra a mancebia e todos os abusos. Fomentava-se a união do povo e das famílias, aprimorava-se o culto, ensinavam-se cânticos, organizavam-se associações. Os jesuítas serviam-se de métodos diretos; aprendiam a língua brasílica e sistematizavam-na em moldes científicos; ensinavam a indústria os primeiros passos, em especial à agrícola e pastoril; utilizavam os recursos da terra, aclimatando plantas de outros continentes; e faziam de tudo isto elemento ou pretexto para a catequese. Cf. S. LEITE. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo I, p.108. Neste sentido, o trabalho constituiu um importante instrumento para inserir o indígena à sociedade mercantilista, impondo-lhes os padrões de civilidade conhecidos pelos europeus.

<sup>209</sup>BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.37.

<sup>210</sup>Incluimos “Igreja Católica Apostólica Romana” a fim de melhor sistematização do pensamento, posto que Bourdieu considera em sua afirmação qualquer religião de pretensão universal.

<sup>211</sup>BOURDIEU, 2009,p.40.

\*\*\*

Até aqui temos explicitado as estratégias colonizadoras que propiciaram a manipulação e apagamento da memória indígena através dos usos do poder da Igreja e do Estado lusitano.

Dentre as distintas operações que perpassam a memória coletiva está a sua relação com a escrita e, por conseguinte, suas transformações, conforme já mencionamos anteriormente.

No século XVI, a escrita compunha o elemento decisivo na organização social, política e econômica do Brasil Colonial e é possível analisá-la sob dois aspectos. Inicialmente, a chegada de povos letrados na Colônia fez surgir a produção de uma memória escrita, conforme visão europeia, das comunidades ameríndias, ou seja, os fatos ocorridos não ficaram só no plano narrativo, entre os indígenas, como passaram a ser registrados, dito de outra forma, os ocidentais cristãos, conhecedores das letras, tinham a capacidade de reter o passado por meio da escrita<sup>212</sup>. O segundo momento, e sobre o qual pretendemos dedicar uma discussão, refere-se à estratégia dos jesuítas em aprender a língua nativa e ensinar as letras aos nativos, momento quando a memória coletiva desses povos é modificada pela introdução da escrita.

Se o papel da religião é cumprir funções sociais, reforçando e legitimando tudo que define socialmente um determinado grupo<sup>213</sup>, a escrita terá, junto a ela, uma importante função colonizadora. Frente a isto, ao chegarem às novas terras, os inácianos não pouparam esforços em aprender a língua (tupi)<sup>214</sup>, transformá-la em arte<sup>215</sup> e, por meio dela, pregar a fé católica, além do ensino da língua portuguesa e outros conteúdos escolásticos.

---

<sup>212</sup>DE CERTEAU apud FLECK. In: FLECK, Eliane Cristina Deckmann. **Em memória de São Tomé: pegadas e promessas a serviço da conversão do gentio (séculos XVI e XVII)**. Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. 36, n. 1, p. 67-86, jan./jun. 2010.p.69.

<sup>213</sup>BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009, p.45-6.

<sup>214</sup>Utilizado como estratégia de comunicação e propagação da fé, o tupi não foi estudado pelos jesuítas de maneira imparcial. A sua sistematização objetivava um fim utilitário. Os jesuítas utilizaram ritos, mitos, referências e nomes próprios desta língua nativa a fim de alcançarem seus objetivos. Ao passo que aprofundavam seus conhecimentos na língua tupi, aproximavam da cultura e cosmologia destes povos, mas, contudo, passaram a “desprezar as demais línguas, tal como faziam os portugueses e os próprios tupis”. “Distante dos propósitos da catequese e da colonização, as outras línguas nativas foram abarcadas num todo Genérico”, a que, tal qual os tupi, os jesuítas também imprimiram a nomenclatura “tapuia” que quer dizer, “aqueles que falam a língua travada: a barbaria. Sobre tal assunto, Cf: PUNTONI, Pedro. **Tupi e Tapuias: contribuição a etno-história dos povos indígenas no Brasil**. XVIII Encontro Nacional da ANPOCS. Caxambu, MG. Out/1993. Disponível em : [www.anpocs.org/portal/index.php?](http://www.anpocs.org/portal/index.php?) Acesso em Julho de 2013. p.01-22.

<sup>215</sup>A *Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil* foi escrita por José de Anchieta. Embora tenha sido impressa somente em 1595, nos relatos dos padres é possível evidenciar a sua utilização desde os anos 60. “Logo que o padre [Luiz da Grã] aqui chegou, ordenou que em casa se lesse a arte da língua brasilica que

Comissionados a propagar o catolicismo aos índios, os jesuítas desde cedo perceberam que a conquista de suas almas seria mais facilmente realizada se fizessem uso da língua dos naturais<sup>216</sup>. Vários foram os gêneros textuais produzidos e traduzidos em língua tupi pelos missionários com fins catequéticos: o catecismo romano, sermões, cartilhas, exercícios espirituais, cantos religiosos, traduções das epístolas e evangelhos, manual dos sacramentos, autos e poemas religiosos, especialmente os produzidos por Anchieta, além das gramáticas e vocabulários. Entretanto, de todas as produções elaboradas, duas delas tiveram merecido destaque por materializarem de maneira mais proeminente o bom emprego de uma lógica letrada com fins religiosos a uma sociedade ágrafa, a saber, a gramática da língua tupi e os catecismos<sup>217</sup>.

Ao serem traduzidos para a língua tupi, os textos religiosos sofreram uma transformação, pois passaram da oralidade para a escrita, propiciando a “perpetuação da tradição religiosa”. Apesar do surgimento da imprensa no século XV é importante frisar que a dificuldade em imprimir os textos na Europa era grande e, no contexto do Brasil Colonial, dispor de um texto impresso era privilégio. Assim sendo, as gramáticas e catecismos organizados pelos padres destinavam-se essencialmente ao uso deles, sendo que muitos eram copiados à mão. O índio-catecúmeno não fazia o manuseio desses livros, cabia a ele ouvir a instrução e memorizá-la, i.e, diante da dificuldade em manusear os escritos, cabia aos jesuítas inculcar-lhes os textos cristãos.

Adaptadas aos costumes indígenas, as coisas da fé seriam agora compartilhadas por meio de técnicas de memorização, ou seja, por uma “*ars memoriae*”<sup>218</sup>. O uso dos catecismos dialogados, produzido pelos humanistas aos moldes clássicos, foram recuperados e utilizados enquanto instrumentos de memorização entre os nativos.

Repassar a doutrina cristã aos nativos por meio da memorização era uma tarefa com a qual os padres certamente já tinham afinidade. O cristianismo e o judaísmo são religiões

compoz o irmão Joseph”. Escreve o padre João de Melo na carta que envia do Collegio da Bahia em Setembro de 1560. Sobre o mesmo assunto o Pe. Rui Pereira, também da Bahia e no mesmo ano, escreve: “[...] ordenou em casa que houvesse cada dia uma hora de lição da lingua brasilica, que cá chamamos grego”. In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 279 e 296; Grifo nosso.

<sup>216</sup>PUNTONI, Pedro. **Tupi e Tapuias**: contribuição a etno-história dos povos indígenas no Brasil. XVIII Encontro Nacional da ANPOCS. Caxambu, MG. Out/1993. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?> p.15. Acesso em: Julho de 2013.

<sup>217</sup>DAHER, Andréa. **Escrita e Conversão**. A gramática tupi e os catecismos bilíngües no Brasil do século XVI. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/ago, 1998, nº18. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08\\_05\\_andrea\\_daher.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08_05_andrea_daher.pdf) .p.34. Acesso em Julho de 2013.

<sup>218</sup>Conforme já mencionado, a arte clássica da memória fundamenta-se na retórica, enquanto técnica que permitia ao orador aperfeiçoar a sua memória permitindo-lhe proferir longos discursos de cor. Foi como parte da retórica que a arte da memória percorreu pela tradição europeia. Cf. YATES, 2007, p.18.

consagradas historicamente como “religiões da recordação” isto porque, justifica Le Goff<sup>219</sup>, o conteúdo que fundamenta a fé dessas religiões está firmado em atos do passado. Além disso, as Escrituras Sagradas e a própria tradição histórica, insistem, em aspectos essenciais, na necessidade da lembrança como tarefa religiosa fundamental.

A necessidade de repassar os conteúdos da fé bem como a importância em aprendê-la de cor está expressa na carta do Pe. Blasquez:

Estão estes meninos muito adiantados tanto em costumes e boa criação, como na doutrina e cousas da Fé [...] há alguns que sabem muito bem de cór a doutrina e um dialogo em sua lingua, onde está toda a substancia della, e destes se tem ordenado que *altenatim*, quando lhes chegar a sua vez, ensinem por si na sua língua e na nossa a seus companheiros a doutrina christã<sup>220</sup>.

Luciana Villas Bôas, em menção ao pensamento de Palomo (2003), afirma que os diálogos são propícios não apenas à doutrinação dos grupos sociais que encontram dificuldades com acesso aos manuscritos, como também são importantes estratégias para educar os “rudes” e os letrados que almejam a erudição. Ressalta ainda que Palomo compreende tais técnicas de memorização e retenção das doutrinas cristãs como possibilidades de transmissão do saber e conservação da memória típicas das sociedades com culturas oralizadas<sup>221</sup>.

Diante de tal afirmação, Villas Bôas propõe um questionamento pertinente: sendo os diálogos disseminados por meio de técnicas mnemônicas, não assenta a memória diante da retórica e, portanto, ao conjunto das regras transmitidas desde a Antiguidade ao século XVI? Enquanto objeto da arte da memória, ainda calcada em preceitos retóricos, é possível então conceber a inter-relação entre escrita e oralidade<sup>222</sup>. No Brasil do século XVI, essa confluência foi possível mediante as adaptações das estratégias pedagógicas utilizadas pelos jesuítas cujo trabalho de catequização dos ameríndios extrapolou os registros manuscritos e abrangeu os mecanismos de leitura, audição, repetição e esteve conexo ao teatro, procissões, coreografias<sup>223</sup>.

<sup>219</sup>LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012, p.424.

<sup>220</sup>BLASQUEZ, Antonio. Cópia de uma do Padre Antonio Blasquez que escreveu da Bahia do Salvador a 10 de setembro de 1559 para o Padre Geral. In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.251.

<sup>221</sup>VILLAS BÔAS, Luciana. Arte da memória e escrita dos primeiros jesuítas no Brasil. **Estudios Portugueses y Brasileños**, v. 11, p. 25-38, 2011.p.123-24.

<sup>222</sup>VILLAS BÔAS, Luciana. Arte da memória e escrita dos primeiros jesuítas no Brasil. **Estudios Portugueses y Brasileños**, v. 11, p. 25-38, 2011, p.124.

<sup>223</sup>Idem,p.125.

Embora tenham sido elaborados a fim de atrair os curumins, os recursos mnemotécnicos estendiam-se também aos mais velhos. Frente às dificuldades de serem instruídos nas primeiras letras, eles entendiam dos conteúdos da memória, embora não da maneira com a qual naquele momento apresentavam-se. Ainda que desacreditados da possibilidade de conversão desses homens e mulheres, os padres insistiam em doutriná-los, pois sabiam dos impedimentos que eles poderiam causar, e como já foi explicitado em momento anterior, causaram. Conforme relatam os padres em carta quadrimestral enviada ao padre Inácio de Loyola:

Uma hora antes do sol se toca outra vez a campainha para que venham as velhas e velhos que em extremo são preguiçosos, aos quaes torna outra vez a ensinar a doutrina. A estes trabalha o Irmão pólos ter mais benévolos, porque as aldeias regem-se cá pelas velhas feiticeiras e com ellas se toma o conselho da guerra, e si ellas quizessem persuadir ao mais a que viessem á doutrina sem duvida que se fizera mais proveito e hovera mais numero de Indios; mas é tudo pelo contrário, que totalmente estrovam a que não ouçam a doutrina e sigam nossos costumes, e por isso se tem cá por averiguado que trabalhar com ellas é quase em vão<sup>224</sup>.

Aos ensinamentos do velho foi utilizada essencialmente a “memória do dito”. Os preceitos da doutrina cristã, transmitidos por meio da narrativa era a estratégia que melhor atendia à conversão dos velhos<sup>225</sup>. Ao adaptar os conteúdos cristãos aos conhecimentos da cultura tupi, os jesuítas manipulavam a memória coletiva desses grupos, notadamente quando conseguiam convencer os anciãos, ou seja, os guardiões da memória coletiva, das suas verdades eurocêntricas.

Diante dessa realidade, a memória coletiva parece, não sem conflitos, ordenar-se com a escrita. Vai confirmando uma tradição mnemônica cristã centrada na arte da memória enquanto elemento norteador das crenças e tradições católicas. Realidade que exige ser analisada dentro de uma totalidade, isto implica aspectos não somente sociais e religiosos, mas também econômicos e políticos.

O pensamento formulado pelo cristianismo daquela época remete aos postulados dos escolásticos. Dentre muitos, merecido destaque é dado às contribuições dos eruditos

<sup>224</sup>Quadrimestre de Setembro de 1556 a Janeiro, do Brasil, da Bahia do Salvador, para o nosso padre Inácio. Cartas dos Padres da Companhia de Jesus sobre o Brasil... cit., incompleta. In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.186.

<sup>225</sup>Cf. DAHER, Andréa. Escrita e Conversão. A gramática tupi e os catecismos bilíngües no Brasil do século XVI. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, 1998, nº18. p.37.

dominicanos Alberto Magno e Tomás de Aquino os quais fizeram uso do pensamento aristotélico e agostiniano para preservar e defender a Igreja. Esses escolásticos esforçaram-se em incluir a ética aristotélica ao sistema de virtudes e vícios já existentes no catolicismo<sup>226</sup>.

Parte dos estudos sobre a arte da memória provém do pensamento formulado por Alberto Magno e Tomás de Aquino os quais defenderam firmemente a memória artificial. Segundo Yates, quando estes consideraram a memória artificial, fundada na “Prudência”, referenciavam-na às “mnemotécnicas”. Eles estavam falando, dentre outras coisas, acerca de imagens de virtudes e vícios impressas na memória “tornadas vívidas e impressionantes segundo as regras clássicas, como ‘signos mnemônicos’ para ajudar-nos a alcançar o Céu e o inferno”<sup>227</sup>.

Os sistemas de memorização propostos pela arte da memória e adaptados à realidade da colônia, nos lembra Ana Luiza Smolka, são utilizados para lembrar o céu e o inferno e, a partir desses lugares, emergem as ideias de purgatório, a liturgia, o memorial dos mortos. Elementos que distanciavam-se da tradição indígena e que passam a comparecer em seu cotidiano, mas, sobretudo, em suas memórias sobre a forma de culpa e arrependimento<sup>228</sup>.

A arte que tem por alicerce a instituição de lugares e imagens ordenadas na imaginação através da oralização e memorização, e que tem por “vantagem permitir que palavras e coisas venham à mente de forma rápida e precisa”<sup>229</sup> prossegue, nessa época, ao lado das práticas da escrita em grande ebulição. Os diálogos catequéticos, as leituras de textos sagrados, regras e memoriais, constituem elementos sustentadores dos modos de lembrar e pensar dos colonizados e colonizadores e vão, neste tempo e espaço, compondo uma memória de caráter religioso e instrucional<sup>230</sup>.

Ante as discussões aqui alçadas, nos convencemos de que discorrer sobre memória indígena implica abordar a relação dos nativos com os elementos da natureza, com o grupo e, com o outro, ou seja, com o colonizador. É possível, dentro de uma vertente que toma como ponto de partida a religião, analisar distintos aspectos da memória a qual, compreendida como

<sup>226</sup> YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007, p.103-4.

<sup>227</sup> Idem, p.85.

<sup>228</sup> SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf> .p181 Acesso em: Fevereiro de 2013.

<sup>229</sup> MARCIANO, Capella apud YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007, p.75.

<sup>230</sup> SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf> . p.181. Acesso em: Fevereiro de 2013, p. 182.

a “propriedade de conservar certas informações”<sup>231</sup> seja pela tradição oral, seja pela escrita, ou diante de uma condição simultânea oral/escrita, como no contexto do Brasil no século XVI, revela-se também como legitimadora de poder.

Oratória, retórica, escrita, história. Distintos são os modos de trabalhar a memória: Como técnica que expande-se ao longo do tempo; como forma de controle; o confisco e as transformações da memória coletiva; bem como o seu desaparecimento e esquecimento<sup>232</sup>.

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória<sup>233</sup>.

A implantação do projeto cristão português no Brasil colonial, com todas as políticas de dominação, conforme podemos observar, não correspondeu ao completo aniquilamento das estruturas sociais e religiosas que aqui já existiam, muito embora tenha ocasionado um complexo desajustamento do modo de vida dos nativos.

Entretanto, mesmo diante do lugar de “dominador” é possível advertir que o pensamento cristão europeu também sofreu mudanças e adaptações. Não há como negar os processos de aculturação vivenciados por ambos os grupos. Diante disso, nos propomos a questionar quais as estratégias e adaptações feitas pelos jesuítas para imprimir nas crianças indígenas a memória cristã europeia?

---

<sup>231</sup>LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2012, p.413.

<sup>232</sup>SMOLKA, 2000, Op. cit.; p. 170.

<sup>233</sup>LE GOFF, 2012, Op. cit., p. 408.

## 5 ORIGINALIDADE DO MÉTODO PEDAGÓGICO JESUÍTICO E OS USOS DA MEMÓRIA

Porém o melhor fruto que dela [terra] se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar [...]

Pero Vaz de Caminha<sup>234</sup>

### 5.1 AS CARTAS JESUÍTICAS

Os documentos trazem em si uma enormidade de falas, uma vez que muito têm a dizer sobre uma sociedade, em um determinado tempo e lugar e, sobretudo, porque contém memórias de um grupo e podem contribuir para a construção de sua história, num contexto particular ou total, isto, a depender do olhar e das mãos de quem os manuseia e dos seus interesses.

É certo que em meados do século XVI, ainda não havia uma preocupação por parte dos colonizadores em organizar uma “história nacional”. Os documentos que elaboravam, tinham muito mais características de crônicas históricas, relatórios preocupados em descrever as belezas naturais e os “excêntricos” nativos da terra do que, propriamente, fazer história. Alguns historiadores atribuem a Pero de Magalhães Gândavo o pioneirismo no gênero, quando escreveu em 1573 e publicou em 1576 “*A História da província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*”. Apesar do título, Iglésias afirma que “sua obra é pouco historiográfica, parecendo mais um texto de propaganda da nova terra, louvando-lhe as vantagens, para atrair imigrantes”<sup>235</sup>. No prólogo que escreve ao leitor, as razões apresentadas por Gândavo parecem apenas apontar uma preocupação em constituir uma política da colonização brasileira, isto porque, reclama ele, até o momento, não havia preocupação por parte de quem a fizesse:

A causa principal que me obrigou a lançar mão da presente história e sair com Ella a luz, foi por não haver atégora pessoa que a empreendesse, havendo já setenta e tantos annos que esta Provincia he descoberta. A qual historia creio que mais esteve sepultada em tanto silencio, pelo pouco faltarem pessoas de engenho, e curiosas que per melhor estillo, e mais copiosamente que eu a escrevessem. [...] E tambem ha nella cousas dignas de grande admiraçam e tam notáveis que parecêra descuido e pouca curiosidade nossa, nam fazer mençam dellas em allgum discurso, e da-las à perpetua memoria, como costumavão os antigos: aos quaes nam escapava

<sup>234</sup>CASTRO Silvio. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: L&PM, 2008, p.116. [Grifo nosso].

<sup>235</sup>IGLESIAS, Francisco. *Historiadores do Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.p.29.

cousa alguma que por extenso nam reduzissem a história, e fizessem mençam em suas escrituras de cousas menores que estas, as quaes hoje em dia vivem entre nós como sabemos, e viverão eternamente. [...] E se os antigos portuguezes, e ainda os modernos nam foram tam pouco afeiçoados à escritura como sam; nam se perderão tantas antiguidades entre nós, de que agora carecemos, nem houvera tam profundo esquecimento de muitas cousas, em cujo estudo têm muitos homens doutos cansado, e revolvido grande copia de livros sem as poderem descobrir nem recuperar da maneira que passarão. Daqui vinha os Gregos e Romanos haverem todas as outras nações por bárbaras, e na verdade com rezão lhes podião dar este nome, pois erão tam pouco solícitos, e cubiçosos de honra que por sua mesma culpa deixavão morrer aquellas cousas que lhes podião dar nome, e faze-os immortaes. Como pois a escritura seja vida da memoria, e a memoria huma semelhança da immortalidade a que todos devemos aspirar, pela parte que della nos cabe, quis movido destas razões, fazer esta breve historia, pera cujo ornamento nam busquei epítetos exquisitos, nem outra fermosura de vocábulos eloqüentes Oradores costumão usar pera com artifício de palavras engradem suas obras <sup>236</sup>.

Ao fazer uma análise sobre a “Escrita e Reescrita da memória histórica jesuíta sobre a escravidão”, Carlos Alberto de Moura Zeron afirma que este prólogo exprime elementos essenciais e que constituem “os paradigmas de uma memória da história política da colonização brasileira”<sup>237</sup>. Um primeiro elemento a ser observado é a compreensão da memória enquanto síntese escrita das experiências e conhecimentos adquiridos sobre o país, opondo-se à “indiferença” apresentada pelos portugueses. Para o autor, a intenção em fixar uma memória histórica da colonização do Brasil constituirá uma parte essencial das estratégias de ocupação e integração do território colonizado no que concerne às questões político-econômicas da metrópole<sup>238</sup>.

Outro ponto importante a ser observado é a ênfase que o cronista atribui ao valor dado pelos antigos quanto à preservação das suas memórias. Estas, por “menores” que fossem, eram guardadas. Isto porque, para Gândavo, havia um valor de suma importância à qual os portugueses não eram “afeiçoados”, mas sobre o qual tinham amplo conhecimento, o valor da escrita. Este valor que aparta “civilizados e bárbaros” será um ponto fulcral nas relações que se estabeleceriam entre o Velho e o Novo Mundo, pois o que para Gândavo seria a

<sup>236</sup>GÂNDAVO, Pero de Magalhães, **Tratado da Terra do Brasil; História da Província de Santa Cruz**. Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980. p.76-7.

<sup>237</sup>ZERON, Carlos Alberto de Moura Ribeiro. Escrita e Reescrita da Memória Histórica Jesuíta Sobre a Escravidão: De José de Anchieta a Simão de Vasconcelos. In: **Linha de Fé: A Companhia de Jesus e a Escravidão no Processo de Formação da Sociedade Colonial (Brasil Séculos XVI e XVII)**. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

<sup>238</sup>ZERON, Carlos Alberto de Moura Ribeiro. Escrita e Reescrita da Memória Histórica Jesuíta Sobre a Escravidão: De José de Anchieta a Simão de Vasconcelos. In: **Linha de Fé: A Companhia de Jesus e a Escravidão no Processo de Formação da Sociedade Colonial (Brasil Séculos XVI e XVII)**. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2011, p.417.

possibilidade de propiciar, uma “memória histórica” da América Portuguesa, para o processo de colonização do Brasil, estabeleceu-se como uma relação de dominação política e exploração econômica do território.

Embora estivessem imersos nos acontecimentos do processo de formação da sociedade colonial, Zeron assegura que os jesuítas só se dedicaram propriamente à difusão de uma memória histórica desta sociedade na segunda metade do século XVII, entretanto, “os interesses políticos e ideológicos de publicações de caráter historiográfico eram evidentes desde as campanhas de informação junto ao rei”<sup>239</sup>. Apesar de não haver um aparente empenho por parte dos padres jesuítas em organizar documentos com caráter historiográfico, suas cartas revelam que eles não tinham interesse em denegar os cronistas, ao contrário, muitas delas confirmam seus relatos quando também exaltam as belezas naturais, relatam desavenças políticas entre os próprios colonos, falam das guerras entre os ameríndios, dos governos, das províncias, enfim, da organização social e material da Colônia. Isto nos leva a observar que esses relatórios a serem enviados aos seus superiores, apesar de, *a priori*, não terem fins historiográficos para a Coroa Portuguesa, eram e são “carregados de história”.

Uma das exigências propostas nas Constituições elaboradas pelo fundador da Companhia de Jesus era a de que houvesse um ininterrupto intercâmbio epistolar entre seus membros. Por ficarem dispersos pelo mundo a propagarem o Evangelho, a troca de cartas<sup>240</sup> e o envio de relatórios assegurariam a unidade entre o grupo. A cada quatro meses<sup>241</sup> os superiores de cada missão deveriam providenciar o envio para Roma da remessa de suas cartas com esmiuçadas informações sobre os trabalhos exercidos. Impressas, essas cartas espalhavam-se pelas casas e colégios jesuíticos da Europa a fim de que fossem compartilhadas as alegrias e dificuldades vividas por eles nos distantes lugares do mundo.

São elas, as cartas, páginas reveladoras de histórias que “nascem e renascem” a cada momento que são lidas. Nelas estão impressos sentimentos, intenções, memórias e delas buscaremos novas informações sobre o “fazer” dos padres diante da educação dos meninos e meninas indígenas, em meados do século XVI, expressas, dentre a infinidade delas, nas

---

<sup>239</sup> Idem, p.415.

<sup>240</sup> Por definição de Inácio de Loyola, as cartas eram divididas em dois tipos, as de edificação e as de negócios ou particulares. As primeiras eram reproduzidas e distribuídas em todas as províncias jesuíticas, além de serem entregues para as comunidades católicas da Europa. Essas cartas eram lidas nos sermões das missas. Enquanto que o segundo tipo de carta restringia-se à organização administrativa da Companhia e abordava questões referentes ao cotidiano administrativo dos colégios, fazendas e assuntos particulares. Cf. COSTA, Célio Juvenal. **A racionalidade Jesuítica na educação dos índios brasileiros (século 16)**. Em aberto, Brasília, v.21, n.78, p.93-107, dez 2007. p. 95.

<sup>241</sup>Essa frequência do envio das cartas foi depois diminuída, passada de “quadrimestres” às cartas “ânuas”. Cf. VIOTTI, Hélio Abranches. **Nóbrega e Anchieta**, São Paulo: Melhoramentos, 1978.

especialmente elaboradas por Nóbrega e Anchieta, pois, mais que “documentos de história”, elas constituem memória *in natura* desses atores que dela participaram.

## 5.2 A ARTE DE EDUCAR OS MENINOS – “COMO PAPEL BRANCO”

Se a descoberta da infância ainda estava ocorrendo no Velho Mundo, para os europeus, no contexto das novas terras ela ainda tinha um longo percurso pela frente. Os padres inicianos traziam uma representatividade dessa “infância” segundo os moldes do contexto europeu, cujos padrões eram bem diferentes dos encontrados nas terras brasílicas e sobre os quais falamos em momentos anteriores. Ao falar sobre essa infância, Chambouleyron, afirma:

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria ‘afirmação do sentimento de infância’, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Neste sentido, foi também esse movimento que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel blanco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever e inscrever-se<sup>242</sup>.

“Poucas letras bastariam aqui, porque tudo é papel branco e não há que fazer outra coisa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessárias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas criaturas”<sup>243</sup>. Afirmava o padre Nóbrega em uma de suas cartas enviadas ao Pe. Navarro, referindo-se aos povos da terra e à necessidade de torná-los cristãos. Onze anos mais tarde, o Padre Ruy Pereira mantinha o mesmo pensamento de Nóbrega asseverando a renúncia dos meninos de seus antigos costumes para receberem, tal qual cera branca, os costumes europeus.

Por se mais esqueçam de seus costumes e modos de folgar, ensinamos-lhes jogos que usam lá os meninos no Reino; tomam-os tão bem e folgam tanto com elles, que parece que toda a sua vida se criaram em isso; *denique* que essa nova criação que cá se começa está tão aparelhada pera nella se imprimir tudo o que quizermos (si hoyer quem favoreça o serviço de Deus) como uma cera branca para receber qualquer figura, que lhe imprimirem.

<sup>242</sup>CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**: São Paulo, 2008, p.58.

<sup>243</sup>NÓBREGA, Manoel da. Carta enviada ao Pe. Martin de Azpilcueta Navarro em 10 de Agosto de 1549. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.94.

Não falta mais que virem, meus caríssimos em Christo, a dilatar e estender a vinha do Senhor<sup>244</sup>.

Esta comparação dos indígenas como “papel em branco em que se pode escrever à vontade”, utilizada por Nóbrega e Ruy Pereira, segundo Luciana Villas Bôas,<sup>245</sup> pode remeter diretamente à metáfora antiga e medieval da memória como página escrita, tabuleta de cera, ou livro: “Da mesma maneira que o escrito está fixado pelas letras na cera, o que foi confiado à memória está impresso nos lugares, assim como na cera ou em uma página; e as imagens guardam a lembrança das coisas, como se fossem letras”<sup>246</sup>. Essa metáfora que atribui à memória a característica de superfície escrita, como *tabula memoriae*, pressupõe uma intrínseca relação entre a memória e a escrita, sobre o que Villas Bôas<sup>247</sup> afirma que “O fato de a memória ser objeto primordial da retórica refuta a visão corrente da memória como marco essencial de sociedade ditas orais”.

Ao fazer uso do pensamento de Carruthers (1990), Villas Bôas afirma que, enquanto técnica, a arte da memória apresenta uma diferença básica entre memória e reminiscência, ou seja, algo que se conserva na memória, e o ato de lembrar ou recordar, pois diferentemente da reminiscência, a recordação implica o querer, a decisão de “perseguir” o que foi esquecido através de recursos mnemônicos. A arte da memória é a arte da recordação, pois tem como objetivo a manipulação de traços e pegadas e também a propriedade de manejar de diversas formas e visualizar internamente as informações registradas<sup>248</sup>.

Para Villas Bôas, “A metáfora do ‘papel em branco’ em que se pode ‘escrever à vontade’ refere-se, portanto, à memória dos índios, concebida retoricamente como *tabula memoriae*”<sup>249</sup>. As crianças, dóceis e fáceis para aprender, estavam abertas, de corpo e alma onde poderiam inscrever as coisas da fé. Para tanto, os procedimentos adotados pelos inacionos a fim de imprimirem os ensinamentos cristãos na memória dos curumins necessitaram de adaptações aos rudimentos da cultura indígena cujos principais elementos de suas práticas consistiam em associar a oralidade à escrita. Conforme é possível observar na carta trimestral do Pe. José de Anchieta,

<sup>244</sup> PEREIRA, Ruy. Carta do Padre Ruy Pereira aos Padres e irmãos da Companhia da Província de Portugal, da Bahia a 15 de setembro de 1560. In. **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 289.

<sup>245</sup> VILLAS BÔAS, Luciana. Arte da memória e escrita dos primeiros jesuítas no Brasil. **Estudios Portugueses y Brasileños**, v. 11, 2011. p. 25-38

<sup>246</sup> CAPELLA apud YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007, p.74.

<sup>247</sup> VILLAS BÔAS, 2011, Op. cit., p.117.

<sup>248</sup> VILLAS BÔAS, 2011, Op. cit., p.118.

<sup>249</sup> VILLAS BÔAS, Luciana. Arte da memória e escrita dos primeiros jesuítas no Brasil. **Estudios Portugueses y Brasileños**, v. 11, 2011. p. 119.

Duas vezes por dia se reúnem na escola, e todos eles, principalmente de manhã, porque depois do meio dia, cada um precisa de prover á sua subsistência, caçando, ou pescando; e se não trabalham não comem. O principal cuidado que deles se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, *sem omitir o conhecimento das letras ás quais tanto se afeiçoam, que se nessa ocasião se não deixam seduzir, talvez outra se não pudesse encontrar*<sup>250</sup>.

Quanto aos “amoldamentos” à cultura indígena, relacionados aos seus ritos, cânticos e festas, Nóbrega afirma que até a chegada do bispo<sup>251</sup> não tinha dúvida quanto às práticas exercidas pelos padres “porque a similhaça é causa de amor”, o que pressupõe a consciência, por parte dos padres, da necessidade de uma “originalidade” em suas práticas pedagógicas. Entretanto, ele assenta o questionamento diante de seus superiores.

[...] si nos abraçarmos com alguns costumes deste Gentio, os quaes não são contra a nossa Fé Catholica, nem são ritos dedicados a ídolos, como é cantar cantigas de Nosso Senhor em sua língua pelo seu tom e tanger seus instrumentos de musica, que elles em suas festas, quando matam contrarios, e quando andam bêbados, e isto para os attrahir a deixarem os outros costumes essenciaes, e, permitindo-lhes estes, trabalhar por lhes tirar os outros, e assim o prégrar-lhes a seu modo em certo tom, andando, passeando e batendo nos peitos, como elles fazem, quando querem persuadir alguma cousa, e dizel-a com muita efficacia, e assim tosquiarem-se os meninos da terra, que em casa temos, a seu modo, porque a similhaça é causa de amor, e outros costumes semelhantes a estes?<sup>252</sup>

Os indígenas eram possuidores de uma cultura própria, mas aos olhos dos europeus esses povos eram bárbaros. Entretanto, o que se vê é que, a princípio, os jesuítas pareciam não querer contrariá-los abertamente, a não ser “naquilo que se opunha à religião cristã,

<sup>250</sup> ANCHIETA, José de, 1534-1597. Carta trimestral de Maio a Agosto de 1556, de Piratininga. In: **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões / José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1988. p.99; [grifo nosso].

<sup>251</sup> A 22 de junho de 1552 chega à Bahia o 1º Bispo do Brasil D. Pero Fernandes Sardinha que já havia sido vigário na Índia. Precedente que parecia útil e que, no entanto, afirma Serafim Leite (1955, p.19), foi prejudicial. Ao chegar ao Brasil, o Bispo deparou-se com uma realidade totalmente oposta à vivenciada na Índia. Enquanto lá os “gentios” possuíam conhecimento da escrita, templos grandiosos, mestres e uma organização social mais “desenvolvida”, nas terras brasileiras os nativos ainda estavam em um estágio bem “primitivo”, pois sequer possuíam o conhecimento das letras. As diferenças entre as culturas requeriam métodos diferentes de trabalhos, no entanto, o Bispo julgava que as práticas dos jesuítas eram inapropriadas e estes deveriam proceder tal qual aos padres da Índia. O Bispo demonstrou desacordo em quase tudo quanto os jesuítas haviam feito, fato que também incitou discordâncias dos padres, especialmente de Nóbrega. Cf, NÓBREGA, M. da. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Com introdução e notas Históricas e Críticas de Serafim Leite, SJ. Coimbra: 1955. p.19. Disponível em <http://books.google.com.br>. Acesso em : Maio de 2013.

<sup>252</sup> NÓBREGA, Manoel da. Carta enviada da Bahia ao Pe. Simão Rodrigues, s/d em 1552. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988, p.142.

antropofagia e a poligamia”<sup>253</sup>. No mais, tentaram estabelecer uma próxima relação entre a fé cristã e os costumes nativos. Assim, suas iniciativas evangelizadoras iniciavam com a catequese e ensino dos meninos a ler e escrever - dado o gosto que demonstravam pelas novidades das letras - e admiti-los na igreja, lugar onde desenvolviam práticas de canto e música para melhor atraí-los. Segundo Leite, essas práticas adaptativas eram secundárias, não tinham a pretensão de tornarem definitivas, mas, contudo, estavam intencionadas em não espantá-los com radicalismos e violências psicológicas desnecessárias<sup>254</sup> o que parece ter propiciado bons resultados.

### 5.3 OS EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS E AS CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS: O CUIDADO COM A ALMA

A fim de melhor analisar as estratégias utilizadas pelos padres inacianos quanto ao ensino dos curumins, é importante retomarmos a discussão sobre a base do seu método pedagógico, ou seja, das matrizes que nortearam a formação desses padres e, por conseguinte, a maneira como ensinavam, quais são, os *Exercícios Espirituais*<sup>255</sup> e as *Constituições*, uma vez que durante o século XVI esses foram os principais documentos que os padres dispunham para tentar organizar um trabalho mais uniformizado de evangelização e educação onde quer que fossem. Embora tenhamos em mente a ideia de uma educação formal empregada pelos inacianos fundamentada nas ideias pedagógicas da *Ratio Studiorum*, ela só foi promulgada e disponível aos padres como documento que sistematizou e organizou os estudos nos colégios da Companhia de Jesus em fins desse século.

Inácio de Loyola ansiava pela perfeição da alma, sua salvação. Almejava que ela pudesse desenvolver a semente da graça mediante o correto e perfeito desenvolvimento de suas funções espirituais e em tudo “amar e servir a sua Divina Majestade”<sup>256</sup>. No entanto, para que isso ocorresse, o trabalho pressupunha a preparação e disposição da alma de modo a ordenar-se corretamente, uma vez que “desordenada” ela era impedida de avançar espiritualmente. Assim sendo, Iparraguirre (S.J), na introdução que faz sobre os *Exercícios Espirituais*, relata que Inácio, de forma prática elabora o plano dos exercícios a fim de que o

<sup>253</sup> LEITE, S. **Novas Páginas de História do Brasil**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1965. p.18.

<sup>254</sup> Ibidem.

<sup>255</sup> Os *Exercícios* foram aprovados pelo papa Paulo III em 1548 com os textos impressos e divulgados em Roma pela impressora de Antônio Blado e custeada pelo duque de Gandía, Francisco de Borja. Cf. O’MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC, 2004.

<sup>256</sup> IGNACIO DE LOYOLA (San). **Obras Completas**. 2. ed. Madrid: B.A.C., 1963. Cf. Introdução feita pelo Pe. Ignacio Iparraguirre, (S.J) dos Exercícios Espirituais “Excepcional valor e influjo de los Ejercicios”.

homem ordene as potências de sua alma e prossiga em encontrar a vontade de Deus em sua vida para a própria salvação: “Santo Inácio vai simultaneamente disponibilizando a alma para que sua imitação ordene todas suas potências e ainda sua própria vida”<sup>257</sup>.

Na qualidade de um manual prático, composto por um conjunto de normas e procedimentos que, vinculados às práticas da oração, visavam propiciar ao exercitante o exame de consciência, os *Exercícios Espirituais* deviam ser feitos dentro de um período de quatro semanas. Nesse tempo em que o exercitante traçava o itinerário dos exercícios, ele deveria alcançar objetivos bem específicos: da meditação, do exame de consciência, da oração e contemplação. Articulados entre as semanas, tal qual o manual propõe, eles possibilitariam ao exercitante conduzir os exercícios de maneira dinâmica e estruturada<sup>258</sup>.

Inácio compreendia que nem todos poderiam fazer os *Exercícios Espirituais*, ou “retiro”, como ficou conhecido, uma vez que, ao escolher fazê-lo, demandava que o exercitante afastasse de suas ocupações usuais para dedicar-se integralmente ao tempo dos exercícios. Ele também admitia que nem todos eram capazes de compreendê-los. A estes, era possível e inclusive, recomendável, aplicar somente a primeira semana dos exercícios, ou seja, exercícios mais leves. Assim sendo, nas anotações introdutórias dos *Exercícios Espirituais* Loyola atende a tais especificações:

18- Segundo a disposição das pessoas que querem fazer Exercícios Espirituais, a saber, conforme a idade, letras ou engenho que têm, se hão de aplicar tais exercícios; para que não se dêem a quem é rude ou de compleição delicada, coisas que não possa descansadamente levar e com elas aproveitar. Do mesmo modo, conforme quiserem dispor-se, assim se devem dar cada um, para que mais se possa ajudar e aproveitar. Portanto àquele que se quer ajudar para se instruir e chegar a certo grau de contentar a sua alma pode dar-se-lhe o exame particular [24-31] e, depois, o exame geral [32-43] e, juntamente, durante meia hora, pela manhã, o modo de orar sobre os mandamentos, pecados mortais, etc. [238-248], recomendando-lhe também a confissão de seus pecados, de oito em oito dias e, se puder, tomar sacramento da eucaristia de quinze em quinze dias e, se o deseja, melhor de oito em oito dias. Esta maneira é mais própria para pessoas mais rudes ou sem letras. Se lhes declare cada mandamento e também os pecados mortais, os preceitos da Igreja, os cinco sentidos, e as obras de misericórdia. Assim mesmo, se o que dá os exercícios vir que quem os recebe é de débil compleição ou de pouca capacidade natural, de quem não se espera muito fruto, é mais conveniente dar-lhe alguns destes exercícios leves, até que confesse de seus pecados; e, depois, dar-lhes alguns exames de consciência e

<sup>257</sup>IPARRAGUIRRE, S.J.In: IGNACIO DE LOYOLA (San). **Obras Completas**. 2. ed. Madrid: B.A.C., 1963. Cf. Introdução feita pelo Pe. Ignacio Iparraguirre, (S.J) dos Exercícios Espirituais “Excepcional valor e influjo de los Ejercicios”. p.169. [Tradução nossa].

<sup>258</sup>TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. Modernidade, Espiritualidade e Educação: a Companhia de Jesus dos *Exercícios Espirituais à RatioStudiorum*. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 71-93, jun2011. p.73.

maneira de se confessar mais amiúde do que costumava para se conservar no que conseguiu. Não avance com matérias de eleição nem quaisquer outros exercícios dos que estão fora da primeira semana; sobretudo quando com outras pessoas se pode obter maior proveito e falta tempo para fazer tudo.<sup>259</sup>

Inácio recomendava às pessoas mais rudes e sem letras os exercícios da primeira semana, por considerá-los mais leves e de mais fácil compreensão. A confissão de pecados, os sacramentos da eucaristia, os exames de consciência e as confissões, são elementos precípuos para aqueles de difícil compleição, mas que, também, ansiavam pela instrução de suas almas.

Tais elementos formariam a base da catequese realizada pelos jesuítas no Brasil, fortemente influenciada por essas primeiras regras espirituais dos exercícios, sobretudo, as que levam o exercitante a povoar sua mente de imagens que o façam, por meio da rememoração, obter a sua consciência de homem pecador a partir da constante lembrança do sofrimento de Cristo na Cruz, seu martírio e sacrifício para salvação das almas. E, para cumprir esses exames de consciência, o exercitante passa por uma verdadeira mobilização da memória, conforme é possível observar nas instruções da primeira semana:

[45] O primeiro exercício é meditação com as três potencias sobre o primeiro, segundo e terceiro pecado. Compreende, depois de uma oração preparatória e dois preâmbulos, três pontos principais e um colóquio.

[47] O primeiro preâmbulo é a composição, vendo o lugar. Aqui é de notar que, na contemplação, ou meditação visível, assim como contemplar a Cristo nosso Senhor, o qual é visível, a composição será ver, com a vista da imaginação, o lugar material onde se acha aquilo que quero contemplar...

Influenciado pelo pensamento dos escolásticos, Inácio convocava a meditação dos exercícios mediante o uso das três potências da alma (memória, inteligência e vontade) a fim de ativar a capacidade de memorização e, seguidamente, propõe a composição de um lugar material, a ser elaborado com os “olhos da imaginação” onde está localizado aquilo que o exercitante deseja contemplar.

Neste preâmbulo Inácio mencionava os principais elementos que compõem a memória artificial e, por conseguinte, a arte da memória, conforme é possível observar na afirmação de Yates:

---

<sup>259</sup>LOYOLA, INÁCIO DE. **Exercícios Espirituais**. Disponível em: <[http://www.museudohomemdosambaqui.com.br/ex\\_esp\\_si.pdf](http://www.museudohomemdosambaqui.com.br/ex_esp_si.pdf). p.03-04>. Acesso em: Junho de 2013.

[...] fundamenta-se em lugares e imagens (*Constat igitur artificiosa memoria ex locis et imaginibus*), definição básica que será seguida no transcorrer do tempo. Um locus é um lugar facilmente apreendido pela memória, como uma casa, um intercolúnio, um canto, um arco etc. Imagens são formas, signos distintivos, símbolos (*formae, notae, simulacra*) daquilo que queremos nos lembrar.<sup>260</sup>

Dos pontos 50 ao 52 as meditações consistem em exercitar a memória para a consciência do pecado: “[50] exercitar à memória sobre o primeiro pecado, que foi o dos anjos[...] querendo recordar e entender tudo isto para mais me envergonhar e confundir”; “[51] exercitar as três potências sobre o pecado de Adão e Eva”; “[52] fazer outro tanto sobre o terceiro pecado particular de cada um que por um pecado mortal tenha ido para o inferno.”<sup>261</sup>

Os *Exercícios Espirituais* são exercícios de memória e se assemelham aos recursos mnemônicos<sup>262</sup> utilizados pelos retóricos da arte da memória. Em muitos aspectos, eles corroborariam as ações pedagógicas dos jesuítas no processo catequético dos nativos. A primeira semana, também dedicada aos de “débil compleição ou de pouca capacidade natural” convoca o exercitante a trazer à memória os pecados que lhes afastam de Deus, o sofrimento de Cristo, o pecado adâmico, os lugares para os quais irão suas almas (inferno e céu), a fim de incitar-lhe a consciência do pecado e da necessidade do constante arrependimento. Recorrer à memória da vida de Cristo bem como do seu sofrimento é uma maneira do exercitante aproximar a sua alma de Deus, afastando-a dos desejos e pecados terrenos.

A missão da Companhia de Jesus era fazer conhecida a palavra de Deus. Tornou-se necessária a preparação de homens capazes de unir o trabalho missionário a uma formação sólida, fundamentada nas humanidades, filosofia e teologia. A criação dos primeiros colégios da Companhia de Jesus se fez com o intuito de atender à demanda da formação de neófitos. No entanto, em pouco tempo, os colégios foram abertos aos externos ao mesmo tempo em que também fizeram com que os jesuítas intuíssem a nova missão da Ordem de educar pela fé. O elemento fundador da obra inaciana “A maior Glória de Deus” passou a constituir, desde o

<sup>260</sup> YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.p.23.

<sup>261</sup> LOYOLA, INÁCIO DE. **Exercícios Espirituais**. Disponível em: <[http://www.museudohomemdosambaqui.com.br/ex\\_esp\\_si.pdf](http://www.museudohomemdosambaqui.com.br/ex_esp_si.pdf)>. p.08>.

<sup>262</sup> É importante reafirmar que a concepção de mnemotécnica ou método mnemônico fundamenta-se tanto em conceitos como em palavras, por meio de lugares e imagens. Nas escolas de Retórica foram ensinados a criar imagens e posicioná-las em lugares mentais, a fim de tornar possível o armazenamento de qualquer conteúdo. O primeiro passo, portanto, consiste em imprimir uma série de posições ou lugares na memória. Normalmente, embora não exclusivamente, pode-se ser usado um tipo arquitetônico como sistema mnemônico. Cf. Romero, Juan José Morcillo. Los alfabetos visuales en la memoria artificial. De *Ordo Locorum a Memoria Verborum*. Universidad de Extremadura. **Myrtia**, nº 27 (2012), p.74. [Tradução nossa].

início, o princípio orientador da obra pedagógica da companhia estabelecendo uma íntima relação entre a mística e o projeto pedagógico inaciano<sup>263</sup>.

Reconhecido seu marcante papel na educação, Inácio também elaborou as *Constituições da Companhia*<sup>264</sup> com fins a organizar a vida comunitária dos jesuítas a partir da regulamentação de regras e orientações de ingresso e permanência na Ordem, incluindo as diretivas iniciais das práticas pedagógicas em seus colégios. A intenção surgiu a partir da preocupação em criar uma “diretriz pedagógica” que alinhasse os preceitos religiosos da ordem aos educacionais provenientes da necessidade de formação dos noviços e dos alunos externos que adentravam nos colégios, em várias partes do “orbe” cristão.

Apesar de serem constituídas de dez partes, que tratam minuciosamente da formação dos escolares desde a admissão até sua formação, permanência e conservação da Ordem, as *Constituições* têm a IV parte designada especialmente às práticas pedagógicas nas instituições. Intitulada em “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo, os que permanecem na Companhia” nela está implícita a preocupação em organizar os estudos, o currículo a disciplina e especialmente, conforme ressaltam César Toledo e Oriomar Skalinski Junior, possui instruções de uma metodologia adaptada aos lugares, tempo e pessoas, conforme é possível observar:

As horas das aulas, com ordem e método próprio, os exercícios de composição literária (que devem ser corrigidos pelos professores) ou de discussão em todas as matérias, a declamação pública em prosa e verso, tudo isso se indicará em pormenor em tratado à parte, aprovado pelo Geral, ao qual apresente Constituição remete ao leitor. *Dizemos somente que este tratado deve adaptar-se aos lugares, aos tempos e às pessoas embora seja para desejar, quanto possível, que se chegue a uma ordem comum*<sup>265</sup>.

---

<sup>263</sup>TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. Modernidade, Espiritualidade e Educação: a Companhia de Jesus dos *Exercícios Espirituais à RatioStudiorum*. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 71-93, jun 2011. p.75.

<sup>264</sup>As *Constituições da Companhia* de Jesus foram elaboradas em duas etapas distintas. Até 1540 trabalhava-se apenas com os princípios fundamentais em uma *fórmula* que condensava os elementos constitutivos do corpo da jovem Ordem, seu objetivo era dar existência jurídica a obra. Conseguido isso, em fins de 1540 inicia a segunda fase: ampliação e gradual desenvolvimento jurídico e estrutural da obra mediante a composição de Constituições que pudessem regular de modo orgânico a vida da Companhia. Assim, na primeira etapa constituem-se o que se chama de “*Formula do Instituto*” aprovado por Paulo III e seguidamente, as Constituições. Com a aprovação da Fórmula estava expedido o caminho para começar a composição das Constituições. Cf. IGNACIO DE LOYOLA (San). **Obras Completas**. 2. ed. Madrid: B.A.C., 1963. Ver “Introduccion- Constituciones y Ejercicios” feita pelo Pe. Ignacio Iparraguirre, (S.J). p.390-96.

<sup>265</sup>CONSTITUIÇÕES IV cap.13. apud TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; JUNIOR, Oriomar Skalinski . Modernidade, Espiritualidade e Educação: a Companhia de Jesus dos *Exercícios Espirituais à RatioStudiorum*. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 71-93, jun 2011. p.76. Grifo nosso.

Apesar do explícito desejo de, sempre que possível, manter uma uniformidade nas práticas pedagógicas, os jesuítas eram conscientes da necessidade de adaptações das suas práticas frente à diversidade cultural dos povos com os quais se encontravam. Diante da estratégia de levar a palavra de Deus às mais distintas “sociedades”, ignorar tais diferenças era incorrer no erro previsível. O objetivo era, então, associar as regras já desenvolvidas nos *Exercícios Espirituais* às normas elaboradas nas *Constituições da Companhia de Jesus* e utilizá-las como guias para atrair o maior número de fiéis. No Brasil, especificamente, a missão desses padres era salvar as almas dos indígenas livrando-as dos pajés que enganavam o povo e os incitavam a permanecerem nos maus costumes, haja vista que eles exerciam forte influência sobre o povo, conforme afirma o Padre Balthazar Fernandes:

Querem que lhes façamos todos os filhos e filhas christãos, e elles mesmos tambem; mas largarem as mancebas e largarem seus costumes gentlicos e aprenderem as cousas necessarias como são grandes, difficultosamente querem. Os ritos que ha entre elles são: terem mancebas, crerem muito seus feiticeiros, de tal maneira que ainda lhes preguemos contra as mentiras dos seus pagezes quanto se póde dizer, si um pagez lhe diz uma só palavra em contrario, aquella crêm mais e seguem que quanto nós dizemos, e si vão a alguma guerra com grandíssimos trabalhos, si lhe diz um pagez que se tornem ou hão de morrer, ou que dêm guerra ainda que todos morram nella hão de crêl-o<sup>266</sup>.

É também na parte IV que os noviços recebem as orientações para a prática da pregação, pois, também devem acostumar-se com a sua principal arma: a catequização. Assim sendo, os estudos constituem o meio fulcral pelo qual esses alunos devem buscar a perfeição e a maior Glória de Deus<sup>267</sup>. Além disso, ainda descreve a formação intelectual dos jesuítas e o modo como devem exercer seu apostolado nos Colégios e Universidades. Nela também se organizam as condições que devem reunir os colégios, o modo de comportar-se dos alunos e os estudos que devem seguir, a organização das classes e faculdades e a educação espiritual a ser aplicada aos escolares em diferentes lugares. É possível considerá-la como o primeiro esboço da *Ratio Studiorum*<sup>268</sup>.

Os *Exercícios Espirituais* e as *Constituições* são documentos indissociáveis para a formulação e prática da ação pedagógica dos jesuítas a qual, futuramente, incidirá em um

<sup>266</sup>FERNANDES, Balthazar. Carta de Balthazar Fernandes, do Brasil, da Capitania de S. Vicente de Piratiniga aos 5 de dezembro de 1567. In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.510.

<sup>267</sup>ARNAUT, César; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Estrutura e organização das *Constituições* dos jesuítas (1539-1540). **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 24, n. 1, p. 103-113, 2002.p.104.

<sup>268</sup> IPARRAGUIRRE, S.J.In: IGNACIO DE LOYOLA (San). **Obras Completas**. 2. ed. Madrid: B.A.C., 1963. Cf. Introdução feita pelo Pe. Ignacio Iparraguirre, (S.J) dos Exercícios Espirituais “Excepcional valor e influjo de los Ejercicios. p.405.

plano de estudos mais sistematizado, a *Ratio Studiorum*. Isto porque, antes mesmo de se constituir formalmente em uma Ordem, os jesuítas já se dedicavam à evangelização do mundo. Partindo das cidades europeias, dentre elas, a Alemanha, passando pelas Índias Orientais, até chegarem às terras brasílicas, a missão desses homens era comum: ganhar essas almas para Cristo. E, dos conhecimentos que conseguiram produzir e organizar, os *Exercícios* e as *Constituições* estavam presentes como recursos mentais e materiais destinados a formarem as consciências, permeando todas as ações dos padres e refletidas nas mais diversas expressões do cotidiano colonial: festas religiosas, teatro jesuítico, músicas e, especialmente, no ensino<sup>269</sup>.

#### 5.4 CATEQUESE E ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS

Após a chegada dos padres, em 1549, já nos primeiros quinze dias, iniciou-se o processo de catequese e ensino<sup>270</sup>. A Bahia foi o local onde as crianças tiveram as primeiras “instruções primárias”<sup>271</sup> i.e, noções do alfabeto. Mattos<sup>272</sup> afirma que “Funcionou essa escola no arraial do Pereira<sup>273</sup>, ainda antes de fundada a cidade da Bahia” a qual ficou sob os cuidados do Irmão Vicente Rodrigues. Não tardou para que outras escolas fossem abertas nas diversas capitanias, a exemplo de Pernambuco (1550) e São Vicente (1554) as quais ficaram sob a responsabilidade dos mestres-escola Pe. Leonardo Nunes e o Irmão Antonio Rodrigues, respectivamente<sup>274</sup>.

Embora fosse um desdobramento da cultura portuguesa, o método educacional utilizado no Brasil apresentou significativas diferenças em relação à Metrópole. Os jesuítas possuíam uma visão global acerca da educação. Interessados em propagar a fé pelo mundo,

<sup>269</sup> HERNANDES, Paulo Romualdo. Os Exercícios Espirituais da Companhia de Jesus e a Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.292-312, jun.2008. p.308

<sup>270</sup> É certo que nos anos antecedentes à chegada dos padres, ou seja, desde a “descoberta” oficial do Brasil, houve tentativa de catequizar os povos indígenas, a exemplo da presença dos franciscanos e de clérigos seculares enviados à Colônia para estabelecerem aproximações com os nativos. Entretanto, uma “política oficial de missionação” só foi efetivada com a instalação do governo geral e a chegada dos padres liderados por Manoel da Nóbrega. Cf. SANTOS, Fabrício Lyrio. **Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800)**. UFBA, Salvador, 2012. p. 45. (Tese de doutorado).

<sup>271</sup> Segundo Leite, a nomenclatura “instrução primária” é moderna. Nas aldeias, cidades e vilas do Brasil do século XVI as escolas intitulavam-se de “ler, escrever e contar”. Nos colégios, o mestre era chamado por “Alphabetarius”(1615), ou Ludi-Magister (mestre-escola) e ora se dizia “Escola de Rudimentos”, ora “Escola Elementar”.Cf. LEITE, S. **Novas Páginas de História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional,1965, p.202.

<sup>272</sup> MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**. O período Heróico. (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora,1958.p.45.

<sup>273</sup> Tal arraial ficava situado no que atualmente são as imediações dos bairros da Graça e Barra, em Salvador e seus entornos.

<sup>274</sup> LEITE, S. **Novas Páginas de História do Brasil**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1965.p.202.

estavam conscientes das diferenças entre os povos o que, por conseguinte, exigia deles a necessidade de adaptarem o trabalho à realidade com a qual deparavam-se. Nas terras brasílicas, muitas foram as dificuldades com a conversão dos gentios, o que inicialmente parecia ser uma tarefa “fácil”, com o passar do tempo, entenderam a inconstância desses povos e a necessidade de muitos “obreiros”, conforme relata Nóbrega:

O converter todo este Gentio é mui fácil cousa, mas o sustentá-lo em bons costumes não póde ser sinão com muitos obreiros, porque em cousa nenhuma crêm e estão papel branco para nelles escrever á vontade, si com exemplo e continua conversação os sustentarem<sup>275</sup>.

O trabalho dos padres exigiu estratégias que fizessem com que os nativos permanecessem na fé. Os relatos das cartas são constantes nas afirmações de que seus costumes os impediam de aproximarem da doutrina cristã. Os padres necessitaram despertar neles sentimento de responsabilidade e, para tanto, estudaram profundamente seus costumes<sup>276</sup> reconhecendo neles, inclusive, os que eram passíveis de perdão, especialmente se comparados com os cristãos que davam maus exemplos aos nativos. Sobre o qual o Irmão Antonio Blasquez afirma:

[...] e saiba Vossa Paternidade que são mui poucos os peccados da Gentilidade em comparação dos que aprendem dos maus Christãos, porque, tirando-lhes as matanças e o comerem carne humana, e tirando-lhes os feiticeiros e fazendo-os viverem com uma só mulher, tudo o mais é nelles mui venial, porque todos os demais vícios da carne são mui estranhos entre elles<sup>277</sup>.

Pelo relato da Blasquez, a conversão dos “gentios” pareceria fácil se não fossem os pecados da matança, da antropofagia, da feitiçaria e da poligamia sendo os demais “perdoáveis” entre eles. No entanto, o que para a consciência cristã europeia configurava pecado, na consciência indígena esses costumes constituíam a base de toda a sua cultura a qual ia de encontro aos preceitos cristãos. A missão dos jesuítas seria trabalhar em prol de fazê-los abandonar esses costumes/pecados. Diante de tais obstáculos a preocupação estava segundo Leite, em despertar nos povos indígenas uma “consciência humana” e fazer deles cristãos.

<sup>275</sup>Nobrega, Manoel da. Carta enviada A’EL-REI D. João III (1551). In: **Cartas do Brasil, 1549-1560/ Manoel da Nóbrega**. Belo horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.125.

<sup>276</sup>LEITE,S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: século XVI. Lisboa: Portucália,1938. 10v. p.07.

<sup>277</sup>Em carta enviada de Salvador pelo Irmão António Blasquez no ano de 1558 ao Pe. Geral. p.208.

Procuraram despertar nos índios uma consciência nitidamente humana, com sentimento profundo de responsabilidade, transformando aquelas crianças grandes em homens verdadeiramente civilizados, morigerados, cristãos-que é o próprio fim da catequese, por amor de Deus<sup>278</sup>.

Frente às circunstâncias, os missionários jesuítas organizaram um esquema de evangelização que tinha por objetivo montar casas e colégios para meninos indígenas como uma estratégia para propagação da fé e, por conseguinte, afastar os pequenos dos “maus costumes” de seus pais. Conforme é possível observar no relato de uma das cartas do Pe. Navarro:

[...] só aos pequenos acho boa inclinação, si os tirássemos de casa de seus paes, o que não se poderá fazer sem que Sua Alteza faça edificar collegio nesta cidade com destino a essas crianças para as educar, de maneira que com os maus costumes e malicia dos Paes se não perca o ensino que se ministra aos filhos<sup>279</sup>.

Essa preocupação estava também expressa no Regimento do Governador Tomé de Sousa<sup>280</sup> no qual o rei D. João III determinava “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos”.

As literaturas apontam que o otimismo dos jesuítas perante a conversão dos indígenas fora abalado diante da dificuldade de evangelizar os nativos adultos. Serafim Leite relata que a opção em começar o trabalho com os curumins foi uma boa escolha, pois, através dos filhos, poderiam atingir seus pais arredios, supersticiosos e em geral difíceis de mover, como toda gente já feita<sup>281</sup>. A evangelização dessas crianças era a forma encontrada para viabilizar o acesso a seus pais, pois, tinham grande gosto em aprender. Conforme relata Nóbrega em uma carta enviada ao Pe. Navarro:

Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina chistã e lhes pregamos para que com a mesma arte com que o inimigo da natureza venceu o homem dizendo: *Eritis sicut Dii scientes bonum et malum* com arte igual seja elle vencido, porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm grande inveja e vontade de aprender e desejam ser christãos como nós outros. Mas somente o impede o muito que

<sup>278</sup>LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: século XVI. Lisboa: Portucália, 1938. 10v, p.12.

<sup>279</sup>NAVARRO, João de Azpilcueta. Extrato de uma carta “Da Índia do Brasil a 28 de Março de 1550”. In. **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.77.

<sup>280</sup>apud CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**: São Paulo, 2008, p.56.

<sup>281</sup>Cf. LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo II, p.232.

custa tirar-lhes os maus costumes delles, e nisso está hoje toda fadiga nossa<sup>282</sup>.

Os jesuítas tinham a esperança de que, ensinando os meninos na doutrina e nos bons costumes, fazendo-os ler escrever em português, por certo poderiam transmitir esses conhecimentos também aos seus pais ou, ao menos, poderiam sucedê-los. Esses homens ficavam regozijados ao ver que, através de seus ensinamentos, os curumins deixavam os maus costumes paternos, conforme relato do Padre Antônio Blázquez ao Geral padre Diego Laynes no ano de 1559 no qual dizia que além de progredirem na doutrina, os pequenos também repreendiam duramente seus pais e os delatavam aos padres quando insistiam em praticar seus “horrríveis costumes”<sup>283</sup>.

A atuação dos jesuítas contou com a colaboração de outros pequenos missionários. Em 1550, os órfãos de Lisboa chegaram à Bahia para ajuntarem-se aos meninos indígenas, pois, além de aprenderem mais rapidamente a língua, auxiliando os padres no trabalho de conversão, os pequenos órfãos atraíam os curumins com seus cantares “Os meninos orphãos, que nos mandaram de Lisboa com seus cantares attraem os filhos dos Gentios e edificam muito os Christãos”<sup>284</sup>, e também assinala Serafim Leite:

Na aprendizagem das orações pelos meninos influíram sobretudo os órfãos de Lisboa, chegados em 1550 e anos seguintes. Andam os meninos órfãos, que mandaram do Reino e estão neste colégio [da Baía], pelas Aldeias, pregando e cantando cantigas de Nossa Senhora, na língua da terra declaradas.[...] Não tardou que, unidos todos êstes meninos de metrópole e da colônia, entrassem pelas Aldeias dos arredores e ensinassem aos Índios adultos o seguinte: paixão de Nosso Senhor, Mandamentos, Pater-Noster, Credo e Salvè-Rainha em sua língua<sup>285</sup>.

As crianças se tornaram importantes instrumentos da evangelização e facilitavam o trabalho dos padres diante de uma aproximação dos adultos. Os curumins se faziam presentes em todos os momentos solenes onde tinham importante participação, desde aos momentos fúnebres até as atividades festivas, conforme relata o Pe. Antonio Blasquez ao falar sobre o batismo de um indígena moribundo: “Morreu chamando por Jesus e enterrou-se com grande

<sup>282</sup>NÓBREGA, Manoel. Carta enviada a Martin de Azpilcueta Navarro da Bahia, salvador a 10 de agosto de 1549. In: VIOTTI, Hélio Abranches (coord e seleção). **Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.21.

<sup>283</sup>CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**: São Paulo, 2008, p.60.

<sup>284</sup>NÓBREGA, Manoel. Carta enviada aos Padres e Irmãos a 13 de Setembro de 1551. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.115.

<sup>285</sup>LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: século XVI. Lisboa: Portucália,1938. 10v, p.547.

solemnidade e procissão dos meninos da escola”<sup>286</sup> e, mais a frente, descreve avidamente a participação dos meninos na festa do “Glorioso apóstolo Santiago”.

Chegado, pois, o dia do glorioso apóstolo Santiago, o que primeiro se fez foi uma procissão logo pela manhã, estando ornadas de palmeiras as ruas por onde trouxeram o que cantava a missa com grande alegria e regozijo de todos; ia uma grande procissão de meninos, Indiosinhos christãos, ultra outros muitos casados em lei de graça, com outra grande multidão de Gentios; disparavam pela procissão tiros de espingarda e camaras, para festejarem esta festa. O Padre que cantava a missa ia no meio de seus padrinhos, que levavam vestidas suas capas mui ricas, com uma cruz dourada adiante, e os Padres e Irmãos cantando alguns motetes e hymnos em louvor do Senhor. Finalmente, acabada a procissão e feitos os cathecismos, se começou a missa de canto de órgão com a maior solemnidade e festa que se poude...<sup>287</sup>

A música trazia uma importante função para o aprendizado da doutrina. Por meio da arte do cântico e da aprendizagem de instrumentos, os meninos indígenas demonstravam especial atenção. Tratava-se de um momento não somente de assimilação dos conhecimentos cristãos, mas, também, de adaptação à cultura portuguesa, posto que, pelo gosto que já demonstravam pela música, aprendiam agora a dançar e cantar à maneira dos meninos lusitanos<sup>288</sup>.

Essa vida religiosa para a qual os pequenos indígenas estavam sendo direcionados constituía numa projeção para a tipologia do “novo cristão” que se esperava formar. Educar essas crianças pressupunha uma transformação radical no contexto da Colônia Portuguesa no século XVI e, especialmente, nos séculos vindouros.

Outra estratégia utilizada pelos padres com a finalidade de afastar os nativos dos seus “maus costumes” e que apresentou bons resultados foi a organização de aldeamentos. De acordo com Santos<sup>289</sup>, os jesuítas foram os primeiros a adotarem tal prática e também os primeiros responsáveis pela criação de aldeias nas proximidades de Salvador, mediante o empenho de Nóbrega e do Governador Geral Mem de Sá. “Sentiam os padres a necessidade absoluta de fixar os índios ao solo para ganharem amor à terra, hábitos de trabalho e os

---

<sup>286</sup>BLASQUEZ, Antonio. Carta do Padre Antonio Blasquez do Brasil, da Cidade de Salvador, Bahia de Todos os Santos, para o Padre mestre geral Diogo Laynez e aos mais padres e irmãos da Companhia, de 23 de Setembro de 1561. In. **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.329.

<sup>287</sup> Ibidem, p.343.

<sup>288</sup>CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**: São Paulo, 2008, p.65.

<sup>289</sup> SANTOS, Fabrício Lyrio. **Da catequese à civilização**: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800). UFBA, Salvador, 2012. p.43- 45. [Tese de doutorado].

poderem catequizar”<sup>290</sup>. Afirma Serafim Leite sobre a mobilidade dos jesuítas quanto à criação dos aldeamentos.

Nos dois séculos de trabalho, o método adotado pelos padres permaneceu basicamente o mesmo e, segundo Fabrício Lyrio Santos, consistia em três aspectos: 1) montagem do aldeamento, com a construção da igreja e da residência do missionário em uma aldeia indígena já organizada ou em um novo lugar destinado para isso; 2) a catequese propriamente dita, cujo objetivo era o ensino dos rudimentos da fé e a preparação para o batismo; 3) o “descimento”, ou seja, a condução de novos grupos indígenas para as povoações já estabelecidas, com vistas a concentrar a catequese nesses espaços. Este método não foi trazido como modelo europeu, mas, surgiu da necessidade de adaptar a catequese à realidade local<sup>291</sup>.

Embora desde o princípio os jesuítas tenham estabelecido pequenas escolas elementares próprias para o ensino das letras e doutrina aos meninos indígenas, foi com a política dos aldeamentos, após a chegada de Mem de Sá em 1558, que o movimento escolar e catequético se intensificou. Leite, fazendo uso das cartas, relata esse crescimento nas diferentes aldeias. Na Bahia, por exemplo, em 1559, havia trezentos e sessenta meninos que já sabiam ler e escrever; no Espírito Santo eram cento e cinquenta e, um ano depois, tinha trezentos meninos. No aldeamento de Bom Jesus de Tatuapara<sup>292</sup>, no mesmo ano, havia quatrocentos meninos<sup>293</sup>.

A ação catequética poderia ser expressa inclusive, na forma como se aproximavam dos nativos:

A própria forma de abordagem e aproximação usada pelos portugueses com o passar do tempo, traduzia em termos palpáveis esta lição: mandavam à frente os missionários, com palavras doces, falando a linguagem do bem; em caso de recusa, punham-se os missionários na retaguarda e falavam a linguagem do mal, a linguagem das armas; uma vez sujeitados os índios, voltavam novamente os missionários da retaguarda, e pregavam a doutrina<sup>294</sup>.

As estratégias pedagógicas criadas pelos padres, muito tinham a ver com as experiências vivenciadas na colônia e poderiam adaptar-se ao modo de vida indígena. Fazia-se necessário estabelecer uma “ponte” que propiciasse aos jesuítas acoplar a missão que

<sup>290</sup> LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo I. p.106

<sup>291</sup> SANTOS, Fabrício Lyrio. **Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800)**. UFBA, Salvador, 2012.p.43. [Tese de doutorado].

<sup>292</sup> A onze léguas da cidade de Salvador.

<sup>293</sup> LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI**. Lisboa: Portucália,1938. 10v. p.25.

<sup>294</sup> PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982. p.53.

tinham ao projeto colonizador. Sobre a adaptação aos costumes da terra, Serafim Leite se refere às experiências dos meninos do Colégio da Bahia:

Costumavam os meninos órfãos do Colégio da Baía e os índios de casa, para mais facilmente captar os corações dos gentios, juntar às suas canções à moda de Portugal, cantigas indígenas, enterrar os mortos com música, e cortar o cabelo à moda da terra. Neste gênero de adaptação, precederam os jesuítas, de séculos, o moderníssimo Spalding. Na verdade, entre a vida americana e o cristianismo, que principiava, era mister uma ponte. Nóbrega e seus companheiros lançaram-na destramente. Era a adaptação ao meio em que exerciam a sua actividade. Adaptação ao secundário e externo, para a conquista essencial do espírito<sup>295</sup>.

Fica bem exposto o papel que os jesuítas deveriam desempenhar frente ao processo de ocupação e colonização do Brasil. A necessidade de criar uma metodologia “original” a fim de adaptar à cultura indígena, fazia parte do processo de aculturação desses povos com o objetivo de também adaptá-los ao padrão estabelecido pelo colonizador. A preocupação em salvar os povos indígenas à luz da concepção de mundo cristã esteve conexas aos interesses mercantis da Metrópole. Paiva afirma que o “índio” do Brasil tornou-se apenas um objeto da ação social dos colonizadores e os jesuítas eram importantes instrumentos neste processo colonizador, pois tinham a capacidade de “domesticar” a mão de obra para o trabalho<sup>296</sup>.

Os interesses estão explícitos nas cartas, nos discursos dos padres, em manter a ordem e o bem estar dos aldeamentos e da colônia. Pelo fato de os grupos indígenas viverem em constantes conflitos, os padres faziam uso da doutrina e do ensino como forma de sustentar a ordem e o sossego:

Achei alguns aqui mui habiles e de tal capacidade que bem ensinados e doutrinados podiam fazer muito fruto em a gentilidade, para o que temos muita necessidade de um collegio nesta Bahia para ensinar os filhos dos Indios, e alguns temos e nos dariam mais si tivéssemos possibilidade para os recolher e sustentar, que a terra por ser novamente povoada ainda não pode fazer [...]. Este collegio não sómente será bom para recolher os filhos dos Gentios e Christãos para os ensinar e doutrinar, mas também para paz e socego da terra e proveito da republica.<sup>297</sup>

<sup>295</sup> LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: século XVI. Lisboa: Portucália, 1938. 10v, p. 12.

<sup>296</sup> PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982. p.49.

<sup>297</sup> NAVARRO, João de Azpilcueta. Carta do Padre João de Azpilcueta Navarro da Cidade do Salvador do Anno de 1551. In. **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.98.

As práticas catequéticas e de ensino buscavam satisfazer a realidade local, i.e, a realidade “econômica” dos nativos, uma vez que durante o dia se ocupavam das atividades para o sustento de suas famílias: pesca, caça ou cultivo de alimentos. Assim sendo, dispunham de tempo somente de manhã ou fim da tarde. Diante de tal condição, para não perder os alunos, os jesuítas dividiram os horários da catequese em dois momentos: de manhã, atendiam aos curumins e, à noite, a intenção estava em catequizar os adultos: “quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã, porque depois do meio dia, cada um precisa de prover á sua subsistência, caçando ou pescando; e se não trabalham não comem”<sup>298</sup>. Serafim Leite descreve que, a despeito de algumas variações, em 1559 e desdobrando para os anos posteriores, essa estratégia fora utilizada em todas as aldeias. Assim, expõe a rotina da doutrina e ensino:

Ao romper da manhã tocava-se a campainha (substituindo-a mais tarde o sino) e chamar à missa. Juntavam-se os meninos à porta da Igreja ou dentro do altar-mor. Ajoelhavam-se, repartidos em dois coros iguais, geralmente os meninos de um lado e as meninas a outro. Feito o sinal da cruz e recitando o hino *Veni Creator Spiritus*, entoava-se o Rosário do nome de Jesus.

Começava um cânto:

*-Bemdito e louvado seja o Santíssimo Nome de Jesus.*

Respondia a outro cânto:

*E da Bem-aventurada Virgem, mãe sua, para sempre, amem.*

E assim dez vezes. Depois todos juntos:

*-Glória Patri et Filio et Spiritui Sancto, amem*

[...]

Finda a missa, a que também assistiam os adultos que queriam, retiravam-se esses para suas fainas. Ficavam os meninos; e começava a catequese propriamente dita.<sup>299</sup>

[...]

Acabada a doutrina, repetiam-se as invocações do principio. Depois dum ligeiro almoço, começava a escola: ler, escrever, cantar e tocar instrumentos, conforme o jeito de cada um.

[...]

No cerrante da noite, tangia-se a Avê-Maria. Numa suave alegria, juntavam-se outra vez os meninos à porta da Igreja. Formava-se a procissão. À frente, a cruz alçada. E todos em ordem e cantando, em voz alta, cantigas santas na própria língua [...]

Concluídas as orações, voltavam da mesma forma até à portaria dos Padres. E, entoando mais uma vez singelas saudações com que começaram o dia Bemdito e louvado seja Santíssimo Nome de Jesus, etc, o Padre os abençoava.

<sup>298</sup>ANCHIETA, José de. Carta Trimestral de Maio a Agosto de 1556, de Piratininga. In. **Cartas Jesuíticas III**. Cartas Informações e Fragmentos Históricos e Sermões/José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.99.

<sup>299</sup>De acordo com Leite, a catequese ocorria com o Padre ou irmão ensinado as orações mais comuns “Padre-Nosso, Avê-Maria, Salvê-Rainha e Credo” além das fórmulas da doutrina cristã. Seguidamente ocorria o catecismo dialogado, inicialmente em português e, posteriormente em Tupi. Cf. LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: Século XVI. Lisboa: Portucália, 1938. p.27.

E, suprema oblação do dia, retirando-se para suas casas, algumas vezes os meninos, antes de dormir, ainda ensinavam, ao pé do fogo e da rêde, a doutrina a seus pais [...]<sup>300</sup>

Ao lado das adaptações referentes à rotina, é possível observar na descrição acima características peculiares das atividades pedagógicas propostas pelos padres. Inicialmente, a compreensão de que a catequese e o ensino das letras eram tarefas indissociáveis tanto pelo gosto dos cânticos, quanto pela novidade da escrita, associada à necessidade de introduzir uma lógica do letramento na sociedade colonial, de acordo com os moldes europeus. Para tanto, foi necessário conciliar os elementos da doutrina cristã às atividades pelas quais os curumins apresentavam mais interesse. Conforme afirma Anchieta, “O principal cuidado que deles se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, sem omitir o conhecimento das letras, ás quais tanto se afeiçoam, que na ocasião se não deixassem seduzir, talvez outra se não pudesse encontrar”<sup>301</sup>.

A sedução pelas letras era proporcional ao gosto pelos cânticos, os quais já faziam parte do cotidiano indígena em suas festas e reuniões. Percebendo tamanho interesse dos nativos, os jesuítas fizeram deles um “santo artifício”, tal qual afirma o Pe. Antonio Franco ao escrever sobre “A vida do Padre Manoel da Nóbrega”:

Vendo elle [Nóbrega] que os Brasis se levavam muito no canto, fez ordenar em solfa as orações e os mistérios da fé, cousa de que os índios muito gostavam e teve este santo artifício effeitos mui notáveis; a aos meminos do Seminario que as cantavam tinham os Indios tanto respeito que punham nelles os olhos como em cousa sagrada.<sup>302</sup>

Os catecismos em forma de diálogo<sup>303</sup> constituíram como uma das principais estratégias de ensino e aprendizagem, pois, tinham a capacidade de fazer com que as crianças fixassem os conteúdos cristãos na memória. A intenção era fazer com que, desde a infância, fossem introduzidos na memória dos nativos um passado de culpa e a necessidade de reconciliação que só poderiam ocorrer mediante as práticas cristãs. A aprendizagem consistia

<sup>300</sup> LEITE, **História da Companhia de Jesus no Brasil**: Século XVI. Lisboa: Portucália, 1938., p.27-29

<sup>301</sup> ANCHIETA, José de. Carta Trimestral de Maio a Agosto de 1556, de Piratininga. In: **Cartas Jesuíticas III**. Cartas Informações e Fragmentos Históricos e Sermões/José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.99.

<sup>302</sup> FRANCO, Antonio. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988. p.38.

<sup>303</sup> Em 1564 o Pe Luiz da Grã solicitava de Portugal “A doutrina que se ensina por perguntas e respostas” e em 1566 falava-se no catecismo em forma de Diálogo do Pe. Braz Lourenço que ele utilizava em Porto Seguro. Cf. LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: Século XVI. Lisboa: Portucália, 1938. p.27.

em estabelecer uma rotina para que as crianças aprendessem a doutrina com o auxílio dos exercícios de memorização a fim de que “fixassem os ensinamentos na cabeça”:

Os meninos que continuam a doutrina nesta povoação e andam na escola são 100, e mais seriam; porém, por não estarem ainda reunidas todas as aldeias, não andam mais; quando se forem congregando, ira também crescendo o número delles. Aprendem mui bem, louvado o Senhor, e estão muito adiantados na doutrina e bons costumes. Vêm cada dia uma vez á escola, aonde se lhes ensina a doutrina e um diálogo onde está recopilado a summa da fé, que o Padre Provincial ordenou e compoz para que, perguntando e respondendo, com maior facilidade lhe ficasse na cabeça. Além da doutrina da manhã e da tarde, que é a todos commum, têm estes meninos especial outra, ás Ave-Maria, onde juntos, ensina um deles aos outros orações e dialogo<sup>304</sup>.

Tal estratégia remontava aos ensinamentos de Loyola quando, nos *Exercícios Espirituais*, incentivava a repetição como forma de exercitar a palavra de Deus. Tal qual a prática dos exercícios, as atividades mnemônicas na catequese confirmavam a necessidade de exercitar a memória para uma melhor compreensão dos ensinamentos cristãos. Sobre o modo como eram trabalhados nas escolas, Rafael Chamboleyron nos diz:

Este diálogo (entre vários outros), usado inicialmente nas escolas, foi traduzido para o tupi e editado por Anchieta, e versava sobre os mais variados temas, como a criação do mundo, a criação e queda de Adão e Eva, a encarnação e paixão de Jesus Cristo (ao todo nove capítulos). Por meio dele, por exemplo, os meninos tinham que aprender a complexa definição da santíssima trindade<sup>305</sup>.

Os conteúdos catequéticos estavam densamente relacionados aos *Exercícios Espirituais* e buscavam seguir as orientações primeiras de Loyola quando orientava a aplicação das primeiras regras aos mais “rudes” no entendimento. Tais regras, conforme mencionamos neste capítulo, compunham exercícios de memorização cujo objetivo era desenvolver no exercitante uma consciência do pecado. Associado ao ensino das letras, sobre a prática dos exercícios o Pe. Jorge Rodrigues descreve:

Está já a gente dessa terra desejosa de mandar seus filhos a aprender: quererá Nosso Senhor que se aproveitarão assi no ler e escrever como nos bons

<sup>304</sup> BLASQUEZ, Antonio. Carta do Padre Antonio Blasquez do Brasil, da cidade do Salvador, Bahia de todos os Santos, para o Padre Mestre geral Diogo Laynez e aos mais padres e irmãos da Companhia, de 23 de setembro de 1561. In. **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.327.

<sup>305</sup> CHAMBOULEYRON Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**: São Paulo, 2008, p.63.

costumes, que principalmente pretendemos que saibam e exercitem nossos discípulos. Temos nossos exercícios espirituaes, *scilicet*: oração, lição, etc., que costuma a Compahia [...] Determina o Padre ordenar *in Domino* mais particularmente nosso tempo e os exercícios que nelle se hão de fazer<sup>306</sup>.

A intenção era, a partir dos exercícios mnemônicos, que os curumins conseguissem “de cor” recitar as orações e a doutrina aprendida para que pudessem, posteriormente, repassá-las/ensiná-las aos demais, conforme Blasquez declara: “há alguns que sabem muito bem de cór a doutrina e um dialogo em sua lingua, onde está toda a substancia della, e destes se tem ordenado que *altenatim*, quando lhes chegar a sua vez, ensinem por si na sua língua e na nossa a seus companheiros a doutrina cristã”,<sup>307</sup>.

Segundo Mattos, no plano de estudos dos curumins, estava ainda incluída como uma das suas principais atividades, a aprendizagem da língua portuguesa. A forma de aprendê-la era feita sem os formalismos das aulas, mas pelo convívio com os mestres e órfãos portugueses, pelo método espontâneo e direto, ou seja, o método consistia no exercício da fala. Naquele momento, ocorria uma relação de troca, pois para que os ensinamentos catequéticos fossem introduzidos, os que ensinavam, também necessitavam aprender a língua da terra. Ante o contexto, é possível notar que a aprendizagem da língua ocorria de forma mista, pois havia um proveito mútuo entre alunos e mestres no domínio tanto da língua portuguesa, quanto do tupi<sup>308</sup>.

Mattos afirma que nos colégios da Bahia e de São Vicente, assim que os “corumins e mamelucos” adquiriam o conhecimento da língua portuguesa por meio do convívio, “iniciavam-se no estudo das primeiras letras e do catecismo da doutrina cristã na escola de ler e escrever”. Além disso, diante da habilidade que demonstravam, aprendiam também canto orfeônico e instrumentos musicais<sup>309</sup>.

Dos padres recém chegados de Portugal, o que demonstrou maior habilidade com a língua nativa foi João de Azpilcueta Navarro que traduziu passagens da Bíblia, orações e sermões para a língua indígena e estes eram decorados e ensinados aos meninos. Em carta

<sup>306</sup>RODRIGUES, Jorge. Carta do padre Jorge Rodrigues, dos Ilhéos do Brasil, pera os Padres e Irmãos da Companhia de Jesu de Portugal, Escripta a 21 de Agosto de 1565. In. **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.493.

<sup>307</sup>BLASQUEZ, Antonio. Cópia de uma do Padre Antonio Blasquez que escreveu de Salvador a 10 de setembro de 1559 pera o Padre Geral. In. **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.251.

<sup>308</sup>MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**. O período Heróico. (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.p.67

<sup>309</sup>MATTOS, Luiz Alves de. 1958, Op.cit. p.85.

enviada ao Pe. Mestre Simão, Nóbrega relata a dificuldade dos padres com a língua e realça o trabalho de Navarro:

Na língua deste paiz alguns somos muito rudes e mal exercitados, mas o padre Navarro tem especial graça no Nosso Senhor nesta parte, porque andando pelas aldeias dos negros, em poucos dias que aqui estamos, se entende com elles e prêga na mesma lingua e finalmente em tudo parece que nosso Senhor lhe presta favor e graça para mais poder ajudar as almas<sup>310</sup>.

Além de Navarro, outros padres, a exemplo de José de Anchieta, dedicaram ao estudo da língua nos primeiros anos de apostolado no Brasil e, para tanto, propuseram viver entre os nativos.

John Monteiro argumenta que os jesuítas precisavam dominar a língua da terra por duas razões. Primeiro pela dificuldade com que tinham em ouvir as confissões, haja vista que necessitavam da ajuda de intérpretes, o que estava gerando estranhamento entre os padres, pois tratava-se de uma prática incomum adotada pelos inácianos. A segunda questão está relacionada à oralidade. Uma vez que os ameríndios não tinham o domínio da escrita, a prática da evangelização ocorria, sobretudo, por meio da oralização, sobre isto Monteiro afirma: “Entre os índios das missões, conforme se verifica nos relatos dos jesuítas, a palavra falada em voz alta predominava sobre a palavra escrita, muito embora os índios se mostrassem fascinados com o ato de escrever”<sup>311</sup>.

Apesar do esforço por parte dos padres em aprender a língua, muitos deles necessitavam de auxílio para pregar, converter e, até, na administração dos sacramentos e da confissão. Eram os chamados *línguas*, intérpretes que desde cedo viviam entre os indígenas e por isso estavam de todo integrados à “vida selvagem”<sup>312</sup>.

Diante dos conflitos causados pelo uso de intérpretes nas confissões, conforme mencionado por Monteiro, a questão levou Nóbrega a levar o caso ao Pe. Mestre Simão<sup>313</sup>: “si

<sup>310</sup> NOBREGA, Manuel da. Ao Padre Simão Rodrigues. Porto Seguro, 06 de janeiro de 1550. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988, p.105.

<sup>311</sup> MONTEIRO, John. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Departamento de Antropologia. IFCH. Campinas: 2001. (Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência). p.39.

<sup>312</sup> DAHER, Andréa. **Escrita e Conversão**. A gramática tupi e os catecismos bilíngües no Brasil do século XVI. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/ago, 1998, nº18. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08\\_05\\_andrea\\_daher.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08_05_andrea_daher.pdf), p.31>. Acesso em Maio de 2013.

<sup>313</sup> É importante ressaltar que o uso de intérpretes na administração dos sacramentos e da confissão ia de encontro aos preceitos católicos europeus. Tal fato gerou indisposição entre os padres e o Bispo D. Pero Fernandes Sardinha que enviou carta ao Superior em Roma denunciando as práticas dos jesuítas. Ainda assim, frente às adversidades em aprender a língua, os padres persistiram com o método. Sobre tal assunto conferir: VILLAS BÔAS, Luciana. Línguas da Pregação: os meninos da Terra e as missões jesuíticas no Brasil (1549-

se poderão confessar por interprete a gente desta terra que não sabe fallar nossa língua; porque parece cousa nova, e não usada em a Christandade”<sup>314</sup>. Apesar da resposta não vir de imediato, anos mais tarde, Anchieta confirma a permanência da prática que Nóbrega colocara em assunto. Ao relatar o caso ao Padre Geral de um nativo enfermo que desejava confessar-se, Anchieta descreve: [...] chegando depois o termo dela [*vida*], mandou chamar os Irmãos, e pedindo um Sacerdote com um intérprete disse-lhes [...] e dizendo essas e outras muitas cousas semelhantes com muita devoção, daí a pouco se partiu para e eterna, segundo cremos<sup>315</sup>.

Nesse trabalho de interpretação, as crianças exerciam uma importante função, isto porque os padres contavam com a colaboração dos órfãos e dos “mestiços da terra” na conversão dos indígenas. Nota-se na missiva de Anchieta enviada ao Pe. Inácio de Loyola:

Todo este tempo que aqui temos estado nos hão mandado de Portugal alguns meninos órfãos, os quais havemos tido e temos conosco [...] e o que nos moveu que aqui também recolhessemos alguns órfãos principalmente dos mestiços da terra, para assim os amparar e ensinar [...] e durante esse tempo pretendemos conquistar um destes como um Índio, porque neles está muita parte da edificação ou destruição da terra como também porque como línguas e intérpretes para nos ajudarem na conversão dos Gentios [...]”<sup>316</sup>

A necessidade de desde cedo instruir esses meninos na aprendizagem da língua portuguesa, bem como o empenho em também aprender o tupi, propiciou à Companhia de Jesus organizar uma estrutura de ensino que viabilizou o aprendizado e, por conseguinte, a catequese dos curumins e dos filhos de portugueses<sup>317</sup>. Sem o aprendizado da língua, tanto por parte dos inacianos, quanto por parte dos indígenas, o processo de colonização seria inviável. Questão que confirma o entendimento de que a pedagogia jesuítica, expressa nas suas mais distintas formas, foi pensada sob a perspectiva do modo de vida indígena. O contato com a cultura dos nativos, fez com que compreendessem a necessidade de adaptarem as ações da

---

1555). **REVISTA USP**, São Paulo, n.81, p. 161-172, março/maio 2009; MONTEIRO, John. **Tupis, Tapuias e Historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Departamento de Antropologia. IFCH. Campinas: 2001. (Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência).

<sup>314</sup> NOBREGA, Manuel da. Ao Padre Mestre Simão. Da Bahia, 1552. In: **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**, 1988.p.141.

<sup>315</sup> ANCHIETA, Jose de. Ao Padre Geral de São Vicente, a 1 de Junho de 1560. In: **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões/José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.p.157.

<sup>316</sup> ANCHIETA, José de. Ao Padre Mestre Inacio de Loiola, Julho de 1554. In: **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões/José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.p.77.

<sup>317</sup> CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**: São Paulo, 2008. p.72.

catequese aos recursos presentes no cotidiano do grupo a fim de atender aos interesses da Igreja e da Metrópole Portuguesa.

## 5.5 O TEATRO ANCHIETANO

No relato das epístolas   comum a descri o do gosto que os ameríndios tinham pelo canto, pelas danças e por tudo que envolvia a imagem. Antes mesmo de serem introduzidas as peças teatrais nas terras brasílicas, os festejos religiosos eram permeados por recursos c nicos, e contavam com a participa o das crianças a fim de instigar a como o dos adultos. O uso do aparato litúrgico pode ser observado na procissão organizada para a festa de Nossa Senhora de Agosto, na Bahia, com a presença do Governador Duarte da Costa. O padre<sup>318</sup> que escreve a quadrimestral, em 1556, dirigida ao Padre Inácio de Loyola relata que o “negócio” passou assim:

Vinham os meninos com suas roupetas brancas e umas capellas de flores em a cabeça e palmas em as mãos em signal da Victoria que alcançavam do Demonio. Já em estes comenos estavam os Padres aguardando por elles   porta da egreja, onde lhe fizeram os cathecismos com toda a solemnidade e festas que nos podemos. Estando, pois, tudo a ponto de os bautisar, começaram os Padres e meninos a ladainha cantada, não com pequena devo o e lagrimas dos presentes, por ver como a piadosa clemencia do Senhor se dignava de escolher a estes para filhos, nascidos de gente tão bruta e bo al.<sup>319</sup>

Embora ocorressem   moda europeia, as festas e solenidades eram pensadas de modo a atrair a aten o dos nativos. Sempre com a participa o das crianças, a inten o dos padres estava em fazer com que, por meios das representa es, cânticos e danças, os elementos do cristianismo fossem adentrando ao modo de vida indígena. Pensar a transposi o dos conteúdos cristãos por meio das encena es foi uma estratégia que apresentou resultados positivos para a Companhia.

A proposta dos jesuítas em trabalhar com o teatro<sup>320</sup> como recurso pedagógico no século XVI adv m das escolas Europeias. No estudo que faz sobre os colégios da Companhia

<sup>318</sup> Carta incompleta, não menciona a autoria.

<sup>319</sup> Quadrimestre de Setembro de 1556, da Bahia do Salvador, para o Padre Ignacio. In: **Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.184.

<sup>320</sup> Etimologicamente a origem de teatro   o verbo grego *theastai* (ver, completar, olhar). Inicialmente, o teatro era o local onde ocorriam espetáculos. Posteriormente, com o passar do tempo, “teatro” serviu para qualquer tipo

de Jesus na Europa, O'Malley relata que as aulas e os programas das práticas religiosas sustentavam os colégios, no entanto, desde a sua concepção, as peças de teatro tinham um importante papel na formação dos escolares, pois lhes possibilitavam exhibir seus talentos e habilidades a um público mais amplo. Segundo o autor, “os jesuítas tinham aprendido que esses eventos faziam parte do *exercitium* requerido de estudantes e eram, portanto, uma parte integral de sua educação”<sup>321</sup>.

No caso específico da metrópole portuguesa, o teatro teve seu reconhecido papel pedagógico por meio dos alvarás régios de D. João III que prescreviam a realização de representações nas Universidades<sup>322</sup>. No século XVI, o teatro era utilizado como um recurso pedagógico que permitia refletir o modo de vida de um determinado grupo, sua cultura, bem como as suas preocupações de ordem religiosa, moral e política.

Na análise que fazem sobre o teatro como arte e instrumento pedagógico, César Arnaut de Toledo e Vanessa Ruckstadter afirmam que, para analisar o estilo literário de Anchieta, assim como a estrutura de suas peças, é necessária a compreensão do teatro como arte e como instrumento pedagógico, além de também conhecer a função que assumiu historicamente, sobretudo, as suas raízes medievais<sup>323</sup>.

Na sociedade greco-romana e medieval, a intenção do teatro era ridicularizar as incoerências sociais. Foi durante a Idade Média, afirmam Arnaut de Toledo e Ruckstadter<sup>324</sup>, que surgiu um estilo literário bem difundido na Europa: os autos. Essa forma de teatro era encenada em praças, igrejas e castelos. No século XVI, o seu maior representante foi Gil Vicente, dramaturgo e poeta português que os autores afirmam ter influenciado o estilo de Anchieta.

Nascido em Tenerife, Ilhas Canárias, em 1534, José de Anchieta foi, em 1550, estudar na Universidade de Coimbra onde teve uma sólida formação em Humanidades<sup>325</sup>. Conheceu o teatro humanista e também o teatro medieval cuja temática persistia nos conteúdos morais e

---

de espetáculo: danças selvagens, cerimônias populares, festas públicas. “Representando deuses, os homens faziam as divindades descerem ao mundo material, corporificando-as e tornando-as visíveis e acessíveis a seus anseios e medos, necessidades e perplexidades.” Cf. NOLASCO, Patrícia Carmello. Ensaio de Educação Através da Alegoria Anchieta. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.29, p.35-45, mar.2008. p.39.

<sup>321</sup> O'MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC, 2004. p. 344-345.

<sup>322</sup> MELO, Antonio Maria Martins. **Teatro jesuítico em Portugal no século XVI: A tragicomédia IOSEPHVS do Pe. Luis da Cruz, S.J.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p11.

<sup>323</sup> ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; RUCKSTADTER, V.C.M. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M.. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: FAE: HISTEDBR, 2006.p.04-05.

<sup>324</sup> Ibidem.

<sup>325</sup> Além do curso de Humanidades, Anchieta concluiu em Coimbra o curso de lógica. Também estudou teologia moral, tendo como principais professores Luis da Grã e Manuel da Nóbrega. Cf. VIOTTI, H.A. **Pe. José de Anchieta** : textos Históricos. Rio de Janeiro: Loyola, 1989.p.08.

cristãos. Aos 17 anos, entrou para a Companhia de Jesus e aos 19 anos foi enviado como missionário para as terras brasílicas aonde chegou em maio de 1553. Por destacar-se nos estudos, logo foi indicado pelos padres para redação das cartas, professor de primeiras letras de latim aos irmãos e sacerdotes e para criação de peças. Diante de sua aproximação com o basco, sua língua de família, teve maior facilidade com a aprendizagem do tupi, pois ambas as línguas tinham uma estrutura congênere levando-o a organizar uma gramática, e nela compôs um catecismo, “O Diálogo da Fé”<sup>326</sup>.

Embora seja mais conhecido pela História da Educação como missionário e educador, o trabalho de Anchieta abrangeu a política, a exemplo da fundação da Vila de São Paulo (1554) e a diplomacia, quando no armistício de Iperoig (1563), ao lado de Manoel da Nóbrega, ficou refém dos tamoios, aliados dos franceses, durante três meses, trazendo-os à aliança com os portugueses. Contudo, é trabalhando com o teatro que Anchieta se destacará como evangelizador.

A fim de educar religiosamente os indígenas, Anchieta se propôs a fazer uso do teatro como recurso pedagógico e nele inseriu elementos da cultura indígena: danças, cores, rituais, jogos mímicos, língua nativa. A estratégia era, a partir da memorização e dramatização dos autos, fazer com que os nativos compreendessem a doutrina cristã e seus rudimentos. Ações que exigiram de Anchieta um grande esforço para entrar no imaginário dos grupos indígenas. Essa questão é muito bem levantada por Alfredo Bosi, no capítulo que trata sobre “Anchieta ou as flechas opostas do sagrado”. O autor afirma que “o projeto de transpor para a fala do índio a mensagem católica demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro”, desafio que Anchieta demonstrou todo o seu empenho<sup>327</sup>.

Frente a isto, prossegue Bosi, objetivando converter o nativo, Anchieta organizou poesias e teatros cujo imaginário é composto de um mundo maniqueísta em constante luta: “Tupã-Deus, com sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhangá-Demônio, com sua coorte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis”.<sup>328</sup> O interesse de Anchieta por aprender a língua da terra, afirma Bosi, era fazer “cantar e rezar nessa língua os anjos e santos do catolicismo medieval nos autos que encena com os curumins”<sup>329</sup>, mais a frente acrescenta:

---

<sup>326</sup>ABREU, Capistrano de. A obra de Anchieta no Brasil. In: **Cartas Jesuíticas III**. Informações, fragmentos históricos e sermões / José de Anchieta. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1988. p.24.

<sup>327</sup>BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.p.65.

<sup>328</sup> Ibidem, p.68

<sup>329</sup> Ibidem, p.65

Como dizer aos tupis, por exemplo, a palavra *pecado*, se eles careciam até mesmo da sua noção, ao menos no registro que esta assumira ao longo da Idade Média européia?[...] o mais comum é buscar alguma homologia entre as duas línguas com resultados de valor desigual: Bispo é *Pai-guaçu*, quer dizer pajé maior. Nossa senhora às vezes aparece sob o nome de *Tupansy*, mãe de Tupã. O reino de Deus é *Tupãretama*, terra de Tupã. Igreja, coerentemente é *tupãóka*, casa de Tupã [...] A nova representação do sagrado assim produzida já não era nem a teologia cristã nem a crença tupi, mas uma terceira esfera simbólica, uma espécie de mitologia paralela que só a situação colonial tornará possível<sup>330</sup>.

A fim de que houvesse uma aproximação dos mitos indígenas aos elementos da cultura cristã, Anchieta criou diversos vocábulos que possibilitassem a compreensão dos conteúdos cristãos. Grande parte dos espetáculos foi escrita em diferentes línguas (tupi, castelhano, português e latim)<sup>331</sup>, pois tinham como principal foco alcançar todas as pessoas, catequizando os nativos e instruindo os já cristãos. A característica fundamental dos autos era o debate entre o bem e o mal, por isso fazia-se constante uso dos personagens “anjos e demônios”. Desta forma, para que a conversão do nativo fosse possível, Anchieta criou personagens alegóricos tais como a Vila, a Sé, o Governo e, também, personagens simbólicos, a exemplo do Amor de Deus, o Temor de Deus, a Ingratidão. Estes podiam até dialogar com personagens retirados da história do Velho Mundo (imperadores Décio e Valeriano)<sup>332</sup> devidamente ensaiados pelos padres<sup>333</sup>.

A justificativa para um momento de encenação era sempre algum festejo, comumente, para receber alguma autoridade política ou religiosa, ou para celebrar algum santo. Embora atraíssem sobremaneira os curumins e seus pais, as encenações não tinham o fim de distrair o público, posto que sua principal finalidade era catequizá-lo<sup>334</sup>.

<sup>330</sup> Ibidem.

<sup>331</sup> A exemplo do “Auto da Pregação Universal”, primeiro auto elaborado por Anchieta a pedido de Nóbrega para a comemoração do Natal em 1561. Em um mesmo texto Anchieta fez uso de três línguas: português, tupi e espanhol. A intenção era conseguir transmitir a mensagem cristã de modo que todos a compreendessem, tanto brancos, quanto indígenas. Daí a denominação “Universal” do título. Cf. CARDOSO, Armando (1977).

<sup>332</sup> Um exemplo claro da fusão das línguas e das culturas indígena e européia pode ser observado no *Auto da festa de São Lourenço* (1583-1584) onde Anchieta coloca demônios com nomes indígenas (*Guaixará, Aimbirê, Saravaia, etc*), personagens do antigo império romano (imperador *Décio* e seu colega *Valeriano*) e personagens da cultura cristã (S. Sebastião e S. Lourenço. Além disso, não havia uma preocupação por parte do autor com a questão espaço-temporal, quando num mesmo ato onde inclui elementos da cultura nativa, inclui personagens do império romano. Cf. NOLASCO, Patrícia Carmello. Ensaio de Educação Através da Alegoria Anchieta. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.29, p.35-45, mar.2008. p.40

<sup>333</sup> Idem.

<sup>334</sup> ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; RUCKSTADTER, V.C.M. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M.. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: FAE: HISTEDBR, 2006.p.38

Segundo Hernandes, Anchieta fez uso do teatro como forte instrumento pedagógico composto pela representação de cenas cristãs, faladas em tupi e realizadas com personagens e atores indígenas e europeus, repleto de músicas e danças indígenas e também aquelas trazidas na sua memória. E ressalta:

Anchieta transformou o Brasil "pagão" em católico e cristão. Como se esta comunidade não tivesse existência passada ou mesmo presente e reconhecesse em José de Anchieta alguém superior (como é visto hoje) que lhes ensinasse uma cultura e uma maneira de viver. Como se essa comunidade que existia ou que se formara muito antes da chegada dos jesuítas não contasse com pessoas vivas e atuantes: índios guerreiros e canibais, homens europeus degredados, fugitivos da inquisição, donos de escravos, aventureiros, religiosos, e religiosos sem vocação, visitantes da Companhia de Jesus, do Santo Ofício, como se estas pessoas fossem simplesmente alunos bem comportados das encenações religiosas feitas por um santo ou anti-herói<sup>335</sup>.

Ao mesmo tempo em que acontecia a educação, os ameríndios eram introduzidos ao mundo cristão. Educação e religião eram elementos congêneres, cujo fim era a dilatação da Fé Católica e do Império Português. Frente a exposição do autor, nota-se que os jesuítas não levaram em consideração o fato de que os indígenas possuíam suas tradições, suas culturas, seus mitos. Apesar de incluir elementos da cultura indígena em suas práticas pedagógicas, eles não foram inseridos por reconhecimento de uma alteridade indígena, mas, por estratégia de imposição da cultura cristã europeia.

O teatro anchietano favoreceu o desenvolvimento de uma memória artificial entre os povos indígenas. As imagens, sons, textos, falas e danças, associados aos conteúdos cristãos eram transmitidos quase que “mecanicamente” e despertavam no homem colonizado um sentimento de culpa introduzindo-o ao *orbis* cristão. A intenção era implantar-lhes o medo “do inferno” a partir da acusação dos seus comportamentos. A cultura dos nativos era associada a tudo que remetia ao mal que, por sua vez, era personificado na figura de seus líderes, enquanto as práticas cristãs eram associadas a tudo que era bom, ao homem cristão, aos anjos<sup>336</sup>.

Assim como nas demais estratégias de evangelização, também nas peças o principal alvo da catequese era as crianças. Os personagens das peças eram quase todos representados

---

<sup>335</sup>HENANDES, Paulo Romualdo. **O Teatro de José de Anchieta Arte e Pedagogia no Brasil Colônia**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2001.p.15. [Dissertação de Mestrado].

<sup>336</sup> Sobre o assunto, Cf. MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.p.46-50.

pelos curumins. Projeto ousado, advertem Arnaut de Toledo e Ruckstadter, haja vista que o trabalho consistia em “inverter a ordem dos ensinamentos entre comunidades indígenas, onde era valorizada a sabedoria dos índios mais velhos”<sup>337</sup>. Tratava-se de inculcar a memória cristã, europeia nos pequenos a fim de que desde cedo, fossem impressos os preceitos cristãos, e estes, repassados aos adultos.

Ante tais questões identificadas no teatro de Anchieta é importante lembrar que seus escritos são anteriores ao plano pedagógico da *Ratio Studiorum*. Isto implica afirmar que a estrutura de sua obra não está fundamentada em um plano pedagógico já organizado, mas, em vias de organização. No entanto, não podemos deixar de suscitar que suas produções podem ter sofrido influências dos doutores da Igreja Católica e das primeiras elaborações da Companhia de Jesus (*Exercícios Espirituais e Constituições*). Além disso, a estrutura e os conteúdos dos autos denunciam a sua matriz medieval. Ante o exposto, somos conduzidos a imaginar, a maneira como Anchieta associou os conteúdos teológicos e morais aos elementos da cultura indígena e as implicações (ideológicas, sociais, educacionais/religiosas) que seu teatro teve, como recurso pedagógico, para a composição de um novo imaginário dos povos indígenas. Questão que, dada a sua relevância, ainda é pouco discutida e agencia um estudo mais aprofundado por parte daqueles que buscam melhor compreender o trabalho pedagógico exercido pela Companhia de Jesus no Brasil.

---

<sup>337</sup> ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; RUCKSTADTER, V.C.M. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M.. (Org). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: FAE: HISTEDBR, 2006.p.09

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas terras brasílicas, o processo de colonização ocorria conjuntamente com a cristianização dos povos indígenas. O interesse da Coroa Portuguesa era impor uma nova realidade à luz das necessidades mercantis vigentes. Para tanto, era necessária uma nova organização social na qual fosse possível inserir a visão de mundo cristão para civilizar e cristianizar os povos da terra. Nesse contexto, coube à Companhia de Jesus, prevalentemente, a missão de fazer com que os nativos fossem inseridos no sistema colonial, fazendo-os conhecer a verdade da salvação, por meio da pregação da palavra de Deus.

Movidos pelo ideal de propagar a fé católica, os jesuítas iniciaram no Brasil do século XVI o processo de catequização dos nativos, cujo objetivo era transmitir os valores cristãos e apresentar uma “nova forma de vida” aos povos indígenas. Para tanto, desenvolveram estratégias de ensino que fundamentariam a escolarização das crianças e, através delas, alcançariam seus pais. Os padres entendiam que, como “cera virgem”, as crianças constituíam melhores aprendizes para seus ensinamentos, pois ainda não tinham absorvido os maus costumes de seus familiares.

Apesar de os jesuítas afirmarem que as comunidades ameríndias não possuíam memória, as próprias cartas dos padres testemunham o inverso. Os nativos não puderam registrá-la porque não tinham o conhecimento da escrita. Tudo se passava no grupo, nos ensinamentos transmitidos oralmente de pai para filho, de ancião para jovem, de pajé para comunidade. Ao relatarem o dia-a-dia dos povos indígenas, suas guerras e conflitos, festas e ritos, nada mais faziam do que registrar, em forma de escrita, o que estava impresso em sua cultura, suas vivências, sua memória. Não é a memória a impressão das imagens como letras na cera? Os costumes amplamente rejeitados pelo europeu, entendidos como “pecado mortal” eram reflexos de uma memória coletiva construída muito antes de sua chegada. A falta da escrita não implica a falta de uma memória. No contexto colonial brasileiro, tal escrita contribuiu com o esquecimento, com a transposição de uma cultura letrada para uma memória coletiva, de povos que desconheciam o seu poder. Os europeus imprimiram na alma indígena, e no papel, uma memória cristã onde a aparente “inocência” cedeu lugar à consciência do homem pecador. Seria então uma memória de culpa ou de inferioridade?

É propícia a afirmação de Bosi quando, ao falar sobre o conceito da colonização, adverte que ela vai lidar com agentes de um processo que, para além das condições materiais e econômicas, tem construída em suas vivências uma memória. “Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que

trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer”<sup>338</sup>. Podemos nos questionar se todos os “maus costumes”, difíceis de mover, não são os mortos que as comunidades indígenas insistiam em fazer viver?

Os relatos das cartas inacianas explicitam que, apesar de estarem abertos a se tornarem cristãos, os ameríndios tinham a convicção de que poderiam associar os rudimentos da fé à sua cultura, fortemente influenciada pelos pajés e anciãos que tentavam, com muita resistência e luta, manter a memória do seu povo. A confiança nos anciãos provém de uma aprendizagem que não necessitou de rudimentos escolares, foi aprendida com a convivência no grupo, o fato de retornarem às suas práticas pressupõem a necessidade de manter a sua memória impressa na alma.

O projeto colonizador português esteve intrinsecamente associado ao “apagamento” e, na impossibilidade disto, na manipulação e ou adaptação da memória indígena a qual os jesuítas insistiam em negar e, no entanto, implicitamente, permanecia presente em suas cartas.

A carta do padre Azpilcueta Navarro mostrou-se reveladora de que os líderes indígenas, tinham consciência da conversão como estratégia de dominação. O trecho em que o padre relata: “Não sei se isto se dá por obra de seus feiticeiros, os quaes dizem que os vou ensinando para ter menos trabalho em fazer-lhes soffrer quando forem feitos escravos nosso [...]”<sup>339</sup> confirma a consciência indígena perante o seu estado de subjugamento, de dominação. Desta forma, iniciar o trabalho com as crianças mostrou-se uma estratégia fulcral.

Fica evidente que o interesse por começar o trabalho pelos curumins consistia no fato acreditarem que, por serem ainda pequenos, havia a possibilidade de moldá-los, pois aceitavam mais facilmente aos preceitos cristãos e tinham maior possibilidade de deixarem os “maus costumes” de seus pais, pois eram como que “papel branco” onde poderiam escrever à vontade. Frente às circunstâncias, os missionários jesuítas viram a necessidade de organizar um esquema de evangelização que tinha por objetivo montar casas e colégios para os meninos como um recurso para propagação da fé e, por conseguinte, afastar os pequenos dos “maus costumes” de seus pais. Desta forma poderiam apagar, senão destruir, a memória do grupo.

Por meio das cartas inacianas, pudemos analisar as muitas estratégias utilizadas pelos jesuítas para catequizar e “educar” os povos indígenas aos moldes europeus. Em cada uma delas está implícita ou explicitamente marcada a memória de um povo que julgava ser superior aos nativos da costa sul-americana.

<sup>338</sup>BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.p.15.

<sup>339</sup>NAVARRO, João de Azpilcueta. Extracto de uma carta do Padre João de Azpilcueta Navarro da India do Brasil a 28 de Março de 1550. In.**Cartas Jesuíticas II**. Cartas Avulsas,1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.77.

Os resultados apontaram que, o trabalho realizado pela Companhia de Jesus nos primórdios do Brasil Colonial, apesar de inicialmente apontar uma aparente facilidade em educar os nativos, especialmente as crianças, com o passar do tempo, impeliu os padres à compreensão de que seus projetos demandariam um amplo esforço. A inconstância dos adultos e, também dos pequenos indígenas, confirmava que suas memórias não seriam facilmente apagadas, fato é, que a forma de transmitir os conhecimentos cristãos, para além do uso da força, necessitou adaptar-se aos elementos da cultura indígena: cantos, danças, festejos. Os jesuítas foram também forçados a reconhecer que sem esses elementos, o projeto colonizador português seria inviável.

Entretanto é importante considerarmos que os ensinamentos dos padres eram abalizados por um trabalho de memória, tanto para fazê-los lembrar dos ensinamentos cristãos, por meio de métodos mnemônicos, quanto para também conduzi-los, para não dizer “forçá-los”, ao esquecimento das suas memórias pelos diferentes usos do poder.

Por fim, não podemos deixar de reconhecer que a Companhia de Jesus realizou um importante trabalho nas novas terras. As atividades educacionais propostas pelos padres constituíram num importante processo de escolarização sistemática, que renunciaram a “organização escolar no Brasil”.

O ideal evangelizador proposto pelo seu idealizador, Inácio de Loyola, consistia, entre outras exigências, em fazer com que os padres mantivessem uma comunicação por meio das missivas, fato que propiciou uma importante colaboração para a pesquisa em História da Educação, ainda que os escritos estivessem sob a luz de um olhar europeu. Vale lembrar também que, com o avançar do processo de colonização, os objetivos educacionais dos inicianos foram se distanciando, aos poucos, das intenções primeiras de Nóbrega, Anchieta e seus companheiros e desdobraram em outras visões e trabalhos que dão margem a novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, J. Capistrano. **Capítulos de História Colonial 1500-1800**. 7. ed. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.
- ARNAUT, Cesar; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Estrutura e organização das Constituições dos jesuítas (1539-1540). *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 24, n. 1, p. 103-113, 2002.<sup>340</sup>
- ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; RUCKSTADTER, V.C.M. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: FAE/ UNICAMP/ HISTEDBR, 2006.
- BANGERT, William V. **História da Companhia da Jesus**. São Paulo: Loyola; Porto: Apostolado da Imprensa, 1985.
- BARROS, José D'Assunção. História e Memória- uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, vol.3, n.5, jan-jul/2009.
- BERGSON, H. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BLOCH, March. "A história, os homens e o tempo". In: **Introdução à História**. 5. ed. Publicações Europa-América.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A História como Memória Social**. In: O mundo como teatro-Estudos de Antropologia Histórica. Lisboa. Difel. 1992. Disponível em: <<http://muna.tripod.com/17.html>>. Acesso em: 12 fev. de 2013.
- CHAVES, Antonio Marcos. Os significados das crianças indígenas brasileiras (séculos XVI e XVII). **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. S. Paulo, 10, 2000.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP. 1999.
- CARR, Eduard H. **Que é História?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CASIMIRO, Ana Palmira B.S. Igreja, Educação e Escravidão no Brasil Colonial. **Politéia: História e Sociedade. Vitória da Conquista**. v. 7, n. 1, p.85-102, 2007. Disponível em: <<http://www.uesb.br/politeia/v7/artigo4.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

---

<sup>340</sup> Para fins de esclarecimento: Nos distintos trabalhos que escreve, César de Alencar Arnaut de Toledo assina de maneiras diferentes.

\_\_\_\_\_. Ana Palmira B.S. **Elementos Fundadores da Pedagogia Jesuítica**. Educação em questão, v.20, n 6, p.107-129, mai/ago.2004.

CASTANHA, André Paulo. **As fontes e a problemática da pesquisa em história da educação**. Discussão desenvolvida na Disciplina História, Historiografia e Levantamento de Fontes, ministrada no Curso de Especialização em História da Educação Brasileira. Unioeste – Cascavel, 2004/2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 17 jan. de 2013.

CASTRO Silvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Célio Juvenal. A racionalidade Jesuítica na educação dos índios brasileiros (século 16). **Em aberto**, Brasília, v.21, n.78, p.93-107, dez 2007.

COUTO, Jorge. A gênese do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.) **Viagem Incompleta: A experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: SENAC, 2000.

DAHER, Andréa. Escrita e Conversão. A gramática tupi e os catecismos bilíngües no Brasil do século XVI. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, 1998, nº18. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08\\_05\\_andrea\\_daher.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde08/rbde08_05_andrea_daher.pdf)>. Acesso em: 06 mai. 2013.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos “Annales” à “Nova História”**. São Paulo/Campinas: Ensaio/Ed. da UNICAMP, 1992.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Hucitec/Brasília: Ed.UnB, 1989.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. Em memória de São Tomé: pegadas e promessas a serviço da conversão do gentio (séculos XVI e XVII). **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. 36, n. 1, jan./jun. 2010.

FRANCA, Leonel S.J. **O método Pedagógico dos Jesuítas: O “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro. Editora Agir, 1952.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HERNANDES, Paulo Romualdo. Os Exercícios Espirituais da Companhia de Jesus e a Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **O Teatro de José de Anchieta: Arte e Pedagogia no Brasil Colônia**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2001. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. A Companhia de Jesus no Século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 222-244, dez. 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IGLESIAS, Francisco. **Historiadores do Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

JORGE, Marcos. A temática da educação especial no âmbito da pesquisa em história da educação brasileira: uma discussão sobre novos objetos e novas fontes. **VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas e I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação**. ANPAE-AL. 2011.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**: São Paulo: Loyola, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 6. ed. Campinas, Unicamp, 2012.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, 2004, Tomo I e II.

\_\_\_\_\_. **História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI**. Lisboa: Portucália, 1938. 10v.

\_\_\_\_\_. **Cartas do Brasil e mais escritos do padre Manoel da Nóbrega (opera omnia)**. Introd. e notas de Serafim Leite. Coimbra. Universidade de Coimbra. 1955.

\_\_\_\_\_. **Novas Páginas de História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**. O período Heróico. (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MELO, Antonio Maria Martins. **Teatro jesuítico em Portugal no século XVI: A tragicomédia IOSEPHVS do Pe. Luis da Cruz, S.J.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica-séculos XVI e XVII**. Campinas: UNICAMP, 2010. (Dissertação de mestrado).

MONTEIRO, Jonh Manuel. **As populações indígenas do litoral brasileiro no século XVI: transformação e resistência**. In: PAULINO, Francisco Faria (Org.). *Nas vésperas do mundo Moderno: Brasil*. Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1992.

\_\_\_\_\_. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Departamento de Antropologia. IFCH. Campinas: 2001. (Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência).

MONTESPERELLI, Paolo. **Sociologia de La Memoria**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2004.

MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.

MOTA, Carlos Guilherme (Org.) **Viagem Incompleta: A experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: SENAC, 2000

NAGEL, Lízia. Educação Colonial: Escolástica ou Burguesa? **Revista Educação em Questão**. Nata, v. 6, n. 2, p. 24-39, 1996.

NOLASCO, Patrícia Carmello. Ensaio de Educação Através da Alegoria Anchieta. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.29, p.35-45, mar.2008.

NORA, Pierre. **Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares**. Projeto História, nº 10 p.7-28, dez.1993.

O'MALLEY, John W. **Os primeiros Jesuítas**. Trad. Domingos Armando Donida. São Leopoldo, RS. Editora: UNISINOS; Bauru, SP: EDUSC 2004.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

PEREIRA, Érica Carolina. **Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. São Carlos: UFSCar, 2007. (dissertação de mestrado).

PUNTES, R. V. La Compañía de Jesús y su misión histórica em Brasil. In: Encontro Interinstitucional do Grupo de Pesquisa Educação, História e Cultura: Brasil, 1549-1759,2002, Maringá. **Anais**. v. 1. p. 1-23.

PUNTONI, Pedro. **Tupi e Tapuias: contribuição a etno-história dos povos indígenas no Brasil**. XVIII Encontro Nacional da ANPOCS. Caxambu, MG. Out/1993. Disponível em: <<http://www.anpocs.org/portal/index.php?>>. Acesso em: 02 Jul. 2013.

RAMOS, F. P. A História trágico-Marítima das crianças nas embarcações do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

REIS, José Carlos. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade e Verdade**. 3. ed. Rio de Janeiro. FGV, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica**. Conferência de Abertura do III Seminário de História e Cultura Histórica. Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa, 26-09-2011.

ROMERO, Juan José Morcillo. Los alfabetos visuales en la memoria artificial. De Ordo Locorum a Memoria Verborum. Universidad de Extremadura. **Myrtia**, nº 27 (2012).

SANTOS, Cláudio Félix dos. **Uma escola para formar guerreiros**. Irecê: Print Fox, 2007.

\_\_\_\_\_. Cláudio Félix dos. **Uma escola para “formar guerreiros”**: professores e professoras Indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2004. (Dissertação de mestrado).

SANTOS, Fabrício Lyrio. **Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800)**. UFBA, Salvador, 2012. (Tese de doutorado).

SAVIANI, Dermeval. “Breves considerações sobre fontes para a história da educação”. In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Ana Paula da. e FREIRE, José R. Bessa. Memória Oral e patrimônio indígena no Brasil nas crônicas do século XVI. **XXV Simpósio Nacional de História**. 13-17 de Julho de 2009. Disponível em: < <http://anpuh.org/anais/?p=15042>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; Junior, Oriomar Skalinski. Modernidade, Espiritualidade e Educação: a Companhia de Jesus dos Exercícios Espirituais à Ratio Studiorum. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 71-93, jun2011.

VILLAS BÔAS, Luciana. Arte da memória e escrita dos primeiros jesuítas no Brasil. **Estudios Portugueses e Brasileños**, v. 11, p. 25-38, 2011.

VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e Escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil Colonial**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **A Heresia dos Índios: Catolicismo e Rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIOTTI, Hélio Abranches. **Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. (Ed.) **Padre José de Anchieta: Textos Históricos. Obras Completas..** São Paulo: Edições Loyola, 1989. 9º volume.

YATES, Frances Amelia. **A arte da Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ZERON, Carlos Alberto de Moura Ribeiro. **Linha de Fé: A Companhia de Jesus e a Escravidão no Processo de Formação da Sociedade Colonial (Brasil Séculos XVI e XVII)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

### **Fontes Primárias Impressas**

CARTAS JESUÍTICAS I. **Cartas do Brasil, 1549-1570/Manoel da Nóbrega**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CARTAS JESUÍTICAS II. **Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro e outros**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CARTAS JESUÍTICAS III. **Informações, fragmentos históricos e sermões / José de Anchieta**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1988.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães, **Tratado da Terra do Brasil**: História da Província de Santa Cruz. Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

IGNACIO DE LOYOLA (San). **Obras Completas**. 2. ed. Madrid: B.A.C., 1963.

\_\_\_\_\_. **Exercícios Espirituais**. Disponível em:  
[http://www.museudohomemdosambaqui.com.br/ex\\_esp\\_si.pdf](http://www.museudohomemdosambaqui.com.br/ex_esp_si.pdf). Acesso em: jun. de 2013

NÓBREGA, M. da. **Cartas do Brasil e mais escritos**. Com introdução e notas Históricas e Críticas de Serafim Leite, SJ. Coimbra: 1955. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: Maio de 2013