UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE

**Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: António Feliciano de Castilho e
Joseph Jacotot**

São Paulo
2019

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE

Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: António Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot

Versão original

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de doutorado em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Carlota Boto

São Paulo – SP
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Lm LOPES DE ALBUQUERQUE, SUZANA
Métodos de ensino de leitura no Império
brasileiro / SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE;
orientadora CARLOTA BOTO. -- São Paulo, 2019.
240 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2019.

1. CASTILHO. 2. JACOTOT. 3. MÉTODO. 4. LEITURA.
5. LIBERALISMO. I. BOTO, CARLOTA, orient. II.
Título.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro:** Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, 2019.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carlota Boto (USP – FEUSP)
Presidente

Prof. Dr. César Augusto Castro (UFMA)
Membro

Prof.^a Dr.^a Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP – FEUSP)
Membro

Prof.^a Dr.^a Ingrid Hotte Ambrogi (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Membro

Prof.^a Dr.^a Valdeniza Maria Lopes da Barra (UFG)
Membro

AGRADECIMENTOS

Há um paradoxo em António Feliciano de Castilho que marcou meu momento de correria, envolvendo a elaboração desta tese. Se Castilho se vangloriava de seu método considerado rápido como um “método a vapor” no processo de ensino da leitura, em outro momento me deparei com uma reflexão de que o próprio autor pintava devagar, porque era para a eternidade. No instante em que o ressoar do “tique-taque” ritma nossa história e escrita acadêmica, moldando nossos corpos e mentes, a beleza poética da “vagareza” acaba sendo devorada.

Saindo do além-mar do cantor da primavera Castilho e pensando com Cora Coralina, poetisa de nosso cerrado goiano, registro que, apesar de não saber se a vida é curta ou longa demais para nós, sei que nada do que fazemos tem sentido senão atingirmos o coração das pessoas, e por isso agradeço imensamente a Deus por esse momento ímpar de formação que, como ser humano, me faz sentir menos “embrutecida”, nas palavras de Joseph Jacotot.

Minha gratidão às pessoas que pintam vagarosamente comigo a tela da vida: meu pai João e minha mãe Margaret, que são exemplos de amor, meu esposo Edinho, que é o meu companheiro de todas as horas, minha filha Lis, que me ensina e me motiva a ser uma pessoa melhor a cada manhã, minhas irmãs Naty e Lud e meus sobrinhos João, Lucca, Yan e Caio. Muita gratidão aos meus sogros, tios, primos, cunhados e amigos!

Registro meu agradecimento à professora Dr.^a Carlota Boto, que me faz acreditar, pelo seu exemplo de dedicação, seriedade e sinceridade, que não há limites para um sonho calcado em um trabalho ético e responsável. Agradeço também à professora Dr.^a Maria das Graças de Loiola Madeira pela sua partilha de fontes, conhecimentos e vivências que marcaram minha trajetória. Agradeço ainda aos professores que fizeram uma leitura cuidadosa da minha tese e que muito me auxiliaram nesse processo de construção: Dr.^a Ingrid H. Ambrogi, Valdeniza Barra, Dr.^a Circe Bittencourt, Dr. Jaime Cordeiro e Dr. César de Castro.

Gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; aos funcionários do Arquivo Público Estadual de Alagoas, Goiás e Rio de Janeiro e do Instituto Histórico de Alagoas e Goiás pela acolhida e orientações no trato com as fontes. Ao Instituto Federal de Goiás – IFG, por ter me concedido a bolsa PIQS (Programa de Incentivo de Qualificação do Servidor).

“Fechar as janelas, e dizer que é noite, não faz com
que o sol do meio-dia desapareça.” (*CASTILHO*,
1909a, p. 93-94)

RESUMO

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro:** Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, 2019.

O poeta português Antônio Feliciano de Castilho (1800-1875) propôs diferentes reformas na instrução primária e secundária em Portugal e no Brasil, incorporadas ao projeto da Modernidade, em que a escola calcada no tradicionalismo das instituições de sua época foi projetada como um palco de experimentações, intitulado por ele como o novo dentro de seu projeto de redenção pedagógica e social. Objetivando contribuir com a alfabetização das massas, criou um método de leitura denominado *Método Português-Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar* (1853). Castilho veio ao Brasil em 1855 para realizar sua divulgação. Ele recebeu resistências nessa visita ao Império brasileiro, gerando inclusive o cancelamento de seu curso. Para compreender esses embates em solo brasileiro, tornou-se necessário o conhecimento da vida e obra de sujeitos brasileiros como o professor Costa Azevedo e seus seguidores, autor de um método próprio de leitura fundamentado nos escritos do francês Joseph Jacotot (1770-1840), teórico francês criador da Filosofia Panecástica. Com seu irmão José Feliciano Castilho de Barreto e Noronha (1812-1879), Castilho também travou embates no Brasil na instrução secundária ao evocar um universo clássico, um purismo português e a defesa do vernáculo. A centralidade desta tese abrange os embates que Castilho travou na instrução pública, considerando os seus posicionamentos políticos e pedagógicos que foram combatidos por nacionalistas em um momento de constituição da nação brasileira e de um projeto de língua engendrado aos aspectos históricos, sociais e políticos de um Brasil que se desenhava. O maior desafio metodológico desta pesquisa foi a localização das fontes dispersas, sendo elencadas como compêndios, relatórios de inspetores e diretores-gerais da Instrução Pública, ofícios, requerimentos, fontes jornalísticas, cartas, dentre outras. As discussões sobre Joseph Jacotot foram levantadas a partir de seus manuais, de fontes que circularam no Brasil, como o periódico *A Sciencia* (1847-1848), e interpretadas pela leitura de Rancière (2005). Na tentativa de dialogar com as produções acerca do tema, a análise será fundamentada em autores como Boto (2012) e Bittencourt (2004), que abordaram os ritos da instrução portuguesa e brasileira. Constatou-se que nos embates travados por Castilho no Brasil oitocentista, para além das marchas pedagógicas do método sintético e analítico do ensino da leitura, o que estava em jogo eram posicionamentos políticos entre os defensores de um liberalismo monárquico pela via de Castilho, com os ideais republicanos preconizados pela via de sujeitos como Costa Azevedo e Valdetaro.

Palavras-chave: Castilho. Jacotot. Método. Leitura. Liberalismo.

ABSTRACT

The Portuguese poet Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875) proposed different reforms in primary and secondary education in Portugal and Brazil engendered by the Modernity project, where the school based on the traditionalism of the institutions of its time was designed as a stage of experimentation entitled by him as the new one within his project of pedagogical and social redemption. In order to contribute to mass literacy, he created a method of reading titled Method Portuguese-Castilho for the fast and pleasant teaching of reading, writing and well-speaking (1853). He came to Brazil in 1855 to carry out his divulgation. Castilho received resistance in this coming to the Brazilian empire generating even the cancellation of its course. To understand these conflicts on Brazilian soil it became necessary to know the life and work of Brazilian subjects such as teacher Costa and Azevedo and his followers, author of a method of reading based on the writings of the French Joseph Jacotot (1770-1840) a French theoretician who created Panestic Philosophy. Together with his brother José Feliciano Castilho de Barreto and Noronha (1812-1879), António Castilho also clashed in Brazil in secondary education by evoking a classic universe, a Portuguese purism and defense by the vernacular. The centrality of this thesis covers the struggles that Castilho waged in the public education considering its political and pedagogical positions that were fought by nationalists in a moment of constitution of the Brazilian nation and of a project of language engendered to the historical, social and political aspects of a Brazil that was being drawn. The greatest methodological challenge of this research was the location of the dispersed sources, being listed as compendium sources, reports of inspectors and general directors of the Public Instruction, offices, requirements, journalistic sources, letters, among others. Discussions on Joseph Jacotot were drawn from his manuals, from sources that circulated in Brazil, such as the newspaper *A Sciencia* (1847-48) and interpreted with the reading of Rancière (2005). In an attempt to dialogue with the productions about the theme, the analysis will be based on authors such as Boto (2012), Bittencourt (2004), who approached the rites of Portuguese and Brazilian education. It was found that in the struggles held by Castilho in nineteenth-century Brazil, in addition to the pedagogical marches of the synthetic and analytical method of teaching reading, what was at stake were political positions among the defenders of a monarchical liberalism via Castilho with the republican ideals advocated by the way of subjects like Costa and Azevedo and Valdetaro.

Key-words: Castilho. Jacotot. Method. Reading. Liberalism.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Capa da ‘Revista da Instrução Publica para Portugal e Brazil’ (1857).....	19
Imagem 2 – Ofício enviado por Antonio Castro Lopes divulgando seu opúsculo (1869).....	69
Imagem 3 – Capa do ‘Catechismo de Agricultura’	71
Imagem 4 – Método Castilho: método a vapor.....	74
Imagem 5 – Introdução da letra U, u por historietas do <i>Método português</i>	97
Imagem 6 – ‘Cálculo Diferencial de La Caille’ explicado por José da Costa Azevedo.....	137
Imagem 7 – Autógrafo da primeira matrícula na Escola Normal cuja letra é de Costa Azevedo.....	138
Imagem 8 – Capa do Impresso <i>Lições de Ler</i> , de autoria de Costa Azevedo.....	139
Imagem 9 – Oitavo e nono Mapa Estatístico da Escola da Sociedade da Instrução Elementar d Rio de Janeiro.....	140
Imagem 10 – Solicitação de materiais para a Escola Normal de Niterói (1839-1840).....	141
Imagem 11 – Despesas com a Escola da Sociedade da Instrução Elementar do Rio de Janeiro apresentadas no Oitavo Mapa Estatístico.....	143
Imagem 12 – Mestre Valdetaro servindo na casa imperial	156
Imagem 13 – Indicação do livro de Valdetaro na escola particular de Mme. Luiza Halbout.....	157
Imagem 14 – Rubricas não identificáveis em ofício ao Governo Imperia	158
Imagem 15 – Assinatura de Valdetaro como secretário da Sociedade da Instrução Elementar do Rio de Janeiro.....	159
Imagem 16 – Primeira lição das <i>Lições de Ler</i> de José da Costa Azevedo.....	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lições do <i>Método português</i> de António Castilho.....	95
Quadro 2 – A letra apresentada através da sombra dos objetos.....	98
Quadro 3 – Perguntas de Castilho à Associação de Professores para análise de seu Método.....	120
Quadro 4 – Respostas da Comissão às perguntas sobre o <i>Método português</i> com as refutações de António Castilho.....	120
Quadro 5 – Exercícios do Ensino Universal de Jacotot. Sistema das principais aplicações da comparação por Deshoullieres.....	171
Quadro 6 – <i>Lições de ler</i> de José da Costa Azevedo (1832).....	186
Quadro 7 – Capítulos do <i>Ensaio sobre hum novo modo de ensinar a ler (...)</i> , de Antonio Araújo Travassos.....	190

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 A ‘papelada velha’ como fonte histórica.....	14
1.2 Metodologia no campo da produção de livros de leitura para o Brasil imperial.....	22
1.3 O que as fontes revelam: apropriações e recusas dos livros de leitura de Castilho no cenário imperial brasileiro.....	32
1.4 A organização dos capítulos	37
2. NUANCES DO POETA ANTÔNIO FELICIANO DE CASTILHO NA AGRICULTURA E INSTRUÇÃO.....	41
2.1 A infância de Antônio Feliciano de Castilho	42
2.2 As nuances do Castilho adulto: filiação política, casamentos, desabafos e apreensões.....	46
2.3 Casamento e mudança de residência de Castilho e sua nova religião: o campo e a agricultura.....	57
2.4 <i>A Felicidade pela agricultura</i> : regresso a terra e às virtudes simples do trabalho.....	64
2.5 A agricultura no projeto de instrução do brasileiro Antonio de Castro Lopes.....	68
3. CASTILHO PEDAGOGO: UM MÉTODO DE ENSINO DE LEITURA E SUAS TENTATIVAS DE RUPTURA	73
3.1 Rupturas apresentadas no <i>Método português</i>	90
3.1.1 Rupturas no processo de ensino de leitura.....	94
3.1.2 Rupturas com o modo de ensino mútuo	106
3.2 Adeptos do <i>Método português</i> em Portugal e no Brasil	108
4. REJEIÇÕES AO MÉTODO PORTUGUÊS EM PORTUGAL E NO BRASIL IMPÉRIO.....	117
4.1 Rejeição do Método Castilho em Portugal	119
4.2 ‘Dos mares experimenta a fúria insana’: rejeição de Castilho em solo brasileiro.....	127
4.2.1. A rejeição do <i>Método português</i> na província alagoana.....	133
4.2.2 Rejeição e interrupção do curso no Império brasileiro: embates com os ‘indolentes’ José da Costa Azevedo e Valdetaro	134
4.2.3 A favor ou contra D. Pedro I e D. Pedro II: querelas políticas e pedagógicas.....	143
4.2.4 A França no Brasil: repulsa dos portugueses monárquicos	153
5. MARCHA ANALÍTICA DE JACOTOT: ENCONTRO E ESTRANHAMENTO COM O PORTUGUÊS ANTÔNIO CASTILHO	165
5.1 Construção e princípio do Ensino Universal de Jacotot.....	166
5.2 A circulação do Ensino Universal de Jacotot no Brasil	171
5.3 Análise das <i>Lições de ler</i> (1832) de Costa Azevedo: permanências e rupturas com Antônio Castilho, Jacotot e Travassos.....	181
5.4 Encontros e estranhamentos: luzes sobre os Métodos de Castilho e Jacotot	191
5.5 Querelas entre o método de Castilho e o Ensino Universal de Jacotot nos impressos portugueses e brasileiros.....	195
6. “MUNDO NOVO HERDEIRO E CONTINUADOR DO MUNDO VELHO”:	

CASTILHO E OS EMBATES NA FILOLOGIA E INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL.....	199
6.1 António Feliciano de Castilho como causador da Questão Coimbra: voz de um ‘retemperador’ da língua clássica portuguesa.....	199
6.2 O mundo clássico dos irmãos Castilho nos impressos	202
6.3 Irmãos Castilho: rejeição em solo brasileiro	205
6.4 Defesa de José Castilho pela língua vernácula e purismo: oposição aos ‘estrangeiros’ ‘alienígenas’ e à ‘invasão da barbárie’	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS	225

1. INTRODUÇÃO

“Por isso tudo, é que a papelada velha é cá
o meu mundo de predileção.”
(CASTILHO, 1890-1891, v.38, p. 861)

Em virtude da importância de se construir uma identidade para a formulação do Estado Nacional brasileiro no século XIX, foram lançadas bases para a instrução pública. Os estudos referentes ao processo de difusão da escola para o povo como responsabilidade do Estado, visando uma unidade nacional, por meio de conteúdos unificados e valores morais e culturais no contexto brasileiro, são analisados nesta tese a partir do “conjunto das linhas gerais de força que atuaram, durante esse período, na constituição do sistema escolar brasileiro e que parecem ser aproximadas dos diversos processos de formação da ‘escola de massas’, no continente europeu e na América do Norte” (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 1).

No contexto de elaboração da primeira Constituição brasileira, em 25 de março de 1824, a instrução primária ganhou visibilidade, passando a ser gratuita, criando previsões para que fossem instituídos no país colégios e universidades, centralizando a administração do ensino no governo central e instituindo o ensino da religião católica como parte obrigatória dos currículos e programas.

Em várias províncias brasileiras, a escola passou a ser responsável pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo, das regras de civilidade, da moral e da religião, passando a registrar, para além de leis, materiais e métodos imprescindíveis a essa nova realidade de ‘democratização’ do ensino público que caracterizara o “modo como os alunos foram ‘inventados’ (construídos, categorizados, classificados etc.) pela escola”, isto é, o modo como através da *escola de massas* as crianças foram “transformadas em alunos” (NÓVOA, 2000, p. 134).

O conceito da escola de massas é usado para se referir à “intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados” (ARAÚJO, 1996, p. 2). Estado esse envolvido em um sistema institucional global em que os “modelos educativos globais são ‘criaturas’ de hegemonia, dos poderes e interesses dominantes (ou de resistência a este domínio, uma visão mais sofisticada e dialética)” (MEYER, 2000, p. 20).

Ao se debruçar sobre a *papelada velha* dos arquivos que se constitui como fonte histórica, observa-se uma febre pela apropriação em contexto nacional brasileiro de

variados métodos de ensino que circularam em outros países, o que, de certa forma, responde às críticas lançadas à escola primária brasileira imperial quanto às suas carências e incompletudes, culpando-a por sequer oferecer espaço físico destinado às escolas, bem como livros, mobiliários, pessoal docente qualificado e métodos adequados à fase infantil.

As escolas de primeiras letras nas diferentes províncias brasileiras adotaram materiais e métodos de ensino baseados em um contexto de internacionalização de ideias pedagógicas da Modernidade. Essa concepção de infância pautava-se nos ideais advindos do debate pedagógico na França, desde o Iluminismo enciclopédista até a Revolução, e repercutiu no final do Império brasileiro e início da República (BOTO, 1996, p. 16). A discussão pedagógica nesse período estava permeada pelos ideais liberais de construção do espírito público de formação do Estado-nação a partir de um modelamento para a civilização.

Entretanto, a literatura escolar não é imune a influências exteriores, copia sistemas de controle da produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras, da instalação de empresas ou de filiais. Assim, os manuais transcendem, paradoxalmente, às fronteiras nacionais: mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista singular, irredutível, apoia-se em procedimentos comuns, na verdade copiados, cabe ao historiador estudar a emergência ou dar prosseguimento. Acontece o mesmo com os métodos, textos, ilustrações, paginações, estratégias editoriais, métodos de fabricação (CHOPPIN, 2002, p. 16).

Ciente que “muito da produção e dos debates no século XIX ainda está por ser investigado e até mesmo descoberto pelos historiadores da educação” (CORDEIRO, 2016, p. 350), o objetivo desta tese é trazer visibilidade às pelejas do português António Feliciano de Castilho (1800-1875) na instrução pública em Portugal e no Brasil para aceitação de seu método de ensino de leitura e escrita¹.

A centralidade desta tese perpassa a vida e as obras do poeta português e objetiva compreender as matrizes históricas, filosóficas, sociais e o princípio pedagógico de seu *Método Portuguez-Castilho para o ensino rápido e aprasivel do ler, escrever e bem falar*² (1853), analisando suas motivações para a entrada na instrução, bem como os

¹ Apesar de ser intitulado método de ensino de leitura e escrita e de anunciar um trabalho concomitante no ensino dessas duas habilidades, observa-se em Castilho uma primazia no ensino da leitura e, principalmente, da leitura auricular. Dessa forma, a partir da análise das fontes, esta tese apresenta os desdobramentos do ensino da leitura a partir do *Método Castilho*.

² Nesta tese, utilizaremos as nomenclaturas *Método português*; *Método Castilho*; *Método português*-

embates e as resistências recebidos em solo brasileiro. Nesse sentido,

a nossa interrogação tem presente as “abordagens do sistema mundial”, mas o que verdadeiramente nos interessa compreender, não é tanto a difusão mundial de modelos curriculares, mas sim o modo como eles foram apropriados e reelaborados nos diferentes contextos nacionais (NÓVOA, 2000, p. 137).

Ao se debruçar sobre a vida do português Castilho e as tentativas de adoção de seu método de ensino de leitura, tais abordagens metodológicas envolvendo a alfabetização adquire um caráter transnacional, sendo imprescindível compreender as apropriações decorrentes das práticas e representações.

1.1 A ‘papelada velha’ como fonte histórica

O relatório manuscrito³ redigido pelo professor de primeiras letras do 2º distrito de Alagoas⁴ — Francisco José Soares⁵ —, no dia 26 de março de 1855, apresentava à Diretoria de Instrução Pública de Alagoas informações sobre a vinda de Castilho ao Brasil para a divulgação de seu método de ensino de leitura e sobre a interrupção de seu curso que ocorreria na Corte imperial.

Essa vinda do poeta português para a divulgação de seu método resultou em alguns embates e na recusa de seu *Método Castilho*. As apropriações realizadas pelos inúmeros adeptos, bem como pelos resistentes ao Método Castilho serão analisadas a partir dos desdobramentos de sua estada no Brasil no ano de 1855. Tal oposição foi realizada por um grupo de brasileiros liderado pelo também brasileiro José da Costa Azevedo.

O termo apropriação foi utilizado nesta tese a partir da definição de Chartier (1990) em seu estudo sobre a história das apropriações, que o definiu “justamente como elemento de articulação na compreensão das relações entre práticas e representações”

Castilho e, ainda, método de *Leitura Repentina*, de acordo com as indicações das fontes; todas essas indicações, porém, referindo-se ao *Método Portugues-Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler, escrever e bem falar* (1853).

³ Relatórios da Instrução Pública. Arquivo Público de Alagoas – Caixa 60.

⁴ Essa imersão nas fontes alagoanas decorreu do período de três anos de permanência na cidade de Maceió, participando ativamente do grupo de pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura, coordenado pela professora Dr.^a Maria das Graças de Loiola Madeira, que foi a minha orientadora e culminou na elaboração da dissertação de mestrado intitulada *O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares*. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2012.

⁵ Francisco José Soares foi mestre e proprietário de escola primária de Maceió, o Colégio de São José.

(NÓVOA; CATANI, 2000, p. 2-3), e que visa “uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180).

Dessa forma, ao trazer as apropriações de Castilho e as lutas de representações entre seus defensores e opositores, a atenção se volta para as condições e os processos que sustentam as operações de produção do sentido; Castilho “era um polemista; mas era também um poeta; e era finalmente um homem público de seu tempo, que, indubitavelmente, soube fazer uso de sua popularidade” (BOTO, 2012, p. 50), e como polemista de seu tempo, desenhou uma escola intitulada por ele moderna e travou embates com diversos sujeitos portugueses e brasileiros que para ele se tornaram seus oponentes.

Parafraseando alguém, caberia mesmo dizer que se pode ser contra ou a favor de Castilho na educação portuguesa. Entretanto, jamais se permitirá passar sem sua referência. Castilho traria visibilidade ao tema da metodologia do ensino, transformando-o irredutivelmente no epicentro de sua reflexão (BOTO, 2012, p. 51).

Centrando a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem um ser-percebido constitutivo de identidade, os embates travados na história do ensino da leitura no Brasil apresentam as investidas de Castilho em diferentes fontes, para reafirmar-se como sujeito intelectual e pedagogo de seu tempo.

As apropriações do método de Castilho na instrução pública são analisadas a partir de um contexto político português em interlocução com o contexto brasileiro no século XIX e fundamentadas em autores como Choppin, com base em uma concepção globalizante de circulação de ideias e capitais no meio pedagógico, trazendo à tona as apropriações de saberes e práticas advindas do exterior na transcendência das fronteiras locais e nacionais.

Tais apropriações, que não são percebidas como “distorções do original, mas como reconstruções de significados que mesclam duas semânticas culturais, produzindo uma nova originalidade” (VIDAL, 2005, p. 68), são trabalhadas para além de uma transmissão e comunicação de um processo causal por semelhança ou repetição, ligando através do tempo unidades definidas como indivíduos, obras ou teorias.

As apropriações dos impressos de Castilho por parte de seus adeptos e de seus oponentes são analisadas em uma certa descontinuidade, “à medida que se nega a tratar o discurso pedagógico como um *continuum*, fundado evolução e na tradição, e que descrê

na mera transposição de uma prática pedagógica de um país ao outro” (VIDAL, 2005, p. 132). Ao trabalhar nessa descontinuidade, esta tese fundamenta-se no objetivo de construir “referenciais que permitem arquitetar a história dos usos que os objetos impressos tiveram e das relações que com eles mantiveram os indivíduos” (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 2-3).

Na busca por um pensamento para além de uma representação da história da educação concentrada “em demasia na história das ideias, na sua produção e circulação, por meio do privilégio dos textos oficiais e projetos de reforma” (CORDEIRO, 2016, p. 346), o desafio metodológico encontrado nesta pesquisa é evitar o afastamento do “exame das práticas escolares concretas”, bem como a elaboração de uma representação idealizada da história da educação no Brasil centrada somente no confronto de “ideias, de presumidas correntes teóricas e de disputas caracteristicamente ideológicas” (CORDEIRO, 2016, p. 348).

Visando tal ruptura, esta tese trilha o caminho “da proposição de alternativas teóricas e metodológicas que perpassam pela história das representações, pela história do discurso pedagógico ou pelo exame da circulação internacional de modelos teórico e ideias educacionais” (CORDEIRO, 2016, p. 349) no Império brasileiro.

A análise das divergentes representações dos sujeitos pertencentes aos grupos no poder da instrução pública oitocentista demonstra uma luta na construção de suas identidades e em suas relações com os objetos culturais que circulavam ou estavam sendo apresentados como propostas para circulação no interior das escolas. Tais apropriações representadas em diferentes fontes históricas necessitam ser compreendidas em suas especificidades, inscritas em seus meios de produção e suas condições de possibilidades.

Essas representações estão analisadas em uma gama de fontes históricas que elucidam a multiplicidade do meio educativo como a imprensa (pedagógica ou não), cartas, livros de leitura, relatórios oficiais, biografias, tanto pela análise dos próprios materiais de Castilho quanto pelas reações de seus leitores registradas nesse conjunto de fontes.

A vulgarização de métodos de ensino e de variados livros de António Feliciano de Castilho em Portugal e no Brasil deu-se a partir da ampliação da impressão. Alessandra El Far (2006) faz uma análise acerca do mundo dos textos, das palavras e dos leitores traçando historicamente as formas e os propósitos com que os livros foram assumindo uma posição central no mundo que passaria da oralidade à escrita.

Segundo a autora, desde a invenção da imprensa por Gutenberg, um movimento em longo prazo tornou a palavra escrita o lugar de preferência nos círculos letrados, “deixando que o universo da oralidade predominasse em meio aos camponeses, artesãos e trabalhadores analfabetos e de pouca renda” (EL FAR, 2006, p. 27).

A construção desta tese perpassa o contexto de criação do método de ensino de leitura de António Feliciano de Castilho, bem como sua divulgação, apropriação e representações em suas tentativas de incorporar essa cultura letrada nos círculos dos camponeses portugueses e da instrução primária que se esboçava em diferentes províncias e na Corte imperial brasileira.

Para compreender a trajetória do poeta português por “por terra, por ares, por bosques e por ondas” (CASTILHO, 1897, v.44, p. 426), esta tese analisa para além dos escritos de Castilho destinados ao ensino da leitura das primeiras letras, suas noções para ensino dos rudimentos da agricultura, diferentes saberes no ensino secundário como sua proposição para a reforma na ortografia portuguesa, e também os escritos que vulgarizaram sua defesa pelo ensino do saber clássico no campo da filologia e em suas tentativas de formação de leitores do vernáculo português.

Dessa forma, além de seu livro *Método português-Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler, escrever e bem falar* (1853), estão contempladas nesta tese as análises das obras *Felicidade pela agricultura*, escrita em 1848 e 1849 e analisada nesta tese em sua versão de 1942, *Noções rudimentares nos campos da instrução primária e secundária* (1909), *Felicidade pela Instrução* (1854), e ainda textos da obra *Iris classico* (1859) e da *Orthographia portuguesa e missão dos livros elementares* (1860), ambas escritas com o seu irmão José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha (1812-1879). Juntamente aos escritos para o professorado da instrução primária, foram localizados registros de António Castilho para o universo clássico dos alunos do liceu, remontando à clivagem entre as escolas primárias de um lado e os colégios e liceus de outro.

Para um projeto de leitura primária, moralizante e utilitária, Castilho criou um programa de leitura clássica e literária, transitando por duas áreas que se encontravam polarizadas.

De um lado, temos o aprendizado dos rudimentos, mais ou menos bem conduzido até o certificado de estudos, em que, sabendo “dar o tom”, o aluno é dotado desse viático que é a “alfabetização primária”. De outro, temos a lenta elaboração dessa “cultura” letrada e desinteressada — tão cara a Édouard Herriot —, a qual distingue, desde o liceu, os alunos destinados a fazer parte da elite” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 250).

Para Chartier e Hébrard (1995), nos últimos anos do século XIX francês, os textos oficiais que sustentavam o ensino primário da leitura e os que estabeleciam normas para o uso da escrita nos colégios e liceus demarcavam os afastamentos entre esses polos, estando de um lado a escola primária com o ensino dos rudimentos para uma alfabetização primária e, de outro, uma cultura letrada e desinteressada dos liceus aos destinatários a fazer parte da elite.

Em um contexto de polarização entre essas duas escolas, o poeta português Castilho lançou-se no campo dos impressos para a instrução pública primária e secundária em Portugal e no Brasil, registrando seu método, propostas de reformas e pensamentos pedagógicos em diferentes fontes.

O impresso pedagógico *Revista de Instrução Pública para Portugal e Brazil*, escrito por Castilho com Luis Filipe Leite, seu “afetuoso discípulo, desde os dezenove anos, secretário e dedicadíssimo auxiliar do mestre na cruzada da instrução”, (CASTILHO, 1942, p. 251) será analisado como fonte histórica, em virtude do registro de seus posicionamentos acerca do ensino da leitura e suas discussões políticas na promoção da instrução pública.

Sendo um “*corpus* documental de vastas dimensões, pois constitui-se em testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional” (BASTOS, 2007, p. 1), a imprensa educacional torna-se um excelente registro do pensamento pedagógico destacando as representações dos impressos dentro e fora do contexto escolar. Na primeira página da *Revista de Instrução Pública para Portugal e Brazil*, os autores registraram suas intenções, esboçando suas parcerias na edição, redação e publicação, conforme consta na Imagem 1.

IMAGEM 1 – Capa da ‘Revista da Instrução Publica para Portugal e Brazil’ (1857)

Fonte: <http://purl.pt/31471/3/html/index.html#/1>

Dentre vários objetivos, os autores pretendiam propor o necessário “aperfeiçoamento, ou antes radical reforma da instrução pública em cada um dos dois países” (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 1).

Em duas palavras o diremos. Pesar na balança do senso comum e à luz da ciência atual, o que existe bom ou mau, ótimo ou péssimo nas duas legislações; inquirir o que falta e devia existir; examinar com a mesma consciência o que se faz e o que se tem feito nos países onde mais adiantada se acha a organização da instrução pública, considerada quer administrativamente, quer nos pormenores pedagógicos e didáticos (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 1).

Conforme se observa na Imagem 1, a revista visava um programa de reforma na instrução. Impressa em Lisboa, pela Imprensa União Tipográfica da rua dos Calafates, 113, a revista apresentava ao final das edições uma nota contendo os preços variados para quem desejasse adquirir a unidade avulsa, 6, 12 ou 24 números, juntamente com o aviso de que “as pessoas que desejarem continuar a receber a Revista, no continente do reino, no ultramar ou no Império do Brasil, queiram enviar o importe da assinatura declarando por quanto tempo subscrevem (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 12).

Contendo oito periódicos, sendo seis datados de 1857 e dois do ano de 1858,

contabilizando 96 páginas, a revista apresentava reformas oficiais para a instrução pública, atividades das comissões referentes ao *Método Português*, reformas propostas por Castilho, dentre inúmeras matérias. O periódico escrito por Castilho e Filipe Leite apresentava assuntos relacionados à instrução em Portugal, no Brasil e em outros países, pontuando as necessidades de mudanças e cobrando avanços em determinadas áreas.

A revista destinava-se aos dois países pela leitura de que Portugal “não obterá a prosperidade pública, sem basear na educação nacional os seus esforços (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 1), enquanto o Brasil “não aproveitará convenientemente os seus inexauríveis recursos, sem elevar a massa nacional ao nível a que lhe não é lícito ficar inferior” (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 1).

A publicação apresentava ainda muitos detalhes sobre questões de ensino, teatro, educação para os surdos e mudos e abordava assuntos sobre as bibliotecas públicas, museus, academias de Artes. Visto por este ângulo Castilho tentou trabalhar com diversificadas informações no seu periódico, buscando assim mais público leitor e uma civilização dos costumes e valores letrados.

A única política atualmente possível, não só para a Europa, mas para a América, e para todos os povos livres, é a da luz para todos; é a da civilização universal. A opinião popular educada é a mais segura felicidade pública. Por ela, se operará no interesse comum, o que aliás ficaria circunscrito à limitada esfera das conveniências individuais (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 1).

Castilho e Leite (1857) registraram na *Revista da Instrução Pública para Portugal e Brasil* a historicidade do livro diante do processo de democratização do acesso aos saberes possibilitado pela difusão de publicações alternativas como as revistas, que transitaria entre o jornal e o livro, destacando a sua revista em meio a tantos e tão diversos grupos de publicações periódicas em virtude da “carência de um jornal didático, mas didático no sentido das principais exigências do século, que participasse do livro pelo ponderoso e reflexivo, e ainda um pouco pela extensão no expor e sustentar as doutrinas” (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 3).

A partir do contorno dessas fontes de pesquisa, torna-se imprescindível o diálogo com El Far (2006), na tentativa de despender esforços para descobrir arquivos e acervos que possam trazer à tona informações sobre a entrada de livros no período imperial brasileiro, como livros do português Castilho em suas diferentes nuances: produção, disseminação e recepção.

Ao travar interlocução com os homens de imprensa, Castilho revela a pretensão de se apropriar da opinião pública, apresentando ele mesmo sua obra como se de um ato civilizatório se tratasse. Sugerindo aos jornalistas que persuadissem o povo apreciar seu trabalho, Castilho demonstra seus interesses editoriais, bem como o sonho de posteridade prematura [...] Tratava-se, isso sim, de fazer repercutir um modelo alternativo e posto como infalível para edificar os alicerces de uma nova escola; ainda que para um velho país... (BOTO, 2012, p. 55).

Dessa forma, esta tese versa sobre a análise de livros de leitura elementar e de um manual de ensino de leitura produzido por Castilho em um contexto globalizante da literatura escolar para além da concepção de manuais como “produto cultural elaborado, fabricado, comercializado, consumido em um contexto dado” (CHOPPIN, 2002, p. 17).

A leitura tem sido inventariada em seus objetos, usos e representações, devendo perpassar, segundo Chartier e Hébrard (1995), a leitura dos outros, dos não letrados, dos que deixaram de ser iletrados, não devendo se restringir aos ambientes mais cultos, onde todos exercitam a crítica, separando nesse momento as representações, tradutoras da experiência vivida ou suposta, dos discursos que enunciam a prescrição ou precaução.

Como a análise da vida e obra de Castilho acerca do processo de produção e circulação de seu método perpassa a leitura de outros sujeitos, torna-se imprescindível o cruzamento de fontes e um distanciamento do discurso que enuncia a prescrição ou precaução. Entende-se que a “história do livro, da leitura e das bibliotecas no Brasil tem se mostrado um campo fértil de investigação pela possibilidade de se compreendermos as formas de apropriação e a representação das diferentes modalidades do lido e do escrito, em tempo e espaços diversos” (CASTRO; VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2015, p. 255).

Nesse sentido, insere-se a biografia de Júlio de Castilho (1890), que foi narrada envolta em sentimentos e admiração pelas peijas de seu pai António Feliciano de Castilho, sendo analisada a partir do cruzamento com outras fontes, para fugir do perigo de aceitar sem interrogar seus modos de reconhecimento e de veracidade.

Ao abordar a trajetória de Castilho, a historiografia da educação em Portugal, por vezes, assume o discurso da própria fonte. Em alguns casos, retoma-se o teor argumentativo da vertente crítica expressa na Geração de 70. Com sede explícita de posteridade, Castilho é perigoso... Há sempre ardis na construção de seu texto tendentes a pontuá-lo e à sua biografia como o apóstolo da instrução renovada e renovadora (BOTO, 2012, p. 56).

Júlio de Castilho apresentou o caminho de seu pai na biografia *Memórias de Castilho*, acrescentando aos seus escritos as vivências que se eternizaram em sua memória, agregando também conversações dos parentes e amigos do poeta, além de vasculhar manuscritos inéditos do poeta, jornais, “obituários, dos boletins de navios entrados, dos noticiários [...] e o cartório da irmã do poeta, a qual, por ser primogênita, guardara os papéis da família (CASTILHO, 1942, p. 250).

A partir da leitura de Bloch (2001), foi possível problematizar a análise dos documentos, observando a importância de se buscar vestígios e de selecioná-los de forma criteriosa, objetivando ser imparcial para não fazer julgamentos de valores ao analisar, sem, portanto, aceitar cegamente todos os testemunhos históricos, sempre questionando e recorrendo a outras fontes. A biografia de Castilho será analisada sem “perder de vista o caráter fragmentário, descontínuo, quase inapreensível da ‘vida’ de um personagem” (GONÇALVES, 2013, p. 213).

À primeira vista, o gênero biográfico sugeriria algo da velha forma de se fazer história política, com sua ênfase na personagem que, distanciada do contexto mais amplo, movida por traços particulares e puramente individuais, ostentaria a marca do heroísmo, tão caro a uma tradição historiográfica hoje praticamente superada. Porém, a tentativa de encarnar, de dar um “rosto” à história, de realçar a posição dos sujeitos compreende, pelo menos nos casos mais bem-sucedidos, acatar a sugestão feita por Jacques Le Goff, em sua biografia de São Luís, de que, melhor do que qualquer outro objeto, uma personagem cristaliza em torno de si, de forma mais acabada, o conjunto de seu meio (GONÇALVES, 2013, p. 213).

Se de acordo com Júlio de Castilho “nada há inútil no mundo; digo-o, e repito-o: todos os documentos servem; o que é preciso é critério, delicadeza, coração, para os estudar e entender” (CASTILHO, 1942, p. 251), o envolvimento com tais fontes, apresentando, para além de um herói, o conjunto de seu meio, requer um critério metodológico, delicadeza e ainda coração para engendrar a vida do poeta em seus diferentes contextos, entendendo que “onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça” (BLOCH, 2001, p. 54).

1.2 Metodologia no campo da produção de livros de leitura para o Brasil imperial

Castilho transitou pelo mundo da leitura primária, limitada, moralizante e utilitária e no campo da leitura no ensino secundário, permeado de um mundo clássico e literário. Segundo os relatos biográficos de Júlio de Castilho,

[...] estudado com o microscópio aquele período da vida do poeta português, vê-se, no seu íntimo, andar-se preparando o humanista e linguista vernáculo, o douto e abalisado estilista, e o apaixonado utopista do bem, as três feições características deste homem singular (CASTILHO, 1926, p. 295).

Os capítulos desta tese apresentam essas três características de Castilho destacadas pelo seu filho: o projeto de método de leitura para a instrução primária, escrito “pelo utopista do bem” (CASTILHO, 1926, p. 295), sua defesa pelo purismo português e do vernáculo e a proposta de uma reforma nos padrões da ortografia na instrução secundária e a sua defesa pela valorização do “amor próprio, menos enérgico em nós que o amor da pátria e da humanidade” (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 1). A partir dessas feições, Castilho tornou-se um militante na defesa de seus projetos reformistas no ensino da leitura e da ortografia portuguesas, angariando para si inúmeros opositores.

Já com fama de ditador em matéria de educação — “crê ou morre” era sua tácita insígnia — Castilho era criticado por haver, no parecer de seus opositores, transformado a escola em um território de experimentações pedagógicas, negando com isso não apenas as tradições da Pedagogia, mas também as próprias tradições nacionais, posto que teria pretendido inclusive alterar os padrões ortográficos da língua portuguesa (BOTO, 2012, p. 60).

Castilho era poeta, bacharel em direito e sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa, e lançou-se na área da instrução pública mesmo sem uma formação que o habilitasse para as discussões na área pedagógica, tecendo severas críticas aos modelos de escolas de sua época e atraindo para si vários opositores.

Seu projeto de ensino de leitura não foi apresentado por um pedagogo, mas por um “utopista do bem” que se deparou com a necessidade de vulgarizar a leitura a partir das relações estabelecidas com os novos grupos sociais com os quais defrontou-se após sua mudança para a ilha de S. Miguel, em 1847, momento em que se assustou devido ao que ele denominou de ignorância e atraso devido a falta de aprimoramento das práticas agrícolas decorrente da condição de analfabetismo dos insulanos.

Com a criação do *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*⁶, e de obras como *A instrução pela felicidade*, Castilho buscou romper com um ensino por ele denominado velho e criou uma escola metódica⁷, onde, em sua fala, a imobilidade, a punição, o enfado, o cansaço, a espera e a demora não logriam espaço. A busca por essa ruptura resultou da leitura de clássicos acerca da educação da infância, pois “na sua alma, poética antes de mais nada, referviam as palavras de Jacotot, Julien de Paris, Froebel, Pestalozzi, Berquin e Rousseau” (CASTILHO, 1858, p. 22).

Apesar de não ter sido referência na biografia de Castilho, torna-se imprescindível mencionar a percepção da identidade da criança em John Amos Comenius (1592-1670) quase cem anos antes de Rousseau. Comenius era um “tcheco que falava quatro idiomas e viajava por toda a Europa”, e como inovador representou “um movimento reformista e modernista no pensamento educacional” (HAMILTON, 2001, p. 46).

Sendo considerado um dos primeiros pensadores a fazer uma sistemática defesa da escola como instituição universal e pública, propor a adaptação dos conteúdos e materiais didáticos à idade infantil, Comenius é marcante na formação da noção de infância por reconhecer a criança como um sujeito dotado de sentido em si mesmo, merecedora de atenção e cuidado, ao contrário da concepção vigente em sua época, cujo entendimento era de um adulto infantilizado.

O princípio ativo da educação já se encontrava no século XVII nas formulações de Comenius, cujo propósito era o de adaptar conteúdos e materiais adequados para a idade infantil: “dessa forma, sem nenhuma dificuldade, as crianças podem se exercitar para uma vida ativa, pois sua própria natureza as estimula a agir” (COMENIUS, 2011, p. 61). Em Comenius, o amor à escola deveria ser estimulado a partir da distribuição de

⁶ Nas *Obras completas* de Antonio Feliciano Castilho, volume 61, são descritas as diferentes edições do *Método português* com suas nomenclaturas e anos de publicação. A primeira edição, datada de 1850, era denominada *Leitura Repentina. Metodo para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos*, aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Publica do Reino para uso das escolas nacionais e ilustrado com numerosas gravuras. A segunda edição, de 1853, teve como nome *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*; obra tão própria para as escolas como para uso das famílias. A terceira edição, também de 1853, intitulou-se *Metodo portuguez Castilho para o ensino do ler e escrever*. A quarta edição do *Metodo português Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever, e bem falar*, data de 1857. A quinta edição possui o mesmo título. Nesta tese será utilizada a segunda edição do método, digitalizada e disponibilizada em: <http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001565>.

⁷ Na carta enviada a D. Luís, em 17 de março de 1863, Castilho define *Escola Metódica* como as escolas que adotam seu método. “A pontuação, de que nunca se fizer o devido caso nos institutos da puerícia, foi tida em grande conta nas escolas metódicas” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 340).

materiais atrativos como livros e penas, com o objetivo de que a doce brincadeira substituisse a concepção de ensino baseada em trabalho penoso.

Ciente de que o processo de escolarização moderna não foi um processo linear e evolucionário, observa-se que

ideias desordenadas combinaram-se, extraídas que foram de diferentes sistemas complexos. A justaposição e interação dessas ideias gerou novas premissas e práticas. E a relevância dessa nova constelação de ideias e práticas — a sopa primordial da escolaridade moderna — foi contemporaneamente reconhecida e divulgada por inovadores europeus e norte-americanos, entre eles Hoole e Comenius (HAMILTON, 2001, p. 70).

Nesse sentido, esta tese analisa as premissas metodológicas e práticas nesse cenário de “sopa” nas disciplinas e métodos que circulavam na escolarização moderna portuguesa e brasileira. António Castilho propôs um ensino fundamentado em uma nova metodologia que, para ele, haveria de “dançar sobre o terreno das escolas-açougues arrasadas, como os Parisienses do fim do século passado dançavam na área da Bastilha” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 217). Urge entender esse novo proposto por Castilho e sua relação com o velho, com a tradição, “não se tratando de reconstruir as ideias dos pensadores do passado, mas antes de as interrogar a partir de um diálogo com o presente e de compreender as funções que desempenharam como linguagens de poder” (NÓVOA, 1993, p. XXXIV).

Nesse momento em que disciplina e didática adquiriram uma preocupação conjunta no estabelecimento da ordem e na promoção do método, observa-se que o debate referente à disciplina e aos métodos de ensino tornou-se relevante tanto para “a emergência da escolarização moderna quanto o era para o surgimento do ‘Estado’ secular soberano como estrutura dominante na sociedade” (COLLINS⁸, 1989, p. 7 *apud* HAMILTON, 2001, p. 57). Castilho se insere como reformador na instrução portuguesa por vislumbrar um novo de um método de leitura dentre uma de suas propostas reformistas.

Esse movimento típico da Modernidade, que passa a rejeitar a tradição intitulado-a como o velho a ser superado, foi problematizado na historiografia da educação brasileira a partir dos estudos de Cordeiro (2002), que aborda a dinâmica entre

⁸ COLLINS, S. L. *From Divine Cosmos to Sovereign State: An intellectual history of consciousness and the idea of order in Renaissance England*. Oxford: Oxford University Press.

o reformismo do novo presente na grande imprensa que foi historicamente ressignificando o ensino tradicional como perverso e fundado na violência.

As análises da escola aparecem delimitadas ou orientadas por duas perspectivas básicas: uma, mais costumeira, predominante, que toma o tradicional no sentido de algo negativo, a ser combatido e superado. Outra, que apenas recentemente se insinua, que aponta certas virtudes da tradição e que procura, de certa maneira, ressalvar aquilo que a educação e o ensino ditos tradicionais tinham ou pudessem ter de bom (CORDEIRO, 2002, p. 15)

Esses termos contraditórios circularam na instrução primária imperial brasileira, e como “o uso das noções de *novo* e de *tradicional* na educação é um problema que se expressa no plano do *discurso sobre* a educação, torna-se necessário pensar em como operar a análise utilizada nesse discurso” (CORDEIRO, 2002, p. 18).

Em qualquer situação de conflito nos campos de conhecimento, os defensores de mudanças tendem a criticar os atuais ocupantes das posições de prestígio, colocando-se como portadores de concepções novas, modernas, sempre associando a novidade a aspectos positivos e a tradição, aos aspectos negativos (CORDEIRO, 2002, p. 26).

Castilho pretendia se tornar “o arauto da causa da instrução em língua portuguesa, demarcando suas distinções e revelando inúmeras estratégias de ensino supostamente imprescindíveis para o êxito de seu método” (BOTO, 2012, p. 55), e defendeu o projeto de derramamento de luzes sobre as crianças pela via da instrução pública, sugerindo e militando por reformas, elaboração e vulgarização de impressos, legislações que possibilitassem um funcionamento eficiente das escolas, ministração de cursos, dentre outros.

Uma ação pontual exemplificando essa jornada pedagógica foi sua vinda oficial à Corte brasileira em 1855, incentivada pelo imperador D. Pedro II do Brasil, para a ministração acerca do seu método de ensino da leitura e da escrita para representantes de diversas províncias brasileiras. O método desenvolvido por António Castilho se inseria em uma proposta da escola moderna, caracterizada em suas funções disciplinadora, modeladora, normatizadora e “reguladora da cultura letrada” (BOTO, 2012, p. 50).

A presença do português António Castilho no Império brasileiro para apresentação de seu método de ensino simultâneo de leitura passou por momentos de rejeição nacional, inclusive com o cancelamento de seu curso, suscitando assim diversas perguntas. Qual matriz pedagógica e forma de apropriação do *Método português* no

cenário brasileiro? Quais motivos levaram à rejeição do método de Castilho e o cancelamento de seu curso na Corte brasileira? Quais os posicionamentos pedagógicos e quem é o professor que, ao defender o método Jacotot, estabeleceu diversos debates com António Castilho no transcorrer de seu curso?

Inserindo esse debate em um contexto de lutas de representações, observa-se que tais sujeitos pertencentes aos grupos no poder da instrução pública oitocentista ficaram divididos quanto à recusa ou à aceitação do projeto reformista de Castilho, tornando central o questionamento: Quais representações estão presentes na recusa ou aceitação do projeto reformista para a instrução primária e secundária proposta pelo português António Feliciano de Castilho?

Esse embate foi localizado no conteúdo das cartas⁹ enviadas por António Castilho à sua mulher no período em que esteve no Brasil para a ministração de seu curso. A descrição de António Castilho demonstrou seu desânimo com relação aos frequentadores do seu curso, caracterizados como nacionalistas, que recusaram qualquer experimentação por dizerem estar utilizando um método propriamente brasileiro que, para Castilho, tratava-se de apropriação das bases do método do francês Joseph Jacotot (1770-1840) e de um “plágio” das Lições do português António Araújo Travassos.

Em um contexto de internacionalização de ideias pedagógicas, Castilho atribuiu ao exacerbado nacionalismo o motivo de rejeição de sua proposta pedagógica; contraditório ao dizer da “estropiação” do francês Jacotot. Como os “indolentes” brasileiros seriam nacionalistas exacerbados ao produzirem uma obra “estropiada” de uma matriz francesa de Jacotot e ainda da obra portuguesa de Travassos?

A matriz francesa adentrou a cultura escolar no final do século XIX brasileiro, e através do registro historiográfico acerca de nosso sistema escolar público e elementar construído à similitude do sistema francês, o trabalho de Vidal (2005) alerta para as contribuições da nova historiografia da educação, nacional e internacional, que “presta atenção nas diferenças entre eles”, trazendo à “tona também as especificidades e desse-
melhanças de cada um deles” (VIDAL, 2005, p. XVI-XVII). Dentre essas dissonantes representações, encontra-se o ressoar do português Castilho buscando lograr espaço na instrução pública primária e secundária em solo brasileiro.

⁹ Tal carta foi localizada na obra *Correspondência pedagógica* (1975), compilada por Fernando Castelo Branco juntamente com inúmeras outras destinadas aos jornais, governantes, escolas, diretores, dentre outros. Nessa obra estão presentes variadas cartas de Castilho enviadas à sua esposa Ana Carlota Xavier Vidal, apresentando uma longa série de meigas cartas-diários, intimistas e de relatos dos seu cotidiano e suas impressões acerca da viagem ao Brasil, em 1855.

As informações sobre a vida do professor Costa Azevedo necessitam ser analisadas como as representações e os sentidos que as diferentes comunidades deram às suas ações, remontando ao ato de ir além de suas produções materializadas em suas lições. Várias são as perguntas sobre esse autor e sua obra brasileira que, apesar de António Castilho dizer ser desconhecida nacionalmente, estava anunciada como método de ensino apropriado pelo professor primário da princesa Isabel (CALMON, 1941). Quem é esse autor? O que há sobre seu método e a possível apropriação feita do francês Joseph Jacotot? Quais fontes trazem visibilidade a essa publicação e circulação no Brasil oitocentista? Quais permanências e rupturas com o francês Jacotot e o português Travassos?

Esta pesquisa apresenta um caráter qualitativo do tipo documental e/ou bibliográfico, sendo realizada a partir de um levantamento referente aos títulos e outros materiais já produzidos acerca da vida e obra do poeta António Feliciano de Castilho e os desdobramentos de suas ações em Portugal e no Brasil que, de certa forma, trouxeram visibilidade à circulação da filosofia do francês Joseph Jacotot em solo brasileiro.

Para Chartier (1990), o objetivo da história que transcende o caráter pragmático e utilitário do documento, a história cultural, é identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. No levantamento dessa realidade, inúmeros são os questionamentos sobre os 589¹⁰ sujeitos que participaram do curso, suas impressões e posicionamentos pedagógicos, sendo necessário analisar os rastros de alguns desses sujeitos. É o caso de Costa Azevedo e Valdetaro, que fizeram António Castilho “perder a cabeça em duas lições” (CASTELO-BRANCO, 1975).

A localização dessas cartas contendo desabafos de Castilho acerca da resistência que recebeu em solo brasileiro remete aos caminhos do fazer historiográfico em que

a experiência mostra que é mais pela leitura das notas de rodapé de um artigo, de um livro ou de uma tese, ou ainda em meio a uma discussão ou troca de e-mail com alguma colega, que passamos a conhecer a existência de trabalhos ou publicações que podem nos interessar (CHOPPIN, 2004, p. 551).

¹⁰ “Tudo se fez; e logo na quinta-feira 22 de março desse ano memorável de 1855, convidada a Imprensa da Capital, era inaugurado com a primeira preleção de Castilho o Curso Normal, na sala grande dos atos da Escola Militar, prosseguindo nas segundas-feiras, quartas, e sextas, das 4 às 6 da tarde. Eram quinhentos e oitenta e nove os matriculados, e entre eles apareceram Delegados oficiais de algumas Províncias, tais como o Piauí, as Alagoas e a Bahia, cujo comissionado era muito disctinto e inteligente, Filippe José Alberto” (CASTILHO, 1902, v. 49, p. 243).

O registro historiográfico referente à instrução é permeado de buscas em contatos informais, em trabalhos historiográficos alheios, em materiais digitalizados e divulgados, ou ainda em terrenos não descobertos, como demonstrou a obra *Correspondência Pedagógica* (1975), composta de inúmeras cartas de António Castilho às associações, sociedades, ministros, inspetores, dentre outras autoridades, que continham desabafos pessoais como essa carta acerca de sua desilusão na ministração de seu curso na Corte brasileira.

A organização das cartas de Castilho que envolveram questões pedagógicas e que foram destinadas a inúmeros sujeitos, instituições, jornais, dentre outros, remete às coleções publicadas pelo Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciência (1975) de Lisboa, referindo-se a

[...] uma literatura “pedagógica”, destinada explicitamente aos profissionais da escola e que emprega os suportes mais variados: são coleções publicadas por editores clássicos, revistas especializadas de grande divulgação, boletins ou circulares originados em associações de professores, manuais escolares com prefácios que enunciam suas intenções etc. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 251).

Para ir além da história do pensamento e proceder à análise das representações encarnadas a partir dos discursos, é imprescindível entender a reforma metodológica proposta por Castilho e os seus desdobramentos aqui no Brasil, sob o prisma de uma situação concreta, de suas condições de existência e sua correlação com outros enunciados, como a motivação para sua atuação na área pedagógica. Tal motivação deve ser analisada a partir das relações estabelecidas por Castilho com os novos grupos sociais com quem se deparou após sua mudança para a ilha de S. Miguel, em 1847, no momento em que ele esboçou impressos sobre alfabetização e práticas de melhoramentos e aprimoramento da instrução pública e das práticas agrícolas.

Esta tese vislumbra destacar o autor a partir de vínculos entre a obra e suas condições de produção, circulação, por categorias como valor comercial, constituição de direitos autorais, conflitos com outros posicionamentos de autores e editores, dentre inúmeras tensões, acordos, discriminações e satisfações.

Visando ir além das ideias propostas por Castilho e sua temática enunciada na instrução primária, com o ensino da leitura, e na instrução secundária, com o mergulho no mundo clássico greco-romano, torna-se latente a necessidade de considerar suas

articulações, seus discursos e estratégias de persuasão diante dos posicionamentos contrários que recebera de seus oponentes nesse cenário de lutas de representações.

No caso desse embate entre o português António Castilho e os brasileiros José da Costa Azevedo e Francisco Crispiniano Valdetaro, torna-se necessário pesquisar, por exemplo, as motivações que os levaram a buscar a circulação de suas ideias materializadas em forma de impressos. Além de vantagens financeiras, depara-se com relações de poder em um momento em que praticamente inexistia o espaço de formação de professores, momento importante para escrever uma obra a ser usada como manual na prática destes professores.

A disputa por espaço na circulação de métodos de ensino entre o português António Castilho e o brasileiro Costa Azevedo exemplifica embates que foram construídos anteriormente ao processo de edição, impressão e circulação dos manuais, compêndios e livros. Trata-se dos embates não restritos ao campo do fazer e produzir materiais, do pragmático e utilitário material; antes, é a defesa por um ideal de autores de diferentes lugares e momentos, pensando em métodos e modos a serem adotados, ligados, portanto, ao campo das apropriações que articulam a compreensão das relações entre práticas e representações.

A análise desse embate em uma perspectiva histórica visa entender os processos com os quais se constrói um sentido em que o texto impresso deixa de ser a única e absoluta fonte de estudo, como se todas as representações (mentalidades, múltiplas configurações e identidade social) estivessem prontas e passíveis de serem lidas. Há uma necessidade latente de construir uma história das proposições, saberes e práticas relativas ao projeto de ensino da leitura de Castilho, adotando em relação aos seus escritos uma postura de compreensão dessas práticas que são complexas, múltiplas, diferenciadas e que constroem o mundo como representação.

Ao traçar um histórico da constituição desse campo da leitura, Chartier (1990) descreveu a ruptura de interesses, normas e modelos de trabalhos no campo das ciências sociais que tinham como primazia o estudo das conjunturas econômicas e demográficas ou das estruturas sociais, para uma epistemologia diferenciada a partir da inclusão de disciplinas literárias. De acordo com Boto (2012), “o tema da leitura, do livro e das práticas sociais, que à volta dele se constituíam, parece-nos estratégico para a compreensão do pensamento educacional português durante do o período dos ‘oitocentos’” (BOTO, 2012, p. 50).

Em um momento em que o “mundo do livro parecia querer ganhar vida própria, e cada vez mais, pareciam necessárias estratégias para reger aquela leitura”, tornava-se necessário

[...] regular a cultura letrada pelo auxílio moralizador reservado à escola; instituição que, ao mesmo tempo, disciplina, modela e normatiza a ação das letras. A multiplicação do impresso ampliava o público leitor. O gesto de leitura, extensivo a novos grupos sociais, criava novas sociabilidades (BOTO, 2012, p. 50).

A recusa ao Método Castilho, associada à apropriação da concepção filosófica da matriz francesa de Joseph Jacotot no campo do ensino da leitura da língua materna em solo brasileiro, percorreu um caminho metodológico de incursão na história das disciplinas escolares, notadamente do ler e escrever na instrução primária, e na discussão das disciplinas de Língua e Ortografia brasileiras, na instrução secundária, caminhos trilhados a partir da ação do filólogo Castilho.

O trabalho com diferentes fontes para uma escrita referente a disciplinas escolares foi possibilitado pela incorporação de novos objetos e territórios como as “atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar etc” (CHARTIER, 1990, p. 14).

O objeto central desta tese evidencia uma preocupação com os materiais e métodos postos em circulação na escola primária e secundária com os seus modos de difusão, apropriação e embates em um contexto de representações concorrentes. A análise de inúmeras fontes dentro de uma perspectiva de renovação em seu conceito deu-se, nas palavras do autor, de forma audaciosa. Contrastando com o enfoque tradicional da historiografia com base no campo das ideias, como inteligências desencarnadas, essa nova perspectiva histórica propõe-se a debruçar sobre os *habitus* disciplinares, a partir das relações entre a história literária, a epistemologia das ciências e a filosofia.

Hamilton (2001) descreve a forma como o mundo do estudo passou para o mundo da instrução em um momento em que as ideias e práticas relacionadas à escolarização moderna combinaram-se de forma desordenada, a partir da subordinação desse processo à ordem, à rotina e ao método. Nesse contexto, o método adquire uma centralidade no processo de ensino perante a educação clássica, com o apoio de suas práticas em manuais.

Dessa forma, observa-se em Hamilton (2001) uma “virada instrucional” no processo de conhecimento a partir da didatização do ensino e aprendizado consubstanciados pela metodização do conhecimento. Esse era o projeto instrucional de Castilho: engendrar aos conteúdos uma ordenação lógica, gradual e sequencial em uma racionalização metodológica para inserir a criança em um conhecimento permeado pelo método e ordem.

A história cultural do social tem como objeto a compreensão das representações do mundo (formas, motivos) encarnadas nas posições e interesses dos atores sociais. Posições estas confrontadas e nunca neutras.

Sua perspectiva é a de que os escritos históricos não são nunca abstratos, jamais são lineares. Eles não apenas interpretam as evidências, mas também representam uma resposta a debates contemporâneos. Constituem um diálogo entre o presente e o passado. Assim, a história cultural deve destacar essa dialética (HAMILTON, 2001, p. 48).

Dessa forma, a rejeição em solo brasileiro às inovações propostas por António Castilho deve ser analisada sob o prisma do contexto cultural e epistemológico de produção das ideias pedagógicas desse autor que entraram em dissonância com as apropriações que buscavam impor-se no Brasil oitocentista. Tratava-se de uma disputa filosófica, política e epistemológica que, para além das disputas dos métodos pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita em suas marchas analítica, sintética e mista, e dos modos de ensino individual, simultâneo ou mútuo, passava por questões como a constituição da língua nacional e um projeto de instrução na constituição da nação brasileira.

Com base nesse conceito de inteligências encarnadas, é possível analisar os embates pedagógicos do Brasil oitocentista, irrestritos ao prisma das ideias, mas olhando para as representações que, materializadas em diferentes fontes, refletem a posição dos atores sociais.

1.3 O que as fontes revelam: apropriações e recusas dos livros de leitura de Castilho no cenário imperial brasileiro

A partir dessas relações no social, que geram relações de poder e que permeiam as modalidades do agir e do pensar, torna-se imprescindível neste estudo entender os laços de interdependência estabelecidos entre os sujeitos em uma perspectiva de longa

duração. Para fixar-se na instrução brasileira com êxito, António Castilho precisaria dialogar em consonância com o discurso dos representantes das diferentes províncias enviados à Corte para assistirem ao seu curso.

Bittencourt (2004) descreve a historicidade da produção de livros didáticos no Brasil situando o movimento de deslocamento da análise das obras em seus conteúdos, métodos, valores, ideologia, disciplinas, dentre outros, para o olhar sobre o conjunto de autores e seu papel na produção dessa obra didática.

Desde a virada epistemológica no estudo referente às apropriações de Castilho em solo brasileiro foram localizadas lutas de representações relativas à constituição do *Método Português* propagado com o *slogan* de maior eficiência e rapidez para a instrução contra sujeitos brasileiros com posicionamentos políticos diferentes da matriz portuguesa para o ensino da leitura e da escrita, da filosofia e de projeto de construção da pátria emergente.

Nas pesquisas referentes aos livros didáticos que circularam no Brasil Império, depara-se com as dificuldades relatadas por Choppin (1990), em um contexto internacional, acerca da incompletude, dispersão das obras e dificuldade em sua localização, uma vez que “as bibliografias nacionais foram constituídas tardiamente e as obras que subsistem, quase nunca repertoriadas, encontram-se espalhadas nas bibliotecas, geralmente próximas de seu local de produção” (CHOPPIN, 1990, p. 9).

Essa dispersão na catalogação das obras pode ser exemplificada pela busca da produção do professor Costa Azevedo, *Lições de Ler*, citada por António Castilho na carta à sua esposa, que demandou uma longa trajetória de pesquisas em diferentes espaços para sua localização, bem como dos vários volumes dos *Mappas Estatísticos da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*, publicados em 1835, dos quais foram encontrados apenas dois.

Tal dispersão representada por Choppin (1990) remete ao contexto de localização dos primeiros materiais didáticos que circularam no Brasil oitocentista. As obras encontram-se espalhadas, sendo localizadas, em muitos casos, próximas ao espaço de atuação desses sujeitos autores.

Nesta pesquisa, torna-se imprescindível evidenciar a vida e obra do sujeito autor, tenente coronel José da Costa Azevedo, que foi o primeiro diretor da Escola Normal de Niterói, considerado pelo presidente da província do Rio de Janeiro, Joaquim José Rodrigues Torres, um cidadão com conhecimentos especiais para dirigir o ensino público a quem deveria ser entregue a “inspeção e fiscalização de todas as escolas

primárias da Província”, com o objetivo de “dar-lhes a mais conveniente direção” (RIO DE JANEIRO, Relatório do presidente da província, 1835, p. 3). Para além dessa função de diretor da Escola Normal, professor de todas as disciplinas e inspetor, Costa Azevedo atuou na produção de impresso pedagógico.

Esse termo impresso será utilizado de acordo com a conceituação de António Batista e Ana Maria Galvão (2009), que o diferenciou dos livros didáticos, apontando historicamente as variações dos meios de reprodução e das condições de produção, além da diversidade nos modos de encenar sua leitura e utilização. Os autores tratam do termo *impresso* para abranger o que existe de comum entre o heterogêneo de textos que circularam na escola, evidenciando o fato de que tais textos resultaram de um processo de produção historicamente demarcados pela invenção e difusão da imprensa.

Sendo um conjunto de textos que circulam ou circulavam na escola, de acordo com o processo de sua reprodução, assim será nomeado o material *Lições de ler* (1832), escrito pelo diretor da Escola Normal, Costa Azevedo, e os *Mappas Estatísticos da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*, que foram localizados em seus oitavo e nono volumes. O desejo e a necessidade de saber o conteúdo dos sete primeiros volumes dos *Mapas Estatísticos* são freados pela impossibilidade, até o presente momento, de localização dessas fontes.

Nos *Mappas Estatísticos da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*, publicados em 1835, há lições de caligrafia e ortografia que supostamente deveriam subsidiar o trabalho dos discípulos da Escola Normal de Niterói, futuros professores que trabalhariam com as *Lições de ler* (1832). Tal hipótese é levantada pelo detalhamento de explicações do passo a passo para a condução das lições de leituras propostas por Costa Azevedo no seu impresso *Lições de ler*, além de explicações sobre a disciplina necessária do corpo docente e discente e da prestação de contas da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro.

O impresso de Costa Azevedo pode ser considerado uma das primeiras tentativas de se produzir no Brasil um material específico para a Escola Normal. Analisando suas condições de produção, nota-se um contexto de tensão e posicionamentos políticos como foi observado em seus embates com o português António Feliciano de Castilho, resultando em relações de conflitos entre a cultura escolar e outras esferas da produção cultural.

Aspectos ligados ao próprio processo de produção desses textos (serem produzidos para a escola, destinados à escola ou utilizados pela escola) são também fatores que dificultam a conceituação e a apreensão desse gênero de produção intelectual e que evidenciam as estreitas relações do “impresso” escolar com outras esferas da cultura. Estudar esses “impressos” parece ser também estudar, de modo central, as relações — de subordinação, transformação e de tensão — entre a cultura escolar e outras esferas da produção cultural (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 49).

Lograr espaço de autor no limitado corpo das publicações dos impressos que circularam nas províncias brasileiras era um ato de preocupação que extrapolava o espaço da escola, porque “a cultura produzida pela escola era, acima de tudo, consolidada mediante tensões, disputas, resistências e lutas de representações” (BOTO, 2012, p. 262). Costa Azevedo fazia parte de diferentes espaços, como associações de instrução elementar, sendo atuante no campo político.

Se historicamente o livro ficou associado ao aluno, nesse momento, a circulação desses impressos produzidos para a escola era restrita ao uso dos professores no processo de instrução e formação em um contexto permeado por relações de força entre os diferentes grupos sociais.

Esse material que constrói diferentes modos de articulação com o trabalho de ensino é, por fim, um objeto multifacetado, cujas diferentes dimensões estão relacionadas às condições com base nas quais é construído. Ele é uma mercadoria e, como tal, é dependente das condições materiais, econômicas, técnicas e institucionais em torno das quais se organiza o campo editorial, numa determinada época, no quadro de uma determinada sociedade (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 66).

A admiração pela posição social que Costa Azevedo despertou no presidente da província do Rio de Janeiro por sua atuação na Academia Militar¹¹ e na direção do Curso Normal possibilitou que ele fosse inserido nessa rede de poder e atuasse como professor e autor de obras pedagógicas, chegando a travar embates com o português António Castilho, que também lograva tal admiração de D. Pedro II do Brasil, de quem recebera o convite para ministração do seu curso.

Interessante pontuar com Batista e Galvão (2009) que os textos que circularam na instrução oitocentista não se limitavam aos impressos; fazia parte desse *corpus*

¹¹ Segundo Nogueira (1938, p. 28), Costa Azevedo recebeu da Academia Militar o grau de doutor em Matemática e Ciências Naturais, embora fosse professor de Desenho Descritivo. Como aluno premiado, foi classificado como *primus inter pares*.

documental manuscritos como diários de aula de professores, matrizes e cópias de mimeógrafos, mapas, globos, fichas, cartazes, folhetos, cadernos, dentre outros.

Várias são as fontes a serem buscadas para um olhar sobre as tensões na instrução oitocentista brasileira referente aos métodos para a alfabetização. Para responder aos questionamentos elencados será necessário um levantamento de fontes arquivísticas referentes ao período imperial brasileiro que circularam em materiais das escolas de primeiras letras como mapas de professores, compêndios, relatórios de inspetores e diretores gerais da Instrução Pública, fontes jornalísticas, dentre outras. Por tratarem de polêmicas envolvendo homens políticos e com visibilidade social, várias empresas jornalísticas como *A Aurora Fluminense*, *Correio Mercantil do Rio de Janeiro*, *A Sciencia* abordaram matérias sobre esses autores e suas escolhas entre os métodos de alfabetização.

Para Nóvoa (1993), a imprensa é o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo, pois “revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos etc.)” (NÓVOA, 1993, p. XXXII), registrando um conteúdo de caráter único e insubstituível.

Estamos, na maior parte das vezes, perante reflexões muito próximas do acontecimento, que permitem construir uma ligação entre as orientações emanadas do Estado e as práticas efetivas na sala de aula. Apesar da diversidade da imprensa, pode afirmar-se que os escritos jornalísticos se definem pelo seu caráter fugaz e imediato, inscrevendo-se frequentemente numa lógica de reação a realidades ou a ideias, a normas legais ou a situações políticas (NÓVOA, 1993, p. XXXII).

As polêmicas e conflitos que permearam a adoção do método de Castilho em Portugal e no Brasil foram revelados em diferentes páginas da imprensa através de uma rede de companheiros de geração que, adeptos ou opositores, confirmaram o caráter de permanente regulação coletiva da imprensa. Para Nóvoa (1993), a imprensa tem esse caráter de afirmação em grupo e de permanente regulação coletiva, na medida em que “cada criador está sempre a ser julgado, seja pelo público, seja por outras revistas, seja pelos próprios companheiros de geração” (CLARA ROCHA¹², 1981, p. 9 *apud* NÓVOA, 1993, p. XXXII).

A imprensa como fonte histórica desempenha uma função imprescindível na “configuração institucional do campo educacional, na afirmação da profissionalidade

¹² *Revistas Literárias do século XX em Portugal*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1981, p. 9.

docente, no debate de ideias pedagógicas ou no desenvolvimento de práticas educativas e escolares” (NÓVOA, 1983, p. XXXIII), sendo nesta tese analisada

a partir de múltiplas perspectivas: o significado que assume na difusão das ideias ao longo dos séculos XIX e XX; a diversidade de objetivos que se cruzam nas suas páginas (informativos, doutrinários, ideológicos, profissionais etc); o modo como foi utilizada pelos atores educativos, a título individual ou coletivo (instituições oficiais, associações profissionais, sociedades científicas, correntes de opinião etc.) o papel que desempenhou na ligação entre o devir social e as mudanças no campo educativo, num e noutro sentido (NÓVOA, 1983, p. XXXIII).

Ao se retirar o véu de preconceitos sobre o que poderia ou não ser utilizado como fonte de pesquisa, a inclusão dos impressos, dentre outras fontes, em muito contribuiu para o desenvolvimento da história da educação, dado que por meio destes percebeu-se uma variedade de rastros deixados e, a partir de suas análises, a possibilidade de ampliar saberes sobre o pensamento educacional. Pesquisar esses impressos possibilita, por exemplo, desvelar as disputas políticas por cadeiras no liceu que acarretaram a recusa de António Castilho no solo brasileiro. Tal situação deu-se na província de Alagoas, sendo analisada como uma das causas da rejeição de Castilho naquela província.

1.4 A organização dos capítulos

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa de compreender as matrizes históricas, filosóficas, sociais e o princípio pedagógico do método de ensino da leitura e da escrita do português António Feliciano de Castilho e analisar os desdobramentos da ministração de seu curso em solo brasileiro no ano de 1855, que contou com embates e resistências da parte de alguns de seus espectadores, foram desenvolvidos quatro capítulos.

Este capítulo introdutório trata dos caminhos percorridos durante esta pesquisa, como as motivações iniciais, o contato com o objeto de pesquisa, o recorte temporal, o campo do conhecimento da história da educação, o argumento de tese que passa pelos labores de Castilho na tentativa de reformas na instrução, a busca por fontes históricas e seus tratamentos e o arcabouço teórico-metodológico.

O segundo capítulo aborda a infância do poeta português António Feliciano de Castilho, sua doença, que o deixara irreparavelmente cego, a mocidade na Universidade

de Coimbra, a filiação política ao liberalismo cartista, o casamento e a mudança para a ilha de São Miguel, que culminou na elaboração do seu método de ensino de leitura e do livro *Felicidade pela agricultura* (1942).

O presente capítulo apresenta um estudo sobre a vida e as obras de António Feliciano de Castilho desde a criação de seu método de ensino até o final de sua campanha pedagógica, marcada por mistos de momentos felizes e entusiastas e momentos sombrios de desesperança, negações e silenciamentos.

A campanha pedagógica de Castilho aparece-nos assim como um misto de malogros e de resultados felizes; de aspectos justos, fecundos, e de aspectos inaceitáveis, por abstrusos e estéreis; e, por isso mesmo, apontamos e analisamos com certa de longa ideais belos e atitudes lamentáveis, determinadas por razões de carácter oportunista, que resumam ambição e vaidade, e também por tristes necessidades... E esta atuação tão contraditória é fruto de uma personalidade igualmente contraditória (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 32).

O terceiro capítulo apresenta as rupturas evocadas por Castilho em seu intitulado novo, fácil e rápido método de ensino da leitura e da escrita, trazendo visibilidade aos adeptos do método nos territórios português e brasileiro. Apesar de seus muitos adeptos em Portugal e no Brasil, não foram poucas as oposições em sua caminhada.

O quarto capítulo apresenta um olhar sobre os diversos ataques que António Castilho recebeu na tentativa de oficializar seu método e angariar adeptos, sendo apresentadas também suas respostas aos que ele considerou “impugnadores do Método português” registradas em diferentes fontes. Ao trabalhar as rejeições que o *Método português* suportou em Portugal e no Brasil, este capítulo mostra o esforço e a vitalidade despendidos por António Castilho na escrita de livro, cartas, artigos, notícias jornalísticas respondendo a todos os seus adversários.

Descortinando tal polêmica em solo brasileiro, este capítulo apresenta alguns sujeitos, bem como seus posicionamentos desfavoráveis à adoção do Método Castilho em diferentes províncias e nos embates que culminaram no encerramento do seu curso programado na Corte brasileira em 1855, trazendo luz ao estranhamento entre António Castilho e seu principal oponente no Brasil oitocentista, José da Costa Azevedo, autor de *Lições de ler* (1832), com a citação do francês Joseph Jacotot.

Outros motivos de repulsa a Castilho, como posicionamentos pessoais foram apresentados. Este capítulo também aborda as tentativas de ruptura entre as marchas dos

métodos sintéticos da antiga soletração, silábico e fônico, preservadas por Castilho, e a marcha analítica do ensino da leitura e escrita proposta pelo Ensino Universal de Jacotot, que defendia o todo da palavra, frase, sentença ou texto. Além das disputas entre as marchas, são apresentados os modos de ensino individual, mútuo e simultâneo e, para além dessa visão, os posicionamentos políticos dos protagonistas dos embates daí resultantes.

Ao apresentar os embates entre os apropriadores da marcha analítica de Joseph Jacotot no Brasil e a marcha sintética do português António Castilho, este capítulo mostra a proposta de Ensino Universal de Jacotot em suas permanências e rupturas com António Casitlho e Travassos. No campo político, aborda também a ruptura entre a matriz portuguesa do liberal monárquico e cartista Castilho e o francês Jacotot, cujos seus adeptos brasileiros traziam, pela via dos ideais da Revolução Francesa, o objetivo de desmontar uma sociedade estritamente liberal e monárquica.

Em um contexto de confecção, diferenciação e engendramento dessas matrizes na busca por poder no campo da adoção de impressos pela escola oficial, foram localizadas fontes, para além da instrução pública, no campo da medicina e homeopatia, para entender a Filosofia Panecástica de Joseph Jacotot, traduzida recentemente para o Brasil na obra de Rancière, mas explicada e apresentada em nossos periódicos brasileiros como *A Sciencia*, desde 1848. A referência a Jacotot decorre da exploração de pistas encontradas nas fontes e com interlocutores que se justificam como forma de explicitação da oposição da bandeira reformista de Castilho na instrução brasileira.

O último capítulo desta tese analisa as questões filológicas defendidas pelos irmãos Castilho, que também foram motivos de muita polêmica em solo brasileiro. Para além das marchas de ensino sintética e analítica no processo de alfabetização, o que se desenhava na internacionalização das ideias pedagógicas ressoava nas concepções políticas, filosóficas e sociais em um momento de construção de uma identidade nacional, em que a questão da língua adquiria centralidade.

Dessa forma, este capítulo apresenta a atuação de António Feliciano de Castilho na instrução secundária, a partir de sua defesa do ensino do clássico greco-latino, registrada na obra *Iris classico* (1860), escrita pelo seu irmão José Castilho Barreto e Noronha (1812-1879). Entrando em cena outro Castilho, José, este capítulo trata dos embates entre os nacionalistas brasileiros e os portugueses, agora no campo da filologia. Ao escreverem a obra que circulou em diferentes províncias brasileiras, os irmãos Castilho visavam combater os “alienígenas” e a “invasão da barbárie” dos franceses e

de seus galicismos, defendendo veemente um purismo lusitano e a língua vernácula portuguesa na constituição da língua nacional brasileira.

Este capítulo demarca a trajetória dos irmãos Castilho, uma vez que ela revela um aspecto comum: António Castilho tinha um método de ensinar a ler e, com seu irmão, transitava no ensino da língua para quem já sabia ler. Para ambos, a língua tornou-se estratégia para o projeto político imperial e para a instrução, tanto na escola elementar quanto na escola secundária. O presente capítulo oferece visibilidade ao principal responsável pela cisão que culminou na polêmica Questão Coimbrã, António Castilho, que desde seus poemas da mocidade evocava esse universo clássico, posicionando-se como o “retemperador” da língua clássica portuguesa.

Dessa forma, por *terras* brasileira e portuguesa, por *bosques* e campos que levaram à construção de seu método de ensino e de obras para ensino do ofício da agricultura, por *ares* que ressoaram as vozes de um poeta cego português que tentou veemente propagandar suas reformas com o que a modernidade traria de novo, rejeitando o que ele considerou de velho nas escolas enfadonhas e tristonhas, e ainda por *mares* que em suas ondas melodiam suas idas e vindas, esta tese esboça a vida do poeta António Feliciano de Castilho em seus encontros e desencontros.

2. NUANCES DO POETA ANTÓNIO FELICIANO DE CASTILHO NA AGRICULTURA E INSTRUÇÃO

“O perseverante Castilho, tateando no escuro, só e dasajudado, foi seguindo...”
(CASTILHO, 1893, p. 33).

António Feliciano de Castilho nasceu em 26¹³ de janeiro de 1800, na rua da Torre de S. Roque em Lisboa, hoje rua de S. Pedro de Alcântara, e era o segundo filho e primeiro varão de Domitília Máxima da Silva e do médico José Feliciano de Castilho que trabalhou no serviço da Corte como inspetor de hospitais e lente de prima da Universidade de Coimbra.

Foi um poeta português que se lançou na instrução pública mesmo sem uma formação que o habilitasse para as discussões na área pedagógica, já que era bacharel em Direito. Porém, a partir da sua experiência com o ensino dos insulanos da ilha de São Miguel, teceu severas críticas aos modelos de escolas de sua época, atraindo para si vários opositores.

A revista *Brasil-Portugal*¹⁴ (1899-1914) publicou no ano de 1902 uma edição comemorativa do centenário de António Castilho contendo uma série de notas e matérias descrevendo sua vida e obras.

Se António Feliciano não tinha os agrados da beleza física, que mesmo no homem nos atraem e prendem, tinha o encanto, a sedução do espírito — era um conversador admirável; e digo conversador, porque sabia falar e sabia ouvir. A todos escutava atentamente, com uma cortesia e polidez fidalgas, herdadas de tempos menos democráticos que o nosso (D’AÇA, 1900, p. 9).

A infância, a adolescência, o ingresso na Universidade de Coimbra, a entrada no mundo da poesia e a constituição de Castilho nas áreas da agricultura e instrução pública são apresentadas neste capítulo em tópicos.

¹³ Apesar de haver controversas entre as datas localizadas acerca do nascimento de António Feliciano de Castilho, adotamos a apresentada nas *Memórias de Castilho* escrita por seu filho Júlio de Castilho (CASTILHO, 1926, livro I, p. 5).

¹⁴ “Publicou-se em Lisboa, quinzenalmente, entre 1º de fevereiro de 1899 e 16 de Agosto de 1914, com a conflagração da primeira Grande Guerra. Totalizou 374 números. No momento do seu lançamento, a revista afirmou-se como um produto dirigido às elites, especialmente as da comunidade portuguesa no Brasil e das colónias, que procura conquistar através de textos de temática diversa — história, literatura, arte, etnografia, sociologia, religião, sociedade etc., de boa qualidade e ainda melhor ilustrados. A *Brasil-Portugal* é um autêntico álbum de memórias visuais, o que só por si é garantia do seu potencial interesse enquanto fonte de informação” (CORREIA, 2009). Localizada na seção de obras raras da Biblioteca Municipal de Maceió, e no momento da pesquisa (janeiro de 2016) sem catalogação. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/BrasilPortugal/BP2.htm>>. Acesso em: 15 maio 2016.

2.1 A infância de António Feliciano de Castilho

Segundo a obra *Memórias de Castilho* (1926), a infância do poeta português foi “rosada, dourada, chilreada, alegríssima, como quase todas as auroras”, e isso porque o “pai adorava-o; a mãe revia-se nele; os irmãozinhos, todos mais novos, menos a irmã, contribuía com ele para alegrar a casa, o mais do tempo deserta do chefe da família; esse andava, como disse, nas excursões oficiais fadigosíssimas pelo Reino” (CASTILHO, 1926, p. 32). Essa ausência do pai José Castilho foi explicada nas *Memórias de Castilho* pela sua missão como missionário do bem, uma vez que

saía de Coimbra no intervalo das suas obrigações universitária, e ia às aldeias conferenciar com os poderosos, os párocos, os ricos; a sua palavra amena e enérgica, a sua posição oficial, a sua influência, o seu reconhecido saber, e até provavelmente a magnetização que os seus olhos exerciam (no dizer dos que o conheceram) operavam milagres, e o benefício lavrava (CASTILHO, 1926, p. 96).

A biografia de Castilho narra seu tombo dos braços de uma criada em uma escada de pedra que “partiu o osso osterno, que se lhe conservou para sempre defeituoso” (CASTILHO, 1926, p. 34).

Pálido, descarnado, abatido, pareceu que poucos passos mediria do berço à sepultura. Uma noite acorda sufocado; golfia sangue em torrentes; sobressalta-se a casa; acredita-se que já não tornará a amanhecer-lhe; acodem médicos; resolve-se, como último e único regresso, fuga precipitada para o campo (CASTILHO, 1926, p. 32).

O homem poeta, que a todos escutava, foi uma criança com dificuldades de saúde, incluindo sérios sintomas de tísica, e no inverno de 1806-1807 foi vítima de violento contágio de sarampo, o que o deixou irreparavelmente cego.

Na seca a traiçoeira doença recolheu-se-lhe, rebentando-lhe pelo rosto, pela testa, e especialmente pelos olhos. Foi terrível a batalha. O pai invocou os primeiros mestres da ciência; a mãe implorou o céu; tudo debalde! As bolhas que rebentaram nos lindos olhos azuis do pobre filho deixaram, ao secar, as córneas completamente obstruídas e engrossadas de cicatrizes, que interceptaram a passagem da luz (CASTILHO, 1926, p. 52).

Na revista, há um desabafo de António Castilho acerca dessa lamentável situação.

De repente outra doença, mais terrível que a primeira, a menos esconjurável do que ela, não paga com martirizar-me, não contente de balançar-me por um fio largos meses entre a vida e a morte, me atira vivo para um sepulcro! Eu respirava; mas os belos olhos, idólatras das flores e de Amália, e vanglória de minha mãe, não sabiam se havia ainda no céu o sol de Deus! É impossível recordar-me desse prazo, prazo de não sei quantas eternidades, sem que ainda agora o coração se me confranja (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 6).

Castilho foi uma criança enlaçada em carinho e cuidado de toda a família, registrando em especial a companhia do irmão Augusto, que seria duradoura até o final de sua vida.

O meu sétimo ano parecia não dever completar-se; as lágrimas maternas, e muitas outras caíam abundantes sobre mim; e uma pobre criancinha, que só por instinto podia adivinhar o que era ser irmão, o que era ser amigo, e o que fosse morrer, não só chorava como os outros (contam-no quantos então admiraram aquela criança sublime), mas cercava-me de afagos, de carícias, de desvelos quase maternos; renunciava aos seus passatempos para estar comigo; oferecia-me alternativamente todos os brinquedos do seu tesouro infantil; velava o meu sono; e ao movimento, e à luz, antepunha a escuridão, o silêncio, a clausura, em que podia estar comigo (CASTILHO, 1926, p. 55).

A imagem de Castilho tateando no escuro e sem ajuda descrita na obra *Memórias de Castilho* certamente não corresponde ao apoio obtido de sua família em sua trajetória acadêmica, política e poética. Seu irmão Augusto foi seu companheiro da infância e de todas as fases de sua vida. As primeiras experiências de Castilho com a escola do Mestre Eusebio foram registradas como momentos de horror, sendo este espaço caracterizado como gaiola escolar por suas tiranias em um calvário de iniquidades.

Mestre Eusebio era, como a maior parte dos pedagogos do seu tempo, continuados infelizmente nos nossos dias, acérrimo sectário da mais feroz pedagogia [...] era dogmático e decisivo na questão: a origem das ideias era a palmatória. Tal era o princípio simplicíssimo donde mestre Eusebio, tão avaro de teorias como munificente em palmatoadas, menos transcendente que Pestalozzi e Feuerbach, deriva ao mesmo tempo a educação e a filosofia (CASTILHO, 1926, p. 48).

Apesar de nessa altura já saber ler e escrever, Castilho não conseguiu exercitar a leitura e escrita, devido à cegueira. Porém não foi impedido de interagir com o mundo repleto de poesia e de sensibilidade ao que o cercava.

Mas o meu cárcere sem lanterna me seguia por toda a parte. A árvore da poesia que me pipilava dentro, debatia-se contra as grades, quando ouvia lá de fóra estrondear a vida festival, e pelo eco desumano das suas vozes se revelava o sem número de belas coisas que até os insetos e vermes senhoreavam pela vista (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 6).

Aos 14 anos de idade surgiram no olho esquerdo de Castilho alguns orifícios translúcidos, de modo que apenas conseguia andar sozinho pelas ruas conhecidas, distinguir de perto os vultos, saber de onde vinha a luz e reconhecer as cores vivas ao aproximar os olhos. A partir das primeiras impressões dos tons contemplados em sua primeira infância, António Castilho seguiu na poesia e na pintura de quadros para sua galeria.

Dos primeiros anos da puerícia guardara vivíssimas as impressões das coisas, e foi com as cores, os tons, e semi-tons dessa paleta, que o grande artista, à semelhança dos pintores primitivos, executou os maravilhosos quadros da sua esplêndida galeria. Com um dos olhos, cujas pálpebras descobriam apenas uma nesga da pupila, percebia a luz viva, e até certa idade distinguiu as grandes *versaes* (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 8).

António Castilho passou a estudar ouvindo a leitura de textos, sendo obrigado a ditar toda a sua obra literária. Contou com a presença inseparável de seu irmão mais novo, Augusto, levando essa parceria, projetada inicialmente para o ingresso de António Castilho aos estudos, pelo restante de suas vidas pessoais, acadêmicas e sentimentais.

Dera-me a Providencia entre meus irmãos, um, dois anos mais novo do que eu, cuja índole simpática inteiramente com a minha, cujos gostos em admirável harmonia com os meus, nos constituíam mais que irmãos, duas metades inseparáveis do mesmo todo... Levava-lhe eu a vantagem de vinte e quatro meses mais, ele me levava a de mais um sentido (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 6).

Na biografia de António Castilho, apresentada na revista *Brasil-Portugal*, é narrado com detalhe o momento em que ele adentrou nas áreas das humanidades e ciências, passando a ler e devorar todos os conteúdos que lhes eram apresentados.

Chegou a idade dos estudos. Era tempo de aparelhar com as chamadas humanidades para as ciências. Que inveja e que tristeza, quando meus irmãos, ambos mais novos do que eu, saíram pela primeira vez deixando-me só para se irem inscrever na classe de latim! Permitiu-se-me acompanhá-los; atendi; devorei; li pelos ouvidos; corri aposta com os mais aplicados... Meus irmãos passaram-me dentro pouco de condiscípulos a discípulos, e o mais novo, Augusto, de discípulo a inseparável (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 6).

Mesmo com seu processo de aprendizagem limitado ao que ouvia ou lhe diziam, conseguiu alcançar razoável erudição no latim e nas humanidades clássicas, e o conhecimento superficial de algumas línguas e o conhecimento aprofundado da língua portuguesa lhe permitiu distinguir-se como poeta e prosador. Na continuação de sua biografia, são apresentados relatos de uma infância enriquecida pelo contato com os clássicos greco-romanos, dentre outros, que o levava à erudição.

Devorávamos tudo aquilo sem guia, sem escolha, temerariamente, mas com uma perseverança, com um afeto, com um encantamento, inexplicáveis! Escusávamos, repelíamos qualquer outro passatempo; visitas, passeios, tudo nos era enfadonho, comparado com a delícia de vaguearmos pela Italia velha, de ouvirmos os seus heróis pela boca de Tito Livio, de entrarmos com Virgílio familiarmente no palácio rústico d’El — Rei Evandro, de nos esparecermos com ele, Calpurnio, e Nemeziano, por entre as amenidades campestres, e ouvirmos cantar Horácio num pomar da sua Tibur (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 6).

Aos 10 anos de idade, após insistir para acompanhar seus irmãos às aulas de latim, Castilho foi matriculado na aula do mestre José Peixoto do Vale, da qual “das incitações paternas do velho professor, amigo e já admirador do nascente engenho, ficaram para sempre na bela alma de Castilho as mais suaves recordações” (CASTILHO, 1926, p. 82). Ao terminar o seu curso de latim em 1815, com 15 anos de idade, Castilho iniciou o curso de Retórica no Real estabelecimento do Bairro Alto.

Depois dessa aula, cursou Filosofia Nacional e Moral no mosteiro de Jesus, com o frei José de Almeida Dracke, “lente na sagrada Teologia, professor régio de filosofia no estabelecimento do Bairro Alto, sócio da Academia Real das Ciências, examinador sinodal do patriarcado e pregador régio” (CASTILHO, 1926, p. 116).

Infância passada, por obediência e gosto, num gabinete solitário (do que boas testemunhas são todos os que desse tempo nos conhecem); adolescência recatada entre poucos amigos literatos; e oito anos de virilidade ainda mais recatadamente vividos entre serras ermas, proibiram-nos (não sem vergonha o confesso) proibiram-nos conhecer o mundo tal qual é; e a nossa máxima <HONRA PRIMEIRO

QUE FORTUNA> parecia-nos a única vantajosa para quaisquer tempos, para quaisquer circunstâncias (CASTILHO, 1890-1891, p. 688)

O autor Zacharias D'Aça, que publicou a matéria no anuário *Brasil-Portugal*, afirmou que o espírito do poeta era “sempre mais inclinado à alegria que à tristeza. Isto explica o seu amor às crianças, e como elas lho retribuía” (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 6).

Dos três grandes homens das letras portuguesas neste século, dos três vultos imortais, o mais genial, o mais rico de faculdades, o mais brilhante, o mais mundano, foi Garrett; o mais viril, o mais estoico, o mais profundo, foi Herculano; o maior dos três como escritor, como mestre em todas as perfeições e dificuldades da língua, mestre e superior no verso — a língua nacional é nele tão abundante, tão vasta, tão profunda, que parece um mar, para onde correram todos os rios! — o maior, digo, sob este ponto de vista, foi Castilho... Atacado, assistiu à batalha travada em torno de si, e, se algum dia a tristeza o acometeu, devia ser pelos outros, que ele bem sabia, na consciência, que a sua obra, como as de Garret e Herculano, já era imortal (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 9).

As ações de Castilho que resultaram em ataques e batalhas em torno de si estão presentes nesta tese, especialmente sobre a ótica da instrução pública.

2.2 As nuances do Castilho adulto: filiação política, casamentos, desabafos e apreensões

Nas *Memórias de Castilho* foram registradas as ações de todas as fases de sua vida, passando pelo seu engajamento político, seus casamentos, seu profissionalismo e aspectos intimistas como seu desespero diante do sustento de seus cinco filhos. Segundo os registros de seu filho Júlio de Castilho, o poeta português aspirava à liberdade e, imbuído de um espírito liberal e partidário acérrimo da Carta Constitucional de 1826, filiou-se no grupo cartista, travando embates com os miguelistas.

Segundo Fernandes (1978, p. 93), os políticos e intelectuais, em quase sua totalidade, discorreram na imprensa ou na tribuna sobre as questões relativas à educação nacional; o intelectual e renomado poeta Castilho incorporou esse espírito da época, deixando registrado em diferentes meios seu posicionamento político de apoio a D. Pedro I do Brasil na campanha contra o miguelismo, bem como seu projeto de instrução para a civilização portuguesa.

O miguelismo português foi definido por Lousada (1987) como o movimento dos apoiadores do golpe de 1823 que pôs termo à primeira experiência liberal portuguesa ocorrida em 1820, que tinha como base o constitucionalismo. Castilho era partidário da Carta e, portanto, contrário ao reinado de D. Miguel. Definido por Lousada como ideologia portuguesa da contrarrevolução, o discurso miguelista partia do pressuposto que os liberais pretendiam “usurpar a soberania régia, aniquilar a nobreza e o clero, proclamar o ateísmo e subverter a ordem tradicional, ou seja, destruir o Trono, o Altar e a Pátria, fins últimos dos seus detestáveis e bem conhecidos planos de impiedade e revolução (LOUSADA, 1987, p. 25)”.

Ao defender a Carta Constitucional portuguesa datada de 1826¹⁵, decorrente da revolução liberal ocorrida no dia 24 de agosto de 1820 em um momento da formação do estado nacional moderno em Portugal, Castilho declarou-se um convicto liberal. A revolução de 1820 se tornou na história portuguesa um marco nas reivindicações de igualdade e liberdade, inclusive no âmbito da imprensa que buscava informar ao governo e aos cidadãos o que se passava no país em relação às lutas travadas contra as forças reacionárias.

As intenções e as práticas reformadoras liberais dos primeiros decênios projetaram-se em vários domínios: implantação de um regime parlamentar e de liberdades individuais, abolição jurídica de privilégios sociais, libertação das atividades econômicas, modernização do aparelho do Estado, extinção das ordens religiosas e venda dos bens do clero, elaboração de um código civil, etc. (GRÁCIO, 1988, p. 42).

Lousada (1987) afirma que a contrarrevolução e o miguelismo¹⁶ tenderam a se tornar sinônimos ao assumirem-se no discurso político como os herdeiros e os restauradores da antiga monarquia, num movimento em que “a Constituição e a Carta foram simbolicamente queimadas ou enterradas, os acusados de simpatia pelo liberalismo perseguidos e os seus bens saqueados” (LOUSADA, 1987, p. 4).

Ao declarar sua filiação ao partido cartista, António Feliciano de Castilho dedicou inúmeros escritos aos ataques ao reinado de D. Miguel (1828-1834) bem como

¹⁵ A Carta Constitucional tentava reconciliar os dois pensamentos ideológicos em pugna, as ideias absolutistas e as liberais, outorgando cargos no governo para as duas facções, com a figura do rei exercendo um poder moderador, mas com direito de aprovar qualquer lei. Disponível em: <<http://www.historiadeportugal.info/guerra-civil-portuguesa/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

¹⁶ Lousada (1987) descreve as divergências entre o projeto de D. Miguel que apesar de ser um movimento contrarrevolucionário não deveria ser confundido com o absolutismo.

sua filiação a D. Pedro I do Brasil, estando na lista dos inimigos do miguelismo por ser “amigalhaço de D. Pedro”.

Todos esses chamados Constitucionais, ou amigalhaços de D. Pedro, todos esses bigorrilhas são os mesmos substantivos asneirais continuados pela conjunção corda, ou raça de judeu, ou de mouro, ou de herege, ou de infame ralé. Nada de D. Pedro; nada de Pedreiros; nada de Constitucionais. Sejam derrotados os inimigos (CORREIO DO PORTO¹⁷, 1834 *apud* LOUSADA, 1987, p. 43).

A disputa entre D. Pedro I do Brasil, o duque de Bragança (1798-1834), com seu irmão D. Miguel (1802-1866) acabou em um golpe deste, que passou a governar de forma absoluta após uma guerra civil. Os partidários do miguelismo o aplaudiam por colocar fim às revoluções vintistas.

“Anjo exterminador da Facção constitucional”. Era dessa forma que José Sebastião de Saldanha Oliveira Daun, partidário de d. Miguel, se referia ao infante em seu Diorama de Portugal nos 33 meses constitucionais ou Golpe de Vista sobre a Revolução de 1820, a Constituição de 1822, a Restauração de 1823 e Acontecimentos Posteriores até ao fim de Outubro do Mesmo Anno, impresso em Lisboa, na Imprensa Régia, no ano de 1823 (GONÇALVES, 2013, p. 219).

A luta dos partidários da restauração da Carta Constitucional contra o “usurpador” do trono D. Miguel, irmão mais moço de D. Pedro I, ressoou no Brasil. Gonçalves (2013) apresenta um estudo de caso do homem preto brasileiro¹⁸ Luciano Augusto contra o miguelismo como exemplo de um dos

brasileiros que entoavam cantos e hinos a favor da Constituição; que distribuíam e liam panfletos em locais públicos; que se manifestavam com gestos e palavras contrárias ao rei. Todos constitucionalistas, ou acusados de defenderem o liberalismo e, portanto, malhados, termo pejorativo, atribuído pelos miguelistas aos partidários da restauração da Carta Constitucional (GONÇALVES, 2013, p. 212).

¹⁷ *Correio do Porto*, n.217 de 19 de setembro de 1833.

¹⁸ Segundo Gonçalves (2013), uma lista de temas aproxima as histórias do Brasil e Portugal nesse momento de ascensão e reinado de D. Miguel, como “a atuação de exilados antimiguelistas que, no Brasil, constituíram uma importante base de apoio ao imperador Pedro I; as diferentes reações dos diversos grupos políticos brasileiros à virada absolutista; representada pela subida de D. Miguel ao Trono, em Portugal” (GONÇALVES, 2013, p. 216).

O período miguelista foi marcado por uma “intensa repressão política aos seus opositores, até mesmo nos momentos que antecedem a guerra civil, que marcou os três últimos anos de seu reinado” (GONÇALVES, 2013, p. 212). Tendo uma capacidade mobilizadora e ações com um governo de terror, sendo mais que uma doutrina, um estilo, uma prática “sob a bandeira da trilogia ‘Deus, Rei e Pátria’ [...], apelaram para a mobilização social e suscitaram manifestações de apoio à causa e perseguições aos liberais” (LOUSADA, 1987, p. 3).

Júlio de Castilho (1928) apresentou detalhes sobre o golpe e protestos de D. Miguel que, com mãos armadas contra as inovações de 1820, culminaram na queda da Constituição e da Carta.

O senhor Infante D. Miguel, símbolo das conservadoras ideias antigas, protesta com armas na mão contra as inovações de 20. Seguem-no as ordens religiosas, muito do clero secular e da alta nobreza. O senhor D. João VI, indeciso entre a velha monarquia e as novas constituições, incerto do êxito de uma e outra facção [...] sucumbe, por prudência, perante a contra-revolução do Infante (CASTILHO, 1928, p. 9).

Castilho (1928) descreveu o movimento reacionário de D. Miguel no ano de 1828. Segundo ele, como a emigração já tinha afastado para longe alguns dos principais cabeças da família constitucional, D. Miguel chegou a Lisboa em 22 de fevereiro, assumindo a regência das mãos de sua irmã D. Isabel Maria e, em 13 de março, dissolveu as cortes, nomeando um Ministério de índole essencialmente reacionária. “Os constitucionais estão de sobreaviso: uns emigram, outros escondem-se, que é pior emigração. Reina o terror” (CASTILHO, 1928, p. 144).

A censura atuou em diferentes áreas como no processo de publicação de periódicos. Ao fazer uma análise quantitativa dos periódicos existentes no período da primeira revolução liberal portuguesa, nas décadas da revolução vintista à contrarrevolução e repressão miguelista, Eduardo da Cruz (2014) mostra que antes do dia 24 de agosto de 1820, data da revolução liberal, tinham sido publicados somente meia dúzia de periódicos, o que é desdobrado na publicação de 227 nessas décadas de experiências liberais. Porém, após um salto, resultado da primeira revolução, as perseguições do governo absoluto de D. Miguel, durante os anos de 1828 a 1834, inibiram tais ações.

Chartier e Hébrard, analisando a criação, a venda de livros e a formação das bibliotecas na França (1880-1980), afirmam que a “reserva que associa as liberdades de escrever, de editar, de vender e de fazer ler conjuga, no direito que provém de uma herança revolucionária, o liberalismo econômico e a liberdade de pensamento” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 112). Na medida em que o terror miguelista inibiu tais liberdades de circulação de ideias, esse quantitativo de periódicos no contexto português diminuiu.

Ao escrever sobre os posicionamentos apresentados nos periódicos no período de perseguição miguelista, Cruz (2014) afirma que a dura perseguição, com o retorno da censura à imprensa, levou o número de periódicos a diminuir drasticamente, surgindo publicações absolutistas, em sua maioria redigida pelo clero. O papel dos portugueses no exterior, na contramão, buscava

conservar o fogo revolucionário dos emigrados, embora por vezes combatendo-se nas facções que se dividiam; tentar espalhar as ideias liberais em Portugal por meio do ingresso clandestino de folhas no país; e convencer os governos estrangeiros da possibilidade de vitória liberal e conseguir seu apoio (CRUZ, 2014, p. 86).

Os irmãos Castilho, nesse período de D. Miguel, foram presos e António Castilho acompanhou seu irmão pároco em seu retiro em S. Mamede da Castanheira do Vouga, onde ficou até o fim da guerra civil, em 1834, com pequenas e furtivas deslocções até Coimbra e Lisboa. Castilho vivia uma espécie de crise, por não ter aderido a esse regime miguelista, justificando sua permanência em Lisboa como uma reação mais silenciosa à máquina pública estatal.

Emigrar?! Para quê? Que teria lucrado a ideia, se eles, desamparando a mãe sexagenária, e a irmã, de quem eram os últimos arrimos, desamparassem as represálias de autoridades brutais uma paróquia onde tinham amigos, e onde levedava (graças a infância deles) o fermento constitucional? (CASTILHO, 1890-91, v.38, p. 694).

Castilho passou esse momento truculento em Castanheira do Vouga, no recanto do Caramulo, no meio do silêncio geral da natureza, onde “floriam as urzes e os tojos, zuniam as carvalheiras ociosas, sibilava a aragem rescendente da primavera” (CASTILHO, 1928, p. 147), e seu distanciamento às questões políticas refletiu o “silêncio sepulcral” (CASTILHO, 1928, p. 149) estabelecido entre os liberais devido ao terror das perseguições.

Seus três irmãos, acusados de liberais e amedrontados pelo destino de enforcamento dos cinco jovens que tentaram sublevar a Brigada Real de Marinha emigraram. Alexandre Magno de Castilho partiu, em 1828, para a França, Albino Eduardo de Castilho Barreto, depois de preso em Lisboa, conseguiu fugir para a França, e José de Castilho, cedendo “aos rogos de sua mãe, que em lágrimas o conjurava a fugir, às instâncias suavemente imperiosas de sua irmã extremosa, e ao conselho dos irmãos que lhe restavam”, emigrou em 1829 (CASTILHO, 1928, p. 152).

A emigração era o adeus a tudo quanto havia mais querido; o indefinido apartamento; muita vez o pão negro, ou, o que será bem pior, o pão da dependência; muita vez a fome, e quanta vez a morte obscura entre estranhos, sem uma voz amiga, sem o sufrágio de uma lágrima, que seve ser a mais terrível das mortes! Isso é que foi para muitos a emigração. Na presença do perigo iminente aceitava-se a emigração como o maior dos bens. Lá fora, na terra do estrangeiro, sem se ouvir a língua mãe, sem ver as nossas laranjeiras, os nossos olivais, os nossos queridos montes, olhava-se o exílio como o mais duro dos cativeiros (CASTILHO, 1928, p. 152).

Seu irmão Adriano Ernesto de Castilho Barreto foi preso em Lisboa na tarde de 27 de julho de 1831 e, entre sucessivas internações, foi retido pelo governo durante muitos meses, “até ao fim do reinado cruel e sanguinário do senhor D. Miguel” (CASTILHO, 1928, p. 277). Sua irmã, D. Maria Romana de Castilho, também recebeu ordem para se dirigir a Castanheira do Vouga com a mãe, para serem vigiadas em um movimento que “semanalmente informasse à Intendência-Geral do que acerca do comportamento político das mesmas ocorresse” (CASTILHO, 1928, p. 284).

Em um momento histórico, marcado por três grandes correntes políticas, como a “corrente dos ultras, contrarrevolucionária e desejosa de repor o absolutismo; a do radicalismo liberal, adepta do liberalismo puro; e, combatida por e inimiga de ambas, a corrente do compromisso histórico, fruto da aliança dos moderados (realistas ou liberais) e dos reformistas” (LOUSADA, 1987, p. 14), as diferentes classes sociais mobilizaram-se.

Fernandes (1978) apresentou um histórico da educação nacional portuguesa nesse período miguelista, afirmando que as emergentes melhorias progressistas, advindas da revolução liberal de 1820, para a criação de novos estabelecimentos de ensino e na situação material dos professores foram contrariadas após o movimento de contrarrevolução, e as promessas de acessibilidade ao ensino elementar propostas pelo partido cartista, amparado na Carta Constitucional de 1826, também não lograram êxito.

O projeto de felicidade pela liberdade em Castilho passava pelas reformas pacíficas, criando mais ao final da sua vida — como será analisado nesta tese — o ideal de razão e entendimento com o caminho da instrução e agricultura, vislumbrando uma mudança social pela via de uma reforma política sem revolta e sem violência. Castilho defendia o liberalismo em sua face mais conservadora.

No período repressor miguelista, houve um efetivo número de exílio de intelectuais. Na contramão do movimento de emigração revolucionária, Castilho recolheu-se, aplaudindo após a Restauração Cartista¹⁹ o papel dos que não emigraram e que lutaram, para ele, com exemplo e persuasão, ao lado dos revolucionários que emigraram.

Assim, a implantação do regime constitucional entre nós não foi obra exclusiva dos sete mil e quinhentos bravos do Mindello, nem de Duque de Bragança, nem do Duque de Saldanha, nem do Dique da Terceira, nem do Duque de Palmella, nem de pessoa alguma em especial. Para essa conclusão contribuíram muitas premissas; contribuiu tudo: as dores, as alegrias, as saudades, os ódios, a Religião, a impiedade, as manganimidades, as vinganças, os sacrifícios, as especulações, a espada, a Lei, a pena, a palavra, os que emigraram, os que ficaram, os que lá fora militaram com a espada ou espingarda, os que militaram cá dentro com a persuasão, o exemplo, a resignação, e o infortúnio (CASTILHO, 1890-91, v.38, p. 696).

Castilho teceu inúmeras respostas às acusações pelo fato de não ter emigrado e ficado à mercê das solicitações do governo. Segundo Eduardo da Cruz (2014, p. 88), Castilho não emigrou durante o miguelismo, mas viveu isolado na freguesia de S. Mamede de Castanheira do Vouga, onde seu irmão fora designado cura. Para ele, “continuar a servir um emprego do Estado, ou da Igreja, não pode confundir-se com servir o Usurpador, isto é, servir, advogar, preconizar, propagar os interesses absolutistas, aceitar ou solicitar do Governo graças, mercês, isenções (CASTILHO, 1890-1891, v.38, p. 694).

Castilho (1890) trouxe elementos sobre a luta travada entre a classe média “onde já residia mais luz, mais experiência, mais vida, mais reflexão, mais ciência da dor, e

¹⁹ Após a derrota miguelistas, os liberais cartistas travaram embates com os liberais mais radicais, do Setembrismo, que apesar de derivar do vintismo, defendia a substituição da Carta Constitucional de 1826 por uma constituição democraticamente eleita pelo povo. Segundo Cruz (2004, p. 104) os nomes dos três maiores poetas do romantismo literário nesse momento dividem-se, pois apesar de serem todos monarquistas constitucionais, Almeida Garret defende do governo Setembrista e Herculano, exaltado contra o setembrismo, busca a posição de conciliação apoiando a Ordem e a nova constituição a ser jurada em 1838 e Castilho manteve sua crença na Carta, durante o governo de Costa Cabral.

menos preconceitos sociais e que combatia de alma e coração o senhor D. Miguel” (CASTILHO, 1890-91, v.38, p. 617) com a aristocracia, defensora do absolutismo.

As classes aristocráticas, pela maior parte, tinham aderido ao senhor D. Miguel, porque eram ordeiras, autoritárias, amigas do bem pela tradição, e Ele parecia simbolizar a ordem, a autoridade, o bem e a tradição; porque precisavam viver constituídas em corpo, e Ele representava os princípios donde elas vinham. As classes populares, fascinadas pelo Rei afável, pelo Rei cavaleiro, pelo Rei toireiro [sic], pelo Rei religioso, pelo Rei peninsular dos quatro costados, também na sua maioria tinham voz por Ele (CASTILHO, 1890-91, v.38, p. 617).

A ascensão de D. Miguel ao poder significava a vitória “dos setores da fidalguia e do alto clero, provisoriamente derrotados com os sucessos da revolução do Porto, em 1820” (GONÇALVES, 2013, p. 220), momento em que todo aparato do Antigo Regime mobilizou-se para restaurar uma antiga ordem, representando assim:

a valorização da tradição como norma política, a transformação do passado em paradigma e a defesa da aliança entre a Igreja e a Coroa [...] rejeitando as alterações sociais e, em particular as declarações revolucionárias de igualdade e liberdade e o próprio princípio da revolução (LOUSADA, 1987, p. 8).

Nesse contexto, Lousada (1987) adverte que tradição e modernidade podem não se excluir, uma vez que se forem utilizadas como uma das normas de legitimação do novo poder, os Cartistas evocaram o “constitucionalismo como herdeiro de um suposto constitucionalismo medieval que fora abolido pelo absolutismo” (LOUSADA, 1987, p. 9).

Castilho, como político militante caracterizava-se por ser um constitucional entusiasta e, naquele momento político de luta pela liberdade que preconizava o regime liberal ante o miguelismo, encontrou no caminho dessa liberdade a felicidade para a civilização.

O monarquismo temperado do senhor D. João VI reconciliara-o, nos seus sinceros republicanismos de Plutarco, com a grande forma social, quase religiosa, chamada a Realeza. Os delírios de 1820 a 26 acharam nele eco sonoro, que ainda hoje ressoas na lira. A Usurpação pusera-lhe na alma um luto pesadíssimo; desaforara-o em prantos e em ódios que não soubera reprimir. O acordar de Portugal, em 34 abria-lhe aos olhos sôfregos uma torrente de luz, que o deslumbrava (CASTILHO, 1890-91, v.38, p. 686).

Segundo o registro biográfico de seu filho, Castilho abraçou as ideias de 1820 aderindo às projetadas reformas políticas e “saudando a revolução, seguia as tendências gerais, e era ordeiro nas suas aspirações; direi mais: era sincero, sinceríssimo. O movimento de 1820 era para ele, e para toda a mocidade de então (ou quase toda), uma aurora” (CASTILHO, 1926, p. 219).

Naquele momento político em que “se reconheceram na aceitação ou recusa da obra da Revolução e em que direita e esquerda se tornaram realidades sociais e dados da psicologia coletiva” (LOUSADA, 1987, p. 10), foi demarcado o posicionamento político dos Castilho em relação aos liberais, rotulados pelos miguelistas como subversivos.

A propósito: um dos meus melhores e mais íntimos amigos, desde os bancos das escolas, criado no grêmio miguelino mais intransigente, passara a infância ouvindo em casa falar nos Castilhos como em gente perigosa; intratável, intolerante, desordeira, revolucionária, ímpia; confessou-me ele próprio, rindo às gargalhadas, depois de ter penetrado no lar de meu pais, depois de o ter conhecido de perto, e admirado a sua benévola tolerância, e as suas ideias, modernas mas graves (CASTILHO, 1926, p. 221).

Esse período de circulação, apropriação e representação de ideias liberais por parte de indivíduos pertencentes às elites intelectual e política no cenário brasileiro foi apresentado no trabalho de Neves (2013), ao tratar inclusive da persistência das antigas práticas do Antigo Regime, o mundo luso-brasileiro na década de 1820. Nessa época de relativa liberdade de imprensa, propiciado pelo movimento constitucionalista, “o momento histórico entre 1820 e 1823 configurou-se, portanto, como um período privilegiado, em que a linguagem se politizava e entrava na vida pública, recorrendo a um novo vocabulário político, pautado nas Luzes” (NEVES, 2013, p. 79).

Inicialmente, em muitos desses escritos, a preocupação era atacar o governo despótico e expor os motivos e princípios do liberalismo e do constitucionalismo monárquico. A oposição entre despotismo, enquanto símbolo do passado que se pretendia regenerar, e liberalismo-constitucionalismo, enquanto imagem do futuro que se pretendia construir, traduziu fundamentalmente o ideário político dessa época (NEVES, 2013, p. 79).

O período miguelista foi interrompido pela promulgação da Lei do Banimento da contrarrevolução miguelista, em 19 de dezembro de 1834, por D. Maria II de Portugal, resultando no exílio de D. Miguel até o final de sua vida.

[...] não impede que eu, e todos, julguemos como soubermos os atos públicos desse Príncipe, infeliz por não ter sabido ser do seu tempo, infeliz por não ter recebido educação política apropriada, infeliz por ter tido de voltar a sua espada de Português contra os seus, infeliz, três vezes infeliz, por ter morrido longe de seu Portugal, comendo um pão negro gotejado de prantos de saudade (CASTILHO, 1890-91, v.38, p. 620).

Com o fim da guerra civil em 1834 e a restauração cartista, “era o tempo de transformar os mundos fantásticos em um país real e liberal” (CRUZ, 2014, p. 112). Castilho e seus irmãos, então, participaram ativamente da vida política na imprensa periódica, reiterando suas posições de liberais ao mesmo tempo que atacavam o governo miguelista. Nesse contexto, Castilho voltou a escrever para o jornal *O Independente* e também publicou um livro intitulado *Tributo português à memória do libertador*, que reunia os textos dedicados a D. Pedro I do Brasil, escritos por ele anonimamente desde 1834, na defesa do liberalismo em sua face monárquica e na oposição a D. Miguel.

Tais processos de revolução liberal, contrarrevolução miguelista e advento da Carta Constitucional ressoaram na instrução.

A revolução liberal traduziu-se, desde logo, no setor escola, pela criação de novos estabelecimentos de ensino, pela melhoria da situação material dos professores e pela supressão de peias que embaraçavam as instituições privadas. A orientação progressista da educação nacional foi, todavia, contrariada pouco depois pela contrarrevolução de 1823. Com o advento da Carta Constitucional de 1826 prometer-se-ia a acessibilidade do ensino elementar a todos os portugueses, mas foram impostos novos retrocessos, no plano escolar como em outros planos (FERNANDES, 1978, p. 94).

Segundo Cruz (2014), após essa vitória cartista, os conflitos políticos se agravaram a partir do Setembrismo (1836), uma revolução que depôs os liberais defensores da Carta e reinstaurou a Constituição de 1822, uma guerra, portanto, entre liberais cartistas e a ala “mais radical do liberalismo português” (GRÁCIO, 1988, p. 43), restringindo o poder do monarca e da nobreza. Essa transição não foi pacífica e havia o temor do retorno ao absolutismo como reação ao movimento popular que tomou as ruas de Lisboa.

Esse período foi registrado por grandes poetas como Alexandre Herculano, que enunciou a revolução de 1836, na qual as classes trabalhadoras, aliadas às camadas mais progressistas da burguesia liberal, desempenharam papel preponderante. Júlio de

Castilho (1893-1894) apresentou as lembranças de sua infância e as marcas que o governo setembrista deixou em uma criança de 6 anos.

Tenho ideia de ir ao Limoeiro; com meu pai, visitar o nosso primo Hygino de Castilho Gatto preso na sua casa de Trouxemil por setembrista. Fez-me profunda impressão avistar às grades das enxovias os tristes carões tismados e pálidos dos criminosos, e entrar no desalinhado e sinistro interino daquele casarão de mau agouro. E meu pai explicava-me de relance que ali se tinham passado havia quase cinco séculos e cenas cruentas [sic] de outra revolução popular, e descrevia ao meu alcande a tragédia do Conde Andeiro (CASTILHO, 1893-1894, p. 863).

Observa-se que a filiação de Castilho ao partido cartista era compartilhada por toda a sua família. Júlio de Castilho (1893-1894) relatou admiração pelo trabalho de seu tio ao lado do batalhão cartista.

Lembro-me dos batalhões nacionais, e com especialidade do batalhão da Carta, do qual, em outubro deste mesmo ano, tinha nomeado Tenente Coronel meu tio José Feliciano, e a cuja organização ele procedia ativamente. Todo o meu desejo era pertencer também a esse corpo, porque me diziam que o seu fim era defender a Rainha (CASTILHO, 1893-1894, p. 863).

Nessa guerra entre liberais cartistas e liberais mais radicais, Castilho permaneceu ao lado da Carta de 1826 que, para ele, era um sistema completo de felicidade, por ser uma liberdade possível naquele contexto, sendo o projeto que ele e os demais cartistas consideravam viável. A grande questão posta naquele momento era se a constituição vintista traria mais liberdade, sendo “quase uma constituição republicana, mais democrática, com o poder emanado do povo e um rei figurativo” (CRUZ, 2014, p. 101).

Contra essa revolução, a reação foi mais forte e, em 1842, os cartistas voltaram ao poder após um golpe de Estado pacífico, colocando fim ao Setembrismo e à Constituição de 1836. Esse novo governo ficou conhecido por cabralismo. É certo que o Setembrismo foi, em grande parte, recuperado pela burguesia, uma vez que “o desarmamento do batalhão dos arsenalistas e o massacre do Rossio constituem dois episódios significativos dessa recuperação anti-popular” (FERNANDES, 1978, p. 107).

Fernandes (1978) descreveu as tentativas de reforma na instrução pública no período da ditadura cartista, uma vez que “volvidos oito anos, Costa Cabral estriba-se, em grande parte, na reforma de Passos, mas não desiste de a modificar. Tornava-se

indispensável, portanto, adequar a instrução nacional às metas sociais e políticas do liberalismo, adversário do Setembrismo” (FERNANDES, 1978, p. 113).

Castilho recebeu, porém, alguns ataques por não ter se posicionado veementemente a favor da Carta, referindo-se ao periódico *O cartista* comopositor pois “despeitados os daquele partido de verem que a pena de Castilho os não servia redigindo essa folha, ou colaborando nela, começou a atacá-lo, a picá-lo e a incomodá-lo. Coisas das terras pequenas!” (CASTILHO, 1893-1894, p. 1109).

Castilho permaneceu ao lado dos cartistas, e “ao final de sua vida, enviou uma carta ao seu irmão, afirmando não ver sentido em ter permanecido na Carta por tanto tempo” (CRUZ, 2014, p. 104). Em um movimento dialético de constituição política de partidos e formas de governo, Castilho, que em movimento contra o miguelismo foi acusado de subversão e revolucionário, passou a ser visto como conservador nas guerras entre os liberais radicais e liberais cartistas no movimento Setembrista.

2.3 Casamento e mudança de residência de Castilho e sua nova religião: o campo e a agricultura

Castilho envolveu-se em trocas de correspondências com a religiosa do Mosteiro de Vairão D. Maria Isabel de Baêna Coimbra Portugal, com quem se casou em 1834, no momento em que

as religiosas choravam a perda da sua mais espirituosa, mais suave, e mais amável companheira de tantos anos. A mão dela tremia na minha. O alvoroço do seu coração exalava-se baixinho em monossílabos úmidos de lágrimas. Eu padecia e gosava muito, como homem que ia fugir com um tesouro furtado (CASTILHO, 1890-1891, v.38, p. 784).

Segundo as *Memórias de Castilho*, o poeta português casou-se em 29 de julho de 1834. Entretanto, o casamento durou menos de três anos, pois ficou viúvo em 1º de fevereiro de 1837. Sua primeira esposa era uma companheira muito amada por ele,

uma mulher toda boa, toda extremosa, tomou unicamente o peito a vingar-me da Natureza; cerca-me de contínuo, como um Anjo, de amor e de luz; empresta-me os olhos, para eu ver o mundo e as obras dos séculos; tira diante dos meus passos todos os espinhos no caminho da vida; inventa-me um encantamento novo para cada minuto; diz-me, e faz-me entender, como a verdadeira felicidade se não compõe de grandes pedaços, mas sim de atomosinhos que de longe se não podem perceber (CASTILHO, 1891-92, v.39, p. 514-15).

Em 1837, Alexandre Herculano apresentou Castilho ao senhor Manuel Claudio Vidal, surgindo imediatamente uma simpatia entre ele e a filha mais velha de Vidal, a senhora D. Anna Carlota Xavier Vidal. “Todos falavam as línguas estrangeiras como se próprias fossem; liam-se e comentavam-se poetas estrangeiros, sem presunções de literatura” (CASTILHO, 1892-93, v.40, p. 37).

A contar desses dias, entrou a sentir-se enlaçado e preso das qualidades da mais velha das duas filhas da casa, a sua leitora mais assídua. Ela, com a sua bela alma, correspondeu-lhe. Faz o elogio de ambos a escolha recíproca. Ele soube adivinhar na sua leitora, tão doce e tão modesta, uma dedicação ilimitada, um juízo seguro, uma caridade inesgotável, uma raríssima distinção de ideias. Ela, por seu lado, adivinhou que a chama de Deus para arrimo e amparo daquele desvalido poeta, cujo talento a fascinava sem ela bem saber o porquê. Ambos sentiram o que em língua humana se chama o amor (CASTILHO, 1892-93, v.40, p. 38).

Seu segundo casamento ocorreu no dia 6 de maio de 1839, na igreja de Nossa Senhora das Chagas, e o casal teve sete filhos. Em 1847, o poeta português António Feliciano de Castilho mudou com sua família para um sítio no Campolide de baixo, para a recuperação da saúde de sua esposa que, devido a problemas respiratórios, necessitava de um ar mais puro. Nas *Memórias de Castilho* (1942) observa-se que esse contato com a natureza fez surgir no coração de Castilho uma nova religião, denominada campo.

Aí começou ele a iniciar-nos na religião chamada o campo. A sua voz de veludo ia explicando para nós o grande papel da terra na economia social; as fases diversas da lavoura; a importância incalculável daqueles obscuros camponeses que víamos lavrando, ou regando, ou mondando [sic] nas cercanias, a poesia útil e imensa do arado; a vida laboriosa do boi; a significação austera da cantinela do moinho (CASTILHO, 1893-94, v.41, p. 867).

Aliada à necessidade de novos ares para o tratamento de sua mulher, a vida financeira de Castilho angustiava o seu coração. As dificuldades para sustentar a esposa e os cinco filhos, após a cessão da edição da *Revista Universal Lisbonense*²⁰, somada à condição de atraso da pensão que recebia do governo, fez com que o poeta largasse a

²⁰ As publicações da *Revista Universal Lisbonense*, jornal dos interesses físicos, morais e literários que ocorreram em Lisboa nos anos de 1841 a 1853 encontram-se digitalizadas contendo diversificados conteúdos relacionados a literatura, agricultura, indústria, notícias, variedades, dentre outros. Assinaram como colaboradores renomados autores como Alexandre Herculano, Almeida Garret, Camilo Castelo Branco, Francisco Maria Bordalo, dentre outros.

Corte em direção ao novo mundo nos Açores.

Como acima se disse, despedira-se Castilho, exausto de cansaço, e muito macerado de desgostos, do pesado encargo de redator da Revista Universal Lisbonense. Cessaram, portanto, desde junho de 1845, os seus rendimentos por esse lado, e achava-se reduzido à magra pensão oficial, sempre mal paga (CASTILHO, 1893-94, v.41, p. 947).

Tais condições precárias fizeram com que a promessa de uma vida melhor nos Açores fosse aceita por Castilho e, após uma breve estada em Campolide, ele mudou-se, em 1847, para Ponta Delgada, na ilha de São Miguel, nos Açores.

Houve quem, sabendo do estado angustioso de Castilho, lhe oferecesse espontâneo, e com mil instâncias, uma existência próspera nos Açores, caso ele quisesse para lá transferir sem demora os seus penates. Pintaram-lhe os Açores (a ilha de S. Miguel principalmente) como um El-Dorado sumido nas solidões do Oceano. Tudo quanto há de belo no mundo havia de encontra-se em S. Miguel: clima, sociedade, fortuna, apreço, educação para os pequenos! Em suma: tudo (CASTILHO, 1893-94, v.41, p. 949).

Essa mudança foi registrada nas *Memórias de Castilho* (1926) como uma imprudência. A ação de deixar Lisboa para aventurar-se pela promessa de melhores condições de vida em Ponta Delgada, o que não viu se materializar, somada às frustradas utopias como solidão, ócio, desamparo, falta de recursos, dentre outras, no início de sua estada na região, fizeram esse contato inicial ser desastroso.

O autor português, porém, foi associando um projeto de agricultura ao projeto de instrução para os insulanos, e os primeiros contatos, escritos e impressões foram rendendo laços de amizades e profissionais que oficializaram Castilho como redator do periódico mensal *O Agricultor-Michaelense*, ficando à frente da publicação durante os anos de 1848 e 1849.

Visando à retomada das edições desse periódico que estava desativado, a Sociedade Promotora da Agricultura Michaelense firmou contrato com Castilho para sua edição com honorários de 800\$000 réis anuais. Essa Sociedade foi fundada por André do Canto, em 1844, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da principal fonte da prosperidade insulana: a exploração agrícola.

A Associação Promotora da Agricultura Michaelense é a demonstração viva, do que tais corpos valem e podem, para o aperfeiçoamento dos lavradores [...] Não se instruiu ainda o camponês; a tarefa de séculos não cabe em dias: mas fez-se-lhe entrever a sua ignorância; é uma grande passada no caminho do progresso; fez-se-lhe conjecturar por fatos sensíveis, que havia hora da sombra do seu campanário, e mesmo dentro nas cidades, amigos seus e da terra, habilitados pelo estudo para mestres e guias: que os livros não eram todos sonhos vãos de charlatães, e que de muitos deles saíam raios luminosos, como os do sol, que fertilizavam a terra largamente, que não havia sacrilégio em trocar a enxada de Adam pelo instrumento só de ontem inventado, mas que multiplica as forças, as horas, os frutos, as moedas, os ócios inocentes e os prazeres (CASTILHO, 1942, p. 74-5).

Castilho considerava a agricultura o “manancial de toda a civilização humana, e a fonte” onde os portugueses deveriam se “regenerar” (CASTILHO, 1895, v.42, p. 161), e destinando seus anos de estada em São Miguel para construir e difundir conhecimentos teóricos para que os “pobres rústicos da ilha” (CASTILHO, 1895, v.42, p. 227) desenvolvessem as práticas agrícolas.

A primeira dificuldade descrita por Castilho para a melhoria no desenvolvimento de práticas agrícolas na ilha foi a falta de instrução, de leitura e de métodos para o ensino da leitura, e por essa razão propôs uma renovação na instrução, como pode ser constatado em sua obra *Felicidade pela instrução* (1854), e sugeriu o seu *Método de Leitura Repentina*, sob as bases do filósofo francês Lemare. Tais obras e contribuições pedagógicas serão abordadas no próximo capítulo desta tese.

Seria então de Lemare a ideia de memorização do som das letras através de imagens que a ele se ligassem, bem como a identificação em cada palavra das letras cuja união a compõe. Reconhecendo ser de Lemare a autoria e, portanto, a “glória da invenção”, Castilho reivindicaria para si nessa primeira edição de seu método a adaptação, posto que, ao adotar a ideia fundamental, necessitara refazer a invenção, “criar quase tudo do novo” (BOTO, 2012, p. 55).

Trabalhando com afínco essa temática, desenvolveu um método para o ensino rápido e aprazível da leitura, intitulado *Leitura Repentina*, e, dadas as circunstâncias pessoais que o levou a habitar o povoado da ilha de São Miguel, encontrou vários agricultores analfabetos, sentindo então a necessidade de disseminar meios apropriados para o desenvolvimento da leitura relativa às atividades agrícolas.

[...] Na agricultura saberá como cultivar, como colher, como conservar melhor os frutos e dessa forma saberá conduzir suas atividades. A leitura propicia uma sociedade mais pacífica e morigerada, mais unida e rica, mais poderosa, mais contente, mais amável e mais amada (CASTILHO, 1942, p. 137).

Diante da necessidade de vulgarizar um projeto de instrução associado ao projeto de agricultura, foi criada em 1848 a Sociedade de Amigos das Letras e Artes em São Miguel, sendo Castilho um dos membros fundadores. Essa Sociedade recebia pessoas, de diferentes classes, que se interessavam pelas letras e artes e objetivava ensinar as artes englobando o teatro, a música e a literatura com o intuito de aprimorar e ampliar as escolas das primeiras letras.

Que afortunado, que invejável, não tem de ser o país, onde, desde os palácios até as choças, todos os homens, todas as mulheres, e todas as crianças (sem exceção) souberem ler, e amarem a leitura, e onde, em cada casa se encontrar uma pequena biblioteca, não dourada por fora, mas verdadeiramente de ouro por dentro, para o espírito, para o coração, para a saúde, para a fortuna! (CASTILHO, 1908, p. 84).

A Sociedade oferecia aulas de leitura, de doutrina cristã, de aritmética, geografia, desenho topográfico, dentre outras. Os resultados, como descritos nas *Memórias de Castilho* (1942), foram os melhores possíveis, por haver um público que excedeu ao esperado em seus saraus, dos quais participavam mais de 500 pessoas. Nas aulas eram realizadas Exposições da Indústria Michaelense, que reuniam uma diversidade de produtos de excelente qualidade, presumindo progressos industriais para a ilha.

Sobre o mesmo curso de leitura popular, oferecido na casa em que Castilho residia, anuncia-se posteriormente que o acesso teria sido restrito aos “alunos dóceis” e às pessoas munidas de senhas. Estas só seriam entregues com a condição de a pessoa assinar nome e morada em livro próprio para esse registro, devendo, ainda, portar-se com “decência e urbanidade”. Com esses cursos de *Leitura Repentina*, Castilho conseguia certamente boa divulgação, por periódicos da época, de seu novo método, conquistando efetiva notoriedade através desse concreto efeito irradiador de suas ideias (BOTO, 2012, p. 63).

A obra *Memórias de Castilho* registrou a importância de Castilho perante esse movimento de instrução na ilha de São Miguel, uma vez que “o mestre, ele, o cego, ele, o utilitário sonhador, ele, o pobre, ele, o forasteiro, era a alma e o centro de todo o movimento, era o sol daquele sistema de satélites, era a encarnação da pacífica revolução do bem” (CASTILHO, 1895, v.42, p. 493).

Essas experiências e reflexões estão presentes em sua obra *Felicidade pela*

agricultura, escrita em 1848 e 1849 quando estava morando com sua família na ilha de São Miguel, onde suas análises no que diz respeito à agricultura, ao trabalho e à instrução apresentavam uma perspectiva de valorização da leitura e escrita. Essa obra consistia em uma reunião dos escritos de Castilho destinados ao periódico mensal provinciano *O Agricultor-Michaelense*, dentre outros que para a obra mencionada foram compilados.

O projeto de instrução popular de Castilho, característico dos homens das luzes do século XIX que tinham a consciência de difundir com o processo de alfabetização, os “germes de uma piedade esclarecida” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 117), fora desenvolvido com um empenho laborioso e incessante de aperfeiçoamento e busca por adoção de seu método de ensino de leitura, sendo tais atividades imprescindíveis, em sua visão, para o desenvolvimento da cruzada da civilização.

Nunca jamais a fortuna sorrira tão benigna a projetos meus! Crescemos de semana para semana, até ao ponto de já em minha casa não cabermos, e ser-nos forçoso irmos celebrar no teatro as nossas sessões, e passarmos já hoje (março de 1849) de quatrocentos, incluindo-se nesta conta o Prelado, o Vigário Geral, o Governador Civil, o Militar, o Comandante [...] em suma: tudo que a cidade de Ponta Delgada possui de mais alto, de mais ilustre, de mais instruído, e de mais patriótico; sem falar em muitas senhoras respeitabilíssimas, que prontamente se fizeram inscrever para esta cruzada de civilização (CASTILHO, 1942, p. 118).

No projeto proposto pelas duas sociedades empenhadas na promoção da agricultura e das letras em São Miguel encontra-se presente a preocupação com a escrita para os lavradores, associada a uma filantropia preocupada em abranger as massas rurais.

Começou-se a escrever para os lavradores; entraram-se a fazer exposições: dos frutos da terra, por uma parte; dos produtos da indústria, por outra; a concitar-se os ânimos, pela emulação, para as ideias úteis e generosas; abriram-se escolas gratuitas, a brilharem todas as noites, na cidade, pelas vilas, até pelos montes mais desconversáveis (CASTILHO, 1942, p. 134)

A obra *Felicidade pela agricultura* (1942) registra os serões realizados nas saudosas tardes de domingo. No Capítulo VII, intitulado “Primeiro Serão do Casal, Propriedade Territorial”, Castilho expôs sua apreciação pela temática da leitura e escrita como o caminho para a libertação do homem, não podendo, por isso, ser extraído e

retirado do ser humano. A leitura na sua relevância tornava-se uma forma de saber acessível que tão pouco custava, se comparado ao valor que nela existia.

O mestre é um médico, o discípulo um doente; enquanto o doente se não conhece como tal, enquanto não se deseja saúde, enquanto não implora socorro, o médico, ainda que de perto more, não aparece para o salvar. Seja o nosso ponto, primeiro que outro nenhum, acender em vós mesmos e em vossos filhos, o gosto da leitura; dele, como efeito da causa, virá tudo mais (CASTILHO, 1942, p. 159).

Tais serões e ações filantrópicas como a criação da Sociedade de Amigos das Letras e Artes em São Miguel e Associação Promotora da Agricultura Michaelense caracterizavam o projeto dos liberais que vislumbravam estender a alfabetização, fundar escolas e difundir métodos pedagógicos eficazes.

[...] a assimilação frequente, pelos liberais, do leitor popular à criança escolarizada, a retomada da imagem pós-tridentina da criança que estuda e educa os pais nos serões familiares, graças aos bons livros que lê para eles — esses são os dados que levam a crer que o século XIX era incapaz de considerar a leitura pública de modo que não fosse “paternalista” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 118).

Segundo Júlio de Castilho (1926), algumas utopias sociais presentes na obra *Felicidade pela agricultura* seriam irrealizáveis. Com as altas e baixas que recaíam sobre as tentativas de vulgarização do projeto reformista de Castilho, o poeta português registrou com pesar que cinco dias após a segunda Exposição Industrial, que tinha sido tão bem avaliada em Ponta Delgada, perdeu o cargo de redator da revista por motivos financeiros, conforme registrado em ofício de 31 de dezembro de 1849 comunicando, em 7 de abril de 1850, à Sociedade dos Amigos das Letras e Artes sua resolução de deixar a ilha, tornando-se assim presidente honorário e perpétuo da sociedade.

Tal despedida foi registrada com saudosismo e utopias no undécimo Serão do Casal escrito na obra *Felicidade pela agricultura* (1942). O projeto civilizador de Castilho foi reconhecido por diversas autoridades e pelo tribuno operário Vieira da Silva que, em 1852, escreveu acerca da ação do poeta português.

Ontem triunfou a civilização da barbárie nas salas do sr. Castilho. O distinto poeta, que cantara as glórias da pátria, que desprendera suaves contos em louvor e para engrandecimento da agricultura, que se lembrara do desvalido fazendo-lhe sentir a nobreza do trabalho sobre a vilania do ócio, o poeta das harmonias da natureza, largara a lira, e com mão possante e animosa, como tudo que dela sai, tentou pôr por obra e conseguiu, o difícil e pesado encargo de ensinar a ler e escrever rapidamente aos que não sabiam, aos que não podiam dispendir tempo em tão santa tarefa (CASTILHO, 1899, v.46, p. 55).

Em sua passagem pela ilha de São Miguel, Castilho foi revertendo a decepção inicial de sua mudança por um apego a duas áreas que a experiência com os insulanos lhe proporcionou: agricultura e instrução, tecendo por essas duas vias sua proposta reformista para seu projeto que vislumbrava a regeneração social e a felicidade da nação.

2.4 A Felicidade pela agricultura: regresso a terra e às virtudes simples do trabalho

Nas advertências registradas por Castilho no início da obra *Felicidade pela agricultura* (1942), escrita em sua permanência na ilha de São Miguel nos anos de 1848 e 1849, foram apresentadas suas proposições como utopias, momento em que o próprio autor afirma “que a maior parte das minhas esperanças nestas páginas, vem prematura, e que poucos destes bons e santos desejos, ou nenhuns, se realização em vida dos nossos netos” (CASTILHO, 1942, p. 53).

Essa utopia de Castilho gerava um sentimento de angústia ao ver a imensidão da terra portuguesa sem o que ele considerava uma devida cultura de plantio e colheita, bem como ao ver a condição de seus compatriotas sem o que ele vislumbrava como a iluminação do projeto civilizador da instrução ser derramado em suas condições de analfabetismo. Por isso, Castilho reclamava sempre que “temos terra, que pode ser mais, e melhor cultivada, devemos cultivá-la; temos alma, que pode ser mais, e melhor alumiada, devemos alumiá-la; temos coração, que pode ser mais puro, mais virtuoso, e mais amante, e mais coração, devemos aproveitá-lo” (CASTILHO, 1942, p. 55).

A agricultura era considerada por Castilho uma arte da “velha e robusta mãe dos povos, auxiliada dos seus dois incansáveis primogênitos: indústria e comércio” (CASTILHO, 1942, p. 62). Em seu projeto idealizador do campo, assumia o papel do “último e único Messias terrestre” (CASTILHO, 1942, p. 77). Pela via do campo e de seu cultivo haveria uma regeneração social.

Os camponeses são menos ruins e infelizes que os cidadãos e mais felizes e melhores se hão-de-tornar, quando a lei passar de sonho a realidade. O campo como ponto de contato de todas as idades e civilizações, centro da unidade da espécie humana. Numa palavra, as cidades conhecerão e amarão os campos; e os campos perdoarão, e abençoarão a opulência das cidades. Os grandes terão ido lá retemperar a saúde, gastada dos vícios e cuidados, e repousar a bolsa dos duelos do jogo, das tiranias da moda, das violências da vaidade e das paixões (CASTILHO, 1942, p. 147).

A regeneração social pela via da agricultura era uma utopia que Castilho vislumbrava para angariar novos adeptos.

Oxalá, todavia, que alguns loucos sublimes, convencidos, como nós, de que já não temos salvação possível, senão pela Agricultura, e de que Portugal, como o Anteu da fábula, derrubado pelo Hercules do luxo, só da terra pode reassumir as perdidas forças, apareçam intrépidos a Apostolar Agricultura, uns na imprensa (que é a grande charrua de desbravar entendimentos) outros na tribuna (que é onde a razão pública se concentra em lei) outros no governo (que é onde, até sem lei, não só há, senão que sobram forças para o bem) outros finalmente, e sobre tudo, entre os cabeças administrativos, e os cabeças espirituais do povo (CASTILHO, 1942, p. 95).

Castilho atribuía à agricultura a primazia do desenvolvimento da indústria e do comércio presentes nas grandes cidades. Segundo o autor, dificilmente o centro do luxo das cidades não deviam seus tributos à indústria agrícola: “Ouvís nas cidades grandes aquele sussurro profundo de mil vozes, como bramir de oceano? É o estrépido da indústria, o tráfego do comércio, a ebriedade das mesas, o vozear dos espetáculos: Que fada produziu e conserva tudo isso? – A agricultura” (CASTILHO, 1942, p. 60).

Segundo seus registros, suas contribuições com os Serões e com o projeto de agricultura consistiam em levar a poesia e a instrução aos agricultores para renovação de suas forças e trabalho.

Quanto a mim, meus bons vizinhos, estou muito satisfeito com a minha tarefa literária: outros mais capazes de vós instruiu na agricultura, tem a bondade de tomar a si esse encargo, para o qual, eu mesmo vos confessei já que me não sinto habilitado. A minha conta está em procurar desfadard-vos algum serão do domingo: que quereis? Quem nasceu para pouco... um poeta é como um destes passarinhos, que Deus criou para recreação do lavrador, na força dos seus trabalhos (CASTILHO, 1942, p. 138).

Castilho relatava a relação do homem com o meio ambiente como inspiração para suas poesias.

O Campo, sondado pela Ciência, em cada camada do seu terreno, em cada elemento dos seus adubos, em cada gota do seu orvalho, em cada molécula dos seus gases, em cada poro das suas plantas e animais, em cada tácita relação de tudo seu com os meteoros, com a eletricidade, com o frio e calor, com a luz e as trevas, com cada um dos ventos, com cada uma das quadras, com cada um dos meses, com cada um dos dias, e horas do dia, o Campo, repetimos, encerra pois mais alta poesia, Poesia mais bela, mais fecunda, mais vivaz, mais duradoura que as antigas (CASTILHO, 1942, p. 70).

O projeto civilizador das associações agrícolas apresentado por Castilho deveria ampliar a instrução dos povos, tomando como alvo os países que ele considerava mais adiantados no campo dos estudos.

O que as Associações Agrícolas, estão dando de si nos povos representantes e corifeus da civilização, é história já tão pública e corrente, que ainda aqueles que a não estudam, a sabem pouco mais ou menos: mas preterindo, como lugares comuns, a França e a Inglaterra, figuras obrigadas em qualquer página dos nossos contemporâneos, como aquelas outras de Grécia e Roma em cada escrito dos nossos país, preguemos à nossa gente com o exemplo, muito mais persuasivo, dos santos de casa (CASTILHO, 1942, p. 74).

Uma proposição polêmica que rendeu a Castilho a acusação de querer ser eleito na política foi a defesa feita para que se elessem deputados agricultores para que o parlamento atentasse com veemência para as necessidades do campo.

À vista da incontestabilidade de ser a Agricultura a que só nos pode restaurar, poderia perguntar-se? “não conviria votar unicamente em Agricultores para deputados?” a nossa opinião é que o parlamento deve conter de tudo sem o que não seria representação nacional: e por outra parte, a não ser assim, se acharia carecente de muitos conhecimentos necessários (CASTILHO, 1942, p. 111).

Antônio Feliciano de Castilho vislumbrava pela via da eleição do agricultor e do suposto investimento financeiro no campo da agricultura instruir e formar novos cidadãos, hábeis tanto na leitura e escrita quanto no ofício permeado pelo saber científico a ser compartilhado entre os novos espaços instrucionais que seriam construídos. Sua utopia de regeneração social pela modernização da agricultura e de instrução angariou para si inúmeros adeptos e não menos opositores.

Cultivada convenientemente a alma humana, a indústria rural e todas as indústrias subsequentes para logo entraria a regenerar-se. A resolução prática do primeiro problema, a instrução bem feita, e no sentido das verdadeiras exigências do mundo atual, facilitará em pouco tempo a regeneração de todas as artes produtivas: todo o operário instruído na respectiva escola profissional, e subsequentemente pelos tratadinhos ou pelo jornal do seu mister, produzirá mais, e melhor, em menos tempo: afeiçoar-se-á para o seu tráfego, e, fazendo-o progredir, colocar-se-á a si próprio no caminho da fortuna (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 4).

Em sua defesa pela vulgarização do saber agrícola, Castilho recomendou, dentre outras propostas para o melhoramento do campo, a leitura da obra *Guia e manual do cultivador, ou Elementos de agricultura*, escrita pelo seu amigo ainda dos tempos da mocidade, José Maria Grande, bacharel em filosofia e medicina pela Universidade de Coimbra, doutor na mesma faculdade pela de Louvain e lente há anos de botânica e agricultura, na Escola Politécnica de Lisboa. Segundo Castilho, a obra, composta de dois volumes, continha os segredos do nascimento, crescimento, florescência, frutificação e reprodução das plantas, sua alimentação, vida, respiração e das relações de benefício mútuos com o ar, terra, animais e com os homens (CASTILHO, 1942, p. 211).

Referindo-se à biografia do professor José Maria Grande²¹, Castilho descreveu sua experiência com as práticas agrícolas agregando para si o conhecimento científico advindo da sua formação.

Lavrador ele mesmo, e imbuído copiosamente nas teorias, por sua experiencia verificadas, compreendendo até onde é dado, os mistérios da natureza; afeito a explicá-los; e sabendo realçá-los ainda, com a lucidez e cores do estilo; cometeu com a melhor estréia, e com as fadas mais propícias conseguiu, criar para vós, o que de toda a parte há muito tempo se pedia em vão, o código sucinto, mas completo, dos vossos trabalhos (CASTILHO, 1942, p. 210).

Após tecer elogios e sugerir a adoção do livro de José Maria Grande, Castilho criticou a pequena quantidade de catálogos dos livros portugueses, se comparada às produções da França, Inglaterra, Alemanha e Itália, apresentando alguns títulos

²¹ Segundo o Dicionário Histórico de Portugal, José Maria Grande foi membro honorário e presidente da Sociedade das Ciências Médicas da mesma cidade; membro honorário da Sociedade Farmacêutica Lusitana; sócio correspondente da Academia Real das Ciências de Madri; da Academia Médico-cirúrgica de Gênova; da Sociedade Nacional e Central de Paris; da Academia de Medicina e Cirurgia de Cadix; do Instituto Medico Valenciano; e de várias outras corporações científicas nacionais e estrangeiras, etc. Nascido na cidade de Portalegre a 13 de abril de 1799. Disponível em: <<http://www.arqnet.pt/dicionario/grandejosemaria.html>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

interessantes como:

A bíblia de Pereira, as Meditações ou Discursos religiosos de Rodrigues de Bastos, a Imitação de Cristo, a Moral em ação, o Bom homem Ricardo, Simão de Nuntua, a História de Portugal, a Recreação filosófica, o Guia e Manual do cultivador, o Dicionário de Agricultura de Soares Franco, a Higiene de Melo Franco, a Coleção de receitas de Lúcio, a Revista Universal Lisbonense, o Agricultor Micaelense, o Industriador, o Panorama, o Arquivo Popular, o Recreio das famílias, o universo pitoresco, o Robinson Crusoe, etc. (CASTILHO, 1942, p. 264).

As discussões referentes ao projeto agrícola associado ao projeto de instrução não foram específicas do território português. O Brasil apresentou nesse período a compilação de práticas em forma de opúsculo destinado à infância brasileira.

2.5 A agricultura no projeto de instrução do brasileiro Antonio de Castro Lopes

O contato inicial com a produção do professor e médico brasileiro Antonio Castro Lopes (1827-1901) de seu opúsculo *Catechismo de Agricultura para uso das escolas de instrução primária do Brasil* (1869) decorreu dos desdobramentos da pesquisa realizada no Arquivo Público de Goiás²², no qual foi localizada uma carta do próprio autor divulgando sua obra conforme pode ser observado na Imagem 2. “Esse documento localizado referia-se a uma carta datada de 1862, de Antonio Castro Lopes, endereçada ao presidente da província de Goiás, sendo uma espécie de propaganda de seu opúsculo.”

A Imagem 2 apresenta a divulgação da obra *Catechismo de agricultura* que, segundo registra, foi adotada nas províncias do Rio de Janeiro e Ceará, estando em submissão à aprovação do Conselho de Instrução Primária e Secundária do município da Corte. Esse manuscrito apresenta o seguinte registro:

Conforme tenho a honra de submeter a consideração de Vossa Excelência o opúsculo, que compilei sob o título “Catechismo pela Agricultura” para uso das escolas de instrução primária do Brasil. Adotado já oficialmente nas províncias do Rio de Janeiro e Ceará, venho requerer a Vossa Senhoria que o mande também admitir como

²² Essa imersão nas fontes em Goiás é decorrente da minha formação acadêmica desde a graduação em 2002, bem como da atual atuação profissional no IFG, a partir de 2013, culminando no desenvolvimento de projetos de pesquisa como o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) cadastrado no IFG, nos anos 2016, intitulado “Caminhos da educação em Goiás: vestígios de materiais e métodos de ensino nas escolas de primeiras letras oitocentista”, e ainda no projeto cadastrado em 2017 e 2018, “História e memórias da educação: a constituição do discurso científico na escola brasileira”.

simples livro de leitura nas escolas de instrução primária dessa província — os pareceres acerca da obra publicados no jornal do commercio de vinte e sete de maio próximo findo que tenho a honra de apresentar a vossa excelência foram lavrados por cidadãos conspícuos e não a desabonaram, parecendo me portanto que vossa excelência não deixar de convir na utilidade resultante ao derramamento de nações agrícolas em um país, onde a agricultura é o mais precioso elemento de riqueza pública, faço voto para que seja bem sucedida a minha súplica por cujo deferimento serei eternamente grato a vossa senhoria. O preço de cada exemplar é 500, mais de 500 volumes para cima, as encomendas estão de prontidão na rua da Quitanda número 19 onde serão remetidas com as preciosas cautelas aguardando respeitosamente as ordens de Vossa excelência (Documentos Avulsos. Caixa 144. Arquivo Público do Estado de Goiás).

IMAGEM 2 – Ofício enviado por Antonio Castro Lopes divulgando seu opúsculo (1869)

Fonte: Documentos Avulsos. Caixa 144. Arquivo Público do Estado de Goiás.

A partir da localização de fontes acerca da vida e obras desse médico brasileiro, foi encontrada a interlocução com Antônio Feliciano de Castilho no que tange a um projeto de instrução, civilizador e de preparação da criança para um ofício pela via da agricultura. Com a ascensão da Modernidade, o projeto de instrução ganhou um caráter científico; momento em que o mundo natural passou a ser objeto de estudo, observação e controle, convertendo seu saber em “conteúdo” de ensino e aprendizagem nas escolas

primárias.

Tomando como referência a história do meio ambiente natural sob essa via do caráter científico, o opúsculo de Antonio Castro Lopes era um projeto de instrução dedicado às crianças brasileiras, vislumbrando o uso social e cultural da terra, em sua relação entre ciência e prática da agricultura. A agricultura estava sendo trabalhada na instrução pública dentro de um projeto civilizador, envolvendo assim tanto o ensino da leitura e escrita quanto o ofício, a arte do fazer.

A leitura, meus amigos!... sabeis vós bem o que é a leitura? É de todas as artes a que menos custa, e a que mais rende. Há livros, que, semelhantes a barquinhas milagrosas, incorruptíveis e inaufragáveis, nos levam pelo oceano das idades a descobrir, visitar e conhecer todo o mundo, que lá vai (CASTILHO, 1942, p. 136).

O apelo à formação da infância para o trabalho rural no Império brasileiro pode ser observado a partir da lente do opúsculo *Catechismo de Agricultura para uso das escolas de instrução primária do Brasil* (1869), de autoria do professor e médico brasileiro Antonio de Castro Lopes (1827-1901), escritor, médico homeopata, tradutor dramaturgo, latinista, professor, poeta, gramático e político. Tais atividades de Castro Lopes estão assinaladas na capa de seu opúsculo, conforme apresenta a Imagem 3.

Segundo Miranda (2004), Antonio de Castro Lopes nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1827, e faleceu em 1901, e foi autor de inúmeras obras, sendo nomeado em diversas delas como doutor Castro Lopes. Sua formação em matemática aconteceu em 1848, e já em 1849 ministrava aulas de matemática imperial no Colégio Pedro II. Como membro representante da assembleia, foi nomeado ministro das Finanças em 1854 e das Relações Exteriores em 1859.

Suas obras literárias apresentavam gêneros variados, com destaque para teatro, poemas, biografias, crônicas ou artigo de jornal, tradução, periódico, dentre outros. Algumas de suas obras: *Acróstico a Luís de Camões*, *A arte de ganhar dinheiro*, *Musa latina*, *Dicionário Clássico latino e português*, *Conferências sobre a homeopatia*. O opúsculo *Catechismo de agricultura* foi publicado em 1861, no Rio de Janeiro, destinado para utilização das escolas de instrução primária do Brasil.

Esse opúsculo foi escrito em forma de modelo catequético de perguntas e respostas, visando facilitar o entendimento e a internalização do que a pátria exigia como formação necessária para a infância, buscando inspirar gosto e simpatia como manual de orientação para que as crianças conhecessem desde as estações do ano para preparar

a terra, plantio e colheita, até os elementos relacionados a terra e sua composição, cultivo, plantio, água, ar, vegetais e criação de animais.

IMAGEM 3 – Capa do ‘Catechismo de Agricultura’

Fonte: Arquivo Público do Estado de Ceará.

Essa obra descreveu o mundo brasileiro em sua “vegetação frondosa e bela que por todos os montes e vales se ostenta majestosa”, e conclamava os meninos estudantes a se debruçarem sobre a agricultura, em sua ciência de cultivar a terra, em um movimento de exaltação da grandiosidade das terras brasileiras que era, inclusive, um discurso que chegava de fora do Brasil, por viajantes estrangeiros como Humboldt, conforme apresenta o *Catechismo de Agricultura* (1942).

Várias foram as apropriações realizadas por Antonio Castro Lopes para a construção de seu opúsculo. Logo no prefácio da obra, o autor destaca a importância para a compilação de sua obra sobre agricultura do *Novo manual prático de agricultura inter-tropical*, de autoria do francês Sigismond Victor Vignerón de la Jousselandière, nascido em 1788, e residente no Brasil há pelo menos 37 anos com a prática de lavrador.

Apesar de esta pesquisa ter localizado poucas informações sobre a bibliografia de S. V. Vignerón de la Jousselandière, através do *Manual Prático de Agricultura*, e sobre seu *Calendário agrícola*, foram evidenciadas as noções adquiridas com suas

práticas agrícolas no Brasil, com noções claras e precisas acerca do tamanho e de manipulação das terras, queimadas, horticultura, instrumentos para arado e máquinas, cultura de cana-de-açúcar, do café, chá, tabaco, e das plantas em geral, árvore frutífera, criação de gados e animais domésticos, seguidos das abelhas.

O manual de Jousselandière, de 209 páginas, destacava no prefácio que a agricultura seria o elemento constituinte de seu ser, uma vez que nasceu dentre agricultores e desde a saída do colégio em 1809 dirigiu todos os seus estudos e objetos a ela, aliando 37 anos de trabalho braçal no Brasil com suas viagens e teorias advindas de matrizes francesa, inglesa e alemã.

Antonio Castro Lopes, para além de reverenciar o grande mestre teórico da agricultura Jousselandière, também apropriou inúmeros conceitos, inclusive copiando seu calendário agrícola na íntegra. Essa defesa pela agricultura vinculada ao projeto de instrução também foi eternizada por António Feliciano de Castilho, que até destinou sua obra *Felicidade pela agricultura* para tratar da necessidade de um engrandecimento progressivo, tendo como objetivos a serem alcançados o “aumento das faculdades intelectuais, morais e físicas dos indivíduos, no redobramento das riquezas pelo solo e pela indústria” (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 4).

Ao defender o progresso industrial e agrícola aprimorado por métodos pedagógicos para a alfabetização das massas, o projeto da escola moderna esboçado por Castilho incentivava o aumento das faculdades morais por meio de uma teia de valores e significados morais.

A escola agiria como local de agregação, de coesão social, de transmissão de toda uma teia de valores e de significados morais, cuja preservação e reforço eram postos como necessários ao desenvolvimento da nação, compreendida esta como um coletivo dotado de identidade moral (BOTO, 2012, p. 53).

Dessa forma, o projeto reformista de Castilho propunha uma moralização do ofício da instrução depositando na escola o papel de regeneração social.

3. CASTILHO PEDAGOGO: UM MÉTODO DE ENSINO DE LEITURA E SUAS TENTATIVAS DE RUPTURA

“Pinto devagar, porque para a eternidade é que estou pintando” (CASTILHO, 1893-1894, v.41, p. 7).

O projeto da escola moderna de António Castilho vinculava a prática da agricultura a um projeto de instrução pública sob a ótica de um projeto civilizador, vislumbrando assim tanto o ensino dos rudimentos da leitura e escrita quanto o ofício, a arte do fazer. Castilho, que considerava a agricultura o “manancial de toda a civilização humana” e a fonte onde os portugueses deveriam se “regenerar” (CASTILHO, 1895, v.42, p. 161), destinou seus anos de estada em São Miguel para construir e difundir conhecimentos teóricos para os pobres rústicos da ilha desenvolverem as práticas agrícolas, bem como para criar seu *Método Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*.

De algum modo, o problema da instrução se colocava, para os homens da política portuguesa, como uma hipótese de prosperidade. Instruir as populações rurais, que até então viviam na ignorância, significaria retomar e deenvolver a economia do país, pela irradiação de hábitos, de conhecimentos, de técnicas e inovações quanto aos processos agrícolas. Supunha-se, pois, regenerar, a partir do desenvolvimento pedagógico da nação agrícola, a própria idéia nacional (BOTO, 2012, p. 50).

Com a criação desse método de ensino da leitura e com obras como *Felicidade pela instrução*, Castilho buscou romper com um ensino por ele denominado velho e criou uma escola metódica, na qual, em sua fala, a imobilidade, a punição, o enfado, cansaço, espera e demora não lograriam espaço.

António Castilho caracterizou seu método como prazeroso e o intitulou inicialmente como *Leitura repentina*, justamente pela vantagem tão propagada de ensinar a ler rapidamente. A representação de seu método a partir da ilustração de uma máquina a vapor alude a esse predicado — ensina a ler em menos de um ano, sem exageros, como proposto pelo método francês. Em sua definição, “o ensino primário pelo *Método português* é a lavoura a vapor para a enorme chanerca intelectual e moral” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 347).

Tal rapidez pode ser observada na Imagem 4, que retrata o poeta Antônio Feliciano de Castilho manuseando um compassador²³ em um material impresso em frente a uma fábrica chamada *Método a vapor*, de onde saem pela fumaça das chaminés, pela porta de entrada e pelas janelas as letras do alfabeto. A rapidez de seu método comparada à da fábrica fez com que o autor atribuisse ao seu método o nome de *Leitura repentina*.

IMAGEM 4 – Método Castilho: Método a vapor

Fonte: Castelo-Branco, 1975, p. 145.

O lúdico, a rapidez e a alegria são anunciados como características constitutivas de seu método, sendo registrados em várias obras como na *Felicidade pela instrução* (1854).

O estudante nas escolas libertas marcha, palmeia, canta, assiste a espetáculos, ouve histórias, compreende tudo, ama tudo, e em menos de um ano, lê como não lê a maior parte dos mestres das escolas velhas, escreve legível e corretamente e fala mais claro, mais exato, e mais acentuado, que as pessoas da sua família, e os seus vizinhos em geral (CASTILHO, 1854, p. 29).

²³ “Máquina que ideei para marcar aos olhos e aos ouvidos os tempos com qualquer grau de velocidade desejável, a cadência rítmica com muita mais facilidade se adquirirá e com muita mais perfeição” (CASTILHO, 1853, p. 16).

António Castilho considerou os franceses charlatões por anunciarem uma vantagem na rapidez do tempo de alfabetização em relação ao que seu próprio método divulgara, o que para ele referia-se a uma promessa mentirosa e impossível de ser cumprida.

Mais outra, que prova que não há no mundo charlatões como os franceses, nem terra para charlatões como a França. Publicou-se em Paris, já neste ano de 53, um volume de 80 páginas em 8º grande, com o título de *Statilégie*, ou Método de Lefort para o ensino da leitura. Nesta obra inteira, o fanfarrão do tal Lefort diz que ensina a ler, e ler francês, em nove horas; que já o ensinou mesmo em quatro horas a um cozinheiro muito rude do Sr. Fulano; e traz testemunhas da eficácia do método, homens cujos nomes são realmente dos mais respeitáveis. E, entretanto, é de primeira intuição que mente, não como um dentista, mas como dez dentistas, dez periodiqueiros, dez fabricantes de repertórios, dez alfaiates, dez dançarinos de ópera e dez Satanases, pai da mentira (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 188).

As rixas de Castilho com os franceses, seja pela via do mercado editorial, que ganhou espaço em Portugal e no Brasil influenciando a leitura, cultura e ainda a constituição da língua nacional, ou pelo discurso de seus apropriadores nesses outros países, são analisadas nesta tese. Esse apego de Castilho ao seu espírito nacionalista pode ser exemplificado nas *Memórias de Castilho* no episódio da revolução cênia no território português, sendo ele e Herculano os “cabeças do motim”, favoráveis ao teatro português, contrário aos serviços da arte dramática do francês Emilio Doux (CASTILHO, 1891-1892, v.39, p. 763).

Esse ataque de António Castilho aos franceses legitima a defesa ao seu método como o único capaz de cumprir com o tempo prometido, considerado, assim, a legítima máquina a vapor.

Pelo método moderno decora-se o abecedário, termo médio, em 5 a 6 horas, e alegremente, com toda a perfeição, ficando impossível o confundi-lo [...] Pelo método antigo consumia-se largo tempo num silabário tedioso, excusado, e inexatíssimo: no moderno desde que se entram a conhecer as letras, entram se a ler palavras, e dentro em pouco tempo (BAHIA, 1856, p. 55-6).

Essa brevidade do tempo e a defesa do método António Castilho foram contempladas no relatório da Instrução Pública da Bahia apresentada por Abílio Cesar Borges, diretor da Instrução-Geral dos Estudos da província da Bahia. O futuro barão

de Macaúbas²⁴ tornou-se um adepto do Método Castilho afastando-se dos ataques que seus colegas da medicina do Rio de Janeiro viriam a travar pessoalmente com Antônio Castilho na defesa do ensino universal de Jacotot.

Diane Valdez (2006) apresentou em sua tese de doutoramento os fragmentos de uma história particular de Abílio Cesar Borges em sua trajetória como jornalista, abolicionista e nacionalista em suas diferentes ocupações espaciais, bem como suas ideias propagadas como diretor-geral da Instrução da Bahia — o Barão de Macaúbas foi agraciado com o título de barão na Corte imperial. Na mesma tese, apresentou ainda a representação da infância presente nas concepções pedagógicas do barão de Macaúbas referentes aos professores da instrução primária, aos métodos de ensino, aos programas de matérias para a formação da infância brasileira útil no cumprimento de seus deveres.

A preocupação de Castilho com a instrução da criança possibilitou a sua passagem pela educação. Passagem essa cercada de embates, oposições, ataques de fúrias, dentre inúmeras decepções, vindas não de um pedagogo, antes, de um autor com escassa fundamentação científica, demarcado por uma dialética verbalista.

Castilho não era um pedagogo nem um professor. Teria nesse campo um saber prático e teórico deveras reduzido e, dada a sua personalidade intelectual, os condicionalismos que o limitavam, não pôde adquirir os conhecimentos ou poucos conhecimentos pôde adquirir dos que exigia a índole da campanha em que se lançou. Valeram-lhe principalmente os seus dotes de inteligência, que lhe permitiram aproveitar a fundo as experiências que ia vivendo, e a sua inegável intuição pedagógica (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 20).

Essa passagem também não foi projetada em um gabinete, mas ocorreu por “acaso” e pelas circunstâncias em que se encontrava quando partira de Lisboa por questões econômicas para a Ponta Delgada, em 1847. Ao sair de Lisboa, em 16 de agosto de 1847, foi buscar a sua subsistência e da família que tanto amava; ele próprio relatou o motivo de tal mudança: “minguaram-me os meios; não via modos de os granjear em Portugal, deliberei-me ir buscá-los onde quer que fosse (...). Hesitei algum tempo entre

²⁴Abílio César Borges, primeiro e único barão de Macaúbas, foi um educador brasileiro. Suas ideias, na época, eram inovadoras na educação brasileira: abolia completamente qualquer espécie de castigo físico; realizava torneios literários; culto ao civismo etc. Imaginou um método de aprendizagem de leitura que denominou de *Leitura Universal*, para facilitar o estudo das primeiras letras, e abriu vários cursos públicos gratuitos de leitura, convencido de que assim prestava o melhor serviço ao país. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ab%C3%ADlio_C%C3%A9sar_Borges.

as atrações do Brasil e as dos Açores os Açores, por mais à mão, prevaleceram” (CASTILHO, 1909, p. 5).

Após sua ida para a ilha, apesar de ter logrado um sucesso inicial com o seu método, observou-se em suas correspondências e nas fontes analisadas um descaso por parte governamental para adoção e apoio do referido método, o que levou António Castilho ao desespero, procurando ser ouvido. Castilho buscava a vulgarização dos livros de leitura e, dentre eles, as suas compilações.

Queremos a terra coberta de livros, como de um maná; queremos os livros para todos os paladares; queremos-los em todas as oficinas e choupanas, em todos os palácios, em todas as feiras em todas as carroagens, em todos os navios, nas mãos de todos os ativos, nas de todos os ociosos, aqui, ensinando; além, consolando; mais longe, distraindo; sempre amigos; sempre reformadores, sempre criadores, sempre progressivos [...] (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 21).

Decorridos oito anos dessa sua partida para Açores, vieram à tona no pensamento de António Castilho as atrações do Brasil como possibilidade para divulgação e adoção de seu método. Ele esteve no Brasil, em 1855, em uma campanha pedagógica, recheada de embates, rejeições e diálogos.

Segundo seus relatos em *Felicidade pela agricultura* (1942), Castilho foi um dos fundadores da Sociedade dos Amigos das Letras e Artes de São Miguel, onde iniciou seu processo de ensino e construção de um método a partir do ensino de leitura para um grupo de 200 crianças analfabetas, dividido em três turmas, coadjuvado por quatro auxiliares.

Depois de uma luta pertinaz para adoção do seu método e no meio de uma generalizada descrença dos pedagogos sobre a sua eficácia, o governo nomeou o Comissário para a propagação do *Método português* e deu-lhe um lugar no Conselho Superior de Instrução Pública, que nunca adotou oficialmente seu *Método português* para uso generalizado nas escolas públicas, apesar da eterna e persistente esperança nutrida por António Castilho.

O periódico brasileiro *O Liberal Pernambucano* registrou tal nomeação ocorrida em 18 de agosto de 1853: “por uma lei votada por aclamação em ambas as casas do parlamento, sobre proposta do governo, foi criado o cargo de comissário geral da instrução primária para ser confiado ao inventor do método de *Leitura repentina*” (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 371, p. 2). Em tal matéria encontram-se

elencadas as obrigações do comissário-geral da Instrução primária e as informações e os ofícios a serem expedidos acerca de suas atividades de inspeção e proposição para escolas primárias e escolas normais.

Nessa publicação, o método de *Leitura repentina* foi apresentado como o ideal a ser empregado em diferentes escolas a partir da ação de seu comissário, uma vez que

em todas as capitais dos distritos administrativos do continente do reino e ilhas adjacentes, se estenda com zelo e atividade na fundação de escolas de leitura e escrita repentina, as quais servindo de escolas normais para o método novamente estabelecido, hajam de ser frequentadas não só pelos alunos, mas até pelos professores públicos de instrução primária, que a elas quiserem concorrer voluntariamente, ou por obrigação que, sem grave inconveniente do ensino a seu cargo lhe deva ser imposta (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 371, p. 2).

Nas *Memórias de Castilho* (1926) foi descrita a experiência de Castilho que buscava êxito no ensino das crianças e na construção de um método aprazível para a instrução das crianças pobres. Essa carência da população, atrelada às atividades promovidas por Antônio Castilho para levar a instrução às crianças de maneira rápida e aprazível, o levaram a elaborar o *Método Português-Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar* (1853). No prólogo da segunda edição dessa obra, Antônio Castilho responde a três perguntas: Qual a história de seu método? O que é este método? E de quem é este método?

Em relação à primeira indagação, o autor citou como marco inicial a experiência adquirida na ilha de S. Miguel, em 1848, quando era professor nas escolas rurais de primeiras letras, momento em que iniciou a criação de seu próprio método a partir do contato²⁵ com diversas cartilhas nacionais e estrangeiras, modernas ou antigas. O autor descreveu que revolveu “cardumes de cartilhas portuguesas e estrangeiras, antigas e modernas; achei em quase todas o mesmo fundo; isto é, coisa pouquíssima; e só nas formas algumas variações; em geral de pouquíssimo momento ou de nenhum” (CASTILHO, 1857, p. 72).

Castelo-Branco (1975) elenca alguns tópicos que tratam dessa inquietação de Castilho no que se refere à problemática do analfabetismo que o levou a construir seu método de leitura.

²⁵ Tais apropriações de outros materiais serão analisadas no momento em que apresentaremos os debates no campo pedagógico desse seu material.

- 1) Castilho nunca se preocupara ou estudara a problemática respeitante à didática da leitura;
- 2) Castilho vai tomar o encargo de encontrar um melhor método para o ensino da leitura por mero acaso e em circunstâncias perfeitamente fortuitas;
- 3) Nesta fase inicial, Castilho apenas procurava achar um método melhor e que permitisse mais rapidamente ensinar a ler (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 15).

O método de António Castilho foi elaborado com a população rural da ilha de S. Miguel onde, para além da atividade de pedagogo, desenvolveu propostas de associação mutualista e de educação sócio-profissional²⁶. Ele preocupava-se com as questões sociais como o analfabetismo que assolavam a ilha.

Ao descrever a vida de António Feliciano de Castilho, a revista *Brasil-Portugal* abordou essa preocupação do poeta com o analfabetismo que, de certa forma, o motivou a elaborar um método de leitura considerado uma obra redentora que ele buscava implantar na instrução.

Mas, como se fosse pouco tudo isto, e se este pródigo do ouro do espírito achasse ainda mesquinha e deficiente a parte com que contribuía para a civilização do seu tempo, dez anos pendurou a lira, como ele mesmo disse e exemplificou, para se entregar a outro trabalho, a outra missão, moda de amor, de dedicação de altruísmo. A redenção da infância pela luz, pelo ensino amável e prático, foi a empresa nobre e altíssima a que Castilho consagrou alma e coração, difundindo por toda a parte o seu método de leitura, levando-o pessoalmente às escolas, explicando-o ele mesmo às crianças, tornando-se enfim, o porta-voz de uma religião nova, o evangelista de uma ideia redentora. O edifício luminoso da sua vida e rematado por esta cúpula magnífica! (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 1).

A mesma revista mencionou a “carta de um poeta a um Escultor”, na ocasião que António Castilho enviou ao escultor Bordalho Pinheiro uma escrita de gratidão pela homenagem que recebeu em forma de estatueta da sua imagem. Interessantíssimas são as palavras de Castilho ao afirmar que seu amigo escultor o conhecia bem, por ter colocado na ordem de importância de suas obras, em primeiro lugar, a carta de alforria que ele escrevera para as crianças.

Estudando-vos na minha estátua, folgo de descobrir que neste particular pensais vós como eu; pois destes na comemoração das minhas obras o lugar primeiro à carta de alforria que Deus me permitiu

²⁶ Observa-se essa preocupação a partir de obras como *Felicidade pela agricultura*.

trazer à puerícia. E que valem realmente em comparação deste código de amor depositário misterioso de tanta civilização; que valem, que pesam, que avultam, uns cantos passageiros, feitos pela ociosidade para a ociosidade, dependentes dos caprichos da moda, e que as transformações das línguas e do gosto poderão dentro em pouco deixar sepultados, tantos outros, de todos os séculos, nas Necropolis e nas livrarias? (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 4)

É descrito na revista que, ao desfazer de obras depositadas nas livrarias e esquecidas pelo tempo, Castilho não conseguiu se esquivar de sua obra redentora; ele a diferenciou por ser regada com amor em uma espécie de

redenção que eu evangelizei à escola, e cujo triunfo já no meio do martírio se começa a entrever, esta sim é obra das obras, e não de palavras; de beneficência efetiva, não de ternuras vagas; não de talento, nem de brilhar, nem de ambição egoística, mas chã, obscura, calcada e fecundíssima como a própria terra; obra de crer e de querer; obra fundida de fé, esperança e caridade; obra que a Providência há de infalivelmente amparar contra perseguições e invejas, como a cousa sua; pois é ao mesmo tempo alegre como a infância que já a ama; carinhosa, como os corações maternos que algum dia a adorarão; sisuda, forte e empreendedora, como o espírito viril da nova era (BRASIL-PORTUGAL, 1900, n.25, p. 4).

Seu projeto de civilização consistia em derramar as luzes na alfabetização e profissionalização. Castilho anunciou no prefácio de sua obra que na tarefa da civilização ele cumpriu sua missão, cobrando que “vós haveis de cumprir a vossa; o parlamento e o governo ao-de-cumprir também, segundo espero, a sua” (CASTILHO, 1853, p. 27). Dessa forma, assumia uma posição de militante na cobrança dos governantes pelo cumprimento do que seria necessário para o melhoramento da instrução.

Castilho demonstrava e divulgava uma ruptura com os métodos e modos de ensino praticados até a sua inserção na instrução. Para o autor, seu ingresso nessa área e a criação de seu método marcaram a redenção e a saída para as agruras de uma escola caracterizada por ele como velha. A escola que se pretendia nova, criada da pena de António Castilho, denunciava o método que ele denominava de antigo que, para ele, além de não instruir a criança, estava permeado de uma face perversa.

Quero eu à minha parte mostrar a quem governa que um ensino simpático e perfeito, mete no escuro a uma dúzia de senzalas de escravozinhos brancos onde o que só abunda são os castigos, donde o que só se aprende é ódio às letras, e preguiça! (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 352).

António Castilho era enfático ao denunciar a escola calcada em práticas memorialistas e punitivas, marcada pelo terror, repugnância e imobilidade dos alunos perante a antipatia do professor das escolas de seu tempo.

Entre-se numa escola velha. Sente-se logo o que quer que seja de repugnância, de terror, de reprovação instintiva, de execração involuntária, vendo naquele espaço estreito, mal arejado, nem sempre bem alumiado, desgracioso, fétido, um bando de inocentes condenados à imobilidade, ao silêncio, ao pasmo estúpido, sobre bancos duros e sem encosto, como os das galés, com as pernas pendentes, os olhos automaticamente fitos sobre o indecifrável e odioso enigma de uma página; isto em face de um mestre antipático, tão cativo, tão desgraçado com eles, seu tiranizado e seu tirano alternativamente, e a cujos lados avultam os brasões milenários do ensino desnatural, os instrumentos de dor e de vergonha, os impotentes auxiliares da impotência dele a vara, a fêrula, as orelhas asininas (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 342).

Em um tom repleto de fúria, António Castilho atacou todos os métodos, modos de ensino, materiais, relações pessoais, dentre outros aspectos apresentados pela escola até então existente.

Os miseráveis inocentes vêm na escola um cárcere e um desterro; no mestre um juiz apaixonado e um algoz; no ensino, um caos; fogem dos bancos escolares sempre que podem; distraem-se, até por instinto de vida, de uma aplicação a que nem a inteligência, nem a fantasia, nem o carinho, os afeiçoa; tomam ódio prematuro aos livros, que os despojam das suas mais suaves horas, sem nada lhes darem, nem prometerem... (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 334).

Não economizou adjetivos pejorativos às “escolas-açougues” e ironizou a caducidade do método antigo de soletração ante o seu, como pode ser observado na carta enviada ao seu amigo pessoal D. Antonio da Costa de Sousa de Macedo, escrita em Lisboa, em 27 de agosto de 1852, na qual diz que “a Casa Pia de Lisboa conserva ainda na sua numerosa escola o modo de ensino de que talvez se servia nos serões da arca o papá Noé entre seus filhos” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 166).

Ao denunciar a face perversa da escola velha, António Castilho defendeu a educação maternal e natural em detrimento dessas escolas-prisões.

Tomam-se as criancinhas do regaço de suas mães, ainda quentes dos seus ósculos, ainda agitadas dos seus folguedos livres, amigas da luz e do movimento, perguntadoras por instinto, pedindo a razão de cada coisa, ávidas de compreender, e que dispensariam tudo menos o carinho; tomam-se, enfeixam-se; onde as põem? Num cárcere, escuro aos olhos, tenebroso ao espírito, ornado de instrumentos de suplício, presidido por um gênio carrancudo, e onde a desatenção ao que é incompreensível, e o desamor ao que é repugnante, se castigam como atentados (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 320).

A posição social que António Castilho possuía era estratégica para abarcar esses conflitos sociais como analfabetismo e denunciar a fase perversa de um sistema escolarizado até então institucionalizado. Isso porque estava enfeitado pela elite política e social portuguesa e, por mais esforço que dispensara, não conseguiu apoio governamental para oficial adoção de seu método em Portugal, nas ilhas e, posteriormente, no Brasil.

Tais tentativas isoladas e sem uma determinação administrativa de adoção de seu método em forma de iniciativa oficial foram denunciadas como “discursos prospectivos e messiânicos desenvolvidos por pessoas eminentes, desejosas de deixar a marca das suas ideias na ordem social” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 119).

Castilho desejava deixar suas marcas e, na ânsia e desespero para ser ouvido e para institucionalizar a escola que nascera de sua pena, a partir da percepção que tal apoio não aconteceria, tornou-se agressivo com os seus opositores, bem como com todos os métodos, modos e teorias educacionais propostos por esses adversários. De um monárquico convicto, amigo das letras e do povo, passou por um momento de isolamento e cobranças às respostas silenciadas sobre a adoção de seu método, para ele, provado como rápido e eficaz há mais de uma década.

Dentre inúmeros clássicos lidos por Castilho, a leitura de Rousseau é perceptível em sua escrita. Ao defender uma educação natural, António Castilho criticava o encarceramento das crianças na escola como em galés; Rousseau criticava tal escravidão desde o nascimento, com o envolvimento entre os cueiros até o encerramento em caixão, na morte.

O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições (ROUSSEAU, 2004, p. 17).

As reflexões acerca da educação de Emilio, em Rousseau — *na obra Emilio, ou da Educação* —, apresentaram uma perspectiva diferenciada para a época em que foram escritas, por tentar conservá-la em sua forma original, preservando-a desde que viesse ao mundo.

Quando se trata de examinar a criança, fazem-no desembulhar sua mercadoria; ele a exhibe, todos ficam contentes; em seguida, ele embrulha de novo o pacote e vai embora. Meu aluno não é tão rico assim, não tem pacote para desembulhar, nada tem para mostrar, a não ser ele mesmo (ROUSSEAU, 2004, p. 205).

Apesar da aproximação teórica com Rousseau nesse aspecto, António Castilho não é seu companheiro de viagem. Rousseau desconfiava dos prometidos progressos impostos pelo ideal do projeto civilizador; Castilho, ao contrário, abraçou tal projeto entrando em uma campanha pedagógica e civilizatória que defendeu até o final de sua vida.

Rousseau, companheiro de viagem do movimento iluminista, não poderia ser com este confundido. Desconfiado do percurso adotado pelo gênero humano na rota da civilização, crítico dos progressos da razão humana por seu deslocamento da virtude, Rousseau dialoga com a Ilustração, legando-lhe inegavelmente rastros importantes (BOTO, 1996, p. 26).

Essa é uma das contradições inerentes ao pensamento de António Castilho; como ele, defensor e criador de um projeto de instrução para iluminar o “terrível achaque da ignorância popular” que se encontrava nas trevas, evocou um autor que visava justamente ao contrário, ao libertar a criança da servidão? Nesse prisma, o Emilio de Rousseau não era tão livre assim. Tal contradição é inerente à história do homem moderno, pois “se pudéssemos resumir toda a história do homem moderno em duas palavras simples e precisas, diríamos que sua linha mestra encontra-se no conflito entre a liberdade e a autoridade” (MACHADO, 1968, p. 19).

Outra contradição foi apresentada por António Castilho ao defender a educação natural e maternal em contraposição à escola oficial. Como o autor de tantas cartas, reivindicações para a melhoria da instrução pública, defendeu a supressão da escola oficial? Em uma espécie de surto de desespero contra os ataques de seus opositores, essa supressão das aulas públicas oficiais foi defendida em sua carta destinada a J. M. do Casal Ribeiro, em 1º de março de 1859.

Tenho toda a fé, meu caro amigo, que o Método português, ou outro mais eficaz que depois dele possa aparecer (a questão não é de nomes nem de autores) tem de suprimir por derradeiro, como inúteis, as aulas públicas na sua quase totalidade; assim como se aboliriam os hospitais, a ser possível haver em cada casa quem pudesse e soubesse curar os enfermos (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 324).

O entendimento sobre essa contradição é que, como não havia conseguido apoio oficial para a adoção de seu método e desdenhava da escola que não nascera de sua pena, defendeu a supressão das escolas exigentes, apresentando às mães o seu método para que tomassem conhecimento e ensinassem seus filhos.

A educação natural no espaço doméstico, pela mãe educadora, substituiria esses espaços de instrução por ele denunciados.

Para mim é dogma que tudo quanto da mãe se pode tomar, nem mesmo noutra mulher deve procurar-se, quanto mais em homens. E não é tudo, nem é isto o mais que em favor da escola natural pode alegar-se; o mais, o importantíssimo, e que desde que os filhos assim forem doutrinados por suas mães, já também doutrinadas assim, esses mútuos benefícios de ciência e de moralidade, melhorarão por derradeiro e infalivelmente não só os futuros educandos, mas até as suas próprias educadoras (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 324).

Como seu filho anunciou, Castilho fundamentou seu pensamento nas ideias de Froebel e Pestalozzi, e admirava o caráter do suíço Pestalozzi, atribuindo erroneamente à Alemanha o berço de seu princípio humanitário que tendia a renovar e rejuvenescer o mundo pela educação.

Pestalozzi, alemão como ambos eles, e dotado de igual sentimento filantrópico e religioso, mas de espírito mais observador, e de coração ainda mais amante, funda com lidas honradas e perseverantes outra glória muito mais brilhante e sólida para a sua Alemanha, ampliando, como verdadeiro gênio que era, a obra daqueles seus predecessores (CASTILHO, 1909b, p. 41).

Referindo-se à Froebel nessa mesma linha humanitária, de pobre, mártir, “como todos os homens de coração” que, mesmo com dificuldades, “viaja a pé, carece de tudo, muitas vezes até de teto que o abrigue, reparte com a heroica esposa, companheira de seus trabalhos, uma fatia de pão negro muitas vezes escassa; espera sempre, e tudo do céu” (CASTILHO, 1909b, p. 42) e, nesse espírito de abnegação e caridade, instituiu os jardins de infância, “segundo os intuitos da Providência” (CASTILHO, 1909b, p. 42).

O axioma religioso e filosófico que António Castilho incorporou de Pestalozzi e Froebel evocava a missão do educador em averiguar as vocações especiais, resultantes das variedades dos organismos, e dirigi-las, em vez de contrariá-las, pelos caminhos mais curtos e de modo natural, preparando toda a gente para concorrer para o bem comum, buscando a felicidade plena individual e coletivamente.

Pestalozzi! Verdadeira alma de grande homem, ou de grande mulher – tú foste o redentor da puerícia – as mães deviam consagrar um monumento à tua memória, e os meninos emancipados por ti, engrinaldá-lo de geração em geração, como os escravos libertos iam pendurar os grilhões aos deuses Lares (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 141).

Essa concepção harmônica da sociedade seria alcançada a partir do emprego do amor; António Castilho exemplificou, através da parábola de Jesus, as barreiras que o Mestre quebrou ao solicitar que as crianças se aproximassem, destruindo os muros que foram impostos, a partir da repressão e separação das crianças de seu meio. Tal repressão era, para António Castilho, incorporada às práticas da escola velha, que seu *Método português* visava eliminar.

Essa fundamentação teórica incentivava sua busca pelas luzes a todos os cidadãos e todas as crianças, indistintamente. Seu método era, em suas palavras, uma obra “patriótica, humanitária e cristianíssima” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 134).

Nas cartas analisadas de António Castilho havia inúmeras reclamações acerca do silêncio que recebeu ao solicitar posicionamento sobre a possibilidade de adoção e amparo oficial de seu método.

Amparo oficial para este ensino rápido e fecundo, ainda também não principiou; o Conselho Superior de Instrução Pública limitou-se a dar ao meu método, quando se imprimiu, a banal aprovação que tem concedido a quarenta cartilhas de A B C; isto é: como era novo para os Mestres, como diminuía o tempo do ensino, e por consequência a dois títulos lhes repugnava, o Conselho desfavoreceu-mo, e, quanto dele dependia, enterrou-mo. O benemérito Comissário dos estudos deste Distrito, pagos pelo Estado para ensinar bem, veio aqui observar as nossas tarefas (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 166).

Na batalha incansável pela adoção de seu método, António Castilho o publicizava sempre valorizando a rapidez e gosto das crianças em aprender pelo seu modelo, em oposição ao tédio dispensado às crianças expostas ao modelo antigo.

O que V. Ex.^a já sabe neste assunto, porque os fatos notórios e numerosos lho disseram, e testemunhas das mais competentes e insuspeitas lho confirmaram, é que as crianças que fugiam das escolas velhas, correm para as novas com alacridade: e que nelas não aprendiam em anos o que nestas aprendem em meses (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 321).

O otimismo presente no início²⁷ da campanha pedagógica de António Castilho, em 1850, levava-o a supor que veria uma geração nova arrasar as “escolas-açougues” velhas em suas práticas arcaicas. Registrou que “a geração nova há-de-lhe dever a ela o poder dançar sobre o terreno das escolas-açougues arrasadas, como os Parisienses do fim do século passado dançavam na área da Bastilha” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 217).

Essa esperança António Castilho levou até o final de sua vida, apesar de não conseguir sua materialização. A carta de 1867, após 14 anos do início de sua campanha pedagógica, relata seu cansaço adiante das tantas lutas nessa tentativa de fazer a escola nova dançar sobre a velha; esse cansaço, porém, não minou sua esperança. “Mas também nisto que eu ia a dizer agora, eu desarrazoava. Quem me diz a mim que desses catorze anos de trabalho aparentemente baldos, paciente, debaixo da pedra?” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 349).

Se a esperança de reconhecimento de seu método e de seu esforço fosse coroada por uma pátria agradecida, Castilho seria conduzido ao triunfo.

Que homem de alma, que homem de coração, que homem se não tornaria superior a si mesmo, para obter além dos prêmios de consciência e de Deus, estes da pátria agradecida! Sobre o peito o testemunho de que trabalhou! Nos sítios mais frequentados dos seus concidadãos a sua imagem! Sobre a sua sepultura um troféu! O túmulo assim se tornaria fecundo; e a estátua eloquentíssima (CASTILHO, 1854, p. 73).

Além da proposta de adoção do *Método português* que objetivava o ensino rápido de leitura, escrita e do bem falar, António Castilho escreveu obras que

²⁷ Esse início não pode ser datado em um ato específico. O autor em duas cartas presentes na coletânea de Castelo-Branco (1975) refere-se a esse início. Ele relata sobre seus 14 anos de luta para implantação do método na carta de 1867 (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 349) e sobre os cinco anos de criação e reformulação do seu método de ensino, na carta datada de 1853 (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 198). De acordo com o conteúdo dessas duas cartas, tem-se como marco inicial o ano de 1847 para a produção do método e de 1853 para início da publicidade de sua campanha. Foram localizadas, porém, cartas do ano de 1850 em que Castilho enviava seu método a diferentes autoridades, pedindo ampla divulgação e adoção (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 132).

reivindicavam concepções acerca de diferentes modos de ensino até então adotados e apontava a necessidade de investimentos na instrução, dentre inúmeros assuntos.

Uma dessas obras é a *Felicidade pela instrução*, uma coletânea de 15 cartas enviadas ao jornal *O Arauto*, apresentando uma série de propostas para a instrução primária que visava essa ruptura com o “velho”, na busca pela instalação da sua escola metódica. Nessa obra, António Castilho descreveu a necessidade de uma instrução primária a todos, a partir da descrição de seu programa de instrução, contemplando três partes: 1) mestres e escolas; 2) métodos e modos de ensinar; e 3) discípulos.

No primeiro ponto, direcionado aos mestres e escolas, António Castilho criticou a ausência de mestres habilitados, a precariedade do programa para os exames desses mestres e a falta de retribuição em dinheiro como estímulo para o ofício, pois “parece portanto que três coisas haveria aqui para fazer: simplificar racionalmente o programa; activar severidade nos exames; ampliar, e muito, os ordenados, e mais vantagens aos professores” (CASTILHO, 1854, p. 55)

Em seu programa de reforma, no que tange aos mestres e às escolas defendeu a necessidade de abrir uma Escola Normal em Lisboa e contratar quatro comissários inspetores que se dividiriam em três para o reino e um para as ilhas, e que ao visitarem de surpresa as escolas proporiam prêmios, castigos ou quaisquer outras providências para o bem do ensino. Outra receita proposta seria a distribuição de prêmios pecuniários anuais aos seis melhores mestres e doze melhores discípulos de cada um desses distritos literários do reino e ilhas.

Tais escolas para instrução primária deveriam estar instaladas em casas apropriadas, sem luxo, espaçosas, claras, arejadas, mobiliadas, com cômodos para a residência do mestre e terreiro ou pátio com sombras verdes.

Até agora as escolas, quase todas têm sido nas residências dos respectivos professores. Não ponderarei a iniquidade, de se compelir um pobre homem, ou uma pobre senhora, que tão pouco recebem do tesouro, e em tão duras lidas se consomem, a alugarem maiores casas, do que para si necessitariam, a fim de terem nelas uma sala para o serviço público. Rogo porém se considere ou se examine com os próprios olhos, o como a pobreza, a penúria do mestre o força, quase em toda a parte a tomar para escola uma enxovia, apertada, mal situada, mal distribuída, sem ventilação, sem luz, sem requisito algum dos que exigem a higiene, a humanidade, e o interesse do ensino (CASTILHO, 1854, p. 56).

No segundo ponto proposto como reforma para felicidade da instrução, António Castilho diferenciou os métodos de modos de ensino.

O método é o processo; mas o método é processo interior e essencial, e o modo processo exterior e accidental. O ensino de qualquer disciplina supõe por tanto um método e um modo; pois consta de uma parte intrínseca, e de outra extrínseca (CASTILHO, 1854, p. 16)

António Castilho desdenhava do modo de ensino baseado na monitoria e decúria, enaltecendo o simultâneo por constituir uma ordenação do múltiplo, visando formar de uma classe um só indivíduo moral. Nesta tese, serão diferenciados os termos conforme utilizados por António Castilho, sendo conceituado *modos* às maneiras de execução como o mútuo, individual, simultâneo, misto, dentre outros, e a terminologia, *método* de leitura ao processo de didatização referente à metodização da alfabetização em suas diferentes marchas, sintética, analítica ou sintético-analítica.

Para a execução de seu método, António Castilho indicou o modo simultâneo, dentre um leque de opções até então praticado nas diferentes instituições. Para o autor, o seu método introduziu o modo de ensino simultâneo até então inexistente, uma vez que “o ensino simultaneo real não o havia nem o podia haver antes do aparecimento do Método português” (CASTILHO, 1854, p. 16).

O modo de ensino é cousa mui diversa; a sua natureza é menos didática do que regimental, e policial. Ensinará o mestre a cada discípulo separadamente? Ensinará a todos conjuntamente? Estabelecerá decurias conforme ao uso dos jesuítas? Círculos hierárquicos, desde si até aos mais atrasados, como nas escolas lancasterianas? Eis aí modos; modos perfeitamente distintos dos métodos (CASTILHO, 1854, p. 16).

É descrita por António Castilho a superioridade de seu método e do modo simultâneo em relação aos demais. Superioridade referente também ao ordenamento da sala e ao disciplinamento dos discípulos. Ao tratar dos discípulos, como último ponto da sua reforma, atribuiu a esses uma necessidade de estar sob constante vigilância.

O mestre começa desde logo a girar por entre eles, ensinando-lhes a pegar na pena, a terem os braços, o corpo, e cabeça na devida posição, vigiando que se não perturbem uns aos outros, e apontando a cada um o erro ou erros, que na sua escrita cometera; mas fazendo com que seja o próprio pecante quem por si reconheça, confesse, explique e corrija o seu pecado, e não o mestre (CASTILHO, 1854, p. 77-8).

Os segredos propostos por António Castilho para a felicidade pela instrução passavam por uma reforma na escola e na habilitação e remuneração dos mestres, pela implantação dos novos métodos e modos de ensino por ele propagados e pelo controle e vigilância dos discípulos, atribuindo a esses prêmios e punições. O controle e vigilância defendidos por António Castilho não se limitavam aos alunos.

Muitos pais não podem dar por si mesmos o ensino e a educação a seus filhos; mas nem por isso estão desobrigados de lhes darem por via de outrem que será nesse caso vice-pai. O como estes vice-pais debaixo do nome de mestres, educadores, instituidores, pedagogos etc. devem ser aprovados e vigiados pelo Estado, o qual é o pensamento, a consciência, a autoridade e a força pública, já ficou provado segundo me parece (CASTILHO, 1854, p. 59).

Dessa forma, observa-se que Castilho tinha um perfil projetado para o mestre de primeiras letras, que ultrapassava

[...] na perspectiva do autor do Método português, caracterizações de ordem psicológica ou mesmo moral, que compunham, por assim dizer, o senso comum acerca dos deveres do professor da época. Ao mestre-escola — no parecer de Castilho — caberia um cuidadoso treinamento para adestrar todos os órgãos de seu corpo — desde a postura física, a eração da espinha dorsal até a potência e volume da voz — como dispositivos a serem usados na composição de seu papel, para a tarefa de liderança, à qual ele estaria inevitavelmente vinculado, na direção firme daquele corpo coletivo e disciplinado constituído por seu grupo-classe (BOTO, 2012, p. 66).

Na descrição idealizada do espaço físico das instituições de ensino, António Castilho descreveu que estas deveriam ser casas vastas, bem distribuídas e bem fáceis de servir e policiar. Essa constante vigilância deveria ser facilitada, inclusive, pela estrutura das salas e espaços escolares.

Seu terceiro brado de Aqui-D’el-Rei, apresentado na obra *Correspondência pedagógica* (1975), em favor da escola primária expunha uma sugestão autoritária para adoção e manutenção de seu método, implicando a perda de cadeira dos que desistissem do curso normal, obrigando-os a adotá-lo e “nunca mais ensinar por outro método” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 103).

Em sua forma de autoridade no trato com os professores, sugeria a fiscalização por parte dos inspetores e uma vigilância policial constante no cotidiano escolar.

O triste operário suporá, e bem, que morando numa cidade policiada onde o padeiro ou cortador que furtam ao peso, o taberneiro que tem medidas falsas, o merceeiro que vende comestíveis corruptos, e o boticário que tem as drogas velhas e sem virtude, todos são legalmente punidos, como, repito, poderá suspeitar, que numa tal cidade se tolere, sob alcunha de mestre, um homem que, por incapacidade ou desleixo, vende o alimento do espírito sem o devido peso, e os remédios contra a ignorância adulterados, ou como remédios contra a ignorância dos outros, a sua própria ignorância e os seus erros? (CASTILHO, 1854, p. 46).

Dessa forma, observa-se que suas ideias propagandeavam uma ruptura com a mentalidade pedagógica de seu tempo.

3.1 Rupturas apresentadas no *Método português*

No prólogo de sua obra *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* (1853), Castilho tratou da necessidade de levar as luzes da instrução ao povo e, conseqüentemente, tirá-los do “reino das trevas” (CASTILHO, 1853, p. 20). Essa revolução intelectual e moral rumo à emancipação estava anunciada na entrega de seu método de ensino ao príncipe D. Pedro II do Brasil.

A carta de emancipação da puerícia: é a boa nova já festejada por mães e a angura porque no ler e escrever popular se encerra tudo, uma nova era, uma revolução moral, destas em que reis, príncipes e pontífices devem arvorar o estandarte, tocar o primeiro rebate, e postar-se na primeira linha dos combatentes” (CASTILHO, 1853, p. 26-7).

Na dedicatória da escrita de seu método ao príncipe D. Pedro II, António Castilho definiu a instrução como patrimônio geral, não como privilégio “nem como virtude nem mercê, e sim como justiça e pagamento da dívida, uma vez que “subtrair, sonegar, aos espíritos o seu sol, dificultar-lh’o encubri-lh’o, e mesmo vender-lh’o é falsear a lei divina; é profanar a obra prima do Creador” (CASTILHO, 1853, p. 14).

Sua radicalização também teve início a partir da valorização do gosto da infância ao desenvolver atividades e utilizar metodologias lúdicas como o canto, abrindo espaço para o riso, alegria e prazer. “Como cantar é inteiramente do gosto da puerícia, convém qe por um canto se abra a escola, e por outro se remate; d’este modo os discipulos terão pressa em chegar, e empenho em se conservar até o fim” (CASTILHO, 1853, p. 10).

A valorização do gosto da infância por atividades lúdicas se tornava em Castilho uma questão metodológica, porém não adquiria centralidade no processo educativo, uma vez que “alegre ou não, a escola deveria ser — de acordo com Castilho — minuciosamente regrada mediante procedimentos disciplinadores e moderadores da avidez da leitura (BOTO, 2012, p. 52). Apesar de propagandear um método centrado na atividade da criança, o projeto pedagógico de Castilho vislumbrava uma prática de leitura controlada pela escola moderna que surgia como “a instituição autorizada para o ensino da leitura”. “Para Castilho, a escola primária seria o meio socialmente controlado para reger o efeito da leitura, trazendo equilíbrio, ponderação e bom-senso àquilo que, em princípio, seria atividade subversiva: a liberdade das vozes e indagações da leitura” (BOTO, 2012, p. 52).

A segunda edição da obra de António Castilho, *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, datada de 1853, encontra-se disponibilizada no site da Universidade do Porto²⁸. Apropriada, segundo o autor, para a escola e a família, e dedicada ao príncipe D. Pedro II do Brasil, discorria sobre a necessidade da verdade e da ciência, filhas de Deus, como patrimônio de todo o gênero humano.

No prólogo, António Castilho (1853) responde três perguntas: Qual a história de seu método? O que é este método? E de quem é este método? Ao responder a primeira questão e historicizar sobre sua prática de ensino, ele rememorou sua estada na ilha de S. Miguel, em 1848, quando era professor nas escolas rurais de primeiras letras, momento em que percebeu a necessidade de criação de um método de ensino de leitura e escrita, escrevendo a partir do contato com diversas cartilhas nacionais e estrangeiras, modernas ou antigas.

Sobre o conceito do método, António Castilho (1853) anunciou características inovadoras como a decomposição e leitura auricular; ‘mnemonização’ por figuras e histórias de todos quantos caracteres e sinais pudessem apresentar e introdução do ritmo pela frequência do canto, palmas e marchas. Ao anunciar um método novo, Castilho estava para além dos modos de ensino (simultâneo, mútuo, individual, misto etc.), trazendo à tona, ou talvez introduzindo a discussão acerca da divisão entre os métodos sintéticos de ensino em contraposição ao método analítico.

²⁸ Disponível em: http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001565.

Embora na obra *Felicidade pela instrução* (1854) ele tenha caracterizado o seu ensino como analítico e o de Jacotot como sintético, observa-se uma contradição em outras cartas que circularam acerca dessa sua classificação. Dentre inúmeras rupturas propostas, a de transitar entre essas duas propostas polarizadas do método sintético e analítico trouxe uma inquietação e uma difícil tentativa de entender elementos que aproximaria e separaria o *Método português* do método sintético, uma vez que, apesar de refutar, faz dele uso constante. Pressupõe-se que a ruptura tão anunciada por António Castilho relacionava-se ao método alfabético de soletração e não à marcha sintética.

Essa confusão entre as marchas sintéticas e analíticas foi superada na escrita de Castilho ao *Jornal de Coimbra* quando, ao responder a um censor e crítico de seu método, diferenciou-o do método de Jacotot, de marcha analítica. Castilho definiu e diferenciou tais métodos, situando o seu ao lado da marcha sintética, uma vez que “Jacotot desce do massiço do período às palavras, às sílabas, às letras. Eu subo das letras às sílabas, às palavras, ao período, e termino aviventando-o com a pontuação” (CASTILHO, 1853, p. 3).

Braslavsky (1971, p. 59) diferencia os métodos de marcha sintética “que vão da leitura dos elementos gráficos à leitura da totalidade da palavra”, entre: 1) *alfabético, da letra, literal ou grafemático*, que parte dos sinais simples, letras ou grafemas; 2) *fonético*, que parte dos sons simples ou fonemas; e 3) *silábico*, que emprega como unidades-chave as sílabas que depois se combinam em palavras e frases.

Castilho partia da decomposição da palavra falada e, preocupado com a escuta da linguagem dessas palavras faladas, partia da oralização que para ele precederia o ato da escrita. “Acerca disso, dizia ele que a voz do homem, antes de expressar o pensamento, seria um desdobramento das afeições e do ânimo. Pelas palavras, poder-se-ia averiguar o corpo da frase, perscrutando nele as inflexões da alma” (BOTO, 2012, p. 55).

Preocupado com a escuta da linguagem das palavras faladas, Castilho parte da oralização, compreendendo que este nível precede o ato da escrita. Acerca disso, dizia ele que a voz do homem, antes de expressar o pensamento, seria um desdobramento das afeições e do ânimo. [...] A arte da fala se haveria desmembrado a possibilidade da escrita, em torno da qual, posta a necessidade de comunicação do ser humano, cria-se o hábito da leitura. Por ser assim, qualquer movimento do aprendizado do ler e escrever passaria, no entender do poeta, necessariamente pela oralidade (BOTO, 2012, p. 56).

Ao tomar a oralidade como ponto de partida no processo de ensino da leitura e da escrita, Castilho encontrava-se em consonância com a matriz fonética, introduzindo críticas ao método alfabético da antiga soletração. Braslavsky (1971) trata das vantagens que os defensores do método fonético anunciavam sobre o método da soletração e silabação; nesta tese, Castilho foi inserido nessa defesa apaixonada.

Para Braslavsky (1971), os defensores do método fonético o caracterizam pela economia de esforços da criança para aprender e do mestre para ensinar. Isso porque partiria do desenvolvimento da capacidade para emitir o som de qualquer nova palavra e pronunciá-la combinando novos sons.

Ao evidenciar a confusão categorial dos métodos de ensino de leitura, a autora diferencia o método fonético do método alfabético fundamentados na antiga soletração.

A confusão é muitas vezes deliberada, já que precisamente a querela apela para qualquer recurso, ainda que não muito leal. E ela aumenta porque o método fonético parte dos elementos simples dos sons, do mesmo modo que o alfabético parte dos elementos simples das letras. Ambos são “de marcha sintética”, como inicialmente vimos; no entanto, a natureza de um e de outro é diferente (BRASLAVSKY, 1971, p. 51).

Talvez fosse essa confusão que António Castilho denunciava ao criticar o método velho e não romper com a marcha sintética. Mesmo partindo das “partes”, buscava uma natureza diferente da matriz alfabética e silábica que se aprisionava à mnemonização das letras sem estabelecer uma relação com o som da linguagem falada. Adotaria, assim, uma matriz fonética distanciando-se da alfabética e silábica.

Dessa forma, António Castilho diferenciara os métodos de marcha sintética em suas naturezas; movimento que para Braslavsky (1971) os defensores da marcha analítica não conseguiram naquele momento realizar.

Os partidários do método global, especialmente quando defendem o seu caráter ideovisual, criticam o uso que o fonético faz do sentido da audição, que, para eles, corrompe a leitura da “ideia”. Mas, ao mesmo tempo, atribuem a ele todas as calamidades que não pertencem precisamente ao fonético, mas derivam do propósito errôneo de ensinar de memória o nome das letras escritas, sem relação alguma com o som da linguagem falada (BRASLAVSKY, 1971, p. 51).

O que António Castilho reivindicava para si, mesmo não tendo elementos teóricos bem definidos naquele momento para uma designação e definição das marchas analítica e sintética, era a ruptura com a antiga soletração e silabação da marcha sintética

que tomavam as letras ou grafemas como ponto inicial do ensino da leitura. Para ele, o valor sonoro deveria ser o ponto de partida. A ruptura do seu método fonético com os modos sintéticos que até então circularam — alfabético e silábico — foi evidenciada nesta pesquisa; ele rompeu com os métodos até então existentes, porém permaneceu no seio do método sintético. Tais aproximações e afastamentos tornam-se objeto desta tese.

Talvez a sua cegueira, que culminou em uma trajetória escolar traçada sob as bases de uma matriz sonora, Castilho tenha causado o rompimento com os métodos de sua época por evocar a sonoridade das palavras como pontapé inicial do ensino da leitura.

3.1.1 Rupturas no processo de ensino de leitura

A ruptura com o método da antiga soletração, em que se partia do conhecimento de cada letra do alfabeto para a composição das sílabas e, em seguida, das palavras, é anunciada por António Castilho ao defender como início do processo de alfabetização a sonoridade da palavra falada.

Apesar de anunciar o ensino de seu método pela palavra falada, na prática, seu ponto de partida eram as letras ensinadas de forma isolada. A renúncia ao método sintético da antiga soletração não se materializava no cotidiano escolar das escolas metódicas.

Ora, a leitura, segundo tais preceitos, não é diversa da do meu método; é diametralmente oposta. Eu faço somar os valores das letras para achar a palavra; Mr. Lemare mostra primeiro cada verso inteiriço; depois, cada palavra do verso, inteiriça; depois, cada sílaba de cada palavra do verso inteiriça; e só a final se chegará às letras (CASTILHO, 1853, p. 54).

António Castilho não abandonou o ensino do abecedário como forma de iniciar o processo de leitura, mesmo propondo tal início pela palavra falada. No método moderno “decora-se o abecedário, termo médio em cinco ou seis horas, e alegremente, com toda a perfeição, ficando impossível o confundi-lo, e quase impossível o esquecer-lo” (CASTILHO, 1854, p. 27).

Conforme pode ser observado no Quadro 1, inicialmente, seriam ensinadas as letras, logo “entram-se a ler palavras, e dentro em pouco, períodos” (CASTILHO, 1854, p. 28); nesse processo de mnemonização rápido e alegre das letras, António Castilho apresentou o abecedário como um código breve, claro, rimado e cantado.

QUADRO 1 – Lições do ‘Método português’ de António Castilho

Lição 1	Análise e síntese das palavras; distinção dos seus elementos em sons e articulações; letras vogais, ou sinais visíveis em que os sons se traduzem; ritmo.
Lição 2	Recordação da primeira. Mostram-se as consoantes que não têm análogas, m, n, l, r.
Lição 3	Repetição dos exercícios. Mostram-se as consoantes que têm análogas: b e p, d e t, f e v.
Lição 4	Repetição das precedentes. Reuniam-se as consoantes uníssonas, ou de idêntico valor: q, k, c; c, s, z e x; j e g.
Lição 5	Recordação dos precedentes. Sons nasalados.
Lição 6	Recordação dos precedentes. Articulações compostas.
Lição 7	Recordação dos atrasados. Leitura em palavras.
Lição 8	Recordação dos atrasados. Elementos da palavra que se representam por mais de um sinal. Sinais que representam a diversos valores.
Lição 9	Divisão das letras em vogais e consoantes.
Lição 10	Recordação dos atrasados. Leitura de “logogrifos”. Vencem-se as dificuldades que opõem a leitura certas combinações de letras. Leitura de palavras com sucessivas subtrações de letras.
Lição 11	Recordação. Exposição e formulação mnemônica da ordem alfabética.
Lição 12	Recordação. Vários alfabetos impressos, mostrados uns pelos outros.
Lição 13	Recordação dos atrasados. Pontuação e diversos sinais que na escrita se empregam para aclarar o sentido e determinar as inflexões.
Lição 14	Recordação. Catálogo das palavras curtas mais usuais. Catálogo das terminações mais frequentes em português. Contos para ler com pontuação.
Lição 15	Pontuação, regras, leitura auricular, leitura de manuscrito.
Lição 16	Abreviaturas mais notáveis.
Lição 17	Decomposição; leitura auricular; regras; pontuação; escrita na ardósia.
Lição 18	Pré-noções numéricas.
Lição 19	Recordação de contagem vocal. “Mnemonização” dos algarismos arábicos.
Lição 20	Leitura de números.
Lição 21	Leitura de numeração romana.

Fonte: Planilha sintetizada e elaborada pela pesquisadora a partir da obra original *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasaavel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*.

Cada letra estava representada por uma figura que além de se assemelhar na feição de sua imagem era produzida a partir de uma historieta, “clara, agradável, óbvia e

impossível de esquecer ou de se confundir, a razão do nome ou valor da mesma letra” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 147).

As letras não eram apresentadas na forma convencional do método de soletração, seguindo a disposição do alfabeto rigorosamente. Adotando o princípio da analogia das letras ou simpatias mútuas, Castilho as rearranjou em lições.

Para a introdução de cada letra, contava-se uma história baseada na figura representativa da própria letra e a apresentava como sombra do desenho. Ao término de cada lição havia um divertimento que seria uma forma lúdica de aplicar o que foi ensinado (CASTILHO, 1853, p. 14). O ponto de partida do processo de ensino da leitura estaria no ensino da sonoridade das letras.

Ora, se na compreensão de Castilho o segredo da língua reside na sonoridade das letras, estas situavam-se como o princípio mesmo da alfabetização. Criticando os modos tradicionais de proceder à soletração, Castilho atribui à nomenclatura do alfabeto as dificuldades no aprendizado do ler. Seu trabalho então, centrar-se-á no estudo do método (BOTO, 2012, p. 54).

Observa-se em Castilho uma dependência entre “os pares ler-escrever e escrever-falar, onde o ler se subordinaria ao escrever e a escrita estaria subordinada à fala; daí a suposição de todo o processo da leitura remeter-se à fala” (BOTO, 2012, p. 54) evocando princípios do método fônico.

Braslavsky (1971) anuncia tais adaptações como tentativas do método fônico em despertar o interesse em contraposição aos excessos de mecanização propostos pelo método silábico e alfabético.

Outras objeções se referem à falta de interesse que o método oferece e seus excessos de mecanização. A repetição de sons sem sentido, dizem certos autores, adormece a capacidade para compreender o que se lê. Para superar esse gênero de dificuldades, introduziram-se diversas inovações. Em alguns manuais se apresentaram animais, ou pessoas, que em situações determinadas produzem o som que se deseja sugerir. Por exemplo, uma mulher produz a interjeição – Aaaaa, ante um vaso que se quebrou. Outra variante consiste em acompanhar a letra de uma gravura que represente a palavra, cuja letra inicial seja esse som. São as “palavras-chave” (BRASLAVSKY, 1971, p. 54).

No Método Castilho, a figura da letra U, por exemplo, está apresentada sob a forma de um “formidável” poço que “faz lá em baixo uns ecos, que é gosto ouvi-los! Os rapazes, e mesmo a gente grande, em se chegando a ele debruçam-se para baixo a gritar:

u, u, u! qe sáe lá do fundo!” (CASTILHO, 1853, p. 38). Através da sombra do poço apresentava-se a vogal U em seu sinal gráfico e em sua sonorização.

IMAGEM 5 – Introdução da letra U, u por historietas do *Método Português*.

Fonte: CASTILHO (1853, p. 39).

Cada sinal gráfico estava representado sob a forma de uma história que buscava harmonizar o aspecto gráfico com o sonoro. Na lógica de António Castilho, ao apresentar a letra U graficamente, os discípulos associariam ao *Poço* e estabeleceriam relação com o som U representando o eco no fundo do poço.

Essa lógica de associar a sombra do elemento central da historieta (nesse caso, o poço) à representação gráfica de cada letra (nesse exemplo, a letra U), relacionando tal representação gráfica ao som de cada palavra, foi realizada na apresentação de 52 consoantes e vogais.

Dessa forma, o discípulo relacionaria a palavra central trabalhada na historieta com uma representação gráfica de cada consoante ou vogal. Para António Castilho, a decomposição dessas palavras seria ainda a leitura auricular, “só com a diferença de que, em lugar de se proporem os valores, ou letras, se propõe as figuras a qe as letras se referem” (CASTILHO, 1853, p. 118).

Para cada valor sonoro e gráfico, António Castilho elencou a seguinte palavra — representada pela figura da historieta:

QUADRO 2 – A letra apresentada através da sombra dos objetos

E	<i>Padeiro</i>
I	<i>Pateta</i>
Y	<i>Arlequim</i>
O	<i>Arco</i>
U	Poço
M	<i>Medida</i>
N	que é o mandrião arrimado como bordão ao pilar: <i>Bordão</i>
L	<i>Ledor</i>
R	<i>Pandeiro</i>
B	<i>Bois</i>
P	Que é o homem trepado ao mastro: <i>Mastro</i>
D	<i>Escudo</i>
T	<i>Martelo</i>
F	Que é o velho da pistola: <i>Escorva.</i>
V	<i>Bomba</i>
Q	<i>Trombeta</i>
K	<i>Ferro</i>
C	<i>Cumprimenteiro</i>
Ç	<i>Cortesão</i>
S	<i>Cobra</i>
Z	<i>Raio</i>
X	<i>Tesoura</i>
J	<i>Pistola</i>
G	<i>Repucho</i>
H	<i>Turco</i>

Fonte: Planilha sintetizada e elaborada pela pesquisadora com base na obra de Castilho (1853, p. 118-19).

António Castilho exemplificou a composição de palavras pela leitura auricular através da representação das figuras que, em suas projeções, apresentavam as grafias das letras.

Eisemplo (sic) deste modo de fazer a leitura auricular:

Pergunta: Medida, Arvore, Pandeiro, Pateta, Arvore?

Resposta: Ma-ri-a – Maria.

Pergunta: Comprimenteiro, Arvore, Pandeiro, Arvore, Bomba, Pandeiro, Ledor, Arvore?

Resposta: Ca – ra- ve – la – Caravela (CASTILHO, 1853, p. 183).

A leitura auricular através das palavras que representavam o objeto central das historietas cujas sombras, por sua vez, referiam-se ao sinal gráfico das vogais e consoantes, era apresentada como uma diversificação na aplicação do *Método português*, como mais umas das atividades que não deixariam o tédio vencer os alunos.

Em sua lógica, essa associação do sinal gráfico ao som, através de historietas, facilitaria o aprendizado e envolveria os discípulos. A figura e sua sombra, ou seja, o objeto e a letra, se tornariam “uma mesma coisa” (CASTILHO, 1853, p. 182).

Antônio Castilho exemplificou a diferença entre aprender a letra U por meio de seu método e do modo convencional que vinha sendo realizado pelo antigo método da soletração.

A letra U, que o nosso estudante aprendeu de relance, ficou-lhe para toda a vida; por quê? Porque o feitio do U é o da cisterna que elle viu pintada; e o som do U é o que da cisterna sai quando lhe gritam ao bocal. O vosso martyrzinho aprendeu entre lagrimas, e em largo tempo, que a letra U se chamava U, porque se chamava U, e tinha aquelle feito, porque tinha aquelle feitio (CASTILHO, 1909b, p. 56-7).

Antônio Castilho clamava para seu método o lúdico e o atrativo em busca de uma educação natural, não repressora e adestradora. Advertiu que suas histórias foram resumidas e concentradas, cabendo ao professor a imaginação e ampliação com novas circunstâncias, pessoas, coisas, bem conhecidas e familiares aos ouvintes. A participação das crianças nas histórias que introduziam as letras seria fundamental, na leitura do autor.

Quando a natureza do assunto for de riso, como na historia da figura d'algumas letras, os seus discípulos podem rir; até lhes deve ser consentido o comentarem, o gracejarem, o responderem todos simultaneamente, o fazerem bulha; tudo isso (não passando a eiscesso) contribue para tomarem, desde o principio, o gosto do estudo, e os presipões para fazerem nele maior progresso (CASTILHO, 1853, p. 13).

Ao citar sua novidade no ensino das letras, Antônio Castilho (1853, p.30) descreveu a dificuldade para completar o desenho das letras e historietas, chegando a desistir por três vezes. Segundo ele, a amizade do desenhador e escultor D. Manoel Monteiro o socorreu, já que este desenhou tais 52 figuras em grandes quadros.

Após a segunda lição, em que foram apresentadas as vogais e as consoantes m, n, l e r, seriam mostradas palavras para os alunos lerem. As palavras aprendidas nas lições precedentes seriam introduzidas para a composição de novas palavras, partindo das palavras mais simples para as mais complexas, atendendo a lógica da gradação.

Na carta enviada por Antônio Castilho ao redator de *A Revolução de Setembro*, datada de 21 de fevereiro de 1851, o autor respondeu ao ataque do Sr. Rosa que definia o *Método português* como sintético, e que apesar de apresentar elementos novos como historietas, marchas, dentre outros, não rompia com a lógica de partir das palavras para

a composição do todo. Em sua defesa, António Castilho afirmou a impossibilidade de ensinar de outra forma, partindo de textos ou palavras, mas desconhecendo as letras.

Ao tocar nesse ponto, António Castilho mostrou conhecimento sobre a proposta analítica de Joseph Jacotot, chegando a criticar seu método como aforismo por constituir-se, em princípio, em uma obra filosófica, desprovida de elementos práticos que demonstrassem e provassem como ensinar a ler sem conhecer as letras.

Ao opor dois métodos de ensinar, o que parte das letras e o que desconsidera esse ensino inicial, Castilho afirmou que “se então, se provasse que o ensinar a ler antes de conhecidas as letras dava em classes plenas mais plausíveis resultados, seria eu o primeiro a pedir, a persuadir, e por minha parte a fazer que ao meu método se antepusesse esse decididamente” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 150).

Diante dessas oposições, António Castilho emitiu seu parecer; inclinava-se ao método analítico pela via do Ensino Universal de Jacotot, em que “por aí não havia nada que inventar, era abrir o primeiro livro e começar a ler” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 144), mas na busca por ensinar muitos alunos em um mesmo tempo, o método sintético era o preferido.

O método sintético sim, esse era para as multidões, e quanto maiores elas fossem, mais energicamente havia ele de operar, pois era na máxima parte um espetáculo; empreendi-o pois, estudei-o, meditei-o longa, pertinacissimamente, desfi-lo peça por peça, refundi muitas, limei-as, poli-as, muitas fabriquei novas, introduzi-mo-las mais possantes, variei o jogo do mecanismo, multipliquei experiências, baldei não poucas, lidei enquanto incrédulos riam, e enquanto dormiam eles a frouxo as suas noites, velei eu as minhas, e amargurei-me, preparando, calado e obscuramente, instrução para os pequeninos, e para mim as pedradas inevitáveis que já começam a chover-me (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 145).

Para António Castilho, leitura e escrita faziam parte de uma mesma moeda, sendo imprescindível apresentar as letras a partir de elementos já conhecidos da palavra falada.

Cada ideia é imagem de um objeto, cada palavra falada representação de uma ideia; cada palavra escrita representação de uma palavra falada; cada palavra lida tradução fônica de uma palavra escrita. O ler é portanto dependente da escrita, como a escrita dependente do falar. Para bem se ensinar devia começar-se por estudar e reconhecer a palavra falada (CASTILHO, 1853, p. 26).

A ruptura que António Castilho buscava para si a honra de ser criador era uma prévia análise minuciosa da palavra falada e, após essa pronúncia e leitura auricular, a decomposição desta em sílabas para distinção de seus elementos. É partir da palavra falada para chegar às letras isoladas, essa é a máxima do método português; apresentar a palavra falada antes da escrita; “a palavra falada não se pode fazer palavra escrita elementarmente, senão dividindo-se elementarmente; dividiu-se sem custo em sílabas; subdividiu-se das sílabas ainda em elementos” (CASTILHO 1999b, p. 114).

Fundamentados na definição do método de leitura de Braslavsky (1971), pode-se situar António Castilho na defesa do método fonético, justamente por partir da palavra falada para a decomposição desta em elementos e, dessa forma, reivindicar a primazia da linguagem falada da aprendizagem da leitura, partindo do que se “ouve e fala” para chegar ao que se “escreve e vê”.

Quando analisarmos as correntes que atualmente tratam de interpretar esse processo, veremos que todas coincidem em destacar o papel que desempenha a linguagem falada como antecedente da aprendizagem da leitura, e que, para chegar a ela, parte-se da linguagem que se ouve e que se fala, chegando-se depois ao que se escreve e se vê, segundo os símbolos convencionais representados numa superfície (BRASLAVSKY, 1971, p. 56).

Na proposta de António Castilho ao processo de decomposição e análise das palavras estava atrelado o processo de composição e síntese. A partir do momento em que os discípulos conseguiam seguir a marcha da decomposição, o mestre elencava as palavras isoladas para que estes juntassem em sílabas e palavras; “decomposeram palavras, componham-nas; tem andado no caminho que leva pela escrita à leitura, entrem no que leva pela leitura, são por este método inseparáveis” (CASTILHO, 1853, p. 23).

A leitura auricular consistia na decomposição e síntese do objeto de leitura: a palavra falada. Segue dois exemplos da decomposição da palavra trabalhada inicialmente em um contexto globalizante.

MESTRE = *F, e, r; m, em; t, u?*
 CÔRO DE DISCÍPULOS = *Fer; men; tu: Fermento.*
 MESTRE = *Q, â; r, â; v, é; l, â?*
 CÔRO DE DISCÍPULOS = *Ca; ra; ve; la: Caravela.*
É isto o qe nas nossas escolas se chama leitura auricular.

Boto (2012, p. 57) define a leitura auricular como uma “biforme repetição do mesmo processo”, a partir da decomposição do objeto da leitura — a palavra —, para que o aluno reconhecesse seus elementos sonoros correspondentes aos valores da escuta das letras.

Compreendendo que a habilidade da leitura deriva da competência da fala, o método de Castilho, que se pretende explicitamente simples, eficaz e rápido, combina, analisa e dissecar sons da palavra falada, decompondo-a em seus elementos fônicos e recompondo-a na sua totalidade de significado. É para tanto que Castilho sugere práticas entrelaçadas de decomposição das palavras em letras, atribuindo a estas a sonoridade que lhes seria original, para reconstituir, no final, a lógica da palavra inteira (BOTO, 2012, p. 56).

Tal método baseava-se no ritmo a ser acompanhado pelos discípulos com uma palmada ou pancada de vara a cada palavra, sílaba ou letra proferida, sendo indispensável o uso do compassador — “maquina qe idee para marcar aos olhos e aos ouvidos os tempos com qualquer gráo de velocidade desejavel, a cadencia ritmica com muita mais facilidade se adquirirá e com muita mais perfeição” (CASTILHO, 1853, p. 16). A marcha também estava presente para marcar a decomposição da palavra em sílabas e desta em letras.

Este exercício, em que tem de se harmonizar três coisas, o movimento dos pés, o das mãos, e a voz, é forçosamente irregular e quase tumultuário no seu princípio, mas como é parte importantíssima para o ritmo, convém aplicar-lhe todo o cuidado até se obter a marcha silábica perfeita; também para aqui pode ser de grande auxílio o compassador (CASTILHO, 1853, p. 20).

A marcha silábica e fonética proposta por António Castilho consistia em um exercício de decomposição da palavra pela leitura auricular; após esse exercício, prosseguia-se à leitura ocular, em que eram apresentados quadros de formas e sons de letras. Assim que os discípulos estivessem adiantados na leitura de palavras soltas, antes de passarem da segunda classe para a terceira, seria introduzido o estudo da escrita que, mutuamente, se auxiliariam.

Ao relegar o ensino da escrita a um segundo plano, após a aprendizagem da leitura, observa-se que algumas renovações propagandeadas por Castilho não eram efetivadas na materialização de seu método.

Ainda que se pretendesse renovador, o Método Castilho supunha o aprendizado da escrita posteriormente à aquisição da leitura, tal como ocorria cotidianamente no interior das escolas portuguesas. Para Castilho, haveria inclusive uma anterioridade lógica da leitura sobre a escrita (BOTO, 2012, p. 55).

De modo prático, o professor seguido pelo discípulo dizia uma palavra, depois repetia e a dividia compassadamente em sílabas marcando cada sílaba com um passo e com uma pancada sonora da mão direita na mão esquerda. Após essa decomposição inicial das palavras em sílabas, passaria a uma decomposição em letras. O exercício que até então estava limitado aos ouvidos e boca, passava para um terceiro estágio, a leitura ocular, na qual as letras móveis, fixadas na grade, passavam a compor tais palavras, a partir do agrupamento das letras móveis.

Para escrever, restava-lhe saber fazer letras de mão. Para isso, o professor utilizava cartões pretos com letra pintada com tinta branca, ordenados em ordem crescente de dificuldade, e os discípulos com giz, lápis branco ou lápis de pedra copiavam na ardósia ou tábua preta.

Segue-se a ordem do processo.

O processo para a escrita de cada uma destas palavras deve ser invariavelmente o seguinte: apenas o discípulo a ouve, repete-a desmembrada em sílabas com uma palmada da mão direita na esquerda; depois pronuncia a primeira sílaba à moda de bêbado, isto é, estirando a voz por todos os elementos de que ela consta; finalmente: esses mesmos elementos ou letras que proferiu, escreve-os seguidamente, faz o mesmo com a segunda sílaba, o mesmo com a terceira, se a há, e assim até ao cabo, de maneira que, por mais comprida que seja uma palavra, a atenção nunca se acha carregada de mais de uma só sílaba (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 154).

A cultura material escolar na obra de António Castilho apresentava-se na forma de cartões indicando as letras e lápis para sua reprodução e, ainda, o giz para escrita na ardósia individual, sendo imprescindível verificar a relação entre método e material, “exercício historiográfico que possibilita evidenciar marcas de um modelo escolar que se está forjando” (BARRA, 2016, p. 80).

Era um novo rosto que se desejava para a situação escolar. A modificação pretendida visava sobretudo a institucionalização do modo simultâneo, até então praticamente inexistente [...] Haveria, também, “um quadro preto de madeira, em que se possa esever com giz, e que se monta, ou adapta, quando é preciso, em maior ou menor altura, segundo convém”. A sala de aula de uma classe de *Leitura Repentina* contaria, ainda, para ficar completa, com giz, esponja (ou pano para apagar), vara para apontar, coleção de estampas com figuras das letras, estantes armadas com os quadros do alfabeto, um exemplar do livro do método para o professor, “uma ardósia para cada discípulo, com a competente pena de pedra, lápis ou gesseto” (BOTO, 2012, p. 65).

Fundamentados no estudo de Valdeniza Barra (2016) observa-se como esses materiais escolares estavam permeando o processo de transição do ensino individual e mútuo para o ensino simultâneo. A autora conceitua o verbete ardósia, bem como seu uso escolar, sob dois prismas: o natural, parecendo os utilizados na arquitetura; e os artificiais que, suprimindo os inconvenientes do natural como peso, textura, fragilidade e rigidez, atravessaram um processo de transformação rumo à consolidação do uso do quadro-negro.

O quadro-negro teria surgido entre o final do século XVIII e o início do século XIX. Em ambos os registros, é um instrumento de ensino coletivo, que aparece vinculado à simultaneidade do ensino de ler e escrever. É material escolar que marca o método de ensino de transmissão simultânea e divide espaço, tempo e exercícios com a ardósia de uso individual (BARRA, 2016, p. 36).

Na prática de leitura do cotidiano escolar pelo Método Castilho apresentavam-se cartões pretos contendo as letras pintadas com tinta branca, ordenados em ordem crescente de dificuldade e expostos de forma simultânea aos alunos para a realização da cópia em suas ardósias ou tábua preta. Essa técnica de apresentação das letras a partir de cartões fixados em mural já era uma prática recorrente nas escolas de La Salle²⁹, sendo definidas como “carta mural”.

²⁹ “Jean Baptiste de la Salle nasceu em Reims, em 30 de abril de 1651, e morreu em 7 de abril de 1719. Fundou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Defendia a instrução gratuita para crianças pobres, órfãs e outros pobres que precisavam trabalhar e não podiam estudar. Teve conflitos com as corporações de mestres-escrivãos, porque propunha a vulgarização da escrita (BARRA, 2016, p. 35).

A carta era um quadro com a lição de leitura impressa, recurso material proposto por La Salle e cujo caráter coletivo possibilitava a superação do ensino individual pela instituição da intervenção simultânea do ensino. Este tipo de material coletivo possibilitava maior rapidez na aprendizagem inicial da leitura. E não era só isto (BARRA, 2016, p. 37)

Segundo Barra, até então, o princípio da simultaneidade era expresso pela prescrição de que os alunos tivessem “livros semelhantes” para que pudessem “ter a mesma lição” (CAMPAGNE³⁰, 1886, p. 636 *apud* BARRA, 2016, p. 37).

Antônio Castilho (1909b, p. 116) expôs que seu *Método português* suprimiu o silabário que reinava nas escolas antimetódicas, passando logo das letras às palavras. Na ânsia por entender o pensamento pedagógico de Castilho, é importante destacar sua oposição à soletração e à silabação sem uma ruptura com a forma sintética de ensinar. Castilho partia da sonorização da palavra falada e não de sílabas soltas e desconexas.

O Sr. Rosa autorizou o termo, meter os inocentinhos tão alegres de terem aprendido o alfabeto na enjoada galé do *ba, be, bi, bo, bu; ca, ce, ci, co, cu; da, de, di do, du?* Que gosto podiam eles achar nessas sílabas abstratas, nesses sons magnetizadores, que nada encerram nem para a razão nem para a fantasia? Em vez disso o que fiz? Fiz obra de amigo da infância, e de alma caritativa, dei palavras curtas para que a lessem, leram-nas, gostaram, aprenderam (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 152).

Na ruptura proposta por Antônio Castilho, a imobilidade e a repetição cediam lugar à variação de exercícios.

Leram muito no quadro? passem a ler auricularmente; – decompuseram sentados? Decomponham marchando; – responderam às perguntas sobre cada letra? Cantem as regras; – leram no impresso? Escrevam nas ardósias; – leram por figuras? Façam-se jeroglíficos, ou desenrole-se o Mississipi; – leitura em côro; – leitura individual; – leitura por bancos; – leitura alternada a dois coros; – um parágrafo sentado, um parágrafo em pé; – numeração arábica; – leitura por cima; – escrita ditada; – escrita ad libitum, etc., etc (CASTILHO, 1853, p. 11).

As atividades envolvendo a relação professor e discípulos, o material escolar, os tempos e espaços estão bem representados na apresentação do método de Castilho, talvez por isso tenha sido tão crítico ao Ensino Universal de Jacotot que, para ele, é

³⁰ CAMPAGNE, E. *Dicionario Universal de Edcuação e Ensino*. Camillo Castello Branco (trad.). Porto, Casa Editora.

recheado de aforismos e carecedor de explicações pontuais que envolvam o cotidiano escolar e a materialização do método proposto. Tal Ensino Universal de Jacotot será analisado no Capítulo 5 desta tese.

3.1.2 Rupturas com o modo de ensino mútuo

Antônio Castilho considerava seu método superior ao do ensino mútuo, pois, segundo ele, em “um só mez de ensino rítmico nas nossas escolas dá mais fruto real, qe dois anos, bem repicados e apitados de ensino mútuo (CASTILHO, 1853, p. XLVI)”. A criança era por ele vista como ser ativo, que deveria ser conduzida por uma postura questionadora em relação aos saberes que a cercavam, e por isso propunha considerar “os discipulos como filhos, pelo menos como amigos, em todo o caso como omens; não recuse jámais uma elucidação que se requeira; provoqe até proporem-se-lhe duvidas” (CASTILHO, 1853, p. 8).

A superioridade descrita por Antônio Castilho em relação ao método mútuo consistia na primazia do ensino simultâneo, no sentido de “transformar o heterogêneo, variado e desagregado, em uma totalidade uniforme, normatizada, mecanicamente regulada por um único regente da orquestra escolar: o mestre” (BOTO, 2012, p. 57).

Ao envolver-se nesse debate sobre métodos de ensino, Antônio Castilho encontrou opositores por defender exclusivamente “a escola que nasceu de sua pena; aliás, segundo ele, essa seria a única instituição pedagógica assente em bases naturais” (BOTO, 2012, p. 58).

A convicção da excelência dele não admitia contradita, mas os professores não lhe aceitaram a ditadura metodológica. A polêmica doutrinal fio áspera e nela acabaram por ser implicados a escola tradicional, a deficiente preparação dos professores, os obstáculos à difusão do ensino (FERNANDES, 1978, p. 116).

A necessidade de aprofundar as fontes para análise das matrizes do método de ensino inovador, proposto pelo português Antônio Feliciano de Castilho, e da forma como ocorreu a apropriação dessa inovação em território brasileiro, atentando para a concepção de infância daí decorrente, é desafiadora por conceber a necessidade de entender as próprias matrizes do método de *Ensino Simultâneo*, bem como sua forma de introdução no território brasileiro.

Antônio Castilho desdenhava dos que recusavam o ensino simultâneo e não atendiam às inovações como atividades ritmadas dotadas de nítida conotação

disciplinadora, como também da leitura escolar feita em coro e as demais atividades previstas para um grupo-classe.

As ameaças e os castigos chovem inutilmente sobre os míseros acorrentados. A índole nativa é neles mais forte que o terror que lhe procura sopear: a desinquietação reina em todas as fileiras; surde por toda a parte o contrabando dos risos, das conversações à socapa, os toques disfarçados dos pés, as provocações das mãos, o comércio furtivo dos olhares, os suspiros do cansaço, as contorsões da impaciência, as lágrimas involuntárias que sulcam muitas faces, a laceração raivosa das folhas, e a cada minuto os pedidos, nem sempre outorgados, de uma licença para sair (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 342).

O método simultâneo definido por Boto (2012, p. 288) como “maestro da orquestra escolar” foi responsável pela delimitação de um espaço próprio para aprendizado, pela marcação de um tempo para cada lição que naquele momento não era mais dada de forma individual, pela definição de um universo de saberes e pela exigência de um profissional dotado de competências para reger uma classe homogênea.

Na visão do autor, a fuga para os discípulos submetidos ao método individual que, na maior parte do tempo, ficavam entregues à própria sorte, eram as provocações, confusões entre colegas, inquietação, cansaço e falta de sentido no cotidiano escolar. A saída dessa prisão escolar estaria no trajeto da escola para a casa, no qual um ataque de gritos de liberdade como forma de protesto de ordem da natureza denunciava a pressão absurda e inútil que esse espaço impunha.

Que significa tudo isto, espectadores homens e humanos? Tudo isto são protestos da natureza contra uma pressão absurda, inútil, contraproducente; quando não, aguardai a hora do levantar da escola; é uma debandada, um frenesi, uma fúria; saltam fugindo uns por cima dos outros; a rua, ou a praça são campo estreito para as suas carreiras, para as suas lutas, para os seus tripúdios, para as suas guerras; é o delírio e o excesso da liberdade que se reconquistou; os livros aborrecidos tornaram-se projecteis; as vozes represadas rebentam em celeuma; a árvore, a vidraça, o animal descuidoso, o passageiro indiferente, são outros tantos alvos à pedradas; os mais pacatos vingam-se em arremedar, entre as risadas dos circunstantes, a carranca, a voz, as posturas, e os movimentos do preceptor (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 342).

Em consonância com o desejo de António Castilho de democratizar a instrução pública, em seus primeiros trabalhos na instrução, na ilha de S. Miguel, a historiografia da educação mostra o processo de obrigatoriedade que os pais obtiveram ao longo dos anos na frequência das crianças às escolas, sob pena de multas. António Castilho não

acompanhou a materialização de seus desejos, mas a história mantém-se ao lado de seus ideais.

Para escolarizar essa infância, António Castilho propôs modelos de espaços instrucionais e modos de ensino que, para além de homogeneizadores de comportamentos, tornaram-se espaços de “experimentações” de diferentes métodos. Dentro desse espaço de experimentações, o método simultâneo ganhava força em Portugal e, em menores proporções, no território brasileiro.

À inquietação do velho método é anunciado um novo, coordenado, regulado e atraente, de modo simultâneo. Observa-se uma necessidade de analisar as matrizes teóricas e históricas desse ensino que mantém uma infância vigiada e calculada em seus tempos e ações escolares; necessidade de aprofundar nas fontes para análise dessas matrizes históricas, filosóficas e sociais do ensino simultâneo e na forma como se deu a apropriação desse método “inovador” em território brasileiro; atentando para a concepção de infância daí decorrente.

3.2 Adeptos do *Método português* em Portugal e no Brasil

Um sujeito atuante na instrução, com tamanha pretensão de reformar todo o sistema de ensino até então existente, desdenhando de todos os elementos da escola por ele intitulada velha — principalmente em seus métodos e modos — e propondo uma revolução intelectual e moral seria no mínimo polêmico, atraindo para alguns opositores e outros sujeitos adeptos.

António Castilho orgulhava de sua produção e atuação enumerando em várias fontes, já mencionadas nesta pesquisa, as medalhas que recebera de seus adeptos que o reconheceram como um patriota dedicado, homenageando-o com medalhas de ouro as quais o “autor do *Método português* se ufana de cobrir o seu peito portuguesíssimo”. Medalhas essas recebidas por diferentes instituições (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 54).

A primeira, pela Sociedade dos Amigos das Letras e Artes em S. Miguel, berço da invenção; a segunda, pelos alunos, e no encerramento do curso normal de Lisboa, em Janeiro deste ano; a terceira pelo centro leiriense e seus alunos, depois do curso normal finalizado ali no mês pretérito (CASTILHO, 1854, p. 21).

Para responder aos ataques dos adversários, António Castilho nomeou as associações, escolas, professores, departamentos do governo que adotaram seu método e reconheceram sua superioridade em relação ao método antigo.

As sociedades mais respeitáveis, a dos amigos das letras e das artes de S. Miguel, a dos asilos de infância desvalida, a industrial portuense, o centro promotor dos melhoramentos das classes laboriosas, o centro promotor de instrução primária no distrito de Leiria, as associações fraternais de algumas das artes e ofícios, o comando em chefe do exército, os governadores, civis, quase todos, o governo, o parlamento, e a parte sã e ilustrada da imprensa, tudo se tem alta e solenemente declarado pelo Método português, não a priori, mas depois de provas práticas (CASTILHO, 1854, p. 20).

Para a elaboração desta tese, foram localizadas cartas dos dirigentes dessas instituições que adotaram o *Método português* e que testemunhavam em jornais suas experiências e elogios, e ainda cartas entre Castilho e as associações, cartas pessoais, dentre outras fontes que demonstraram louvores ao método de Castilho.

Um exemplo dessas fontes históricas localizadas é a resposta dos senhores Wirth e Silva Rosa que, depois de uma prudente e longa dúvida, louvaram o *Método português* em favor da nação com grande crédito e juízo, defendendo-o nos periódicos *Revolução de Setembro* e *A Lei*.

O voto do snr. Silva Rosa é para nós precioso, como o do habilíssimo Professor o snr. Wirth, e como o do snr. Mendes Leal, que no seu periódico *A Lei* confessava, por occasiao de relatar o que vira no Asilo dos Calafates, eu a sua opinião em favor do Método novo algum pezo devia ter, pois a esse respeito fora Saulo antes de ver, e depois de ver ficará Paulo (CASTILHO, 1909a, p. 114).

Evocando uma história bíblica em sua escrita, Castilho comparou a contemplação miraculosa que Saulo tivera, antes de transformar-se em Paulo, aos resultados visíveis acerca da rapidez do método e da forma como as crianças participavam ativamente, com palmas, marchas e gosto.

O artigo intitulado “Leitura Repentina”, assinado por A. Forjaz, foi localizado no periódico *O Instituto*, de 1853, e apresentava a “grande e maravilhosa revolução literaria” proposta por Castilho, com um resultado extremamente positivo, uma vez que

meninos, que não haviam passado das primeiras tabelas durante mezes e talvez anos, lêem na escola do asylo, sem grande dificuldade, palavras, que se lhes escrevem, ou apontam nos livros; e isto em mui poucas lições. Quase todos conhecem o abecedario com os sons racionais e variados de cada vogal e consoantes. E o que não é menos, concorrem com tal prazer, qu nunca o asylo da infancia teve menos faltas de frequencia. Captiva-os um contínuo movimento de historietas agradáveis sobre figuras curiosas; de decomposição de palavras a compasso; de canto das regreas de lieutra no tom da Mariannita; – de marchas nestes mesmos exercícos (O INSTITUTO, 1853, v.1, p. 174).

Segundo Boto (2012), Forjaz pretendia ser um colaborador de Castilho, e registrou os resultados positivos da aplicação do método de leitura no Asilo da Infância de Coimbra.

Forjaz pretendia ser um colaborador de Castilho, declarando-se defensor de uma jornada de ensino da leitura capaz de produzir grandes e significativos resultados. Para isso, entretanto, havia de se estruturar o método – organizado e pensado a partir de experiências bem-sucedidas de ensino, perante o pioneirismo que, sobretudo, Castilho teria trazido (BOTO, 2012, p. 124).

Os elogios a António Castilho não se limitaram aos portugueses. Expandindo a visão nacionalista, o método foi reconhecido pelo embaixador espanhol que, fascinado com os resultados, disse nunca ter visto algo tão proveitoso.

Quando o famigerado orador espanhol, o snr. D. Antonio Alcalá Galiano, achando-se Embaixador nesta Corte, visitou pela primeira vez a escola da rua dos Calafates, disse ali, ao cabo de horas de examinar as alunas, repetiu depois por toda a parte, e a quem o quis ouvir, e cremos que assim o oficiára para o seu Governo, que (...) da escola de todos os Países que tenho visitado, nunca saiu alguém com mais ciência, que a de decifrar palavras. O ler animado, gracioso, artístico, esse ler, que em toda parte se aponta como prenda rara, não são os mestres primários que o ensinam; eu, que me preso de bom leitor, comecei-o a aprender comigo próprio, depois de saído com aprovação dos bancos da classe (CASTILHO, 1909a, p. 154).

A admiração pelo método que António Castilho desenvolvera repercutiu em diferentes nacionalidades.

Alcalá Galiano, depois de ter presenciado a leitura das criancinhas de seis, de cinco, de quatro, e de três anos no Asilo da rua dos Calafates, disse-me que, tendo ele, em todos os países onde se tem achado, querido reconhecer por si mesmo os métodos e modos de ensino, em nenhuma parte achara coisa que se pudesse comparar com esta; e que, portanto, ia comunicar ao seu Governo esta novidade, aconselhando-a a adotá-la (CASTILHO, 1909, p. 198).

Em carta ao seu amigo José de Macedo Araújo Júnior, datada de 1858, apresentada por Castelo-Branco (1975, p. 315), foi relatado o apoio que seu método recebeu da escola em Roma, e sua tradução em castelhano, em Vigo, pelo redator do *El Porvenir*.

O apoio a António Castilho foi ampliado para o solo brasileiro. Albuquerque (2013) descreveu em território baiano relatos sobre a prática do professor Antonio Gentil Ibirapitanga, um professor da Bahia, adepto do método e ferrenho defensor de António Castilho. Esse fervoroso admirador de António Castilho foi localizado no ofício expedido à Instrução Pública³¹ da província alagoana que relatava a viagem do vice-diretor da Instrução Pública — Manuel Lourenço Silverio — em 1855, para a província da Bahia, com o propósito de avaliar o trabalho do professor Antonio Gentil Ibirapitanga, que já utilizava tal método. Sua filiação ao método de Castilho foi registrada no jornal *O Liberal Pernambucano*, de 1854.

Parecia já não restar dúvida alguma acerca das vantagens do Método Castilho, sobre a velha rotina: Na Bahia já existem quatro aulas por esse sublime método; uma por conta do governo, e três particulares; e não há mais por que — os rançosos e preguiçosos — fingem ignorar os progressos alcançados e sabidos de uma população inteira. Consta-me que em todas as províncias do Império, já há militantes alistados nas bandeiras do ilustrado e sábio português António Feliciano de Castilho [...] A escola pública ou nacional já tendo dado provas destas apregoadas vantagens, à vista do presidente de província, arcebispo Metropolitano, professores da Escola Normal, deputados, etc (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1857, edição 1349, p. 3).

Nos relatos do observador, o professor Antonio Gentil apresentava uma visão do *Método Castilho* não como um mero luxo para figurar nas bibliotecas, mas satisfatório pela economia do tempo no ensino, da fadiga dos meninos que se tornavam alegres e ativos, devido ao constante movimento do corpo em consonância do canto. O professor responsável por tal visita sugeriu a adoção do método na província alagoana e,

³¹ Relatórios da Instrução Pública. Arquivo Público de Alagoas – Caixa 60.

consequentemente, o envio de um ou dois representantes à Corte brasileira, já que António Castilho estaria presente ministrando cursos sobre seu método.

Em carta enviada a D. Pedro II do Brasil, em janeiro de 1857, como um dos brados de *Aqui-d'El-Rei* em favor da escola primária, António Castilho mencionou a defesa da Bahia ao seu método feita por homens ilustrados de tal província.

Senhor: um projeto de lei de instrução pública, apresentado por uma comissão de homens graves e ilustrados à assembleia provincial da Bahia, onde o Método português tem dado consecutivas e brilhantes provas de si, como em tantas outras partes do Brasil, não prescreve nem impõe, um ou outro dos dois ensinamentos; mas favorece desenganadamente com interesses e consideração os professores que ensinarem pelo Método português (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 120).

Albuquerque (2013) apresentou alguns ofícios³² da Instrução Pública relatando o envio à Corte, por parte do governo da província alagoana, do professor de primeiras letras do 2º distrito — Francisco José Soares³³ — no dia 26 de março de 1855, para estudar o Método com o próprio António Castilho, que fora ao Rio para expor o modo de operá-lo. Sua ida estava condicionada à elaboração de um parecer apresentando uma ideia geral acerca do sistema, destacando os proveitos e as vantagens que dele poderia colher.

O professor encarregado de participar do curso de António Castilho emitiu um ofício³⁴ à Diretoria de Instrução Pública de Alagoas, em 9 de maio de 1855, informando a interrupção do curso por António Castilho, por ter sido rejeitado por motivos nacionalistas e políticos. Castilho, entretanto, propôs a reposição das 30 aulas que faltavam em sua casa somente para os interessados.

No mesmo ofício, o professor Francisco José Soares referiu-se às visitas a casa onde hospedava António Castilho nas terças e sextas-feiras, momentos em que aprendia mais sobre o Método e preparava-se para as aulas práticas que estavam sob a direção do professor Antonio Gentil, da província da Bahia, que também participava do curso. As aulas práticas contavam com a presença de 21 alunos, sendo registrado pelo observador como método sem dúvida preferível como ensino de leitura.

A vinda de António Castilho ao Brasil possibilitou seu reconhecimento na Corte

³² Ofícios e Relatórios da Instrução Pública do Estado de Alagoas (1855-1857). Arquivo Público de Alagoas – Caixa 60.

³³ Francisco José Soares foi mestre e proprietário de escola primária de Maceió, Colégio de São José.

³⁴ Idem.

e em diferentes províncias, que enviaram seus representantes para entender o *Método português* através do curso. Nessa ampliação de reconhecimento, alguns representantes, como o da Bahia, tornaram-se adeptos, mas outros fizeram uma oposição feroz, o que provocou o encerramento do curso.

Existem do Método novo no continente e ilhas de Portugal e na América, confirmam, como testemunhas e como documentos, a incontestável superioridade deste ensino. Não faltam provas no Diário do Governo, na Revolução de Setembro, na Civilização, no Leiriense, e em tantas outras folhas de Portugal e de S. Miguel, nos periódicos do Rio, da Bahia, de Pernambuco, de Maceió, do Piauí, e em tantíssimos outros dessa America (CASTILHO, 1909b, p. 128).

Nessa rede de conhecimento do *Método português* em diferentes províncias, Albuquerque (2013) registrou o momento em que o presidente da província de Goiás, Antonio Candido da Cruz Machado, enviou à Corte o professor de primeiras letras de instrução pública da capital da província, Feliciano Primo Jardim, para aprender o referido método com o próprio António Castilho, para depois colocá-lo em prática na província goiana (GOIÁS, Relatório do presidente da província, 1855).

Os representantes da província de Goiás e Alagoas não demonstraram o otimismo que o professor Gentil apresentou em relação ao Método. O parecer expedido pelo representante da província alagoana acerca do *Método Castilho* apontou uma melhora no sistema de ensino da leitura, porém discordava da rapidez espantosa que era anunciada na aprendizagem das crianças pelos defensores do *Método português*.

Em relação ao seu parecer a respeito do proveito e vantagens, José Francisco Soares “é minha opinião que o método de Castilho não pode apresentar essa vantagem da rapidez espantosa, que se diz. Creio, sim, que ele pode melhorar o sistema antigo pelo processo que cria da mnemonisação e da leitura auricular e o da leitura auricular alternada. O primeiro prende a atenção das crianças, e pode fazer com que elas aprendam o alfabeto em muito menos tempo do que pelo sistema antigo, portanto, quanto a escrita o sistema de Castilho melhora o antigo nos seguintes termos: que a criança que pelo sistema antigo aprendia a escrever bem e caligraficamente em três anos (suponhamos) mas sem ortografia alguma, hoje poderá aprender em mesmo três anos caligráfica e ortograficamente. É por certo um melhoramento, não há dúvida; mas não há a rapidez espantosa. (Relatório da Directoria da Instrução Pública das Alagoas. 26 de março de 1855).

Segundo Albuquerque (2013), o *Método português* não foi adotado na província goiana, apesar de o representante enviado ter constatado melhor resultado em um

mesmo espaço de tempo. O relatório mostra a conclusão do professor Feliciano P. Jardim:

se o Método Castilho não podia ser admitido na corte, onde o próprio autor o explicou a vários professores, muito menos o seria na província de Goiás (Relatório do professor Feliciano Primo Jardim). O presidente da província concluiu que o Método Castilho não poderia ser adotado em Goiás, uma vez que não havia na província professor habilitado para aplicá-lo nem rendas provinciais suficientes para adquirir todos os utensílios exigidos para a adoção dessa metodologia (ABREU, 2006, p. 196).

Várias cartas de António Castilho foram destinadas aos seus amigos e parentes residentes em Porto Alegre; na carta enviada aos portugueses de Porto Alegre, datada de julho de 1857, Castilho agradeceu a “vossa pena de oiro, as expressões de affecto, mais preciosas que oiro e brilhantes” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 307), que o cobriram com glória, nomeando esses adeptos concidadãos.

Il. Srs. Concidadãos portugueses residentes em Porto Alegre, no Império do Brasil: António Maria do Amaral Ribeiro, digníssimo cônsul da nação Portuguesa, Joaquim José de Macedo, F. da Francisco Pereira da Rocha Paranhos, Francisco José Belo, Joaquim Caetano Pinto, João de Araújo Viana, Domingos Gonçalves Martins de Oliveira, José Luís do Vale, João Caetano Ferraz, António Ribeiro da Silva, José Gomes Pereira Bastos, António da Silva Santos Paranhos, Manuel Pinto da Costa Guimarães, A. V. Pinto, Jacinto Gomes do Vale Quaresma, Francisco Ventura Perfeito, Joaquim Teixeira do Vale, Augusto César do Vale, António José Gonçalves Bastos, António José da Silva Guerra, Joaquim António Nunes, José Leite da Fonseca (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 308-09).

Em outras fontes analisadas havia menções de apoio ao *Método português* relacionadas por Castilho.

De documentos desta espécie estão cheios os periódicos de S. Miguel; O Leiriense; o Jornal da Associação industrial portuense; A Revolução de Setembro, os jornais do Rio de Janeiro, os da Bahia, os de Pernambuco, e quantos outros! Fechar as janelas, e dizer que é noite, não faz com que o sol do meio dia desapareça (CASTILHO, 1909a, p. 93-4)

Abílio Cesar Borges, o barão de Macaúbas, tornou-se um partidário de António Castilho, defendendo a adoção de seu método no “Relatório sobre a Instrução Pública da Província da Bahia apresentado ao ILLm^o. e Ex.^m SNR Presidente Commendador Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima, em 1856”. A defesa apaixonada e contagiante do

barão de Macaúbas pelo Método Castilho decorreu de sua participação nas aulas do Sr. Filippe José Alberto.

Ao entrar na aula deste distincto e inexcédível Profesor, declaro sinceramente à V. Ex. que, por mais que fosse a confiança que me merecesso o autor do método e o seu ilustre propagador, nunca me passou pela mente o interessante e edificantíssimo espectáculo que ia desenvolver-se ante mim: nunca me passaram pelo pensamento, nem eu poderia com exactidão traslada-las para este papel, as doces e agradáveis emoções — todo o prazer e amor que me assaltaram o coração —, todas as esperanças enfim que se me debuxaram n'alma; — e muito menos que eu havia de sahir d'alli sectário devotíssimo desse método divino, dessa verdadeira *carta de alforria* e redempção da infancia, ao observar que mininos com menos de dous mezes de escola, tendo entrado para ella analfabetos, liam mais ou menos satisfactoriamente, solletravam nomes longos e complicadíssimos, e desenvolviam-se na leitura dos números inteiros até milhares, e nos decimaes até millionesimas, com pasmos desembaraço, recitavam regras de grammatica e canticos diversos não breves, tudo com prontidão e intelligência, com animação e prazer, debaixo de indefectível compasso e inalterável ritmo! (BAHIA, 1956, p. 52)

Abilio Cesar Borges relatou sua experiência impactante decorrente do contato com a materialização do Método Castilho na aula do professor Filippe José Alberto. Corroborou a defesa pela brevidade e eficiência do método, uma vez que em dois meses as crianças estavam lendo mais ou menos satisfatoriamente e, dessa forma, indicou para adoção em toda a província baiana.

A nossa Bahia, onde todas as ideias de progresso acharam sempre gosalhado o mais animador, principalmente no que respeita a cultura da intelligência, o que está demonstrado pela posição primeira que entre todas as províncias do Imperio ocupa em illustração — a nossa Bahia, certo, há de abraçar amorosa o preciosíssimo presente que o egrégio humanitario portugûes fez ao genero humano, logo que os homens superiores por sua intelligência e posição se dignarem de visitar a escola do Sr. Alberto (BAHIA, 1856, p. 53).

Segundo registro oficial registrado em jornal, a província de Pernambuco também teria aberto uma escola regida pelo Método Castilho, sob a direção do professor particular da escola central Francisco de Freitas Gamboa.

Francisco de Freitas Gamboa, em virtude da lei regulamentar da instrução pública desta província artigo 88, vai no dia 2 de junho instalar uma escola filial pelo Método Castilho, no bairro do Recife, rua da Cadeia n.59, sob a direção do Sr. Bernardo Fernandes Viana (...) que vai prestar os seus desvelo e fadigas a prol da instrução primária pelo Método português de *Leitura Repentina* (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1856, edição 1088, p. 3).

A matéria informa ainda que o professor Gamboa obteve do próprio Castilho todos os objetos concernentes ao estabelecimento de tal escola. Castilho apresenta alguns outros de seus apoiadores nominalmente na *Revista de Instrução Pública para Portugal e Brazil* (1857).

Seria precisa uma foça sobre humana para fazer voltar ao regresso os Silveiras Lopes, da capital deste império; os Ibirapitangas, e Albertos, da Bahia; os Soares, de Alagoas: os Mennas, os Drimons, os Farias Simões, Fonsecas, Silvas, Viannas, Maximos Figueiredos, e Adrianos, de Pernambuco; os Carneiros da Cunha, os Liberatos, no Rio Grande; os Ruys Florencio, e padre Medeiros, no Apody e Ceará (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 1).

Castilho apresenta em sua *Revista da Instrução Pública para Portugal e Brazil* (1857) a carta recebida do educador Valentim José da Silveira Lopes, de Macaé, Brasil, relatando as experimentações exitosas advindas da utilização do *Método Castilho*.

Conforme havia anunciado na minha última carta, dei as provas públicas no dia 13 de dezembro próximo passado, perante um auditório escolhido e respeitável e em resultado obtive uma completa adesão ao Método Castilho. Principiei por fazer a exhibição das letras com todas as suas combinações gráficas e fônica, e as regras cantadas; —em seguida, leitura auricular e visual em livro, aberto ao acaso pelos espectadores, tendo a satisfação de apresentar discípulo de 4, 3 e mesmo 2 meses, a ler corrida e desembaraçadamente havendo começado alfabetos! (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 82).

António Castilho propôs um método de ensinar que pretendia ser original desde o processo de decifração das letras. Contrário aos procedimentos tradicionais da soletração, a letra era nomeada pelo som que teria no vocábulo, em um modelo de soletração moderna. Dessa forma, foi bastante criticado em seu tempo, particularmente por professores presos ao tradicional modelo de ensino, o qual António Castilho passaria a designar como “adversários”.

4. REJEIÇÕES AO MÉTODO PORTUGUÊS EM PORTUGAL E NO BRASIL IMPÉRIO

Não foram poucos os adversários que António Castilho encontrou após anunciar o seu método de ensino. Suas defesas ao longo dos anos de embates pedagógicos foram registradas em várias fontes como na obra *Correspondência pedagógica* (1975), jornais que circularam e, especificamente, na obra *Resposta aos novíssimos impugnadores do Método português* (1857), em que destacou com muitos detalhes os ataques da oposição.

Levantou-se desde o princípio, mas tem crescido nestes últimos tempos, uma perseguição pertinaz, minuciosa e cruelíssima, contra a puerícia que vós e eu, e conosco todas as almas generosas, supúnhamos haver para sempre resgatado da pior de todas as tiranias: do ensino irracional e desumano. Esta crescente nuvem de insetos, que tanto zumbem e picam, não prova senão que o fruto do nosso amável granjeio, se não está já maduro a pleno, amadurece desenganadamente (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 240).

Em carta direcionada a José de Macedo Araújo Júnior, António Castilho nomeou os seus adversários, que o levaram inclusive à elaboração da obra intitulada *Resposta aos novíssimos impugnadores do Método português* (1909).

Na despedida impressa que dei a Coimbra, agradecia a diversas classes e corporações, e com especialidade à Imprensa adversa, que tão bem havia coadjuvado a santa causa. E é verdade: se não fosse *O popular*, obra de dois Lentes da Universidade, e intérprete do Conselho Superior; se não fossem as mesquinhas do Conselho dos Decanos, que fecharam na cara ao Método a porta da Sala dos Capelos, não tinha eu feito o meu *Ajuste de Contas* (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 278).

Apesar de defender a posição de não perder tempo com os “burros que zurram e escoicinham”, é certo que em grande parte da vida António Castilho passou escrevendo respostas aos seus impugnadores, cujos ataques partiam de pareceres de associações, de periódicos, jornais, dentre outros meios.

De periódicos basbaques e mariolas não fazamos caso algum; é a marcha que sigo há muito tempo. Os homens falam e trabalham; os burros zurram e escoicinham. Assim como os burros não mudam de natureza por viverem entre os racionais, assim não deve a gente perder o seu tempo a repara neles (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 238).

Sua insatisfação dirigia-se ao parecer do Conselho de Instrução Superior e do Conselho dos Decanos que não se posicionaram favoravelmente em relação a uma oficialização na regulação de sua adoção nas escolas. A carta destinada ao seu amigo de confiança José de Macedo Araújo Júnior é iniciada pela gratidão, apoio e reconhecimento da superioridade do *Método português*. Nessa escrita, António Castilho agride os “assassinos” adeptos da escola velha.

Agradeço infinitamente a V. S.^a a sua perseverança nos bons trabalhos, e o seu zelo no apostolar e a sua indignação de homem contra os brutos partidários sistemáticos da ignorância, almas corcundas e eunucas. Sem dúvida nenhuma, que é necessário dar-lhes a matar, e é isso que eu faço quando me passam ao alcance. Guerra por todos os modos, guerra com a evidência dos fatos; guerra com o raciocínio, o supremo ridículo... Eu reputo homens destes como assassinos da pior espécie: que matam sem a mais leve razão de interesse próprio; que matam por atacado; que matam inocentes; que matam até os ainda não nascidos. Ferve-me a bÍlis quando penso em tais mondongos (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 217).

Orgulhoso de sua criação, António Castilho não economizava adjetivos pejorativos às escolas-açougues e aos mestres, comissários e conselheiros de ensino designados como “orangotangos, vermes e tiranos” que, no lugar de abraçarem seu método redentor, fixaram-se ao ensino velho. “Mal por nós e pela causa que advogamos, se uns certos *orangotangos* que eu sei, e não nomeio por ora, o suspeitam a V. Ex.^a cúmplice meu, nesta conjuração” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 360).

“O método inventado pelo poeta era, pelos oponentes, taxado de pueril, de dispendioso, de trabalhoso — não factível, portanto, para escolas de um único professor” (BOTO, 2012, p. 59). Essa oposição não se limitou a Portugal; apesar dos relatos favoráveis ao método, depara-se com oposições ferrenhas no território brasileiro imperial. António Castilho era enérgico no combate e não poupava termos pejorativos para qualificar seus adversários.

Enfim: se não fossem aqueles vermes, que picam o fruto para o amadurecerem, não haveria eu ouvido levantar-se daquelas multidões, o grito que mais me podia premiar dos trabalhos feitos e esforçar-me para trabalhos novos, grito cordialmente correspondido por quantos escutavam: Viva o amigo da Instrução do Povo! Viva o amigo do Povo! (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 279).

Cristão convicto, António Castilho deixava transparecer sua indignação com os seus opositores através de relatos como solicitação de perdão da parte de Deus ao povo

que se colocava contrário às luzes do conhecimento e regeneração da escola. Em súplica registrada, clamava: “perdoe Deus, ou não perdoe, à gente cizaneira que abusou da sua boa fé em coisa tão grave, e contribuiu pelas suas mentiras párvias e malévolas para a não pequena perda que se tem feito destes anos para a regeneração da escola” (CASELO-BRANCO, 1975, p. 314).

Essa rejeição foi objeto de escrita por parte de António Castilho em forma de respostas aos seus adversários em Portugal e no Brasil.

Em sua trajetória pedagógica, Castilho soube identificar e contrapor-se aos argumentos de seus adversários. Costumava, em suas polêmicas, apropriar-se das premissas do interlocutor, tomando-as para si em um ato de inversão, para, a partir delas, alcançar o argumento capaz de calar a oposição (BOTO, 2012, p. 60).

Tais respostas foram registradas em diferentes fontes históricas no Brasil e em Portugal.

4.1 Rejeição do Método Castilho em Portugal

A obra *Resposta aos novíssimos impugnadores do Método português* (1909) é uma refutação de António Castilho à Associação dos Professores de Portugal. Em 15 de outubro de 1855, ele solicitou uma resposta e um posicionamento de tal associação acerca de qual método deveria ser adotado em Portugal, após a realização de um estudo comparado entre o seu *Método português* e o método antigo.

Em sua solicitação, António Castilho levantou dez perguntas norteadoras para a construção de tal parecer, conforme apresentadas no Quadro 3. Cento e trinta e nove dias após o recebimento desse ofício, a Associação de Professores respondeu aos quesitos, dando parecer desfavorável a todas as questões ao *Método português*.

António Castilho, que desagradara dessa resposta, passou a tratá-los como adversários e refutou as respostas na imprensa oficial, no *Diário do Governo*, a partir de 25 de março de 1856. Essas respostas foram posteriormente compiladas e reunidas na obra *Resposta aos novíssimos impugnadores do método português*.

QUADRO 3 – Perguntas de Castilho à Associação de Professores para análise de seu método

I. Primeiro quesito: Qual dos dois ensinamentos é mais atrativo?
II. Qual se perfaz em menos tempo?
III. Qual dá fruto mais abundante e melhor?
IV. Qual dos dois combina mais eficazmente a correção da pronúncia, e a reforma da terminologia bárbara da plebe, o ler expedito, entado, e inteligente, e o escrever legível, correto, e pontuado?
V. Qual dos dois se acomoda melhor às exigências físicas e instintivas da puerícia, à sua natural tendência para o movimento, para o canto, para o ritmo, para a visualidade e imagens, para as narrações claras e amenas, para as mnemonizações singelas e eficazes?
VI. Qual dos dois merece a palma, considerado sob o ponto de vista moral? Qual emprega menos rigor e mais amor? Qual afeiçoa em maior grau os discípulos ao Mestre, o Mestre aos discípulos, e todos ao trabalho? Qual deve deixar nos ânimos da mocidade maior tendência, ou maior repugnância, para os livros, e para os estudos subsequentes?
VII. Qual dos dois emprega verdadeiramente o modo simultâneo em todo o rigor do termo, e, por conseguinte, qual dos dois promete melhor safra para a cultura popular em grande? Se as primeiras impressões exercem algum influxo ao longo da vida, qual, pela manifesta lógica e patente encadeação dos seus processos, educa melhor os espíritos novéis, para que depois, nas ciências, nas artes, e no próprio regime do viver prático, discorram com mais acerto, e não dêem nem aceitem palavras por ideias, e nuvens por castelos?
VIII. Em qual dos dois poderão ser enxertar, com maior probabilidade de bom êxito, outros ramos do primeiro ensino, que o Estado tem razão para esperar das escolas, além do ler, escrever, e contar; a saber: Gramática analítica (isto é, gramática do <i>entendimento</i> e não da <i>memória</i>), Lógica prática, Retórica usual, Declamação elegante, noções (mas noções racionais e inteligíveis) de Religião, de Civilidade, de Higiene particular, de Ginástica, tinturas iniciais de História, e antegostos, pelo menos, de enciclopedismo?
IX. Qual dos dois afiança mais polícia, atenção, e decência às escolas?
X. Finalmente: Em qual dos dois se aperfeiçoará melhor, e crescerá mais o professor primário aos olhos dos seus alunos, no respeito das populações, na estima da sua própria consciência, e no juízo da Providência, cujo é delegado sobre a terra?

Fonte: Planilha sintetizada e elaborada pela pesquisadora a partir da obra *Resposta aos novíssimos impugnadores do Método Portuguez* (CASTILHO, 1909).

O Quadro 4 foi sistematizado para abordar a resposta da Associação e a refutação de António Castilho, sendo utilizados textos na íntegra, apontando a resposta da Comissão do Conselho de Decanos de Portugal e, em seguida, as discordâncias do autor do método.

QUADRO 4 – Respostas da Comissão às perguntas sobre o *Método português* com as refutações de António Castilho

Resposta da Comissão	Justificativa da resposta	Refutação de António Castilho
I. A comissão afirma que o <i>Método português</i> nem é mais atrativo nem oferece menos obstáculos	Segue-se daqui, que as crianças azevadas ao cotidiano palmeiam e cantinela, muitas vezes de necessidade hão-de cantar involuntária e mecanicamente sem que esta cantinela lhes inspire a menor impressão agradável (CASTILHO, 1909a, p. 18).	As marchas, as palmas, os cânticos, olhados pela superfície, e de longe, ou antes, não olhados (porque estes circunspetos Professores nem de olhá-los se dignaram), poderão parecer monótonos, mas considere-se, mas veja-se que as palmas, as marchas, e os cantos, são já três elementos diversos, diversamente combináveis; que as palavras, a cuja decomposição ou leitura, se adaptam, diversificam ao infinito; que o lugar em que se executam, que as circunstâncias com que se

		praticam, que a colocação recíproca dos alunos que as perfazem, tudo se transforma de dia para dia e de minuto para minuto (CASTILHO, 1909a, p. 21).
II. O ensino pelo <i>Método português</i> não se perfaz em menos tempo e o antigo é mais seguro e permanente.	Além disso, prova igualmente a experiência que poucas são as crianças ensinadas pelo Método moderno, que, no espaço de dez ou doze meses, lêem seguidamente cinco ou seis linhas, porque acostumadas ao canto diário, e a lerem em cântico, quando se vêem privadas deste adminículo, acontece-lhe o mesmo que aos soldados em marcha, que, faltando-lhes a música, ou qualquer outro instrumento, perdem logo a cadência... (CASTILHO, 1909a, p. 47).	O que a experiência mostra nas aulas onde se sabe e quer ensinar, e não nas regidas inepta e inconscientemente, é que, não em <i>doze</i> nem em <i>dez</i> meses, mas em <i>seis</i> , e em menos, fica a pluralidade dos discípulos lendo bem, e escrevendo (CASTILHO, 1909, p. 49). A leitura nas boas escolas, senhores Professores, é acentuada e entoada, mas não cantada; é sempre simultânea, mas nem sempre e toda em cântico. Cada aluno é por sua vez corifeu; e tão bem lê quando lê só, como quando acompanha ritmicamente a multidão (CASTILHO, 1909a, p. 51).
III. O Método Antigo apresenta frutos mais abundantes e melhores.	Não tendo portanto aparecido, até ao presente, provas e fatos, que atestem evidentemente os bons e abundantes resultados, conseguidos pelo Método moderno, ao passo que diariamente, e com especialidade na época dos exames, aparecem bons e centenaes de resultados no ensino pelo Método antigo, a Comissão (...) é de parecer que este Método apresenta fruto mais abundante e melhor, do que o moderno (CASTILHO, 1909a, p. 124-25)	Mas, senhores Professores, suponhamos que o <i>Método português</i> contava, de adoção, não só os cinco anos que lhe liberalisais, mas o dobro, e que ainda não tinha dado <i>frutos abundantes</i> . Concluía-se, podia-se concluir daí a sua esterilidade? Ignorais a história de todas as inovações: para todas é fado ou fadário, a perseguição; para todos é lei (talvez providencial) a incubação diuturna (CASTILHO, 1909a, p. 90).
IV. Nem mais proficuo nem de maior vantagem	Observe-se finalmente que o escrever legível só pertence à caligrafia, no que o Método moderno não somente é muito deficiente, mas também faz contrair vícios e defeitos irremediáveis, como já se disse na resposta ao 2º quesito CASTILHO, 1909a, p. 124-54).	Desejamos, e invocamos com todas as nossas forças, uma ortografia racional, segundo a qual cada elemento da palavra falada só por um sinal gráfico se represente, e cada elemento da palavra escrita só num elemento fónico se traduza. Desejamo-lo, e temos fê viva em que, depois das abreviações que o gênio do homem vai aplicando a todas as coisas, o escrever uniforme e inequívoco há-de-vir; e vindo ele, o ensino do ler e do escrever (tende paciência, senhores Professores) se há-de-reduzir a duas ou três semanas (CASTILHO, 1909a, p. 160).
V. O Método antigo pode colher mais segura vantagem das naturais disposições da puerícia, do que o Método moderno.	O Método antigo tem sem dúvida sobre o moderno a grande vantagem de poder empregar muitíssimos meios de atrair a atenção das crianças de tal modo, que esta seja levada com proveito ao fim desejado, em quanto que pelo Método moderno se auxiliam talvez, sobejamente, os defeitos próprios da idade tornando-as menos aptas, não lhes consentindo mais do que relancear simplesmente os assuntos, que lhes são propostos, sem reter deles senão impressões pouco estáveis (CASTILHO, 1909b, p. 6)	Se podeis empregar esses <i>muitíssimos</i> meios de atrair a atenção, para que é a carranca oficial, a voz grossa, o tom enfático de tirano de comédia, e a vossa razão das razões, a palmatória, a palmatória que sobrevive às varas supliciais do Exército, o escândalo da palmatória, não atenuado mas agravado ainda pelo irracional sistema, que alguns de vós têm formulado em código de perdões, contados e descontados, compráveis, vendíveis, agiotáveis por todos os modos? (CASTILHO, 1909b, p. 8)

<p>VI. O Método antigo é mais proveitoso aos discípulos, aos mestres, e ao público; as provas desta asserção podem ser avaliadas nas respostas antecedentes (CASTILHO, 1909b, p. 74).</p>	<p>O Professor do Método antigo, que sabe viver com as crianças, consegue delas a verdadeira afeição, e , sempre conciliando a gravidade e sisudez com a amabilidade, leva-as por aplicação e brios a consideráveis melhoramentos (CASTILHO, 1909b, p. 78).</p>	<p>Quando negamos formalmente zelo aos Mestres das escolas extra-metódicas, nem sombra de injúria intentamos fazer aos seus sentimentos morais, que bem poderão ser os mais honrados e patrióticos; depomos contra os vícios orgânicos e insanáveis dessa escola, que aniquila o gosto, a atenção, e até o entendimento, não só nos discípulos, mas no Mestre (CASTILHO, 1909b, p. 80).</p>
<p>VII. Ambos os Métodos são simultâneos até onde os deixam ser. Mas o Método moderno não pode deixar o seu <i>modo</i>, em quanto que o Método antigo, a bem da safra, que se pergunta, lhe leva vantagem, podendo usar, como efetivamente usa, dos outros <i>modos</i>, sem mudar de natureza (CASTILHO, 1909b, p. 84).</p>	<p>Sendo pois somente o modo simultâneo de que pode fazer uso o <i>Método português</i>, é fora de toda a dúvida ser mais vantajoso o Método antigo, porque acudindo em geral e em particular a todos os discípulos, dispõe melhor safra (CASTILHO, 1909b, p. 96).</p>	<p>Dizem mais: que o Método antigo <i>dispõe melhor safra</i>, porque esse acode <i>em geral e particular</i> a todos os discípulos; quando a verdade sabida é, que na escola velha se não atende aos discípulos, nem <i>em geral</i>, nem <i>em particular</i>; <i>em geral</i> não, porque as lições individuais o não permitem; <i>em particular</i> também não, porque o tempo evidentemente o não comporta. O resultado é o que todos vemos: que a sua produção é tardia, é pêca, é pobre e nunca (nem só os mais hábeis Professores) chega a <i>safra</i> (CASTILHO, 1909b, p. 97).</p>
<p>VIII. Em presença pois das fortes razões nesta alegadas, a Comissão deixaria de ser imparcial no seu juízo, se não declarasse solenemente que o Método moderno, na parte relativa a este quesito, não leva, nem de modo algum pode levar a superioridade ao Método antigo (CASTILHO, 1909b, p.169).</p>	<p>Acresce, além disso, que o Método antigo não é fastidioso às crianças, porque lhes não capta rigorosamente a atenção, enquanto que o Método moderno prende o discípulo físico e moral num jugo de repetições, que geram o aborrecimento. A simplicidade sempre agradável pertence ao Método antigo; e a complicação, constantemente aborrecida, está no <i>Método português</i> (CASTILHO, 1909b, p. 146).</p>	<p>O Método antigo emprega o rigor, o maior rigor que pode, e emprega-o por falsíssima necessidade, sem por isso conseguir atenção nas suas vítimas; o moderno continuamente lha suscita e ressuscita, pelo contínuo emprego da amenidade, da clareza, e da benevolência (CASTILHO, 1909b, p. 147).</p>
<p>IX. A Comissão, portanto, terminada aqui a sua resposta, pelas razões da análise e da experiência, pelas disposições da justiça e imparcialidade, entende que não pode deixar de dizer que o <i>Método português</i> não alcança mais polícia, atenção, e decência às escolas, do que o Método antigo (CASTILHO, 1909c, p. 32).</p>	<p>Talvez daqui provenha o grande ardor com que defende, os exagerados elogios, as fantasiosas conquistas de preciosidades para o bem público, as quais decidiu fazer acreditar no seu Método, que fere de morte a educação, que é o objeto que ficou oculto, e é o ponto principal da questão, é com a educação que se afiança a boa ordem, ou a polícia, que em si compreende a atenção e a decência (CASTILHO, 1909c, p. 1).</p>	<p>A gravidade e sisudez, mas a gravidade humana, e a sisudez paternal, estão pois (e não podiam logicamente deixar de estar) na escola metódica; e a carranca e a desautorização estão (e não podiam logicamente deixar de estar) na escola anti-metódica. A atenção não pode sair das nossas, e nas vossas não pode entrar. Logo, também nisto servimos nós grandemente à educação moral, que por vós nunca jamais se conseguiu (CASTILHO, 1909c, p. 11).</p>

X. Esta Comissão termina aqui a sua árdua tarefa, bastante árdua, assim por ter de expender o seu parecer em matéria tão importante, e de tão alta gravidade, como por se achar assaz ocupada no grande trabalho do Magistério (CASTILHO, 1909c, p. 76).		
--	--	--

Fonte: Planilha sintetizada e elaborada pela pesquisadora a partir da obra *Resposta aos novíssimos impugnadores do Método português* (CASTILHO, 1909).

Em nenhum desses quesitos comparados entre o ensino antigo e o reformado houve uma posição favorável da Comissão do Conselho de Decanos ao *Método português*. A proposta de ensino rápido e aprazível feita por António Castilho foi desacreditada em todas as suas promessas, sob alegações que esse método não tinha gravidade; que ensinava a cantar, e não a ler; que depravava as crianças; que as insubordinava; que transtornava a ortografia; que não fazia calígrafos; que era mnemônico a ponto de entender as crianças, dentre outras acusações.

António Castilho (1909c, p. 79) respondeu a cada uma das questões, reiterando sua superioridade em relação ao modelo antigo e atacando seus adversários portugueses que, para ele, imbuídos de caráter antinacionalistas e anti-humanistas, chegaram a falsear provas para que seu método fosse desacreditado. “Sempre pronto para o debate e decidido a desmascarar os senões dos adversários, Castilho, aceitando e já respondendo aos provocadores”, apresenta, a dada altura, um “inventário de tudo quanto até hoje tem constado haver-se dito, escrito ou impresso contra o Método português” (BOTO, 2012, p. 60).

António Castilho se defendeu de vários ataques dessa Comissão, que chegou a relatar que nas visitas às escolas metódicas de Setúbal e Castelo Branco presenciaram um quadro de insubordinação dos alunos aos mestres, inclusive com agressões. O poeta português expôs um parecer do pároco e de seu amigo médico de Ericeira, ambos favoráveis ao *Método português*, para silenciar a denúncia feita pela comissão que exibiu uma carta escrita pelos pais dos alunos dessa cidade denunciando a ineficácia da escola metódica.

Nada sei a respeito do que me pergunta. Enquanto vivi na Ericeira, onde a esse tempo era médico, ninguém me falou acerca do seu Método; nem suponho que haja lá juízes competentes em matéria de ensino, sendo poucas as pessoas que sabem escrever o seu nome. Muito desejaria eu poder coadjuvar a V. com alguma pólvora contra seus encarniçados inimigos, pois não ignora que sou amigo velho seu, etc. — Doutor Centazzi (CASTILHO, 1909c, p. 56).

“Calúnia” e “invenção da oposição com imaginação muito fértil” eram as respostas dadas por António Castilho aos seus adversários. Várias foram as polêmicas levantadas pelo *Método português*, por tratarem de rupturas com um método até então único e exclusivamente utilizado (soletração e silabação) e um modo (individual e mútuo) que levaram a duras acusações.

Uma crítica lançada pelos adversários referiu-se à proposta de reforma ortográfica fônica de Castilho, com a correspondência direta entre o elemento gráfico e fônico.

A rejeição da nova ortografia decorreria do fato de sua utilização vir a contraria o que aqui se denomina “índole da língua portuguesa”, que não pode renegar as de que se descende, sem que se transforme numa algaravia ininteligível. Tal modificação dos códigos linguísticos tradicionais agiria no sentido de dificultar o estudo das línguas estrangeiras, além de exigir a tradução de todos os livros publicados até então em língua portuguesa (BOTO, 2012, p. 187).

De acordo com Ricardo (2009), António Castilho foi o primeiro protagonista de um conflito sobre a ortografia da língua portuguesa. Tal rompimento fundamentava-se em uma mnemonização da palavra falada em seus elementos decompostos.

Eis aqui o principio natural e eterno da Mnemónica, arte que todos praticam desde o nascimento, arte sem a qual o pouco saber humano desaparecería quase todo, mas arte infelizmente pouco adiantada ainda do estado embrionário, e à qual desinspirados e indiscretos apóstolos já teriam afogado no ridículo, se a insânia de homens podesse triumphar da natureza das coisas. Resumâmos: o decorar natural, liberal, e proveitoso, é o que assenta na intelligencia e no gosto, e não o qu esse opéra servilmente, às escuras, esbofetado, raivando contra os livros como cadafalsos, contra os mestres como algozes (CASTILHO, 1909a, p. 66-7).

Para o autor, a mnemonização não era novidade; o que se tornou ruptura, trazendo para si opositores, foi uma forma natural de se ensinar, buscando a participação da criança e o despertar de seu interesse com cantos, palmas, alegria e com um recurso visual lúdico que estimularia a imaginação; rompendo com a visão das escolas como

“lugares de disciplina, onde se formam a infância e a juventude pelo terror” (CASTILHO, 1909a, p. 84).

Na apelação para a defesa de seu método, não aceito por seus adversários, António Castilho resumiu as partes do seu método, expondo novamente os objetivos, conceituando a leitura auricular, leitura ocular, o princípio da decomposição das palavras de forma ritmada, dentre outras etapas.

Denunciando uma prática de submissão ao autoritarismo dos comissários, Castilho problematizou o fato de alguns mestres adeptos ao *Método português*, racionais para perceber a abreviação no tempo da aprendizagem, se depararem com comissários que, contrários ao ensino reformador, não aceitariam suas opções metódicas e daí não relatariam sua prática eficaz com o *Método português*.

Mas... se o Comissário do seu Distrito for um desses “que não correspondem às exigências do serviço? ...” Se lhe insinuar que não deseja inovações, que não as há-de sofrer, que não as há-de perdoar?...como pode exigir se-lhe que resista? (CASTILHO, 1909a, p. 98).

António Castilho apresentou mais uma de suas contradições. Ele anunciara que acataria a decisão da escolha do melhor método que seria impetrado oficialmente. Ao tornar-se vencido, não conseguiu vislumbrar a possibilidade de sua proposta ser impetrada, chegando a dizer que seus vencedores dissimularam os conceitos de seu método para não perder seus lugares na máquina estatal.

Há-de desistir do bom propósito, e, para não perder o escaço pão que recebe do Estado, há-de até dissimular o conceito que forma de um método, contra o qual se sabe estarem de Mao alçada, além do seu Commissario, os seus examinadores, partidários acérrimos do passado, e tao dependentes como elle próprio d’esse magistrado “que não corresponde às exigencias do serviço, nem ao pensamento da Lei” (CASTILHO, 1909a, p. 98).

As resistências por parte dos seus denominados opositores direcionavam-se também ao modo de ensino simultâneo que António Castilho propôs em virtude da “dificuldade, em Lisboa, de os alunos começarem o curso regular na idade apropriada” (BOTO, 2012, p. 186).

Boto (2012) elenca outras justificativas que levaram à rejeição ao *Método português-Castilho* em Portugal como o descaso pelo estilo individual dos professores, obrigando-os a cantar, bater palmas e outras práticas; aquisição de vícios no processo

de alfabetização, uma vez que “a leitura cadenciada conduziria a criança a decorar a lição, mesmo sem dominar o processo de leitura, o que dificultaria o processo posterior de proceder à leitura sem cadência” (BOTO, 2012, p. 187).

Outras justificativas apresentadas pelos professores para a recusa do *Método português* de Castilho seriam o fato de que “os alunos desse método não teriam qualquer tipo de destaque nos exames de instrução primária; “aumento das despesas do Estado e dos particulares”; e ainda a acusação de que o “método não ensinaria a escrever, o que induzia os professores a recorrerem a outras metodologias de ensino, que, ensinando a escrita, se sobrepusessem ao modelo de Castilho, o que por sua vez produziria o que se caracterizava aqui como nefasto sincretismo” (BOTO, 2012, p. 187).

O parecer do conselho superior de instrução pública de Portugal foi registrado no periódico *O Instituto*: jornal científico e literário da Imprensa da Universidade de Coimbra, após o levantamento das notificações enviadas pelos professores que adotaram o Método Castilho. A circular apresentada na matéria do periódico intimava que todos os professores da instrução primária do distrito a seu cargo declarassem por escrito, no prazo de dez dias a contar da intimação, se nas suas escolas tinham praticado o método de *Leitura repentina*, e, no caso afirmativo, que especificassem

1º desde quando começou o uso daquele método, (2º se o empregaram geralmente em toda a escola, ou em alguma classe especial; se geralmente, em quantas classes dividiram a escola; se em classe especial, que tempo dura lição em cada classe e (3º quão os progressos, e estado, em que se acham actualmente os alunos ensinados por esse método)” e ainda que os praticantes do método de 3 em 3 meses relatem suas experiências (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 285).

Em uma análise preliminar, o Conselho já tinha sido desfavorável ao Método Castilho, uma vez que as “vantagens, que alguém tem apregoado, são por ventura exageradas: espera porem esclarecer-se mais com o tempo, e quanto tenha colhido todas as declarações, que exigira” (O INSTITUTO, 1854, v.II, n.24, p. 26). Outra negativa do Conselho foi dada em relação à submissão para juízo da obra do método de *Leitura Repentina*, momento em que

não quis o conselho interpor esse juízo, sem esperar o resultado da experiência, que é a melhor prova da bondade de taes obras; e por isso encarregou o commissario dos estudos de Lisboa, em 12 de outubro do anno passado, de observar e seguir em todo o seu desenvolvimento o ensaio, que o proprio autor hia fazer d'esse método, no colégio que abriu na capital; e ao vogal extraordinário o Dr. Manuel Marques Pires, para o fazer ensaiar na escola primaria de Estarreja (O INSTITUTO, 1856, v.4 ,p. 207).

Os resultados dos pareceres informaram que o método de Castilho “não responde o proveito á promessa do autor, que parece tambem já por si mesmo desengando. Se, porém, este livro parece inutil, muito temos já, que assim na parte moral, como na litteraria, bem accommodados são para o uso escolar” (O INSTITUTO, 1856, v.4, p. 207).

4.2 ‘Dos mares experimenta a fúria insana’: rejeição de Castilho em solo brasileiro

A expressão “dos mares experimenta a fúria insana³⁵” denunciava que os adversários de António Castilho não se limitaram a Portugal. Sua vinda ao Brasil para propagação do método foi recheada de embates, levando inclusive à interrupção de seu curso. Entender quais embates e os principais oponentes em solo brasileiro tornou-se um dos principais objetivos desta pesquisa.

Uma das causas descrita por Castilho para a rejeição e interrupção de seu curso seria a resistência ao princípio ativo e ao pragmatismo que ele apresentava em sua proposta. O contexto político e nacionalista fez com que, naquele momento, não houvesse satisfação unânime acerca desse método ativo baseado na experiência de um ensino simultâneo.

Segundo os defensores de Castilho, observa-se uma resistência aos princípios de uma pedagogia ativa, composta por uma escola com método de ensino simultâneo, definido por Castilho como atraente, com abertura para o experimento, movimento, ludicidade em detrimento de uma escola caracterizada pela imobilidade das crianças e de correções corporais ora condenadas como a palmatória. Nesse sentido, o ativismo da prática pedagógica se daria pela via das palmas e do canto em coro das recitações ritmadas pela escola regulada e racionalizada em seus ritos.

³⁵ CASTILHO, 1893, v.43, p. 543.

Adentrando em disputas pedagógicas, António Castilho problematizava o ensino individual e mútuo, questionando qual seria a dificuldade apresentada em se “reunirem na escola primária todos os alunos logo no princípio da lição, e reunidos se conservarem até ao fim? Nenhuma; e a prova é que as escolas secundárias e superiores o conseguem (CASTILHO, 1909b, p. 92).

Para Castilho, a oposição não aceitava a alegria proposta pelo seu método e o princípio do ensino simultâneo; consideravam inadmissível uma metodologia que por via do canto coletivo fosse melhor na correção do discípulo que a repreensão direta e individual do professor.

(...) inadmissível que, por via do canto, se corrijam mais depressa e melhor os defeitos de pronúncia, do que por via da leitura individual e explicativa, que o Mestre faz aos discípulos pelo Método antigo; pois que por este Mestre antigo não se lhes deixa ler viciosamente; quando não pronunciam bem alguma palavra, ele lhes faz conhecer o erro em que caíram, assim como o modo mais fácil de o evitar, o que certamente não poderia fazer pelo Método moderno, estando os discípulos agrupados e lendo em côro, por isso que, no meio da gritaria, lhe seria muito custoso, e até impossível, perceber os erros a fim de os emendar e corrigir (CASTILHO, 1909a, p. 128).

Na defesa de seu método, António Castilho propôs uma educação simultânea que, visando à homogeneização, a todos atenderia em uma mesma marcha harmônica.

(...) cá a instrução é igual para todos; o preceptor não se limita – (atendam, e aprendam) — em fazer perguntas a um só aluno, ou a alguns, se não que todos lhe respondem ao mesmo tempo; todos são atores, e representam o seu papel; perenemente o Mestre lhes desperta e mantém a atenção; todos os órgãos e sentidos estão em movimento e em exercício; torna-se às crianças a instrução um brinquedo, perfeitamente consentâneo ao gosto e propensões próprias da idade (CASTILHO, 1909a, p. 129).

Com essa visão harmoniosa na racionalização do espaço escolar, o autor do método defendia uma instrução mútua das crianças, através da interação e troca de saberes, já que “instrução mútua convém às crianças; devem-se ir afazendo com tempo a ajudarem-se umas às outras, e a comunicarem-se juntamente as coisas que se lhes ensinam, e que lhes devem ser comuns” (CASTILHO, 1909a, p. 132).

António Castilho não desdenhou do princípio da emulação originada dos jesuítas e readaptada no ensino mútuo, mas defendeu seu emprego de tal forma dizendo que todos os alunos “participem igualmente da instrução, sem que haja preferências

sensíveis nem desvelos muito especiais em favor de certos alunos, que podem ser mais espertos, ou mais assíduos, que os seus discípulos” (CASTILHO, 1909a, p. 132).

Fundamentado em uma doutrina cristã, criticou a emulação que desconsiderava esses princípios de igualdade entre os pares, gerando inimizades, disputas e hierarquizações nos saberes.

A emulação, ocasionadora de soberbas e inimizades, não é aqui excitada; a igualdade mais perfeita, e a benevolência mais sincera, presidem aos trabalhos. Cada discípulo é sempre discípulo; o Mestre é sempre Mestre para ensinar; é ao mesmo tempo todo para todos, e todo para cada um. É a caridade cristã em pleno exercício; é com ela o noticiado da fraternidade cívica; é o trabalho em comum feito à luz, regido pela razão, endereçando pela mais curta via para a perfeição (CASTILHO, 1909a, p. 83).

Todos esses embates entre António Castilho e seus adversários, especificamente entre o modo simultâneo e o individual e mútuo, foram relatados na obra *Resposta aos novíssimos impugnadores do método portuguez* (1909).

A rejeição de António Castilho em solo brasileiro na literatura alagoana de João Craveiro Costa (2011) deu-se por embates políticos e nacionalistas entre os que defendiam a forma tradicional de entender o processo educativo (professor detentor do conhecimento e aluno individualmente recebendo a instrução) e os defensores da nova forma de ver a criança, como um ser ativo, capaz de interagir com os pares e professores.

O depoimento de Costa demonstrou essa dificuldade de inovação, pois além do professor Soares, “cremos que ninguém o praticou com perfeição. Todavia, propagou-se um pouco, aceitando-o os professores menos ronceiros e capazes de admitir inovações” (COSTA, 2011, p. 41).

Para Craveiro Costa (2011, p. 41), a fonte de descrédito a António Castilho estava em consonância com a resistência aos princípios de uma pedagogia ativa, composta por uma escola com método de ensino simultâneo, propondo-se atraente, com abertura para o experimento, movimento, ludicidade em detrimento dos defensores de uma escola com prática tradicional caracterizada pela imobilidade das crianças e por práticas de correções corporais, agora condenadas, como a palmatória.

Nesse momento, surge a necessidade de analisar o contexto político e nacionalista que fez com que, naquele momento, esses métodos de educação ativa, baseados na experiência de um ensino simultâneo adotado na segunda metade do século XIX nas

escolas europeias, americanas e em algumas brasileiras, não lograssem satisfação unânime.

Vários são os questionamentos sobre os motivos que levaram à interrupção do curso de António Castilho, antes tão propalado nacionalmente, com 589 inscrições. Questiona-se a natureza desses conflitos, os posicionamentos político e pedagógico desses 589 sujeitos envolvidos, as diferentes concepções de educação presente durante a realização do curso e as motivações que levaram inclusive ao seu cancelamento.

Após esse acontecimento, António Castilho propôs repor as 30 aulas restantes em sua casa para os interessados. Dos 589 alunos matriculados, somente 21 participantes continuaram a frequentar o curso na casa de António Castilho, dentre eles, o representante da província alagoana. Nesse momento, depara-se com a necessidade de questionar: Quem são esses 21 restantes, além do professor alagoano Francisco Soares? Que “pareceres” esses sujeitos levaram às suas províncias após a realização do curso?

Ao se debruçar sobre as fontes referentes à instrução pública nas províncias de Goiás e Alagoas, observa-se que ambas enviaram representantes ao curso de António Castilho, que iniciara em 22 de março de 1855³⁶. O presidente da província de Goiás, Antonio Candido da Cruz Machado, enviou à Corte o professor de primeiras letras de instrução pública, Feliciano Primo Jardim, para aprender o referido método com o próprio António Castilho, e depois aplicá-lo nas escolas goianas (GOIÁS, Relatório do presidente da província, 1855). Quando o representante chegou à Corte, porém, António Castilho já não se encontrava. Talvez essa interrupção do curso justifique o desencontro entre Castilho e o representante da província goiana, enviado para tal curso.

A repulsa ao *Método Castilho* descrito pelo próprio autor como motivos nacionalistas representa as tensões sociais e projetos políticos em conflitos na constituição da identidade nacional brasileira que resultaram em disputas nos projetos de literatura e instrução, dentre outros, ao longo do século XIX.

Havia uma diversidade nos projetos instrucionais oitocentista; isso porque “não existe *uma* cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos”; sendo que “a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um efeito de sentido, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 2008, p. 208). O que se chama,

³⁶ Ofícios e Relatórios da Instrução Pública de Alagoas (1855-1857). Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 60 – Relatório de 1855.

portanto, de “cultura brasileira” nada tem de homogêneo e uniforme, e nunca poderá entrar em bitolas jurídicas. A sua forma complexa e mutante resulta de interpenetrações da *cultura erudita*, da *cultura popular* e da *cultura de massas* (BOSI, 2008, p. 217).

Nesse processo de construção da identidade do Estado Nacional brasileiro no século XIX, a difusão da escola para o povo visava uma unidade nacional por meio de conteúdos unificados e valores; em um processo de “constituição do sistema escolar brasileiro e que parecem ser aproximadas dos diversos processos de formação da ‘escola de massas’, no continente europeu e na América do Norte” (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 1).

Com a necessidade de construir um povo e uma nação, o Estado estabelecia “hierarquias e distinções sociais marcadas pela criação de instituições educacionais destinadas a públicos distintos” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 29), ao mesmo tempo que transmitia valores morais e culturais a ele desejáveis. Para Cambi (1999), o Estado Moderno nasceu centralizador e controlado pelo soberano em todas as suas funções e distribuiu capilarmente pela sociedade o exercício efetivo do poder através de um sistema de instituições de controle como a escola.

Para Gondra e Schueler (2008, p. 27), o que estava em jogo, nas guerras de Independência e nas revoltas regenciais, era a disputa pela interpretação do Brasil e pela definição do ser brasileiro, em meio a debates locais e provinciais. Mattos (1994, p. 225) conceituou tal contexto como “tempo saquarema³⁷”, em que o Estado brasileiro seria construído a partir da constituição de uma classe senhorial.

Presidentes da província e chefes da legião da Guarda Nacional; bispos e juizes municipais, de paz e de órfãos; membros das Redações e redatores de jornais locais; empregados das faculdades de medicina, dos cursos jurídicos e academias e juizes de direito; comandantes superiores da Guarda Nacional, párocos e médicos; chefes de Polícia e professores – todos esses e alguns mais, em graus variados e situações diversas, nos nível local, municipal, provincial ou geral, tornaram-se peças estratégicas no jogo de construção do Estado imperial e da classe senhorial (MATTOS, 1994, p. 225).

³⁷ Por saquaremas se denominariam sempre e antes de tudo os conservadores fluminenses, e se assim ocorria era porque eles tendiam a se apresentar organizados e a ser dirigidos pela “trindade saquarema” Rodrigues Torres, futuro visconde de Itaboraí, Paulino José Soares de Sousa, futuro visconde do Uruguai, e Eusébio de Queirós (MATTOS, 1994, p. 102). Localizados, “numa primeira delimitação, entre os últimos anos do período regencial e o ‘renascer liberal’ dos anos sessenta do século passado (MATTOS, 1994, p. 270).

Para além dos motivos nacionalistas citados por Craveiro Costa (2011) da parte de professores incapazes de admitir mudanças, foram localizadas resistências ao método em virtude de retaliações de professores na província alagoana. Tais razões, aparentemente pessoais, expressavam-se nas resistências institucionais de disputas por cadeira no liceu de Alagoas, motivadas politicamente e apresentadas inclusive nos jornais de Alagoas.

Aparentemente as disputas e tensões manifestas e as hostilidades abertas entre os professores do Liceu das Alagoas parecem ser produtos de situações particulares. No entanto, faziam parte de um jogo de competições para aumentar seus prestígio e poder social. Ao elaborar uma “teoria geral da gênese das instituições”, Elias (2006) entende que esses confrontos entre seres humanos que desempenham funções sociais importantes não são lutas individuais, mas de grupos. Para o autor (2006, p. 70), “[...] um conflito entre dois seres humanos, por mais que possa ser algo único e pessoal, pode ser ao mesmo tempo representativo de uma luta entre diversos estratos sociais, remontado a várias gerações”. Assim, os conflitos aqui elencados não podem ser vistos como atritos casuais, individuais, ainda que, na melhor das hipóteses, esses indivíduos não tivessem consciência disso (SANTOS, 2018, p.102).

É preciso pontuar que o presidente da província de Alagoas, doutor Antonio Coelho de Sá e Albuquerque, deixou registrado no relatório de 1856 sua gratidão ao conselheiro Antônio Feliciano Castilho pelo bom acolhimento dado ao professor alagoano Joaquim José Soares, enviado para a corte para acompanhar a explicação sobre o método Castilho, em 1855. No mesmo relatório, o presidente elogia os saberes apreendidos e aplicados por Soares acerca do método Castilho.

Acompanhado do diretor, do vice-diretor da instrução pública e do secretário da província visitei em abril do corrente ano a aula do dito professor, e declaro-vos que não ficamos descontentes do que observamos. Falando assim, não é meu propósito pedir para a instrução primária da província reformas radicais no seu método de ensino. Compreendo perfeitamente que o assunto de que trato é da mais grave importância sobre a sorte futura de um povo; e quando as questões atingem esta altura, a reflexão, o estudo, a experiência e outros predicados que as grandes reformas exigem como garantias de utilidade, devem ser condições provadas, e quase já fora do alcance das discussões, ainda mesmo da dúvida sincera. É, pois meu voto que continuem as provas com sinceridade, e que o novo sistema de leitura repentina seja tratado na província com a atenção que merecem os hóspedes finos e amigos do país que o recebem (ALAGOAS, 1856, p.32).

Apesar de ser tratado como amigo do país pelo presidente da província de Alagoas e de ser elogiado e adotado nas aulas do professor Joaquim José Soares, o Método português alcançou opositores na província alagoana conforme apresentam algumas fontes.

4.2.1. A rejeição do *Método português* na província alagoana

No ofício do professor Francisco José Soares³⁸ foram citadas as visitas a casa onde se hospedava Castilho nas terças e sextas-feiras: momentos de mais aprendizado sobre o método e de melhor preparação para as aulas práticas sob a direção do professor baiano Antonio Gentil, participante do curso. A aula prática contava com a presença de 21 alunos, e, segundo Soares, era sem dúvida preferível como ensino de leitura.

Costa (2011, p. 41) apresentou o ceticismo com o qual António Feliciano de Castilho foi acolhido na província alagoana, sendo combatido por José Alexandre Passos, professor e filólogo alagoano, autor de várias obras sobre este universo temático.

Essa resistência é explicada por motivo político. O irmão de José Alexandre Passos, o professor Ignacio Joaquim Passos, perdeu sua cadeira interina de professor de Retórica do Liceu de Maceió para José Francisco Soares, o representante escolhido pelo presidente da Província para frequentar o curso ofertado pelo poeta e filólogo português no Rio de Janeiro.

Abelardo Duarte (1961) apontou para as dimensões desses conflitos entre os irmãos e o representante do *Método português*, noticiados inclusive no jornal *Diário das Alagoas* (1859), quando Ignacio Joaquim Passos e seu irmão José Alexandre Passos eram ainda redatores.

De acordo com Costa, apresentava-se também na província alagoana a dificuldade de inovação, pois, além do professor Soares, “cremos que ninguém o praticou com perfeição. Todavia, propagou-se um pouco, aceitando-o os professores menos ronceiros e capazes de admitir inovações” (COSTA, 2011, p. 41).

Após a imersão nas fontes históricas para descortinar as nuances de Castilho na instrução pública em Portugal e no Brasil, apresentaram-se outros motivos que levaram os filólogos irmãos alagoanos a rejeitarem as inovações propagandeadas por Castilho. Esses embates entre os irmãos filólogos alagoanos com os filólogos Castilho — António

³⁸ Francisco José Soares foi mestre e proprietário de escola primária de Maceió, Colégio de São José.

e seu irmão José — ultrapassaram a centralidade do projeto reformista do poeta Castilho que era a questão do ensino das línguas.

Além de sua ação na instrução primária com um método para o ensino da leitura, Castilho transitou na instrução secundária sugerindo reformas na ortografia portuguesa e buscando introduzir com veemência o ensino do pursismo e do vernáculo clássico lusitano no currículo do ensino secundário em Portugal e no Brasil. Essa questão está apresentada com mais afinco no último capítulo desta tese, trazendo inclusive a resposta de Castilho, registrada na obra *Orthographia portuguesa e missão dos livros elementares; correspondência oficial, relativa ao Iris classico* (1860), às críticas recebidas do filólogo alagoano José Alexandre Passos.

Para além desses motivos, localizou-se a presença de um professor brasileiro, com seus seguidores, autor de um método de leitura, frequentando as aulas de António Castilho e gerando embates e resistências, gerando discussões que fizeram Castilho desistir das ministrações das aulas. O professor responsável por essa resistência e confronto foi o primeiro diretor da Escola Normal de Niterói, Costa Azevedo, criador de impressos para ensino da leitura no Brasil sob as bases do francês Jacotot e do português Travassos, acompanhado de seguidores como Valdetaro, professor da princesa Isabel e diretor da escola que levava seu nome.

4.2.2 Rejeição e interrupção do curso no Império brasileiro: embates com os ‘indolentes’ José da Costa Azevedo e Valdetaro

Nas cartas enviadas por António Castilho à sua mulher foram relatados detalhes de sua estada no Brasil para a ministração do curso que visava propagar o seu método para o ensino da leitura. Uma minuciosa análise dessa correspondência pedagógica é imprescindível na busca por respostas aos diversos questionamentos levantados durante essa pesquisa.

Nas falas de António Castilho, observa-se que o Brasil já possuía, desde 1834, um Método de leitura — caracterizado por ele como uma espécie de redução dos sistemas pedagógicos do francês Jacotot e do português Travassos —, elaborado pelo brasileiro Costa Azevedo, que motivou intrigas e repulsa ao *Método português*.

Dois traquinas literários com muita basófia, num discurso muito sobre-carregado de encômios a mim, como escritor e poeta, e muito revestidos de fórmulas hipócritas, procuraram suscitar (e com efeito suscitaram) uma cizânia de nacionalidade chocha, dizendo que também havia aqui, impresso, há vinte e um anos, um Método de leitura, coisa grande, feito por um grande homem, em quem a maior parte deles mesmos nua ouvira falar, chamado José da Costa Azevedo; que decerto não teria tirado dele o meu, mas que me havia com ele encontrado; que por aquele método se aprendia em seis meses, como se podia ver num colégio desta cidade, etc, etc, etc... (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 286).

Antônio Castilho caracterizou de forma pejorativa o autor do método brasileiro José da Costa Azevedo e seu seguidor Francisco Crispiniano Valdetaro³⁹ como plagiários de Jacotot.

O do seu plagiário Costa, ninguém o segue no Império; não o conhecem aqueles mesmos que falam dele; e o tal colégio que se apontava, e que pertence a um Fulano Valdetaro, ensina por uma modificação feita pelo mesmo Valdetaro ao mesmo Costa, mas leva nos para dar maus leitores. Estes dois oradores de tão insigne tarefa fizeram-me perder a cabeça em duas lições. Afinal já levavam para lá clientes, para lhes darem apoiados; era insuportável. Trunquei ali o Curso, dizendo-lhe o *porquê* muito francamente (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 287).

No cruzamento entre essas fontes, depara-se com o desabafo de Antônio Castilho diante da presença de professores com grande prestígio em solo brasileiro, como Valdetaro, que estava a cargo da instrução da princesa, fato esse que deixa grandes questionamentos: Será que a princesa teria a cargo de sua instrução um professor “possuidor de uma escola de maus leitores”, como Antônio Castilho assim descrevera Valdetaro? Será que o método apropriado de Jacotot era mesmo desconhecido até por quem o praticava, conforme as falas de Antônio Castilho? Vários desses questionamentos justificam a necessidade desta pesquisa no campo da Historiografia da educação brasileira.

O sujeito caracterizado por Antônio Castilho como plagiário era José da Costa Azevedo (1791-1860), primeiro diretor e organizador da Escola Normal de Niterói⁴⁰; “um patricio notabilíssimo olvidado pela ingratidão ou ignorância dos nossos

³⁹ Valdetaro nasceu em 1805, no Rio de Janeiro, onde faleceu em 10/1/1862, e foi professor da princesa Isabel Cristina, filha do Imperador D. Pedro II do Brasil (CALMON, 1941).

⁴⁰ A Escola Normal de Niterói foi a primeira do Brasil e da América, sendo instituída através do Ato nº 10, de 1º de abril de 1835, da Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro, sancionada em 4 de abril pelo presidente da Província Joaquim José Rodrigues Torres, depois visconde de Itaboraí (NOGUEIRA, 1938, p. 28).

contemporâneos” (NOGUEIRA, 1938, p. 28). O tenente-coronel José da Costa Azevedo foi nomeado diretor em 27 de junho de 1835, permanecendo no cargo até 1860⁴¹.

Costa Azevedo foi considerado pelo presidente da província do Rio de Janeiro, Joaquim José Rodrigues Torres, um cidadão com conhecimentos especiais para dirigir o ensino público a quem deveria ser entregue a “inspeção e fiscalização de todas as escolas primárias da Província” com o objetivo de “dar-lhes a mais conveniente direção” (RIO DE JANEIRO, RELATÓRIO, 1835, p. 3).

No decreto nº 10, de 1835, referente à criação da Escola Normal, o presidente da província do Rio de Janeiro sancionou, no segundo artigo, as matérias e modos de ensino.

A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo método Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado (Decreto nº 10, de 1835).

Ao trabalhar as relações de poder na Escola Normal da província do Rio de Janeiro no projeto de ação política de Joaquim José Rodrigues Torres (1835-1840), Conceição (2012) abordou algumas funções desempenhadas por Costa Azevedo:

personagem este que estava à frente inclusive tanto dos pedidos de exames públicos de seleção para o cargo de efetivo de Miguel Joaquim da Cunha e João Rodarte da Gama Lobo, quanto da expulsão de Albino Alves de Azevedo, atuando assim também como um poderoso agente do estado no microespaço escolar (...). A medida de “dar aos professores as instruções necessárias; [e] exigir deles todas as informações convenientes”, através da precisa vigilância do Tenente Coronel Jozé da Costa Azevedo, seria uma ação “indispensável para conseguir fim tão importante (CONCEIÇÃO, 2002, p. 8-9).

Costa Azevedo foi por vários anos diretor da Escola Normal e o único professor dessa instituição lecionando em todas as cadeiras. Esse fato só foi revertido a partir da reforma em 1848, gerada pela Lei nº 402, de 27 de maio de 1846, quando foram solicitados novos professores.

⁴¹ Segundo consta nos relatos do site do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, José da Costa Azevedo ficou no cargo de diretor até o ano de sua morte <<http://infoiepic.xpg.uol.com.br/historia.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2016

Antes da reforma, era um só professor encarregado de dar toda a instrução aos candidatos ao magisterio; não havia tempo prescripto para a duração do curso da escola normal; nem se apuravão bem as disposições, talento e moralidade dos que pretendião estudar como pensionistas da província obrigando-se a servir ao depois como professores (NOGUEIRA, 1938, p. 49).

A formação desse diretor e único professor de diferentes cadeiras da Escola Normal deu-se na Academia Militar, onde recebeu o grau de doutor em matemática e ciências naturais. As fontes localizadas na Biblioteca Nacional, na seção de Obras Raras demonstraram a intimidade de Costa Azevedo com a matéria relacionada a cálculo. O documento datado década de 1830 tratava da explicação de *Cálculo Diferencial de la Caille*, por José da Costa Azevedo, conforme apresenta a Imagem 6.

IMAGEM 6 – ‘Cálculo Diferencial de La Caille’ explicado por José da Costa Azevedo

Fonte: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro – Divisão de Manuscritos (1-47,09,010).

Como registro dessa atuação do primeiro diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro, Nogueira (1938, p. 38) apresentou o termo de admissão lavrado do próprio punho de José da Costa Azevedo assinando a matrícula da admissão do primeiro aluno, em 1835, dentre os 21 alunos matriculados.

Para além dessa função de diretor da Escola Normal, fiscal dos professores que foram sendo admitidos na escola, cidadão habilitado para formar através da instrução

primária, Costa Azevedo atuou na produção de impresso pedagógico. Esse termo será utilizado de acordo com a conceituação de Antonio Batista e Ana Maria Galvão (2009).

Nogueira (1938) registrou a solicitação em que o presidente da província Paulino Soares de Souza mandou distribuir para os alunos da Escola Normal e para todos os professores da província o Manual do Professor Primário, escrito por um francês e traduzido por Costa Azevedo.

O documento (b), mostra o cálculo da despesa da impressão e encadernação de uma obra, (*) que o Tenente Coronel Costa Azevedo se propõe traduzir para uso da Escola; à da impressão de suas lições de Aritmética e Gramática da Língua Nacional aos discípulos dela; e o que pode custar a gravura e estampa dos quadros de caligrafia (NOGUEIRA, 1938, p. 37-8).

IMAGEM 7 – Autógrafo da 1ª matrícula na E. Normal cuja letra é de Costa Azevedo

Fonte: NOGUEIRA (1838, p. 38).

Para além da tradução de obras francesas, Costa Azevedo produziu um material para as lições da instrução elementar, denominado *Lições de ler*, conforme mostra a Imagem 8, dedicado às suas filhas Maria Joanna e Maria Julia e composto de 52 lições para a alfabetização das crianças.

Tal material foi adotado pela Sociedade da Instrução Elementar⁴² do Rio de Janeiro e colocado em prática na Escola dessa Sociedade, na qual Costa Azevedo era diretor.

A segunda Sociedade de Instrução que temos a falar, como uma das mais interessantes, é a Sociedade de Instrução elementar (...) O método que ela tem adotado, é do atual Diretor o Sr. José da Costa Azevedo; e é a este método, e a esta sábia Direção, a quem se deve a justa celebridade de que já goza esta Aula; e quem quiser pôr-se melhor ao fato da excelência deste método pode consultar os Mapas estatísticos desta Escola, publicados pelo seu Diretor (CORREIO OFFICIAL, 1836, edição 81).

IMAGEM 8 – Capa do impresso *Lições de ler* de autoria de Costa Azevedo

Fonte: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro – Obras Gerais (IV-132,3,44).

A notícia impressa no Correio Oficial do Rio de Janeiro aponta a existência de mapas estatísticos adotados no Colégio de Instrução Elementar, presidido por Costa Azevedo. Desses *Mapas Estatísticos*, foram localizados o oitavo e o nono mapas, apresentados ao Conselho da Associação, em 1835.

⁴² A Sociedade presidia o Colégio de Instrução Elementar, estabelecido na rua do Lavradio, 17. As disciplinas lecionadas da instrução primária compreendiam “leitura e ortografia, caligrafia, noções de ideologia e de gramática geral, aritmética, religião do Estado”; a instrução elementar compreendia “álgebra e geometria elementar, geografia e cronologia, história universal, noções de retórica e de poética, filosofia, escrituração mercantil: a língua latina, a grega, a francesa, a inglesa, e a alemã: dança, música e desenho” (ALMANAK, 1847, p. 266).

Tais mapas têm informações sobre o cotidiano da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro. Essa Sociedade foi citada na matéria veiculada no jornal *A Aurora Fluminense*⁴³.

Temos já Colégios organizados com um bom sistema e aonde se proporcionam aos meninos toda as disciplinas liberais. Mas a maior parte das escolas do ensino primário acham-se ainda num estado de atraso que nos injuria e pode dizer-se que pouco ou nada se tem curado do aperfeiçoamento dos métodos. A este respeito, é com um verdadeiro sentimento de gratidão que temos de falar nos desvelos e ilustração com que o Sr. José da Costa Azevedo presidiu a Escola da Sociedade de Instrução Elementar no Rio de Janeiro, e dirige hoje a Escola Normal da província, na Cidade de Nitherói. Se são exatas as informações que temos de pessoas sisudas, desejaríamos que os nossos mestres do ensino primário fossem uma vez por outra visitar aquele estabelecimento, e ali aprendessem a afastar-se dos defeitos da nossa velha rotina (*A Aurora Fluminense*. Rio de Janeiro, quarta feira, 16 de dezembro de 1835, n.1132).

A Imagem 9 apresenta a capa do oitavo e nono *Mappas Estatísticos da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*, de autoria do professor José da Costa Azevedo e editado pela Tipografia Nacional no ano de 1837.

IMAGEM 9 - Oitavo e nono ‘Mapas Estatístico da Escola da Sociedade da Instrução Elementar do Rio de Janeiro’

Fonte: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro – Seção de obras gerais (V.261, 1, 1, N-7 e 8).

⁴³ Segundo Patroclo (2014), o jornal *A Aurora Fluminense*, fundado em 1827, tinha uma postura crítica em relação à criação e ao funcionamento do Colégio Pedro II, tecendo oposição ao governo imperial.

As imagens 10 e 11 apresentam listas de despesas com materiais para a Escola Normal de Niterói nos anos de 1839 e 1840, e ainda a despesa com o pagamento do diretor José da Costa Azevedo. Por meio da análise dessa tabela, surge o seguinte questionamento: Os 12 exemplares das *Lições de ler* e os 12 *Mapas estatísticos* solicitados e que constaram como despesas no relatório do presidente de província do Rio de Janeiro (1839) referiam-se aos escritos de Costa Azevedo?

A Sociedade da Instrução do Rio de Janeiro teve seu trabalho elogiado em relatório oficial, sendo destacada como “sociedade onde se acham reunidas todas as capacidades literárias do país, trabalhando há mais de 10 anos para melhorar a forma do ensino, e seu sistema deverá, por ordem superior, ser adotado como modelo para todas as escolas” (RIO DE JANEIRO, Relatório da Instrução Pública, 1854, p. 40).

IMAGEM 10 – Solicitação de materiais para a Escola Normal de Niterói (1839-1840)

6. Tabela demonstrativa do orçamento da despesa da província do Rio de Janeiro para o anno financeiro de 1839-1840.			
COM A ESCOLA NORMAL.			
PESOAAL.			
EMPREGOS.	NOMES.	LEGISLAÇÃO.	ORDENADO.
Director.	José da Costa Azevedo	Lei provincial de 4 de abril de 1833, n.º 10.	1.600\$000
Porteiro.	José Antonio de Carvalho	Orçamento.	141\$000
			1.741\$000
MATERIAL.			
Aluguel da casa			360\$000
Despesa com acção d'ella			50\$000
Concertos e reparos d'intensio			50\$000
Despesas differentes de papel, pennis, &c.			12\$000
Doze exemplares das lições de leitura			7\$200
Doze exemplares das lições de ler			42\$000
Doze exemplares dos mapps estatísticos			21\$000
Doze exemplares da historia do Simão de Nantua			36\$000
Doze exemplares da historia do padre Antonio Pereira de Souza Caldas			48\$000
Doze exemplares das poesias sacras e profanas do padre Antonio Pereira de Souza Caldas			48\$000
Doze exemplares da Santa Biblia			48\$000
Doze exemplares de geometria de Vilella Barboza			80\$000
Doze exemplares dos elementos de geographia, e de cronologia, impressos em Coimbra			36\$000
Doze exemplares dos sinónimos da lingua portugueza por Fr. Francisco de S. Luiz			12\$000
Doze exemplares do glossario de Fr. Francisco de S. Luiz			832\$800
OBSERVAÇÃO.			Total.
A despesa com varios artigos do material foi calculada dehuia da hypothese de se matricularem dore individuos no decurso do anno.			2.570\$800

Fonte: Rio de Janeiro, Relatório do presidente da Província (1839).

No *Oitavo Mappa Estatístico da Escola da Sociedade de Instrucção Elementar do Rio de Janeiro* estavam apresentadas as despesas financeiras que a escola teve desde o dia do seu estabelecimento até outubro de 1835, contando a impressão de 544

diferentes números dos *Mapas Estatísticos* para circulação, dentre outros inúmeros materiais como traslados, livros etc.

Supõe-se que esses mapas eram utilizados na formação de professores quando faziam uso das *Lições de ler* propostas por Costa Azevedo e na Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro porque, pela análise limitada do oitavo e nono volumes, se observa um detalhamento de disciplina do corpo docente e discente, prestação de contas da Sociedade, e o passo a passo das lições propostas em sua obra.

Os oitavo e nono mapas, publicados em 1835, apresentavam lições de caligrafia e ortografia. Supõe-se tratar de um acréscimo ao impresso *Lições de ler*, publicado em 1832, e que estava restrito às lições de leitura.

Os impressos de Costa Azevedo como as *Lições de ler* e *Mapas Estatísticos* não circularam somente na Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro. Nogueira (1938) apresentou a circulação desses impressos em um educandário particular, com a dotação orçamentária do ano de 1839-1840, na qual estavam discriminadas as despesas, incluindo a aquisição de *Lições de ler* e os tais *Mapas Estatísticos*. Eram as fontes necessárias na pesquisa para indicar uma possibilidade de circulação dos materiais escritos por Costa Azevedo.

Funcionava o educandário em casa particular, e a dotação orçamentária atinente ao exercício de 1839-1840 prescrevia: 36\$000 anuais, ou sejam 30\$000 mensais de aluguel; consertos e reparos de utensílios, 50\$000; doze exemplares das *Lições de Leitura*, 12\$000; doze das *Lições de ler*, 7\$000; doze dos *Mapas Estatísticos*, de Costa Azevedo, 42\$000 (...) (NOGUEIRA, 1938, p. 43).

A gratidão registrada no jornal ao trabalho de Costa Azevedo é justificada quando se verifica o nome de um dos fundadores do jornal, Francisco Crispiniano Valdetaro, o mesmo que faria António Castilho “perder a cabeça em duas lições” (CASTELO-BRANCO, 1975). Tratava-se de um republicano, antilusófono e defensor do método analítico enaltecedor do trabalho de seu companheiro. Na descrição de Nogueira (1938), observa-se a recusa de Costa Azevedo por convites imperiais.

Conta-se que nunca estivera nos paços imperiais, a despeito de sua prosápia social e de D. Pedro II por vezes assistir-lhe às lições e de o reputar individualidade de larga erudição. E apesar de jamais em partidos políticos ou em pleitos eleitorais se envolver, ofereceram-lhe altas funções no Império (NOGUEIRA, 1938, p. 28).

IMAGEM 11 – Despesas com a Escola da Sociedade da Instrução Elementar do Rio de Janeiro apresentada no *Oitavo Mapa Estatístico*

50	
Transporte....	501U500
1 Collecção de traslados por J. J. Ventura acompanhada das suas regras methodicas para se aprender a escrever.....	18U000
20 Pares de tinteiros de chumbo.....	13U160
20 Ardesias.....	4U800
6 Cabides, sua pintura, e numeração dos seus braços.....	16U720
2 Tapetes.....	15U000
1 Livro pautado para matricula.....	4U000
1 Livro pautado para o assento das despesas com a escola.....	1U600
Ordenado do professor de 15 de novembro de 1832 a 31 de março de 1835.....	1:671U110
Publicação dos primeiros sete mappas estatísticos.....	142U300
19 Livros de <i>Telemaco</i>	48U000
49 Livros de <i>Simão de Nantua</i>	100U000
72 Livros da <i>Sciencia do Bom Homem Ricardo</i>	14U400
544 Diferentes n. ^{os} dos mappas estatísticos.....	43U520
5 Canivetes de mola.....	10U050
132 Folhas de papel de desenho.....	13U240
4 Resmas de papel fino e de grande marca, 500 folhas cada resma....	42U000
3 Resmas de papel transparente e de grande marca, 500 folhas cada resma.....	17U400
26 $\frac{1}{2}$ Resmas de papel de pezo.....	146U580
2 $\frac{1}{2}$ Resmas de papel almasso.....	7U800
3.300 Pennas.....	25U920
43 Gárrafas de tinta.....	12U480
Lapis, gis, esponja, e areia.....	18U480
36 Libras de cera em velas.....	23U880
Agua e limpeza.....	64U850
Artigos diversos.....	30U480
Somma....	3:007U220

Fonte: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro – Seção de obras gerais (V.261, 1, 1, N-7 e 8).

Pensando nessa disputa entre os métodos de ensino, analisou-se que a grande discussão entre os dois métodos de matrizes analítica e sintética não era explicada estritamente por razões didáticas, sendo acrescida de conflitos políticos que tiveram início ainda no primeiro reinado, passando pelo período regencial e pelo segundo reinado no Império brasileiro.

4.2.3 A favor ou contra D. Pedro I e D. Pedro II: querelas políticas e pedagógicas

Antecipando a Geração de 70, em que os “conflitos políticos que começaram nos últimos anos da década de 1870 e se estenderam até o início do século XX” (BITTENCOURT, 2004, p. 484) foram travados entre defensores dos métodos sintético ou analítico no ensino da leitura, as querelas entre o português António Castilho e os brasileiros Valdetaro e Costa Azevedo, na década de 1850, e ainda entre Alencar e José Castilho, na década de 1860, estavam marcadas por posicionamentos políticos que se misturavam às questões metodológicas do ensino da leitura, da escrita e do projeto de constituição de uma língua.

Segundo Bittencourt (2004), no final do Império encontravam-se mais conceitualmente definidos os seguidores do método analítico para a alfabetização, em oposição ao usual método sintético, representando a posição dos grupos de educadores defensores de uma escola laica. Os seguidores do método analítico eram, em sua maioria, republicanos, com o discurso voltado para uma democratização do saber escolar e, contrários ao espírito tradicional de educação, cujo ensino era calcado em métodos da Igreja.

Tal debate, que englobava um caráter pedagógico da metodologia da alfabetização entre o espírito tradicional da educação contrário ao espírito de democratização política que caminharia entre a “república dos sábios” (BOTO, 2012, p. 71) e que foi demarcado na história da educação brasileira no final do Império, compareceu nas décadas de 1850 e 1860 nas representações dos intelectuais que atuavam na instrução pública brasileira. A oposição a Castilho em solo brasileiro em 1855 passou pela defesa da consolidação de um projeto de independência de Portugal, uma filiação a outras matrizes como a francesa e ainda pela circulação de ideais que fomentavam um espírito republicano.

Os desdobramentos da veneração que o poeta português dedicou a D. Pedro I desde o período do miguelismo em Portugal, na década de 1820, com sua filiação partidária acérrima ao regime liberal constitucional cartista português, levaram a embates com os republicanos Costa Azevedo e Francisco Crispiniano Valdetaro. Castilho era em território português um monárquico ligado à Carta Constitucional, porém era um opositor ao constitucionalismo brasileiro por defender a volta do Imperador.

Após a abdicação de D. Pedro I, em 1831, os irmãos Castilho tornaram-se adeptos do movimento da Restauração, momento em que José Feliciano de Castilho redigiu um jornal cartista denominado *A Restauração* (1842-1846). Os restauradores

Castilho declararam-se partidários de D. Pedro I do Brasil e, apesar de serem constitucionalistas em terreno português, na política brasileira, tornaram-se oposicionistas ao liberalismo em suas faces moderadas e exaltadas, por colarem-se à figura de um imperador após sua abdicação em 1831 e por defender a sucessão do trono a D. Pedro II do Brasil após a morte de seu pai em 1834.

Segundo descrito nas *Memórias de Castilho*, o poeta português destinava uma espécie de fascinação a D. Pedro I do Brasil, para os cartistas o Libertador, e defendia que seu filho D. Pedro II deveria assumir “pela força incontestável da hereditariedade, um prestígio não menos singular” (CASTILHO, 1896, v.43, p. 630).

A partir dos estudos de Guimarães (2014), observa-se uma dicotomia entre o conceito de Reustauração em territórios português e brasileiro; enquanto na ex-colônia o termo restauradores era utilizado para designar àqueles que defendiam a volta do estatuto colonial e de “um ethos político ligado ao ‘Antigo regime’, já em Portugal, indicava os partidários do liberalismo e da carta constitucional” (GONÇALVES, 2012:43).

Se no Brasil os restauradores ao defenderem a volta do Imperador são colocados em oposição ao constitucionalismo, D. Pedro, em Portugal, é visto como figura central da luta constitucional. Assim esclarece: Após o “7 de Abril”, esses setores serão vistos como defensores do retorno do Primeiro Imperador, o que significava opor-se ao liberalismo e ao constitucionalismo. O mesmo Imperador que em Portugal, já como D. Pedro IV, enfrentará uma guerra civil para que um regime constitucional fosse vitorioso e o absolutismo extirpado em definitivo. (GONÇALVES, 2012, p. 43)

Dessa forma, D. Pedro I representava para os liberais brasileiros o retrocesso diante das conquistas liberais e de seus atos vistos como despóticos, enquanto em Portugal era considerado figura central da luta constitucional contra seu irmão D. Miguel. Nesse momento de instabilidade de um Brasil recém-independente, que engendrava diferentes propostas de organização de Estado, liberais exaltados⁴⁴, moderados e caramurus deixaram registrados, dentre outras fontes, nas páginas do periódico *A Aurora Fluminense*, seus ataques e defesas.

⁴⁴ Ao citar a distinção feita por Paulo Pereira de Castro entre dois grupos na facção política denominada “liberal exaltada”, Guimarães (2013) afirma que os “liberais puros” como seguidores das ideias de Thomas Jefferson, como Borges da Fonseca e Teófilo Otoni, e os “agitadores”, a exemplo de Cipriano Barata e Ezequiel Dias Correia que, “tocando nos ressentimentos ‘de classe e de raça’, apontavam para a instituição de uma nova ordem social no país” (GUIMARÃES, 2013, p. 106).

A oposição a D. Pedro I, feita por esse periódico, é desenvolvida através do compromisso moderado. Na perspectiva d'Aurora, as recentes experiências mostravam que “não é assassinando e matando, que as doutrinas da liberdade têm feito a conquista do mundo civilizado”. O curso de ação que o periódico escolhia mostra a defesa dos moderados pelo justo meio, princípio aristotélico, utilizado pelos doutrinários franceses da Restauração (GUIMARÃES, TESE, p. 40).

O periódico *A Aurora Fluminense* foi fundado pelo médico Francisco Crispiniano Valdetaro (1805-1862), com José Apolinário Pereira de Moraes e José Francisco Xavier Sigaud que atuou como revisor no primeiro periódico médico brasileiro, em 1827.

Dr. José Francisco Xavier Sigaud foi responsável pela fundação do primeiro periódico médico brasileiro em 1827, que ostentava o extenso título de “O Propagador das Sciencias Medicas ou Anaes de Medicina”, Fundou o jornal da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, intitulado “O Semanário de Saúde Pública”, lançado em 3 de janeiro de 1831, do qual foi o editor até 1835. Em 1835, aliou-se novamente a seu amigo Plancher para editar o “Diario de Saude ou Ephemerides das sciencias medicas e naturaes do Brazil”, que existiu até 1836 – tendo como companheiros de redação o médico Francisco de Paula Cândido e Francisco Crispiniano Valdetaro, médico e professor das princesas filhas de D. Pedro II (Site da Academia Nacional de Medicina⁴⁵).

Evaristo da Veiga comprou o jornal *A Aurora Fluminense* de Valdetaro e passou a ser seu editor, e como adepto do liberalismo em sua face moderadora, segundo Guimarães (2013), em seus discursos políticos encontravam-se presentes a antinomia moderação/radicalização há um bom tempo, apresentando inclusive uma fala reparadora no contexto das crises de 1829 entre D. Pedro I e o Poder Legislativo. O periódico *A Aurora Fluminense* combatia os ministros e o projeto político de D. Pedro I.

Nada de jacobinismo de qualquer que seja a cor. Nada de excessos. A linha está traçada: é a da Constituição que se jurou no dia 25 de março. Nada de alterações que a desfigurem e lhe façam perder a virgindade [...] Os verdadeiros moderados são aqueles que detestam toda a espécie de excessos, toda a espécie de tirania ou de jacobinismo que ela esteja nas mãos de um ou na de muitos (AURORA FLUMINENSE⁴⁶, 1829, apud GUIMARÃES, 2013, p. 113-114).

Dessa forma, segundo Guimarães (2013), os liberais moderados temiam o

⁴⁵ Disponível em: <http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=484>. Acesso em: 29 out. 2016.

⁴⁶ *Aurora Fluminense*, n.276. Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1829.

retorno do autoritarismo do antigo monarca, porém, para segurar com firmeza as rédeas políticas, propunham novos mecanismos de controle social reconhecendo o aprimoramento das instituições pela via da reforma de modo gradual e em um ritmo marcado pelas próprias circunstâncias históricas que o Brasil se encontrava. Tornava-se necessário entre os liberais moderados “preservar dentro das condições da modernidade as velhas opiniões e as antigas regras de vida que havia permitido o desabrochar da civilização e dos costumes” (BURKE⁴⁷, 1833, p. 40 *apud* GUIMARÃES, 2013, p. 120).

As querelas entre os moderados e os restauradores adentraram os periódicos brasileiros. Segundo Guimarães (2013), no início de 1832 os restauradores começaram a se reorganizar fundando a Sociedade Conservadora e também o jornal *O Caramuru*. Observa-se na edição de 1832 a defesa política por parte dos caramurus da restauração do trono de D. Pedro II após a morte de seu pai, tecendo críticas aos moderados da *Aurora fluminense* que vislumbravam projetos denunciados pelos caramurus como republicanos.

Quanto ao arrancar o Sceptro ao Imperador: nessa parte é menor o crime de restauradores, do que dos federalistas de má fê como a Aurora: aqueles, revocando o ex Imperador davam ao Sr. D. Pedro II o direito de suceder, por morte de seu Augusto Pai, no Trono do Brasil; estes preparam Repúblicas miseráveis, ou Ditaduras tirânicas que arrancarão o Sceptro ao Imperador por uma vez, então lhe dariam o projetado pontapé com que um deles se expressou! (O CARAMURU, 1832, p. 5).

Segundo Silva (2012), o periódico *A Aurora Fluminense* colocou-se como folha da oposição, combatendo as práticas absolutistas do governo, assim como todas as formas de opressão, costumes e ideias ligadas a tal postura política. No momento do golpe miguelista no cenário português, o periódico adotou uma postura de vigilância do sistema implantado com a Carta de 1824, defensora de reformas em todos os campos da vida social, em conformidade com ele próprio.

⁴⁷ Edmund Burke. *Reflexions sur la révolution de France*. Paris: Hachette, 1989, p. XIII (Collection Pluriel).

Se a força do absolutismo ainda se fazia sentir, como na dissolução da Constituinte de 1823, nem por isso, amedrontou os liberais presentes na imprensa e na Assembléia Geral Legislativa, reaberta em 1826. Se os absolutistas, mais próximos de D. Pedro I estavam no poder, não exerceram o domínio total em virtude da onda libertadora, que pedia contas de seus atos (SILVA, 2012, p. 43).

Com Valdetaro à frente desse periódico, comparecia o sentimento antilusitano a partir do combate aos despotismos diversos e “denúncias às medidas arbitrárias, ilegais e, portanto, despóticas, dos ministérios de D. Pedro I” (SILVA, 2012, p. 80). O sentimento de veneração que Castilho dedicava a D. Pedro I do Brasil, considerando-o o Libertador em períodos sombrios do terrorismo miguelista, e seu apoio ao movimento cartista, que culminou na interrupção do golpe de D. Miguel, não eram compartilhados pelos brasileiros que se tornaram vigilantes contra qualquer tentativa de recolonização.

A Aurora Fluminense criticou a intromissão do governo brasileiro no período miguelista português, principalmente na política de auxílio aos emigrados, pois para os editores liberais moderados o perigo de uma recolonização era latente.

A Aurora criticava, sobretudo, as grandes somas despendidas com o auxílio aos emigrados liberais portugueses, censurando o ministro responsável, Sr. Itabaiana, por agir “contra a Lei do Orçamento, que lhe marca todas as cotas para o dispêndio anual e o seu objeto” e era confeccionada na Câmara dos Deputados. Alegava ainda, ser importuna a vinda de refugiados portugueses para engrossarem as fileiras brasileiras, pois o “ferimento de divisões”, que daí se seguiria, acordaria “ódios e desconfianças mal extintas”. Os ódios e desconfianças mal extintas referiam-se ao receio da recolonização do Brasil por Portugal. Ribeiro analisou os conflitos antilusitanos no Primeiro Reinado e identificou no final de 1822, uma incerteza com relação à concretude da independência proclamada por D. Pedro e ao mesmo tempo, a constituição dos portugueses em inimigos, que seriam taxados de absolutistas e tirânicos (SILVA, 2012, p. 37).

Os editores do periódico *A Aurora Fluminense* conceituraram os restauradores caramurus como antirrevolucionários, implantando em seus leitores o receio de esses sujeitos, como inimigos da nação brasileira, virem buscar estabelecer a ordem anterior à abdicação.

A *Aurora Fluminense* parecia não ter dúvidas de que os caramurus sustentavam um projeto restaurador. Para os moderados, os agentes de D. Pedro desejavam voltar à condição anterior ao “7 de Abril” para reaver seus privilégios. Os caramurus também foram apelidados pela *Aurora* de “antirrevolucionários”, devido à crítica que faziam da Abdicação, e foram até mesmo nomeados de “recolonizadores”. Com essa última denominação, o periódico formulava a memória do português colonizador e despótico, sendo seu exemplo maior D. Pedro I. A imagem política do português “inimigo da Nação” também foi construída no interior das críticas aos restauradores feitas pela *Aurora*. As críticas mais incisivas partiram do grupo exaltado, mas podemos encontrá-las no periódico moderado (SILVA, 2012, p. 80).

Para os moderados, o principal objetivo dos restauradores era o retorno ao absolutismo, chegando a ser comparados em suas estratégias com os miguelistas. O periódico *A Aurora Fluminense* registrou tal semelhança a partir de “uma generalização capaz de enquadrar todos aqueles que aderiam às correntes conservadoras a uma suposição comum: todos defenderiam o retorno dos excessos do passado, como o despotismo exercido por um monarca ilegítimo” (SILVA, 2012, p. 84).

A autobiografia de Christiano Benedicto Ottoni, declarado inimigo da instituição monárquica, foi elaborada em 1870 e editada pelo Senado Federal brasileiro no ano de 2014, e apresentava o cenário da aliança política entre os vencedores moderados ou monarquistas e os exaltados ou democratas no ato da abdicação em 1831, bem como suas alianças em 1834 no combate aos desejos da restauração de D. Pedro I. Segundo o autor, os moderados, “que se mostravam tíbios quanto a reformas da Constituição, vendo erguer-se um partido que abertamente pleiteava a restauração de D. Pedro I, assustados, se fizeram um pouco mais democratas, afagavam os exaltados e os chamavam em auxílio da situação” (OTTONI, 2014, p. 47).

A radicalização dessa aliança alterou-se após a morte de D. Pedro I, alterando a cisão entre liberais moderados e exaltados.

Morto D. Pedro I tudo aqui começou a barulhar-se, e a reação contra as conquistas liberais recrutou logo bons contingentes: 1º) toda a gente da restauração que perdera o objeto; 2º) todos os corcundas que se tinham unido aos moderados e não subiram postos; 3º) todos os descontentes por qualquer motivo (OTTONI, 2014, p. 67).

Mattos (1994) incluiu o nome de Teófilo Ottoni, irmão de Benedicto Ottoni, na lista dos progressistas ou liberais que travaram acirradas discussões com os arautos da nova orientação regressista. Para Mattos, os irmãos Ottoni opunham-se aos detentores

de uma força “formada embora por velhas figuras, em parte — ao declarar que fora liberal, e que agora tornava-se regressista para poder melhor servir à sociedade que corria risco ‘pela desorganização e pela anarquia’”. (MATTOS, 1994, p. 132).

Mattos conceitua como tempo saquarema esse estado de conservadores fluminenses que buscavam efetivar proposições regressistas, comandadas pela trindade saquarema, que “constituiria o núcleo do grupo que deu forma e expressão à força que, entre os últimos anos do Período Regencial e o renascer liberal dos anos sessenta, não só alterou os rumos da ‘Ação’ mas sobretudo imprimiu o tom e definiu o conteúdo do Estado imperial” (MATTOS, 1994, p. 102).

Os irmãos Ottoni lutaram contra o perigo iminente da força reacionária que visava “endeusar o imperador, curvar-se a todos os seus caprichos para conservar indefinidamente as lantejoulas do poder” (OTTONI, 2014, p. 67) com os radicais que vislumbravam o projeto republicano “para quem a monarquia constitucional (...) tinha de ser uma espécie de ‘república’” (SILVA, 2014, p. 32).

Ao lado dos irmãos Ottoni, José de Alencar foi considerado progressista por denunciar a “presença ainda avassaladora do elemento português, visto como absolutista e recolonizador, e que emprestava o colorido a ‘Restauração dos Saquaremas’” (MATTOS, 1994, p. 132).

Nesse contexto de alianças, Mattos (1994) apresenta a diferenciação entre os projetos liberais que se empenharam tanto em marcar sua diferença com relação aos regressistas quanto em dissociar o princípio democrático do conteúdo republicano. “Moderados ou modernos, uns; exaltados ou antigos, outros. A presença da plebe desunia os exaltados, pois a associação entre Liberdade e Igualdade entre os homens livres tornava tênues os limites entre a Revolução de cunho republicano e a Desordem” (MATTOS, 1994, p. 128).

Havia também entre os exaltados alguns movimentos que procuravam

aproveitar em benefício de suas posições as pressões que a plebe exercia sobre a já mencionada tênue linha que limitava a Liberdade, propondo medidas logo consideradas “revolucionárias” e de “fundo anárquico”, como o plano do Grande Fateusim Nacional. Por isso mesmo, mais do que Exaltados, eram vistos como Republicanos (MATTOS, 1994, p. 129).

Os fundadores do Império e a geração seguinte, de 1800-1833, da qual faziam

parte a “trindade saquarema” deram “forma aos três mundos e empenharam-se em conservá-los, ao empenhar seus ideais e suas forças na ‘consolidação monárquica’” (MATTOS, 1994, p. 118). Esses fundadores e consolidadores tinham “os olhos na Europa e os pés na América — eis o segredo da trajetória de individuação de uma classe, e, que se revestia da forma de construção de um ‘Corpo político’ soberano” (MATTOS, 1994, p. 119).

Pensando na “construção da Teia com os fios da civilização” (MATTOS, 1994, p. 259), os que dominavam e pretendiam dirigir o Império brasileiro lançavam as bases para, ao lado de medidas estritamente políticas, criarem imagens,

logo traduzidas em ações, objetivando a preservação da coesão de seu conteúdo — um território unificado, num continente sem comoções, a sua continuidade — na figura do imperador, e na coexistência fraterna dos seus elementos constitutivos — a miscigenação e a confraternização racial” (MATTOS, 1994, p. 120-121).

Norbert Elias (1993) utiliza-se do termo configuração para referir-se à formação social baseada na interdependência entre os indivíduos. Cada ação individual dependeria de uma série de outras, que por sua vez modificariam a própria figura do grupo social. Elias demonstra que a estrutura do comportamento civilizado está inter-relacionada com a organização social, sob a forma de Estado, a qual determina uma profunda evolução no sentimento de vergonha e de constrangimento, exigido para a convivência social.

A construção de um Estado brasileiro passava pela elaboração de uma teia tecida com os fios da civilização e da interdependência entre os indivíduos, em uma lógica em que muitos eram deixados “de fora”.

Uma lógica que deixava “de fora” aqueles que construíram esse tempo, como condição essencial para que a sociedade buscasse numa “ordem natural” a resposta à questão que formulara sobre a sua instituição e trajetória. Assim, quanto mais os Saquaremas transoformavam suas intenções em ações, tanto mais deveriam ser entendidas como naturais as diferenças e hierarquias entre os homens livres (MATTOS, 1994, p. 273).

Defensores de D. Pedro I desde sua luta contra seu irmão Miguel, chegando a ter vários de sua família exilados, passando pelas defesas de restauração de D. Pedro I e mostrando proximidade e admiração a D. Pedro II no Império brasileiro, os irmãos Castilho colaram-se à monarquia criticando os republicanos brasileiros. Ao retratar os

conflitos do segundo reinado, que culminaram na queda da monarquia constitucional pela proclamação da República, as *Memórias de Castilho* descreveu a indignação com o destino de D. Pedro II: “Ninguém ousará insinuar que o senhor D. Pedro II deixasse, um momento sequer, de cumprir os seus deveres paternais de Imperador zeloso. Insurgir-se, pois contra ele, desrespeitá-lo, exilá-lo, foi parricídio pra que não há perdão” (CASTILHO, 1902, v.49, p. 177).

Defendendo a permanência do poder nas mãos de D. Pedro II, afirmaram que apesar de cada nação ter o direito indiscutível de se reger como melhor entender, nenhuma sociedade pode “vilipendiar os seus dirigentes, quando eles são, como foi sempre o senhor D. Pedro II, mantenedores leais e dedicados dos altos ditames do Direito público, protetores do trabalho, magistrado cultos e de boa-fé, servidores, numa palavra, do Povo entre quem nasceram” (CASTILHO, 1902, v.49, p. 175). Ainda na defesa da restauração, reclamam que

os sublevados brasileiros, não só calcaram aos pés, sem melindre e sem pudor, os princípios mais sagrados, não só traiçoearam seus juramentos à Monarquia, mas pela insólita e desbragada maneira, mataram o elemento monárquico, e assassinaram o Imperador” (CASTILHO, 1902, v.49, p. 175).

Nas *Memórias de Castilho*, Júlio defende as acusações que seu pai António Castilho recebia devido à amizade com D. Pedro II. Para ele, não se tratava de adulações, afirmando que “Castilho em nada dependeu nunca de Sua Majestade; o Imperador recebeu a dedicatória do *Camões*, e fez a Castilho Oficial da Ordem da Rosa; nada mais; fê-lo Grã-Cruz e Castilho declinou essa honra” (CASTILHO, 1900, v.47, p. 164). Ainda no relato é destacado que o imperador mostrava-se amigo de literatos em geral, porém distinguira Castilho com provas específicas e inequívocas de apreço (CASTILHO, 1902, v.49, p. 57).

Segundo os pormenores dados por José Feliciano de Castilho, e registrados nas *Memórias de Castilho*, em sua estada no Brasil, António Castilho encontrou-se com o seu admirável D. Pedro II, em 1855.

Conversou muito aquele ilustrado Príncipe com o poeta e seu irmão, pediu muitas notícias de Portugal, interessou-se em saber o que produziam então as letras portuguesas, e depois de um agradável colóquio de cerca de duas horas, despediu os visitantes, pedindo-lhes lhe dessem mais vezes o prazer da sua conversação (CASTILHO, 1900, v.47, p. 173).

Os republicanos brasileiros, “repelindo o mando da metrópole portuguesa [...] obedeciam às ambições pessoais, ao prirido de republicanismo balofo, aos ditames tenebrosos da maçonaria, ao jacobinismo desorientado de certos palradores [sic]” (CASTILHO, 1902, v.47, p. 164). Considerados sublevados brasileiros, eram considerados por Castilho os “nulos, os despeitados, os intrigantes maçônicos, os ambiciosos pequeninos, que maquinam na sombra. Tinham fardas, tinham títulos, tinham na boca os seus juramentos à Monarquia, e no coração o ódio às instituições” (CASTILHO, 1902, v.49, p. 180).

O desdém dos brasileiros destinado a Castilho, além da questão metodológica de seu método, pode ser explicado pelo momento de luta contra os ranços do Antigo Regime e contra os princípios que serviam de instrumento de luta contra o sistema colonial e a Metrópole; praticamente a causa da cisão da Questão Coimbrã da Geração de 70 no território português, porém no contexto brasileiro e em um período mais recuado.

4.2.4 A França no Brasil: repulsa dos portugueses monárquicos

Ao tratar dos ideais que circularam no Império brasileiro, Neves (2013) apresenta os autores que frequentaram a Universidade de Coimbra, sendo “autores de escritos políticos e de propostas que se situavam entre o velho absolutismo e as novas ideias de liberdade, em que o sufrágio e a representação ficavam restritos aos cidadãos mais prósperos” (NEVES, 2013, p. 81), do grupo de homens mais abertos às novas ideias do pensamento liberal francês, que assimilaram com a leitura de livros proibidos.

De acordo com as palavras de Neves (2013), naquele momento convulsivo do ano de 1822 ocorreu um conflito ideológico pautado nas duas vertentes do liberalismo: o brasileiro e o coimbrão. Os representantes do primeiro grupo em sua maioria nasceram no Brasil e quase sempre tinham na palavra impressa o único contato com o mundo do estrangeiro e, agrupados em torno de Joaquim Gonçalves Ledo, defendiam posturas mais radicais e converteram-se assim nos “ideólogos do separatismo brasileiro” (NEVES, 2013, p. 96).

Acreditavam no progresso universal, colocando toda a sua confiança na educação como um meio de atingir a felicidade da humanidade. No entanto, os censores, preocupados com a proposta de uma revolução que subjazia a essas obras, acreditavam que “poucos livros modernos compostos em francês” podiam resistir a uma censura

rigorosa “portuguesa”. Tais livros franceses eram sempre “ímpios, sedicioso, inflamatórios e de uma execranda obscenidade, diretamente compostos e destinados para abalar e subverter o trono, o altar e os bons costumes”, devendo exercer-se particularmente contra eles a “severidade censória”, que exigia “medidas mais austeras e vigorosas do que contra a peste, cujo dano parece muito menor que o do moderno contágio mental e moral” (NEVES, 2013, p. 83)

Segundo Neves (2013, p. 99), no Brasil dos oitocentos, por conseguinte, apesar de algumas deficiências, foram implantadas certas práticas rudimentais da cultura política do liberalismo

uma monarquia constitucional que continuava aliada à Igreja, colocada doravante a seu serviço, pois à falta de uma ideologia da nação, ainda se fazia necessária a doutrina cristã para reunir os indivíduos em um corpo social; uma sociedade em que reinavam os homens ilustrados, cujo papel era o de orientar a opinião pública; uma liberdade que não ultrapassasse os direitos alheios e uma igualdade que se restringisse ao plano da lei (NEVES, 2013, p. 100).

A ideologia do francês Jacotot e de seus seguidores ia na contramão desse cerceamento literário. A circulação das ideias do francês Jacotot ressoou como uma revolução diante do projeto de impressão do mundo clássico e lusitano na constituição da língua brasileira.

Em um nascente Estado cujos traços pareciam atribuir ao “absolutismo ilustrado a paternidade” (NEVES, 2013, p. 100), a coroação de Pedro I e a vitória da monarquia constitucional triunfaram sobre os atores mais democráticos brasileiros que, ao serem considerados membros do partido republicano e da anarquia, já se encontravam, em 1822, presos ou exilados.

O ministro José Bonifácio, confiando na opinião pública, que havia abandonado a ideia de república, pois os brasileiros encontravam-se lisonjeados com os títulos de Império e de Imperador, declarou uma guerra aberta contra o grupo brasiliense, considerando seus integrantes como membros do partido republicano e da anarquia. Engendrou uma crise política para afastar os principais representantes do grupo — Joaquim Gonçalves Ledo, Clemente Pereira, Luís Pereira da Nobrega e o padre Antonio Joao de Lessa, - e seus postos-chave. Alegando a presença de perturbadores da tranquilidade pública, fez abrir uma devassa — contra os anarquistas, demagogos, republicanos e intrigantes membros da elite brasiliense, que foi desarticulada com prisões e deportações.

Em um processo de vigilância aos partidários de D. Pedro I como Castilho, *A Aurora Fluminense* demarcava um terreno oposicionista ao antigo regime, registrando sua desconfiança por atos que levariam a um processo de recolonização do Brasil. Valdetaro inseria-se ao lado dos antilusitanos, seja no ato de redigir o periódico *A Aurora Fluminense* ou no ato de levar adiante seu projeto da Sociedade de Instrução Elementar com Costa Azevedo, que culminou na elaboração de método de leitura, chegando a travar embates com o português Castilho em 1855.

Apesar dessa filiação com movimentos antilusitanos, Valdetaro tornou-se o professor das filhas de D. Pedro II. Conforme mostra a Imagem 12, Valdetaro está inserido na terceira linha da lista dos funcionários que serviam a Casa imperial, sendo responsável pela instrução particular e doméstica da princesa Isabel.

Na primeira biografia da herdeira do trono do Brasil, a obra de Calmon (1941) trata em seu terceiro capítulo sobre a educação da rainha Isabel, apontando para a presença do professor Dr. Francisco Valdetaro e da utilização do método do professor José da Costa Azevedo.

A filha aproveitou-lhe mais a lição do que o pai, cuja péssima letra se tornava por vezes ilegível. Os estudos gerais da menina aos 11 anos estavam a cargo do Dr. Francisco Crispiniano Valdetaro. Era um pedagogo sério que tinha Colégio disciplinado pelo método do professor José da Costa Azevedo (CALMON, 1941, p. 19).

Valdetaro foi professor da princesa Isabel Cristina, filha do imperador D. Pedro II. Segundo Barata (s/d), “a Princesa Isabel, aos 11 anos de idade, em seu diário, na data de 27 de março de 1857, escreveu: O Valdetaro veio ontem e hoje dei as suas lições” (BARATA, 1889, s/d). Conforme se observa na Imagem 12, o mestre Valdetaro servia a Casa imperial.

O médico e professor das princesas, filhas de D. Pedro II, juntamente com Costa Azevedo foram citados no desabafo de António Castilho à sua esposa, e essa parceria incluiu a produção e circulação de impressos adotados em diferentes escolas elementares. Valdetaro atendia as princesas no espaço palaciano e era proprietário da Escola Francisco Crispiniano Valdetaro, uma instituição de instrução particular que influenciou na formação de professores de outras províncias, como consta nesse relato de Santa Catarina, em 1840.

No ano seguinte, ainda como presidente da Província, José Joaquim Machado de Oliveira resolve que, para sanar a falta de professor para ocupar a segunda cadeira do ensino primário, enviaria para a Capital do Império um jovem chamado Manoel Ferreira das Neves, o qual teria os estudos financiados pela Província, a fim de adquirir “[...] as habilitações necessárias, não só dos princípios instrutivos, como do modo de os praticar” (OLIVEIRA, 1840, p. 13).

IMAGEM 12 – Mestre Valdetaro servindo na Casa imperial.

40	CASA IMPERIAL.
	<i>Capellães.</i>
	Conego Dr. Francisco José de Almeida, † 3, r. do Cano, 177.
	Conego Manoel Cardoso de Loureiro, Quinta da Boa Vista.
	<i>Mestre de Suas Altezas Imperiaes.</i>
	Francisco Crispiniano Valdetaro, largo do Valdetaro.
	<i>Mestres de Musica da Imperial Camara.</i>
	Francisco Manoel da Silva, † 6, r. do Conde, 48.
	Fortunato Mazziotti, † 3, Nictheroy.
	<i>Cirurgiões da Familia.</i>
	Porfirio José da Rocha, † 3, † 6, r. da Princeza, 123 A, Cajueiros.
	Dr. Bernardo Pereira Peixoto, † 6, praia de S. Christovão, 37.
	<i>Criados Particulares.</i>
	Antonio Joaquim da Silveira, ao serviço de S. M. o Imperador.
	Hygino d'Assumpção Gomes.
	Joaquim Ricardo da Silveira.
	Manoel Joaquim de Paiva, † 3, Quinta da Boa Vista.
	Rodrigo Antonio Soares de Lima, † 3, r. do Aljube, 34.
	Antonio Roberto da Silva Peixoto, † 3, ao serviço de S. M. a Imperatriz.
	José Maria dos Anjos Espozel, Ajudante do Porteiro de Gabinete.
	Silverio Antonio de Padua (Aposentado.)
	Bernardo Joaquim da Costa Ribeiro (Aposentado.)
	RECRETAS.
	D. Anna Joaquina d'Almeida.
	D. Carlota Maria do Carmo e Araujo.
	D. Maria José da Conceição e Araujo.
	D. Eulalia Maria Rita.
	D. Francisca Emilia da Cunha.
	D. Francisca Innocencia Fontes, Paço da Boa Vista.
	D. Gertrudes Maria Fontes, Paço da Boa Vista.
	D. Maria Florencia Duvivier.
	D. Maria Leonor Pontes, Paço da Boa Vista.
	D. Maria do Carmo e Almeida.
	D. Senhorinha Silveira Alves.
	Ha mais 5 Moças do Quarto, 2 Porteiras.
	PORTEIROS DA CANA.
	<i>Apontador.</i>
	<i>Porteiros.</i>
	Antonio Lopes Cardoso, r. de S. Januario.
	Egidio Gonçalves dos Reis. Quinta da Boa Vista.
	Fortunato Raymundo de Oliveira, r. do Conde, 225.
	Francisco Servulo de Moura, r. de Mataporcos, 30.
	João Salerno Toscano de Almeida, Camara dos Deputados.
	João José de Paiva, Quinta da Boa Vista.
	José Claudio de Mello, † 3, r. dos Barbonos, 62.

} Sem exercicio.

Fonte: (Calmon, 1941, p. 29).

Schneider (2008, p. 3) destaca que, de acordo com o presidente José Joaquim Machado de Oliveira, o estudante enviado à Escola Francisco Crispiniano Valdetaro, retornaria capacitado e habilitado para a província de Santa Catarina, para assumir a cadeira de primeiras letras da capital, e procederia à reforma do método até então utilizado (SCHNEIDER, 2008, p. 3).

Outro ofício⁴⁸ localizado no Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro apresentou a circulação das ideias pedagógicas de Valdetaro e Costa Azevedo em colégio particular. Tratava-se da instituição dirigida pela francesa Madame Luiza Halbout, proprietária de um colégio para meninas, criado em 1848, situado na rua do Hospício, nº 266, conhecido outrora por casa dos padres Lobos.

Nesse ofício de julho de 1854, a diretora descreveu as excelentes condições físicas do espaço, arejado, amplo, bem como as matérias de ensino e os nomes dos professores de cada matéria. Dentre os livros adotados, apareceu a indicação do Livro de Leitura da Instrução Elementar de Valdetaro.

IMAGEM 13 – Indicação do livro de Valdetaro na escola particular de Mme. Luiza Halbout

Fonte: Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro. Mapas da Instrução Pública, 1854. Códice: 12-3-33. p. 39.

Conforme se observa na Imagem 14, o ofício⁴⁹ localizado com identificação dos autores de forma rubricada e ilegível, foi destinado ao Governo Imperial como resposta da Câmara Municipal do Rio de Janeiro acerca da instrução pública. Nele foram encontradas várias críticas acerca do andamento das escolas públicas, principalmente a sua falta de padronização e adoção dos métodos de ensino e preparo dos professores para tal. Pode-se questionar se a assinatura partiu de professores de escolas particulares inconformados com exigências como os relatórios de Mme. Júlia sobre a situação de suas escolas, adoção de métodos, dentre outras formas de fiscalização somente nas escolas particulares, criticando a falta de solicitação e inspeção mais eficaz nas escolas públicas primárias e secundárias.

⁴⁸Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro. Mapas da Instrução Pública, 1857. Códice: 12-3-37. p. 159.

⁴⁹Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro. Mapas da Instrução Pública, 1854. Códice: 12-3-33. p. 39-41.

IMAGEM 14 – Rubricas não identificáveis em ofício ao Governo Imperial.

Fonte: Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro. Mapas da Instrução Pública, 1854. Códice: 12-3-33. p. 39-41.

Dentre as críticas tecidas nesse relatório estava a falta de profissionalismo dos “especuladores” que estão à frente da instrução pública da mocidade brasileira e que enveredam por mau caminho na escolha dos métodos e autores a serem adotados em suas cadeiras; Valdetaro é descrito como uma solução para essa carência de bons métodos; o relatório defende que “não pode a câmara calar os nomes dos dois cidadãos Francisco Crispiniano Valdetaro, diretor da Escola da Sociedade da Instrução Elementar, e Jannuario Matheus Ferreira, diretor do Colégio Da Instrução Elementar na rua do Lavradio” (RIO DE JANEIRO, Relatório da Instrução Pública, 1854, p. 40).

A autoria das lições de leitura atribuída por Mme. Julia a Valdetaro deve ser problematizada. Tanto nas *Lições de leitura* quanto nos *Mapas Estatísticos*, Valdetaro assina como secretário da Associação da Instrução Elementar, como pode ser observado na Imagem 15, estando na capa dos impressos o nome do diretor da Associação e autor José da Costa Azevedo. Valdetaro era o secretário da Sociedade da Instrução Elementar do Rio de Janeiro, fundada e presidida por Costa Azevedo, autor desses materiais citados por Mme. Julia como de autoria errônea a Valdetaro.

IMAGEM 15 – Assinatura de Valdetaro como secretário da Sociedade da Instrução Elemental do Rio de Janeiro.

Fonte:

http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1428098/mss1428098.pdf

No embate travado entre o método sintético, defendido por António Castilho, e o analítico, defendido por Costa Azevedo e Valdetaro, foi encontrada uma das matrizes das discórdias em solo brasileiro. Braslavsky (1971) conceitua didaticamente a diferença entre tais matrizes, definindo o método analítico da leitura pelas palavras de Decroly.

Bastar-nos-á recordar que o método que empregamos na aplicação dos princípios que são a base dessa psicologia, parte da ideia interessante e viva, expressada pela frase e palavra para chegar, no momento desejado, por meio de *análise*, à sílaba e à letra e, finalmente, pela síntese, à reconstrução de novas palavras (DECROLY⁵⁰, 1923, p. 405 *apud* BRASLAVSKY, 1971, p. 75).

No método de ensino de leitura de António Castilho observa-se uma preocupação em tornar conhecida de forma mais depressa possível os elementos representados pela letra ou pelos sons, de modo que permitam à criança reuni-los para chegar à leitura de todas as combinações possíveis.

A delimitação do Método Castilho sob um prisma gerou confusão até em seu próprio idealizador, conforme discussão trazida nesta tese ao tratar das rupturas realizadas pelo autor português na área pedagógica. A verdade é que as normas para os métodos do ensino da leitura permaneceram envoltas numa grande confusão (BRASLAVSKY, 1971, p. 76).

Dessa forma, Costa Azevedo e Valdetaro, como republicanos, estariam na negação do pensamento de António Castilho, tanto em relação ao seu método e sua filiação monárquica como pela dedicação e devoção dispensadas ao imperador. Na descrição feita de Valdetaro, observa-se seu posicionamento político.

Embora as conservasse apartadas do mundo mais vasto e restringisse seu círculo de relações à pessoas que ele aprovava, D. Pedro II tomou o cuidado de evitar que as filhas crescessem num estado de ignorância intelectual. A partir do dia 1º de maio de 1854, D. Isabel e a irmã começaram a aprender a ler e escrever com um preceptor que, republicano convicto as tratava por “doninhas”, não por “altezas”, como seria de esperar. A falta de deferência de Francisco Crispiniano Valdetaro era contrabalançada por sua competência como professor (BARMAN, 2005, p. 55)

A repercussão do embate entre Costa Azevedo, autor de *Lições de ler* (1832) e defensor de um método de ensino analítico com as bases de Jacotot, e o português António Castilho deu-se em diversos jornais da Corte e de diferentes províncias, relatórios de presidentes de províncias, periódicos, cartas e inúmeras outras fontes, gerando

⁵⁰ Decroly, O. La función de la globalización y su importância pedagógica. *Revista de Ensino*, Madri, ano V, 1923.

posicionamentos diferentes entre os intelectuais brasileiros que se debruçavam sob a temática de métodos de alfabetização no Brasil Imperial.

O representante da província do Piauí⁵¹ enviado à Corte para estudar o Método Castilho, o Sr. José Martins Pereira de Alencastre⁵², deixou registrado em jornal local a sua defesa pelo *Método português* e uma crítica ferrenha aos nacionalistas Costa Azevedo e Valdetaro. Em sua visão, além de não possuírem um método eficaz, atrapalharam o curso e desprezaram um conhecimento tão necessário em terras brasileiras que António Castilho insistira em ensinar.

Graças à minha boa fé, graças ao amor que dedico à verdade, e graças ao estudo sério e refletido que tenho feito dos novos princípios e puríssimas doutrinas do Sr. Castilho, devo confessar nesta ocasião que tenho abraçado essas verdades por ele tão nobremente proclamadas, tão desinteressadamente oferecidas à humanidade, com o ardor e entusiasmo sincero de um apóstolo do progresso humanitário, como a tabú de salvação nesse mar tempestuoso em que a pobre infância é arrojada, para ao depois naufragar em praias inóspitas, áridas (CORREIO MERCANTIL, 1º de maio de 1855, n.119, p. 2).

Ao defender António Castilho como uma espécie de sacerdote, que a tudo abandonou para a concretização de sua obra redentora, Alencastre atacou a péssima situação da instrução elementar brasileira e, ao definir tal nível de ensino como ineficiente, desconsiderou o trabalho que Costa Azevedo tanto anunciara em seus impressos e na direção da Associação e do Colégio da Instrução Elementar do Rio de Janeiro.

Como poeta, como uma das glórias da literatura portuguesa, de há muito que o Sr. Castilho era querido e respeitado dos brasileiros; hoje merece ele mais de que amor e respeito, merece de nós uma viva gratidão; porque abandonando o seu país natal, seus deveres e sua família, veio ao Brasil, como irmão, como amigo, legar-nos uma herança, um tesouro que só os gênios podem franquiar – veio dar-nos o que não tínhamos – a instrução elementar! Veio abrir à nossa mocidade as portas de um futuro melhor (CORREIO MERCANTIL, 1º de maio de 1855, n.119, p. 2).

A fúria de Alencastre contra Costa Azevedo e seus seguidores levou-o a publicar em veículos oficiais de circulação sua indignação contra os incrédulos nacionalistas que interpolaram o curso de António Castilho.

⁵¹ *Correio Mercantil, e Instructivo, Politico, Universal*. Rio de Janeiro: 4 de março de 1855, n.62, p.1.

⁵² Autor da publicação literária *Memória chronologica, histórica e corographica da provincia do Piauí*, anunciada no *Correio Mercantil, e Instructivo, Politico, Universal*. Rio de Janeiro: 5 de julho de 1855, n.184, p. 3.

E o que tem sucedido? Aparecem os incrédulos, e é muito natural, porque eles são de todos os tempos, e o próprio cristianismo os teve e ainda os têm. Apareceram as fatuidades, os Aristarcos, os Bavios e Mevios, e, devo ser franco, um espírito de nacionalismo, ou cousa que com isso tem vizes, nacionalismo tolo e desacisado, evidentemente fatal; porém veio muito tarde, por que a escola estava criada, e as doutrinas brilhantemente ensinadas. Apareceram discussões sem ordem, sem nexos, sem lógica, porque não eram filhas da consciência: sofismas, e até, o que é mais, argumentos *ad hominem* para alimentar o mal entendido nacionalismo; e então se viram contradições palpáveis, argumentos truncados e interpolados, e em conclusão, cousa alguma sã, pura, verdadeira, porque as verdadeiras dúvidas, essas desapareceram em presença da demonstração (CORREIO MERCANTIL, 1^o de maio de 1855, n.119, p. 2).

O desabafo de António Castilho na carta à sua esposa acerca do espírito nacionalista defensor do brasileiro Costa Azevedo foi narrado pelo representante da província do Piauí, enviado à Corte para o curso com António Castilho.

Muito falou-se, muitas vezes se repetiu em pleno público que o Sr. Castilho em uma parte de seu método não tinha dito uma cousa nova, que o Sr. José da Costa Azevedo já o tinha ensinado com igual vantagem, e que a corte estava de posse desse tesouro desde 1833. Não duvidei do profundo saber do Sr. Azevedo, neguei que ele tivesse inventado um método de ensino primário, neguei que o Sr. Valdetaro também tivesse sido inventor de um método, neguei que o geral dos alunos do Sr. Valdetaro se habilitavam em 8 meses pelo sistema do Sr. José da Costa, também por ele formado, neguei quantas falsidade se ousaram então afirmar; e neguei porque sabia que o *modo* de ensinar, e não o método do Sr. José da Costa nunca tinha conseguido mais vantagem que tinham podido colher os métodos de Lancaster, Jacotot e Sarrasin (CORREIO MERCANTIL, 1 de maio de 1855, n.119, p. 2).

Nesse relatório, o partidário de António Castilho denunciou Costa Azevedo pela falta de esclarecimento do Ensino Universal de Jacotot e o improvisado com que conduziu a escrita dos impressos acerca do processo de leitura, quando estava sob a presidência da Associação da Instrução Elementar do Rio de Janeiro, criticando também a condução da escola dessa Sociedade.

O Sr. José da Costa leu o que havia sobre o ensino, leu de improviso Jacotot, quis em parte imitá-lo, em parte seguir um caminho diferente, e nisso foi inconsequente, longo, árido e fastidioso, e completa antítese do Sr. Castilho, e tão fastidioso, e longo que os alunos matriculados em 1834 na escola da sociedade, de que ele e o Sr. Valdetaro faziam parte, ainda em 1837 não estavam totalmente habilitados nas doutrinas de ler, escrever e contar, cousa bastante pasmosa para mim, que ouvi tanto enaltecer o *modo de ensinar* do Sr. José da Costa Azevedo (CORREIO MERCANTIL, 1 de maio de 1855, n.119, p.2).

Valdetaro, o seguidor de Costa Azevedo, também foi criticado no relatório.

Fique também dito de passagem que os discípulos do Sr. Valdetaro não se fazem bons leitores e escrevedores em oito meses, como se tem feito propalar; em um ano tem ele conseguido fazer alguns, porém para mim não é novo esse fato, e nem poderia servir de argumento, por entrar na ordem das exceções, tão numerosas em toda a parte (CORREIO MERCANTIL, 1^o de maio de 1855, n.119, p. 2).

Barra (2016) indica como provável início da disputa ou confusão entre os métodos na escola paulista a recomendação do ensino mútuo para as escolas de Primeiras Letras pela lei de 1827, aumentando a partir da descentralização dos métodos na escola imposta pelas reformas de instrução elementar presentes na Lei nº 34, de 16 de março de 1846.

Confusão esta que causou embates entre apaixonados propositores de métodos que, para além da preocupação com o modo de ensinar (individual, mútuo ou simultâneo), estavam vislumbrando o debate entre as marchas sintética e analítica e ainda seus posicionamentos políticos nesse contexto de constituição de uma nação brasileira. Antônio Castilho desdenhara do ensino mútuo, mas sua defesa calorosa pautou-se na palavra sonora como ponto de partida para o ensino da leitura.

Nesse ponto, Antônio Castilho e Jacotot encontram-se na rejeição pelo princípio do ensino mútuo. Castilho considerava seu método superior ao ensino mútuo e, para Jacotot, tal princípio cheirava a rédeas. “Um carrossel aperfeiçoado, dizia ele” (RANCIÈRE, 2015, p. 37).

Se ambos encontravam-se, ao menos teoricamente, nesse ponto de resistência ao ensino mútuo, maiores eram os afastamentos entre seus métodos. Antônio Castilho estava preso à sonoridade das palavras em uma marcha sintética, enquanto Jacotot partia do princípio da totalidade de um texto no início do processo de alfabetização, rumo à matriz de um método global. Segundo Aguayo (1959, p. 182), Jacotot é o criador do método analítico para o ensino da leitura através de seu Ensino Universal apresentado na obra *Língua materna*, publicada em 1822.

A denúncia de Antônio Castilho é que esse método da totalidade fora defendido pelos brasileiros a partir da apropriação do Ensino Universal de Joseph Jacotot. Teria razão Antônio Castilho em criticar o trabalho de Costa Azevedo como estropiação de Jacotot? Jacotot influenciara os autores brasileiros na fundamentação de um método que

rompeu ao menos em seu princípio filosófico efetivamente com a marcha sintética? Tais questões estão contempladas no próximo capítulo desta tese, ao se descortinar o Ensino Universal de Jacotot, seus desdobramentos no Brasil e os embates com o português António Castilho. E, para além dessas querelas dos métodos de alfabetização, quais embates políticos entre o monárquico português convicto Castilho e os antilusitanos brasileiros ressoaram na instrução e, especificamente, no processo de alfabetização no Brasil Imperial?

5. MARCHA ANALÍTICA DE JACOTOT: ENCONTRO E ESTRANHAMENTO COM O PORTUGUÊS ANTÔNIO CASTILHO

“Todo homem que é ensinado não é senão
uma metade de homem.”
(RANCIÈRE, 2015, p. 42)

O presente capítulo busca compreender as matrizes do Ensino Universal do francês Joseph Jacotot⁵³ que, de acordo com Antônio Feliciano de Castilho, foi ‘estropiado’ em solo brasileiro por José de Costa Azevedo na elaboração de sua obra *Lições de ler* (1832).

A carta de Antonio Castilho à sua mulher acusava o brasileiro de ter plagiado o Ensino Universal proposto pelo francês Joseph Jacotot (1770-1840). Os conteúdos das diferentes cartas de Castilho enviadas à sua esposa Ana Carlota Xavier Vidal passavam uma longa série de meigas cartas, diários intimistas, relatos do seu cotidiano e suas impressões acerca da viagem. Vidal retribuía os escritos registrando “seu obscuro viver de esposa e mãe; são pedaços de sua alma, repartida entre o marido ausente, e o filho” (CASTILHO, 1892-93, v.40, p. 544).

Castilho também relatou em cartas à sua mulher, no período que veio ao Brasil para ministração do curso em 1855, seu desânimo sobre os frequentadores do curso.

Quanto ao curso, creio que não posso dizer outro tanto, foi muito frequentado, mas nada mais. Esta gente é indolentíssima tem ainda uma qualidade pior, ou que pelo menos foi pior para o nosso caso: leva o seu patriotismo a um ponto de fúria que faz rir. Como o método é português, e eles têm aqui um chamado Costa Azevedo, que fez uma redução e estropiação de Jacotot, impresso há vinte e um anos, mas desconhecido, pode-se dizer que, por toda a gente, se aproveitaram da franqueza com que sempre convido a discutir e objectar, para virem pôr seus reparos, sob formas muito corteses na verdade, mas completamente sofisticadas e de péssima fé. Todos os seus artigos se reduzem, em última análise a que melhor ensinar a ler por sílabas, somando-as como elementos a palavra; bestice inclassificável e imperdoável (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 285).

Os brasileiros foram caracterizados por Castilho como nacionalistas que recusaram qualquer experimentação por dizerem estar utilizando um método

⁵³ O *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro relata a existência do estudo preliminar da língua francesa, pelo método de P. Picot que, segundo a matéria, está fundamentado no Ensino Universal de Joseph Jacotot, sendo o seu autor o responsável pela introdução dessa renovação no campo intelectual no Brasil (JORNAL DO COMMERCIO RJ, ano 1837, edição 202, p. 2).

propriamente brasileiro que, para Castilho, tratava-se de apropriação das bases do método do francês Joseph Jacotot.

A partir dessa denúncia, restaram-nos alguns questionamentos acerca da base teórica e histórica do pensamento pedagógico de Jacotot e dos fundamentos de seu Ensino Universal. Outro objetivo referia-se à localização dessas fontes que demonstrariam a circulação do Ensino Universal de Jacotot no cenário da instrução oitocentista brasileiro.

Antônio Castilho lera Jacotot e este o marcou! Observa-se em inúmeros registros uma reverência ao trabalho revolucionário de Jacotot, sendo colocado ao lado de “alvitristas de educação pueril, humana e cristã, luminosa e liberal”, situando dessa forma os trabalhos práticos dos Pestalozzi, Lemare, Jacotot e Froebel, como credores de universal agradecimento, sendo que “algum dia alcançarão toda a honra que lhes é devida” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 335).

Ao projetar-se nos debates pedagógicos com um método de leitura, Castilho posicionou-se em uma condição inferior a tais insígnies nomes, porém, mesmo com uma aparente modéstia, reafirmava-se como projetor de uma “herança pátria” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 336).

Defenda-me Deus da fatuidade de querer medir-me com o mínimo dos homens dessa polpa, na vastidão e profundidade das ideias; mas como cada homem, devendo justiça aos outros, a deve também a si, e lhe cabe reivindicá-la, se lha denegam, direi, sem modéstia nem orgulho, que o *Método português*, segundo o traz comprovado a experiência, é, não menos que as obras desses grandes engenhos, um benefício, não para se agradecer, não foi feito para isso, mas para se aceitar e aproveitar, sem nenhuma dúvida (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 336).

Antônio Castilho denunciou a existência desde 1834 de um Método de Leitura do brasileiro Costa Azevedo sob as bases do Ensino Universal de Jacotot, motivo esse de intrigas e repulsa ao seu Método. Neste capítulo estão descritos os princípios do Ensino Universal proposto por Jacotot e os indícios de sua circulação no Império brasileiro por meio das fontes pertinentes à instrução e à medicina, no campo da homeopatia.

5.1 Construção e princípio do Ensino Universal de Jacotot

Jean Joseph Jacotot (1770-1840) nasceu em Dijon, na França, e foi considerado

um revolucionário questionador dos resultados da Revolução Francesa e instituições de sua época como movimentos que não trouxeram meios para atingir a liberdade e a emancipação do homem, inclusive no campo intelectual.

Exilado de seu país, com o cessar da Revolução de 1830, o mestre regressou a França na tentativa de propagar seu método de ensino, buscando a “Emancipação Intelectual” dos envolvidos na instrução. Esse contexto é caracterizado por Rancière (2015) com a conciliação da ordem e progresso, a partir da instituição pedagógica que viu triunfar o “velho” sob o silenciamento das febres igualitárias e das desordens revolucionárias e de vozes como de Jacotot.

O princípio pedagógico do Ensino Universal criado por Jacotot referia-se a aprender algo e relacionar a esse saber todo o resto, partindo do princípio da igualdade das inteligências.

Se você cair na mão de um aluno da escola de direito de Paris, e se este aluno da escola de direito de Paris pede para você dar o nosso método, aplicado ao estudo da lei, comece com estes termos: Jovem! É necessário aprender algo e relacionar todo o resto, deste princípio: todos os homens têm uma inteligência igual (JACOTOT, 1852, p. 8).

Após a experiência de ensinar uma língua desconhecida por ele, o professor Jacotot foi surpreendido positivamente com a superação dos alunos que, apesar de terem um mestre que ignorava seus idiomas, obtiveram êxito com a emancipação intelectual. Assim, admirou-se com a escrita em francês dos alunos, uma vez que ele deixara que aprendessem por si através de seus desejos e contato com a obra *Telémaque*, apresentada de forma bilíngue.

Ele esperava um dilúvio de barbarismos, e até talvez uma absoluta impossibilidade de exprimirem-se. E com efeito, como podiam estes moços, privados de explicações, reduzidos a si mesmos, compreender e resolver as dificuldades de uma obra inteiramente nova para eles? Embora; era necessário conhecer até onde eles tinham chegado por este novo caminho que o acaso tinha trilhado, quais os resultados deste empirismo desesperado. Qual não foi a admiração do Sr. Jacotot ao descobrir que estes alunos, sem outro guia, sem outros recursos, que a sua reflexão individual, tinham desempenhado a sua árdua tarefa tão bem como o poderiam ter feito muitos franceses! As explicações então tornavam-se desnecessárias? Por ventura bastaria querer para poder? (A SCIENCIA, 1848, v.2, n.16).

Dessa experiência, publicou princípios como “pode-se ensinar aquilo que desconhece” (em seu caso experimental, a língua flamenga) a partir do princípio de aprender uma coisa e a ela referir todo o resto.

Proclamou então o Sr. Jacotot esta máxima — *quem quer pode* —, como meio de suceder em todo o trabalho intelectual, máxima esta posta em prática por todos aqueles que querem neste mundo efetuar coisas grandes; máxima que, quando faz as vezes de uma mola escondida, fez que, em todos os casos, inspira aos alunos uma justa confiança em si, e os anima para perseverar afim de colherem o fructo de seus trabalhos. Do successo que sempre tinha coroado as suas tentativas, concluiu o Sr. Jacotot — *que Deus criou a alma humana capaz de instruir-se a si mesma, e sem o concurso de mestres e explicadores*” Enunciou ainda o Sr. Jacotot outros princípios: *Aprender ou saber alguma coisa, e a ela referir todo o resto. — Tudo se acha em qualquer coisa. — Todas as Inteligências são iguais. — Pode-se ensinar aquilo que se ignora.* — Isto quer dizer simplesmente que quem quizer, seja quem 168r, pode tendo confiança em si e vontade, verificar se uma outra pessoa sabe o que tem aprendido”(A SCIENCIA, 1848, v.2, n.16).

Com essa experiência de ensinar uma língua desconhecida, com base na introdução da obra bilíngue *Telémaque*, Jacotot extraiu a máxima “tudo está em tudo”. Na defesa pela emancipação intelectual, ele defendia a necessidade de aprender algo e relacionar os demais saberes, sob o princípio da igualdade das inteligências.

O que fazer? A Emancipação intelectual responde: é preciso ser um homem primeiro; você tem que aprender alguma coisa: Telêmaco, por exemplo, e dizer o que pensa, e depois relatar sucessivamente tudo o que você aprende, verificando se todos os sábios e todos os artistas têm a mesma inteligência, pelo exercício: Tudo está em tudo (JACOTOT, 1834, p. 283)

Na obra de Rancière há uma crítica de Jacotot às discussões limitadas à forma de ensinar, ao campo da didática, esvaziadas do discurso e condições materiais políticas que não problematizam o princípio de desigualdade da condição dos homens, levando-os a um “embrutecimento”.

O Velho não embrutece seus alunos ao fazê-los soletrar, mas ao dizer-lhes que não podem soletrar sozinhos; portanto, ele não os emanciparia, ao fazê-los ler palavras inteiras, porque teria todo o cuidado em dizer-lhe que sua jovem inteligência não pode dispensar as explicações que ele retira do seu velho cérebro. Não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é no princípio (RANCIÈRE, 2015, p. 50).

Na contramão dessas práticas esvaziadas, Jacotot criticava o viés da pedagogia estruturada essencialmente no campo da didática através de questões como: “A criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em suas formas; e verificarei que ele compreendeu” (RANCIÈRE, 2015, p. 24), mas que não problematizam a condição de desigualdade fundante dessa escola moderna.

A crítica lançada por Jacotot aos progressivistas consistia na busca por uma pedagogia inovadora, com métodos mais prazerosos, ágeis e eficazes, sem perceber que tais métodos conduziram ao embrutecimento do homem por meio de um modelo social desigual. Sua proposta filosófica estava na contramão desses métodos embrutecedores, pois pela via da emancipação intelectual propôs uma igualdade efetiva nas condições de acesso, permanência e desenvolvimento das inteligências. Essa era a crítica que Jacotot lançou ao movimento revolucionário francês que não conseguiu efetivar suas ideias de Igualdade, Liberdade e Fraternidade a todos, indistintamente.

Partindo “de uma análise política e filosófica da emancipação intelectual do que da proposição de métodos de ensino das línguas materna e estrangeira” (VOJNIAK, 2014, p. 243), a proposta de Jacotot visava à formação de um indivíduo emancipado intelectualmente e preparado para um papel social. Nas palavras de Raisky, no paradoxo de Jacotot, a pedagogia deveria estar a serviço da “emancipação intelectual do indivíduo (seja qual for o nome dado a esse objetivo), mas, ao mesmo tempo, deve prepará-lo para desempenhar um papel social, ocupar um lugar no mundo, na ordem econômica e política, porque será a condição de sua existência” (RAISKY, 2012, p. 117).

Na contramão da discussão crucial da vida de Antônio Castilho, o Ensino Universal não se preocupava com o ponto de partida para o processo de alfabetização. O discípulo de Jacotot exercia com

paciência e consistência no pai, docilidade no filho, repetição contínua, comparação incansável do novo com o conhecido, reflexão sobre todos os fatos, sobre todas as coisas, sobre todas as leituras. É assim que os jovens aprendem sozinhos e adquirem o método universal de ensino fundado na emancipação intelectual: é assim que homens honrados e cidadãos úteis se tornam (D.J.A.M, 1849).

O Ensino Universal de Jacotot objetivava a emancipação, por meio da qual o sujeito seria capaz de pensar por si, reflexionar sobre os fatos e as reflexões de um autor penetrando sua intenção. Para tal, o autor anunciou alguns exercícios práticos em seu

Método Maternal.

Ao criticar métodos que alteravam os “meios escolhidos para tornar sábio o ignorante: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se pode comparar” (RANCIÈRE, 2015, p. 32), sem partir da concepção de igualdade entre todos os homens, Jacotot denunciou uma concepção de uma criança passiva, civilizada e, em suas palavras, embrutecida.

A crítica silenciada de Jacotot destinava-se aos métodos que circularam e que atendiam à proposta da escola moderna, caracterizada em suas funções disciplinadora, modeladora, normatizadora e “reguladora da cultura letrada” (BOTO, 2012, p. 50). De certa forma, a crítica de Jacotot destinava-se aos reformadores como António Castilho que estavam preocupados com a metodologia para tornar o ensino alegre, rápido e aprazível sem tocar na estrutura desigual de uma escola segregadora, sem levar em consideração o contexto social e político de uma sociedade fundada na desigualdade.

O quadro 5 apresenta os exercícios propostos no Ensino Universal de Joseph Jacotot.

QUADRO 5 – Exercícios do Ensino Universal de Jacotot. Sistema das principais aplicações da Comparação por Deshoullieres

Exercício	Definição
Exercício Mnemônico	Aprender de memória uma parte de um livro, repetir todos os dias e contar o que foi lido. Estabelecer relações, análises e responder perguntas particulares, especiais e gerais.
Relações	Relacionar o TODO à parte lida. Relacionar o todo aos parágrafos, períodos, frases e palavras. Relacionar também os radicais para descobrir palavras da mesma família.
Redução ou síntese	Reduzir um discurso de frases principais e ideias secundárias em frases abreviadas.
Análise	Enumerar os fatos e classificá-los; seguir as transformações a partir dos sinônimos e variedades de propriedades.
Sinônimos ou comparações	De palavras, de coisas mais distantes, dos pontos de vista intelectual e moral, de sensações, razões, de composições e gêneros etc.
Generalizações	Capacidade de escrever sua própria opinião sobre os homens e as coisas estabelecendo relações gerais acerca de diferentes campos de estudo.
Imitação	Composição de um plano, pensamento, livro, narração, quadro, exercício a partir da improvisação de pensamentos sobre um fato.
Justificação	Arte da composição com um objetivo previamente proposto para ela.

Fonte: Tabela sintetizada pela pesquisadora a partir da versão castelhana da obra de Jacotot sob

a ótica de seu discípulo Deshoulières (D.J.A.M, 1849).

Novamente retoma-se a questão da cisão entre a escola calcada no arcaísmo perante o movimento revolucionário de abertura para leituras ímpias, sediciosas e inflamatórias destinadas a “subverter o trono, o altar e os bons costumes (NEVES, 2013, p. 83)

Com um olhar de longa duração, é possível contrastar discussões advindas das diferentes matrizes teóricas que circularam no Império brasileiro como no princípio educativo encontrado no Ensino Universal, proposto por Jacotot, que parte de uma tomada de posição diferente do mestre, menos preocupado em transmitir conhecimentos e em buscar métodos de ensino visando à emancipação intelectual do seu aluno a partir de uma condição de igualdade de inteligência

5.2 A circulação do Ensino Universal de Jacotot no Brasil

Perella (2011) aponta que esses princípios e experiências de Jacotot foram propagados rapidamente na França a partir da criação de uma sociedade pedagógica *panécastique* (tudo está em tudo) e dos jornais *Journal de Philosophie Panécastique* e o *Journal de L'Émancipation Intellectuell*.

A abertura do Instituto Panecástico no Brasil baseou-se nas ideias de Jacotot. Na revista *A Sciencia*⁵⁴ (1848, v.2, n.16), publicada no Brasil, há uma explicação desse Método Universal, da história de sua produção, bem como o resumo dos princípios e aplicação.

A definição do termo Panecástica advém desse princípio da igualdade dos seres falantes, fundamentado na máxima expressa em seu Ensino Universal que “tudo está em tudo”. Rancière (2015) traz essa reciprocidade como da filosofia Panecástica, termo esse batizado por Jacotot, a partir da junção de duas palavras gregas, pan = todo e ekastos =

⁵⁴ O periódico *A Sciencia* circulou durante os anos de 1847 e 1848, com o intuito de divulgar a homeopatia à elite intelectual do Rio de Janeiro, capital do Império. *A Sciencia* tinha por objetivo apresentar e defender a homeopatia perante a elite brasileira, pois, de acordo com os autores, esta moderna forma de medicação resumia toda a inovação científica. Embasada na ciência, na razão e na religião, foi impressa em julho de 1847 a primeira edição do periódico, tornando-se claramente perceptível a compreensão idealizada e fabulosa que os médicos homeopatas brasileiros tinham de si, como pesquisadores desbravadores da “verdadeira” ciência médica. Em sua primeira edição, impressa em julho de 1847, o título na capa do periódico era *A Sciencia*, seguido pelo subtítulo “Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos”, contudo, nas 24 edições impressas posteriormente, os autores utilizam como nome para a revista apenas *Sciencia*.

cada um, “buscando o *todo* da inteligência humana em *cada* manifestação individual” (RANCIÈRE, 2015, p. 64).

A Filosofia Panecástica de Jacotot encontrou seguidores no solo brasileiro. Com a chegada do francês Dr. Mure (1809-1858) ao Brasil, em 1840, o *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro de 1840 registrou um convite para os interessados em conhecer essa filosofia proposta por Jacotot.

Quando morrem os homens ilustres que se conhece quanto valem. Assim aconteceu com Jacotot, que, depois de uma vida toda consagrada ao trabalho e à beneficência, acaba de morrer com admirável coragem e presença de espírito. “Sou o princípio da vontade na humanidade, disse-nos em seus últimos momentos; mas vós, que agora sois emancipados, podeis tudo o que eu podia, e deveis fazê-lo”. Animado por essas palavras, e achando-me encarregado pela Sociedade de Emancipação Intelectual de Paris de ajudar nesta corte o esforços dos amigos do ensino univereal, rogo a todos aqueles que nele se interessam, e que até hoje não me são conhecidos, queiram vir entender-se comigo sobre os métodos que se deve lançar mão para conseguir-se a propagação dos princípios panecásticos, dirijam-se ao hotel da Europa (JORNAL DO COMMERCIO do Rio de Janeiro, 1840, edição 324, p. 4).

Segundo Cruz (2018), a vinda do Dr. Mure ao Brasil estava carregada de sonhos e planos, e objetivava criar um falanstério nos moldes do socialismo utópico proposto por Charles Fourier, chegando a ser citado em trabalhos que tratam sobre os primórdios do socialismo no Brasil em virtude de seus ideais de cunho social e igualitário.

Mure e seus companheiros fugiam de uma velha sociedade em crise gerada pelo fortalecimento do capitalismo e escolheram o Brasil por acreditar que aqui no país, esse era um problema ainda embrionário, onde seria possível criar a tempo uma organização do trabalho diferente da que se via na Europa e assim estabelecer as bases de uma nova sociedade. Contudo as dissidências entre eles tornaram o projeto falido antes mesmo de se iniciar. A teoria do grande Fourier não previa a dinâmica própria do movimento social e desprezava o papel político exercido pelos agentes. Seus discípulos por sua vez, não souberam ajustar suas paixões e caráter a favor do bem comum e o projeto brasileiro ruiu (CRUZ, 2018, p. 61).

Esse movimento do Dr. Mure adentrou o Brasil e resultou na criação do Instituto Panecástico do Brasil, para desenvolver os princípios do Ensino Universal de Jacotot.

Aos três dias do mês de Maio do ano de mil oitocentos e quarenta e sete, em uma sala da casa da rua de S. José, número cinquenta e nove, tendo-se reunido, à convite do Sr. Dr. Mure, várias pessoas, o Dr. Mure

propôs a fundação de uma sociedade para o desenvolvimento dos princípios de Jacotot sobre o ensino universal; aceita foi a proposta por unanimidade, e adotou-se o seguinte: Em nome de Jacotot, inventor da Filosofia Panecástica, no dia 3 de Maio de 1847 (A SCIENCIA, 1847, v.1, n.3).

O Instituto Panecástico do Brasil foi fundado sob a base do pensamento de Jacotot e não se limitava à discussão teórica acerca da instrução; nele estavam presentes debates nos campos da medicina, física, química, dentre outras áreas da ciência moderna. Conforme notícia circulada em 1847, no Instituto foi aberto um fundo para a criação de escolas para aplicação do Ensino Universal de Jacotot.

Sob proposta do Sr. Dr. B. Mure, foi fundado o Instituto Panecastico do Brasil, cujos estatutos são os seguintes: O Instituto tem por fim propagar os princípios da emancipação intelectual do imortal Jacotot, e substituir à autoridade e ao pedantismo os direitos da razão humana. O Instituto procurará reunir um fundo para a criação de um colégio normal. As salas de asilo. Escolas primárias. O ensino superior (A SCIENCIA, 1847, v.1, n.5).

Os sócios reuniam-se anualmente no dia do aniversário da morte de Jacotot (30 de julho), e a instituição promovia conferências semanais para esclarecimentos sobre a aplicação do Ensino Universal de Jacotot.

O periódico *A Sciencia* (1847, v.1, n.5) tratou da insatisfação de no Brasil não existir nenhum presépio⁵⁵ nem casa de asilo⁵⁶ e do fato de as escolas primárias existentes não associarem o ensino Universal de Jacotot ao método de ensino mútuo.

Em relação ao ensino superior, foi destacada a experimentação do Ensino Universal de Jacotot na medicina homeopática no Brasil, uma vez que a doutrina do princípio da homeopatia, de Samuel Christian Friedrich Hahnemann, fundamentou-se na emancipação intelectual de Jacotot, apresentando assim o princípio do Ensino Mútuo no Ensino Superior. Segundo Galhardo (1928), os alunos do terceiro ano ensinavam os do segundo ano, e estes os do primeiro ano.

Observa-se nesse periódico um diálogo entre a instrução e a medicina. Assim como em Portugal, pedagogia e medicina tiveram uma interlocução na confecção do Estado brasileiro. Boto (1998) tratou do enciclopedismo de Ribeiro Sanches, nascido

⁵⁵ Faz parte da educação elementar, compreendendo a educação de crianças de 1 e 2 anos através do desenvolvimento da educação dos sentidos: tato, gosto, ouvido, vista, cheiro e da formação de ideias abstratas pelo uso da palavra (A SCIENCIA, v.1, n.5).

⁵⁶ Com os presépios, constituía a educação elementar e abrangia a ginástica, música, desenho linear, leitura, aritmética e música (A SCIENCIA, v.1, n.5).

em 1699, que se tornou um dos suportes dos teóricos das Reformas Pombalinas ao defender uma intensificação da ação do Estado, particularmente nos domínios da educação e medicina, visando pela via do Iluminismo regenerar a nação decadente portuguesa mediante práticas efetivas que agissem “no sentido de reerguer o universo material e mental do homem dos setecentos” (BOTO, 1998, p. 108). Dessa forma, o

intuito de previsão, controle e provimento dessa saúde coletiva passaria pela acepção orgânica da sociedade civil: estruturada como um organismo, sua dinâmica vital estaria na dependência da capacidade de preservar-se e fortalecer-se em termos demográficos. Se o Estado se organiza pela força da conquista e expansão, o estado mantém-se mediante dois fatores: povoação do território ocupado e adesão dos súditos ao soberano (BOTO, 1998, p. 113).

Fundamentado no Iluminismo, porém na contramão desse processo civilizador, cerceado pelo Estado regulador da instrução e medicina no Império brasileiro, o periódico *A Sciencia* trazia matérias sobre a homeopatia em contraposição à medicina tradicional que, segundo esses registros, demonstrava de forma pedante desconhecer os experimentos que transitavam fora de suas universidades e academias. De acordo com a matéria de *A Sciencia* (1848, v.2, n.4), tais espaços eram prejudiciais ao progresso da inteligência, pois só transmitiam o tradicional, sem admitir contestação para uma manutenção do *status quo* a partir de medidas governativas.

Quando é provado pela história de todos os tempos que das universidades e das academias é que tem partido sempre as primeiras perseguições contra os inovadores e contra todas as verdades que ameaçam destruir o prestígio dessas corporações científicas, que não podendo sustentar-se pelo mérito, sempre tem recorrido à força armada dos poderes constituídos, implorando e obtendo para manter o seu – status quo – medidas governativas ou arbítrios chamados leis [...] (A SCIENCIA, 1848, v.2, n.14).

O que *A Sciencia* estava reivindicando era um espaço de formulação e experimentação de outras formas medicinais que não estivessem sob a regulação das academias e universidades, da alopatia tradicional e de um Estado fiscalizador, conforme idealizou o português Ribeiro Sanches.

No periódico *A Sciencia* observa-se a defesa pelo fim da medicina oficial governativa e da regulação e perseguição aos experimentos homeopáticos, fundamentando-se na liberdade que a Constituição garantia na proteção aos novos inventos.

Quando os melhores estadistas reconhecem que é necessário acabar com a medicina oficial governativa; porque a classe médica tem ganho preponderância funesta sobre todas as classes, sendo aliás, por mercenária, delas todas dependente; quando este predomínio é manifestamente obstruidor dos caminhos da ciência, e quando é de todos sabido que em todas as épocas a classe médica sempre engendrou sistemas, porém nunca descobriu verdades [...] como é possível acreditar que haja quem torça as leis para fazê-las servir de instrumento protetor da classe médica contra os inovadores que vem trazer aos míseros enfermos os verdadeiros remédios de suas moléstias? (A SCIENCIA, 1848, v.2, n.17)

Observa-se, pela matéria, que enquanto os médicos foram caracterizados como obstrutores dos caminhos da ciência, os homeopatas surgiram como evangelho de redenção física. Se em Ribeiro Sanches

(...) nenhum cirurgião, sangrador, oculista, boticário, droguista e parteira pudessem exercitar o seu ofício sem serem examinados e aprovados pelo mesmo Tribunal (...) E que no caso que se achassem pessoas que vendessem segredos de Medicina, que curassem com operações as enfermidades dos olhos ou outras quaisquer pertencentes à Medicina e à Cirurgia, ainda que vivessem debaixo da proteção e asilo de Comunidade alguma Secular ou Eclesiástica, que deviam ser perscrutados (RIBEIRO SANCHES⁵⁷, 1966, p. 33 apud BOTO, 1998, p. 114).

Na lógica homeopata que circulou no Brasil oitocentista via periódico, todo o experimento que visasse ao bem, mesmo que não passasse pelas escolas e academias de medicina, deveria ser “ensinado e exercido em plena liberdade por quem a souber exercer e ensinar; e assim livremente deveriam ser ensinadas e exercidas todas as ciências, porque todas elas são úteis ao Brasil” (A SCIENCIA, 1848, v.2, n.14).

A interlocução entre medicina e pedagogia no periódico *A Sciencia* ia na contramão dessa visão iluminista acerca da medicina normatizadora de Ribeiro Sanches. A militância por um espaço para os essencialistas na medicina nessa ciência moderna estava associada à proposta de uma educação emancipadora via Filosofia Panecástica, uma vez que pelo projeto iluminista,

o Estado, representado pela instituição escolar, passa a ser então, o grande pedagogo, e o povo, o permanente educando. A instrução de um povo incapaz, guiado pela experiência, passa a ser tarefa dos

⁵⁷ Riberio Sanches. *Obras II*. Coimbra: Por ordem da Universidade de Coimbra, 1966.

representantes do conceito soberano de povo, no qual o primeiro deve converter-se (CRUZ, 2018, p. 37).

No primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, no Rio de Janeiro, Clemente Quaglio⁵⁸ definiu o Ensino Universal de Jacotot em trabalho intitulado “Qual o método de ensino da leitura que mais de perto acompanha a evolução mental da criança?”. A partir dessa discussão de Quaglio, em um evento no ano de 1942, pode-se observar a longevidade da discussão sobre métodos de alfabetização.

Segundo Quaglio (1925), o Método de Jacotot foi uma tentativa de substituição do método silábico pelo método proporcional (Analítico ou Método de Sentenciação). Contextualizando a máxima Panecástica de Jacotot que “tudo está em tudo”, Quaglio demonstrou o princípio do ensino a partir de Telémaque, em que Jacotot propôs que o “professor fizesse aprender de cór uma página de um livro de leitura, uma regra de aritmética, um trecho de música, e que a estas lições especiais se relacionassem todas às sucessivas” (QUAGLIO, 1925, p. 494).

A partir da máxima de Jacotot, que “tudo está em tudo”, o aluno que ainda desconhecia o alfabeto era colocado inicialmente em contato com um livro, uma página decorada e uma frase; após essa sentença, o aprendiz encontraria alguns sinais semelhantes e iguais e, depois das comparações, relacionaria ao todo.

Para o princípio de alfabetização do método analítico de Jacotot, a sentença era utilizada como estratégia ao partir da comparação de palavras e do isolamento de elementos nelas reconhecidos para a leitura e escrita de novas palavras.

Ele punha diante da vista esta frase: “*No começo, Deus criou o Céu e a Terra; mas a Terra era sem forma e vazia*”. Depois de haver lido a frase ao seu aluno, convidava-o a considerá-la atentamente e a refletir. O aprendiz achará bem depressa alguns sinais semelhantes e iguais, como por exemplo os a, i, u, etc (QUAGLIO, 1925, p. 495).

Dessa forma, partindo do desconhecido do “todo”, a criança identificaria as

⁵⁸ A partir do projeto “Clemente Quaglio (1872-1948): cânon da ciência pedológica — estudo histórico-crítico”, Monarcha demarca aspectos da produção científica desse pedagogo. De acordo com Monarcha (2011), Clemente Quaglio (1872-1948) nasceu na província de Rovigo, Itália, e faleceu em São Paulo; ao chegar ao Brasil, em 1888, fixou-se na cidade de Serra Negra, SP; em 1891, aderiu à “grande naturalização” oferecida pelo Governo Provisório da República, liderado por Deodoro da Fonseca, e após assumir uma escola isolada em Serra Negra (1895), foi nomeado adjunto no Grupo Escolar “Luiz Leite”, e por fim, ingressou no Grupo Escolar “Rangel Pestana”, em Amparo, São Paulo. Em sua trajetória, projetou-se “nas fileiras do magistério nacional como autoridade científica” (MONARCHA, 2011, p. 1).

diferentes palavras e expressões, todos os sinais apresentados estariam sujeitos a discussão e contestação. O princípio Universal estabeleceu-se ao mostrar uma escrita global para a criança e, em momento posterior, apresentar as estruturas reduzidas em sílabas ou letras a partir de relações de comparações, rompendo com o encadeamento gradativo de aprender primeiramente as letras, sílabas, e depois as palavras.

Toda palavra, toda expressão, todo sinal de pensamento está sujeito a discussão e contestação. Aprenda as letras, depois as sílabas, depois as palavras; você será capaz de ler, sem usar o método de ensino universal, mas se, depois de ter mostrado as cartas a uma criança, ele é informado de relatos, palavras que ele ainda não conhece e as sílabas que aprendeu, teremos feito Ensino Universal (JACOTOT, 1834, p. 12).

Quaglio (1925) criticou a sentencição como marcha natural da criança, já que essa apresentava várias letras de uma única vez para a criança comparar, analisar, decompor, reconhecer graficamente, etc. Para ele, em lugar de dar oito ou dez letras ao mesmo tempo, apresentando grandes doses de dificuldades, deveriam ser dadas duas letras de cada vez, a fim de prender a atenção da criança.

Seguir esse processo é o mesmo que querer por em movimento uma máquina abruptamente, em lugar de lhe ministrar, a força gradativamente como justamente fazem os maquinistas ao partir de uma estação de estrada de ferro (...) Ensinar a ler pela sentencição, é o mesmo que querer ensinar a uma criança a tocar um trecho de música, a primeira vez que se lhe entrega nas mãozinhas um instrumento, por exemplo, um violino. Pode a criança saber já cantar, assobiar mesmo o tal trecho, a tal ária, mas tocá-la sem lhe ensinar primeiro a manejar o instrumento, é muita cousa, é querer torcer a inteligência da grande maioria das meigas criancinhas (QUAGLIO, 1925, p. 490).

O princípio de emancipação defendido por Jacotot, na contramão de um mestre que dirigia todos os passos, levando o aluno ao embrutecimento, foi trazido por Quaglio, ao escrever que “o mestre não deve explicar coisa alguma; o aluno deve descobrir tudo por si mesmo” (QUAGLIO, 1925, p. 495). O mestre Jacotot, colocava-se na posição de mestre ignorante como forma de romper com esse embrutecimento de seus alunos.

Claro é que a criança não adivinhará os nomes convencionais das letras, nem as separará em sílabas. Mas é inquestionável que lerá as frases ao mesmo tempo relacionando a pronúncia aos signos elementares da palavra escrita. Sua inteligência realizará a distinção necessária entre tais elementos, e esta distinção a conduzirá na leitura das letras desconhecidas, a partir da comparação com as que já foram aprendidas com mais facilidade quando começaram pelos elementos. Quando uma criança pergunta o nome de um objeto que pela primeira vez, como por exemplo, uma árvore, nada deve ser dito: isso é raiz, tronco, ramos, folhas, flores, frutos; simplesmente deve ser apresentado seu nome ÁRVORE em seu todo: conhecido o todo, então a criança perguntará os nomes de seus elementos, os quais, separados, não poderiam ser considerados uma árvore. Conhece o todo ao ver esses elementos, e através deles, distinguir os demais corpos da natureza. Do mesmo modo, devem ser vistas e conhecidas as palavras, sem serem confundidas com as partes convencionais das letras e de sua composição em vários signos. Repugnante é pois, à natureza de nosso entendimento o método universalmente seguido de ensinar primeiramente as letras c, a, l, i, p, s, o, antes de apresentar aos seus olhos o todo do CALIPSO. Com o método de JACOTOT se instruem as crianças solidamente e em breve tempo, porque procedem desde o conhecimento um todo para as suas partes: relacionam os elementos desconhecidos, ao todo que já conhecem, unindo firmemente as ideias novas às anteriormente adquiridas (D.J.A.M, p. 54-5).

Em Jacotot, os processos de leitura e de escrita eram trabalhados de forma concomitante; os dois processos eram indissociáveis, pois, para ele, uma vez que ao aprender a ler uma frase seguiria-se com a leitura aprendida, chegando ao fim e registrando. Ao escrever sobre o Método Jacotot, Quaglio desacreditou de sua eficiência, rejeitando o princípio da antecipação sob a qual Jacotot fundamentou seu método.

Sobre a *antecipação*. Porquanto ele parte daquilo que não é inteiramente *possuído* pela criança, mas que é próprio do *adulto*. Querendo pôr a questão nos seus termos científicos, este método tem em mira fazer com que a criança se aproprie — o mais rapidamente possível — do tipo de leitura, (campo de leitura) e do tipo de escrita possuídos pelo adulto, sem tomar em consideração alguma o tipo de leitura e de escrita próprios da criança (QUAGLIO, 1925, p. 495).

Quaglio (1925) criticou o Método da Sentenciação da matriz analítica de Jacotot e tomou partido na defesa do método sintético, pois para ele o ensino eficaz de qualquer disciplina deveria começar sempre do fácil para o difícil; do simples para o composto e complexo; do conhecido do aluno para o desconhecido. Criticou a sentença como ponto de partida da alfabetização e seu princípio da antecipação que, para ele, seria uma habilidade possibilitada aos adultos e não à meninice que ainda não apresentava

prontidão para tal prática.

Analisando as proximidades com o pensamento de António Castilho, observa-se que Quaglio definiu o método analítico como incapaz de desenvolver um bom processo de alfabetização, defendendo a adoção do método sintético fônico, justificando que no ensino da leitura deveria-se “começar dos elementos de mais fácil intuição, superando uma dificuldade de cada vez” (QUAGLIO, 1925, p. 488), e que para a criança aprender a ler deveria conhecer e distinguir os elementos gráficos e fônicos que se compõem as palavras.

Essa crítica que Quaglio fez acerca do processo de “antecipação” tinha sido apresentada por António Castilho há 74⁵⁹ anos, quando ele pontuou a impossibilidade de se ensinar partindo de textos ou palavras, mas desconhecendo as letras. Ao opor dois métodos de ensinar, o que parte das letras e o que desconsidera esse ensino inicial, António Castilho afirmou que “se então, se provasse que o ensinar a ler antes de conhecidas as letras dava em classes plenas mais plausíveis resultados, seria eu o primeiro a pedir, a persuadir, e por minha parte a fazer que ao meu método se antepusesse esse decididamente” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 150).

A defesa de ambos os autores pelo método sintético, que partia das unidades menores para o todo, encontrava no método fônico suas máximas. Quaglio defendia o *Método Fônico Puro*, sintonizando com a defesa de António Castilho e com sua recusa ao princípio analítico de Jacotot.

Esse método fônico puro abrevia extraordinariamente a aprendizagem da leitura, substitui a monotonia do trabalho mecânico pela atividade intelectual e se dirige tanto à memória quanto à reflexão, mostrando desde o começo e sempre não letras estéreis, e sim sons e articulações que essas letras produzem e representam. E as crianças e também adultos aprendem, não somente com rapidez admirável mas também com interesse e consciência, educando outrossim, o sentido da audição de um modo simples, distinto e gradual (QUAGLIO, 1925, p. 498).

Sem uma referência ao trabalho do outro, ambos os autores criticaram o princípio do “todo” de Jacotot, que estava fundamentado na defesa da ordem natural do espírito partindo do todo sincrético para a consciência física. Críticos do espírito essencialista, os dois autores denunciaram que a criança não compreenderia logo nas primeiras lições

⁵⁹ A data da referência de 1975 é relativa à organização das Correspondências Pedagógicas. A carta de Castilho na qual é tecida a crítica ao método analítico data de 1851.

o significado do que estava proposto para leitura sem aprender a conhecer materialmente a sonorização e elementos das palavras, como propunha Jacotot.

Aprender a ler e a compreender contemporaneamente o sentido do que se lê é tarefa difícilíssima, impossível mesmo, para a maioria dos alunos. Ao passo que aprendendo primeiro a distinguir as palavras materialmente, chega-se a fazer este trabalho com toda a facilidade, porquanto ele depois não exigirá mais atenção alguma, ficando esta inteiramente para o trabalho mais difícil que consiste, justamente em compreender o que se lê (QUAGLIO, 1925, p. 492).

As defesas de Quaglio e Castilho estavam em consonância, pois defendiam a alfabetização com o ponto de partida da palavra falada para tornar consciente ao ouvinte os elementos fônicos que a compunha, a fim de que, retornando ao ouvido bem distinta nas suas partes, imprimisse na mente a imagem nítida e precisa que seria reforçada pelos símbolos gráficos com que ela estava representada.

É próprio da natureza infantil, para não dizer humana, a tendência a decompor, a analisar, e a observar as partes de uma unidade, de um todo qualquer para depois recompô-las juntamente, formando, assim a síntese. Mas, todo este trabalho de análise e de síntese deve ser feito (bem entendido) oralmente (QUAGLIO, 1925, p. 497).

A consonância também residia no ensino do mais simples ao mais complexo, em um caminho que partia das letras para as sílabas simples, complexas, palavras e, finalmente, proposições (sentenças). Com essa defesa de Quaglio pelo método fônico em contraposição ao método analítico, observa-se que os embates que circularam no Brasil oitocentista resistiram a uma República que anunciou o “novo” educacional, mas que arrasta o “velho” aos dias atuais.

Pensando na defesa pela leitura partindo da decomposição da palavra falada, evoca-se os pensamentos de Braslavsky (1971) ao evidenciar a defesa da pedagoga argentina Martha Salotti em favor da linguagem falada como ponto de apoio para o ensino da leitura e do valor do ouvido para sua aprendizagem.

Por que se dará tanta importância ao contexto visual, quando são cinco, pelo menos, os sentidos? O ouvido está em perpétua atividade; ele forma o fundo sonoro, sobre o qual se destacam figuras, velozes ou lentas, harmoniosas ou desarticuladas, cheia de movimento e colorido: figuras sonoras que vão formando o solo nutritivo de suas percepções, de suas sensações, de sua pré-ciência, de seu saber do mundo (SALOTTI⁶⁰, 1951, p. 54 *apud* BRASLAVSKY, 1971, p. 116).

Em tal leitura é criticado o excesso de estímulo ao contexto visual na alfabetização, em detrimento dos outros sentidos. Essa seria uma defesa, em outras palavras, pelos princípios ancorados no método fônico.

Isto nos revela que a contribuição exclusiva dos olhos aos quais arrogamos todos os direitos leva a um excesso de visualização que coloca de lado a contribuição do ouvido. É uma defesa da pedagoga para que deixem para os adultos a leitura apenas com a vista já que “eles podem recolher o alimento sem exorcismo, saber o que dizem as letras sem ouvi-las, somente imaginando-as. Mas não podemos exigir tanto da criança” (SALOTTI, 1951, p. 54 *apud* BRASLAVSKY, 1971, p. 116).

Martha Salotti sensibilizou-se com o drama da criança na passagem da voz viva da linguagem falada à letra morta aconselhando redobrar o olfato, o sabor, a cor da palavra falada que oferece à criança riso e festa, companhia e refúgio. Era a defesa por não tornarem “surdas” as crianças que ouviam, partindo assim do riso e festa da palavra falada como início do processo de ensino da leitura.

Dessa forma, observa-se que Jacotot e seu princípio do ensino do todo relacionável encontrou resistências em uma espécie de redes de saberes filosóficos que fundamentaram os métodos para o ensino de leitura nos séculos XIX e XX.

5.3 Análise das *Lições de ler* (1832) de Costa Azevedo: permanências e rupturas com António Castilho, Jacotot e Travassos

Analisar a obra de Costa Azevedo nesse contexto de engendramento da história dos métodos de alfabetização no Brasil oitocentista é imprescindível para entender as queixas de Castilho, motivadas por esse sujeito, bem como os embates em solo brasileiro.

⁶⁰ Salotti, Martha A. *La lengua viva*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1951, p. 54.

A obra de Costa Azevedo para o ensino da leitura e escrita é datada de 1832, sendo dedicada às suas filhas Maria Joanna e Maria Julia, conforme exposto anteriormente. Em um momento de prevalência do masculino, o autor militou pela “causa das nossas jovens, desejando-lhes escolas separadas, e dirigidas por matronas respeitáveis e instruídas; e a estas últimas uma gratificação, que as abrigue da necessidade” (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 54). Era a defesa pela valorização da mulher aluna e mulher mestre.

Na primeira página de sua obra *Lições de ler*, há um parecer da Comissão de Melhoramento da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro, aprovado em sessão de 27 de maio de 1832, sugerindo a publicação do impresso *Lições de ler*, bem como sua adoção nas escolas do Império. Há, inclusive, uma promessa de comprometimento de pagamento dos custos da impressão do periódico pela própria Sociedade.

As palavras iniciais contidas no parecer dessa Comissão nos causam estranheza. Acostumados com tantas críticas lançadas por Castilho à Costa Azevedo, devido à sua filiação ao método global de Jacotot, depara-se com semelhanças ao Método Castilho na supremacia do valor fônico e na tomada da *parte* decomposta dessa palavra falada: em Castilho, a letra, e em Costa Azevedo, a sílaba, como elementos de partida. Consta no parecer que

o autor admite os sons como os últimos elementos das palavras, e representando-os sempre por um caráter silábico, entende que qualquer das duas seções em que habitualmente se tem distinguido este ensino, envolve essencialmente a outra, não compreendida a parte mecânica; e por isso, assim como porque julga que esta parte complicaria em extremo o exercício das lições orais, e mesmo porque pode sem desempenhada depois até sem auxílio de professor, reduzindo-se a uma simples imitação, e hábito nos movimentos necessários, a tem deixado para uma outra secção (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 6).

Assim como Castilho, em sua lição inicial, Costa Azevedo justificou sua ruptura com o antigo método de soletração defendendo, porém, sua posição pelo ensino da sílaba como ponto de partida. Para ele, o soletramento

tido e havido como indispensável no ensino da leitura; e é, que a ação de nomear uma por uma, ou antes só por só, as letras de uma sílaba, leva-nos a crer, que os sons silábicos são os resultados de dois, ou mais sons elementares; e, inutilizando o silabamento pela interrupção dos sons, faz que o discípulo com mais dificuldade consiga em fim pronunciá-los seguida e rapidamente (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 9).

Após ataques anunciados em jornais, relatórios e cartas que ligaram o nome de Costa Azevedo ao método global de Jacotot, observa-se, na análise de sua obra *Lições de ler*, que ele não rompe com o método sintético, partindo do ensino das sílabas limitadas ao conhecimento dos sons e suas diferentes relações gráficas. Procurando em cada lição facilitar a assimilação das sílabas em sua composição sonora, sua preocupação era fazer com que o discípulo compreendesse a representação desse som por um sinal gráfico.

A filiação de Costa Azevedo ao método sintético perpassou toda a sua obra. O título I da primeira lição é *Syllabas iniciadas por articulações labiais*, e tal composição é apresentada ao longo das 53 lições restantes. Seu material estava pautado em uma análise silábica com a respectiva correspondência sonora em suas diferentes representações gráficas.

As ideias de Costa Azevedo foram publicadas em suas lições. A fonte impressa serviu como meio divulgador de suas obras, chegando, inclusive, a descrever o modo correto de utilização de seu método, como discorre a matéria que circulou no *Diário do Rio de Janeiro*.

Observações tais feitas sobre outras palavras convenientemente escolhidas darão a série das sílabas ba, be, bo, bà, bè, bò, bá, bé, bó, e o discípulo passará a ler a 1ª das *Lições de ler* por J.C.A, e a escrevê-la quando repetida pelo monitor, pois é indispensável firmar bem na memória a figura de uma letra antes de passar a uma outra. Tomem-se agora outros nomes como lado, lédo, lódo, e o discípulo observando que os sons lá, lé, ló, acabam por serem ouvidos da mesma maneira que os outros bá, bé, bó, empregará as letras já inventadas á, é, ó, na figura da circunstância comum aos sons lá, bá; lé, bé; ló, bó, e a letra l na da circunstância particular aos primeiros sons de cada um destes grupos (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1846, p. 4).

IMAGEM 16 – Primeira lição das *Lições de ler* de José da Costa Azevedo

Fonte: COSTA AZEVEDO (1832, p. 10).

Na busca por ruptura com o ensino sintético, Costa Azevedo não desprende da silabação como ponto de partida do ensino da leitura,

chegado a este ponto, escolher-se-á uma palavra qualquer como bála para ele escrevê-la silabicamente da seguinte maneira bl, representadas por, b e l as duas sílabas bá, e la: para transitá-la depois à escritura alfabética tomem-se as palavras bela, bóla, e ele observando que os seus primeiros sons bé, bó começam a ouvir se da mesma maneira que o bá de bála, e que diversificam passado o primeiro momento de sua emissão, sentirá que para distinguir os sons bá, bé, bó, de entre si, importa usar de um meio qualquer como seja o de reservar a letra b para a escritura daquilo em que eles se assemelham, e de inventar outras letras quais á, é, ó, para a escritura daquilo em que eles diversificam (DIARIO DO RIO DE JANEIRO, 1846, p. 4).

A sequência lógica da apresentação das sílabas, de forma gradual de dificuldade, foi vislumbrada por Costa Azevedo visando a uma racionalização que

obter-se-á uma outra série de sílabas sobre as quais praticar-se-á o mesmo que sobre as antecedentes, entrando também com elas em variadas permutações; e assim se prosseguirá tendo em vista a doutrina e a marcha seguida nas citadas *Lições de ler* (DIARIO DO RIO DE JANEIRO, 1846, p. 4).

Na introdução à oitava lição, Costa Azevedo afirmou que usara o silabamento como ponto de partida do processo até aquele momento, desconsiderando o seu uso a partir daquelas lições por julgar “desnecessário de agora em diante; e o seu uso, quando prolongado, habitua o discípulo a arrastar as sílabas, e a ler vagarosamente” (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 10). Observa-se, porém, que a composição silábica apresentava-se como forma de estruturar suas lições até o final de sua obra.

A marcha sintética apresentada na obra de Costa Azevedo partia do ensino dos elementos simples e conhecidos aos desconhecidos. Apesar dos embates travados nos campos filosófico e político com Castilho, ambos estavam em consonância com a composição de um método para o ensino da leitura que partia das *partes*. Porém, em Costa Azevedo, a leitura destas ocorria pela “leitura das sílabas, para um silabamento das combinações duais das sílabas e posterior leitura seguida das combinações efetuadas” (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 11).

Conforme se observa no Quadro 6, o desafio do *todo* evocado na Filosofia Panecástica de Jacotot não foi contemplado por Costa Azevedo em suas *Lições de ler*.

O contato do aluno com o *todo* do livro, da música, da poesia, dentre outros, não era o pontapé inicial no processo de ensino da leitura, sendo destinado a estes as seis últimas lições. O prêmio do *todo* era reservado aos alunos que atravessassem as agruras de uma sequência silábica lógica em sua sonorização e representação do som em sinais gráficos, conforme pode ser observado na exposição da obra em suas diferentes lições.

O apreço pela sonoridade unia Costa Azevedo e Castilho, assim como a presença dos decuriões, que eram alunos adiantados da turma que ensinavam um grupo de decúrias, ou seja, grupo de dez alunos que estavam em grau de adiantamento inferior. A sonoridade em Castilho é percebida pela decomposição da palavra falada, principiando, porém, seu ensino pelas letras, enquanto Costa Azevedo partia das sílabas. Apesar das críticas ferrenhas ao ensino mútuo, feitas por Jacotot, observa-se que seu seguidor Costa Azevedo o utilizara explicitando isso em material que circulou em território brasileiro.

[...] lições serão permanentemente traçadas, ou sobre planos de alvo cartão, ou sobre papel grosso colado em finas lâminas de madeiras; e, posto o plano da lição em distância e elevação suficiente, o decurião da bancada ou classe, com um estilo apontando para a sílaba ou nome, marca o instante quando todos ou alguns deles o devem repetir; sobre tábuas ou panos encerados serão escritos [...] (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 12).

QUADRO 6 – *Lições de ler* – Costa Azevedo (1832)

Título 1	1ª Lição	Sílabas iniciadas por articulações labiais: ba be bo; bà bè bò; bá bé bó
	2ª, 3ª, 4ª, 5ª Lições	Sílabas pa, va, fa, ma
	6ª Lição	Silabamento das combinações binárias das sílabas nº 1 das lições precedentes <i>bafo</i>
Título 2	7ª Lição	Algumas sílabas iniciadas por articulações linguais: d
	8ª Lição	ta te to
	9ª, 10ª, 11ª e 12ª Lições	l, z, j, n
	13ª Lição	s, ç
	14ª Lição	c, q
	15ª e 16ª Lições	r are ro; Ra (rra) Re (rre) Ro (rro)
	17ª Lição	Ga ge [soando gue] go
Título 3	18ª Lição	Sílabas iniciadas por articulações brandamente aspiradas ha, he, ho
Título 4	20ª, 21ª, 22ª Lições	Outras sílabas iniciadas por articulações linguais: Ch, nh, lh
Título 5	23ª Lição	Distinção das sílabas pelas durações
Título 6	24ª Lição	Combinações silábicas mais subidas: falido tabáco errado
	25ª, 26ª Lições	Leitura silabada de combinações quaternárias: batatada
	27ª Lição	Leitura de palavras esdrúxula – hábito, metáfora, metafísico
	28ª Lição	Leitura de palavra com duas sílabas acentuadas
Título 7	29ª, 30ª, 31ª Lições	Primeiro passo para a leitura da escrituração visual
Título 8	32ª, 33ª Lições	Vozes nasais
Título 9	35ª, 36ª, 37ª, 38ª Lições	Supressão da vogal é: baré – bar; bélá – blá; (bla, pla, fla, cla, gla)
	39ª Lição	pra, vra, fra, dra, cra, gra, tra
	40ª Lição	Combinação de sílabas convencionais: fulgor clamor
Título 10	43ª Lição	Duplicação das letras; letras do grande abecedário; que, gue, ge, gi, je, ji, çe, çí
Título 11	44ª Lição	Letras do grande abecedário
Título 12	45ª a 47ª Lições	Segundo passo para a leitura da escrituração usual
Título 13	48ª a 53ª Lições	Leituras (prosaicas, eloquentes, poesias patrióticas, poesias sublimes, discursos)
Título 14		Disciplina das aulas
Título 15		Edifício das aulas

Fonte: Desenvolvido pela autora e pesquisadora.

Em cada classe haveria seu decurião, bem como um material escolar utilizado para registro das lições chamado *taboa* e seus planos. Os princípios da simultaneidade e da seriação lograram espaço na proposta pedagógica de Costa Azevedo, que justificou a utilização de decuriões.

Os discípulos mais adiantados da escola de escrever serão detalhados aos dias para substituírem o professor na escola de ler; e os discípulos prontos na leitura se revezarão nos decuriamentos das diferentes classes, até que sejam despedidos para outra escola (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 52).

A simultaneidade do ensino em Costa e Azevedo estava em consonância com sua proposta de conservar a ordem em cada uma das classes sob a direção de um único professor. Múltiplos alunos reunidos, regidos por um professor, com diferentes classes, sendo avaliados de forma individual.

Os exercícios recomendados na 23 lição devem de ter conduzido o discípulo à leitura de discursos pontualmente escritos, a pausar, e a flexionar o som, etc; e assim, tendo ele adquirido já o hábito da aplicação, pode agora ser deixado a si mesmo para estudar a sua lição; devendo o professor, á hora assinada, tomar contas individualmente, a um por um, daquilo que houverem estudado (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 47).

A classe regida por um único professor, compassando a marcha sintética do aluno, é um ponto de intersecção entre Castilho e Costa Azevedo. Em Castilho, a máquina que ele denominou compassador ritmava a marcha; em Costa Azevedo, as pancadas do decurião, com o ponteiro, visavam a “compassar com isocronismo e sem precipitação” (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 29).

Pensando na cultura material escolar presente nas aulas de Costa Azevedo, depara-se com a confecção de cartas, bem como letras fixadas em “lâminas de madeira, encazadas em um delgado cabo; e o menino, empunhando-o com a mão esquerda, terá na direita um ponteiro, para o ir percorrendo sobre os nomes” (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 29).

A carta de nomes, copiada do cartão em papel grosso e com letra bastardinha, deveria ser levada para casa, conforme o adiantamento dos alunos, para o exercício de memorização, com o recado para que os “de casa não metam a fazer-lhe perguntas, dar-lhes explicações, ou corrigir-lhes os erros” (COSTA AZEVEDO, 1832, p. 15). Estava

fixado um projeto instrucional que saía do âmbito doméstico, em consonância com um projeto público.

Contrapondo nossa análise sobre o método de Costa Azevedo, a matéria divulgada no *Diario do Rio de Janeiro* em 1846 definia seu método como “ensino analítico da leitura”, por iniciar o processo pela “decomposição das palavras, a numeração e a distinção das sílabas de que elas compõem” (DIARIO DO RIO DE JANEIRO, 1846, n.7131, p. 4).

Esta maneira de ensinar a ler colocando o discípulo no lugar daqueles que inventaram a escritura alfabética apresenta (e nem pode deixar de o fazer) bem distintas as duas partes analítica e sintética que se apregoam como dois dos elementos principais do método de Jacotot; é na primeira que o discípulo decompõe as palavras nos sons de que elas são formadas, e os sons nas circunstâncias que os acompanham, e é na segunda que eles reunindo os signos convencionais para figurar a sílaba, e as sílabas para figurar as palavras, mete em obra os materiais que ele tem ajuntado (DIARIO DO RIO DE JANEIRO, 1846, n.7131, p. 4).

Pensando na perspectiva de longa duração, é possível observar que as rupturas que Costa Azevedo evocou para si, não se materializaram na escrita de sua obra *Lições de ler*. Porém, é imprescindível registrar que, ali, apresentavam-se posições antagônicas acerca dos métodos de ensino e da possibilidade de o Império adotar uma matriz nesses diferentes posicionamentos. Esse embate Imperial denunciava uma ambivalência no ensino da leitura e escrita presente no método de Costa Azevedo, que evocava para si uma marcha analítica, mas se materializava nas *partes*, na introdução pelas sílabas, em uma marcha sintética e graduada.

Aliada à denúncia de plágio da obra de Jacotot por parte de Costa Azevedo, Castilho também o acusava de ter reproduzido o ensaio do português António de Araújo Travassos.

Averiguadas as coisas, nada daquilo era assim. O Método do tal Costa era tanto o meu como eu sou o sultão de Constantinopla. Não é sequer um método brasileiro, mas uma reprodução, às vezes textual, do Português António de Araújo Travassos, por mim citado no prólogo das últimas edições, e que inteiramente caiu em desuso, se jamais chegara a ser o que se chama usado (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 287).

Castilho denunciou um possível plágio de Costa Azevedo ao impresso de Jacotot por ambos anunciarem um método analítico. Uma análise minuciosa aponta, porém,

que, apesar de Costa Azevedo anunciar essa filiação metodológica, seu impresso *Lições de ler* não rompeu com o ensino silábico em sua valoração sonora.

Já a denúncia de Castilho ao possível plágio do impresso de Travassos residia na semelhança entre a estrutura organizacional dessas obras, pois ambas apresentavam uma analogia entre os títulos das lições, tendo como pontapé inicial o ensino das sílabas em suas valorações sonoras.

António de Araújo Travassos, conforme consta na capa de seu *Ensaio sobre hum novo modo de ensinar a ler e Taboadas para a multiplicação dos numeros de 1 a 100 por cada hum dos mesmos numeros*, foi um oficial da Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda e sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa, onde escreveu vários trabalhos como o primeiro volume dos *Annaes das Sciencias, das Artes, e das letras; por huma sociedade de portugueses residentes em Paris*, publicado em 1820. O autor expõe a publicação de seu método em 1812 no *Jornal de Coimbra*, bem como sua adoção nas Escolas Militares.

Esse ensaio foi publicado em 1820, sendo oferecido a Fernando Maria de Sousa Coutinho Castello Branco e Menezes⁶¹, vice-presidente da Sociedade de Sciencias e Artes de Lisboa, visando a “concorrer para ganhar o patrocínio que Vos. Exc. costuma conceder ás Ciências e Artes” (TRAVASSOS, 1820, p. III). Outra menção honrosa feita no prólogo de seu ensaio destinou-se ao Senhor Henrique Boys, responsável, de acordo com Travassos, pela introdução do Método Lancaster em Portugal, uma vez que sua

filantropia deveu Portugal a primeira coleção que aqui se viu de todas as cartas pertencentes ao dito método, além de quatorze livros e folhetos em que ele está descrito e explicado com a maior clareza e individuação pelo referido autor, e pelo benemérito André Bell (TRAVASSOS, 1820, p. 17).

Além do sentimento de gratidão que Travassos desejava despertar na nação portuguesa pelo Senhor Henrique Boys, ele registrou seu agradecimento pela “generosa dádiva que em 1814 se dignou fazer-me daquela preciosa coleção e respectivos livros, só por lhe constar que eu havia trabalhado com algum aproveitamento neste importante objeto” (TRAVASSOS, 1820, p. 17-18). No prólogo de seu ensaio, Travassos afirma que

⁶¹ “Marques de Borba, do Conselho de S. Magestade, hum dos Governadores do Reino, Grão Cruz das Ordens de Santiago e da Conceição, Vedor da Casa Real, Administrador Geral do Erario Regio, Vice-Presidente da Academia Real das Sciencias” (TRAVASSOS, 1820, p. 1).

a escrita de seu método é o resultado de uma experiência de 26 anos de comprometimento com o prazo de dois a três meses para o ensino da leitura e escrita.

Assim como em Costa Azevedo, o pontapé inicial nesse ensino é a sílaba em sua valoração sonora, caracterizando o método da antiga soletração como *mau*, pois,

por melhor que saibam o nome de cada letra e de cada sílaba, conforme com o mau método, pelo qual lhes tem sido ensinadas, sempre necessitam de adivinhar a palavra formada dessas letras, e dessas sílabas; porque umas vezes devem lêr-se de um modo, e outras vezes mui diferentemente (TRAVASSOS, 1820, p. 11).

Castilho lera Travassos, o que resultou em algumas aproximações, bem como afastamentos. Em consonância com o método *velho*, denunciado por Castilho, o método *mau* em Travassos denunciava a escola em que a criança era conduzida de forma “arrastada, eis aí o inocente entregue ao severo preceptor, á tremenda palmatória, e aos negros jeroglíficos do A.B.C.” (TRAVASSOS, 1820, p. 3); um espaço que não permitia a alegria no ensino. Outra aproximação entre os autores residia no pontapé inicial para o ensino da leitura, partindo da sonoridade das palavras.

Como Costa Azevedo, Travassos adotou o som das sílabas como ponto de partida de seu método, que consistia

no impreterível uso dos acentos, e em algumas simples regras, por cujo meio se lê e se pronuncia uniformemente segundo está escrito; do que resulta grande facilidade para os principiantes, aos quais dentro de pouco tempo não faz falta a rigorosa acentuação de que se tem usado nas primeiras lições e leituras, lendo com igual desembaraço qualquer discurso escrito com a ortografia a mais ordinária (TRAVASSOS, 1820, p. 14).

O ensaio de Travassos dividia-se em seis títulos:

QUADRO 7 – Capítulos do *Ensaio sobre hum novo modo de ensinar a ler (...)*, de Antonio Araújo Travassos

Da pronunção das palavras, e dos fins para que se faz uso dos accentos
Dos sons ou pronunção das vogaes com seus diversos acentos, e sem elles
Das silabas de huma consoante antes de vogal, da irregularidade dos sons de algumas consoantes
Das silabas de duas consoantes antes da vogal
Das silabas acabadas em letra consoante
Dos nomes e ordem das letras do Alfabeto, e do modo de exercitar os discípulos nas primeiras leituras

Fonte: Desenvolvido pela autora e pesquisadora

As aproximações entre a obra de Travassos, *Ensaio sobre hum novo modo de ensinar a ler e Taboadas para a multiplicação dos numeros de 1 a 100 por cada hum dos mesmos números*, e as *Lições de ler* de José da Costa Azevedo e, ainda, o Método Castilho remontam à característica tênue da linha divisora entre essas diferentes marchas que estavam em um momento de confecção, diferenciação e engendramento no Império brasileiro.

5.4 Encontros e estranhamentos: luzes sobre os Métodos de Castilho e Jacotot

A denúncia de plágio realizada por António Castilho ao brasileiro Costa Azevedo não o eximia de se ter apropriado de vários elementos de Jacotot; plágio ou aproximações filosóficas e teóricas, fato é que grandes polêmicas que António Castilho levantara já tinham sido propaladas por Jacotot e seus inúmeros predecessores.

António Castilho anunciou algumas apropriações de Jacotot. Outras silenciadas foram desveladas nesta pesquisa. A grande cisão — e insistência — de António Castilho entre o novo e o velho proposta em seu método em 1853, por exemplo, já tinha sido veementemente criticada pelo francês Joseph Jacotot, em 1835, ao afirmar que “o Velho tem necessidade do desigual, mas não desse desigual estabelecido pelo decreto do príncipe, senão do desigual por si só, que está em todas as mentes e em todas as frases” (RANCIÈRE, 2015, p. 45).

Outra questão encontrada com frequência em António Castilho e Jacotot referia-se à defesa de uma educação materna. António Castilho definiu sua carta de emancipação da puerícia como uma boa nova festejada pelas mães, uma vez que no ler e escrever popular se encerrariam todas as rudezas da escola “velha”. Jacotot também defendia uma emancipação intelectual proposta pelos pais para a criança havendo, porém, uma diferença entre a epistemologia e a práxis da educação maternal proposta pelos dois autores.

António Castilho defendeu uma educação materna em substituição aos espaços de instrução a partir da desilusão de não ter logrado sucesso na adoção oficial da escola que nascera de sua pena. Esse insucesso pode ser observado em suas inúmeras tentativas frustradas para a adoção oficial de seu método e da criação de lei permitindo somente a introdução do ensino simultâneo, a repartição de classes, do tempo escolar, estabelecendo suas funções em ajudantes, “matrícula aprazada e improrrogável como os

liceus, como os estudos superiores, como as universidades, como todos os estabelecimentos onde se professa ensino” (CASTELO-BRANCO, 1975, p.60).

Se a educação maternal para António Castilho tinha como base epistemológica a fuga de um espaço desordenado, descompassado e marcado pelo terror, em Jacotot tal educação era vista como princípio da emancipação intelectual. Apesar de fazer essa mesma leitura de uma escola “velha”, Jacotot não defendia uma nova escola e um novo e único caminho metodológico; antes, ao negar a necessidade de mestres explicadores e de um espaço ordenado e marcado pela vigilância hierárquica do saber, foi acusado de destruir toda uma estrutura educacional.

Desta forma, permitindo que os discípulos sejam mestres de si mesmos, o ensino universal desenvolve ao mesmo tempo o homem moral e o homem intelectual, e estabelece a base na base sólida da razão e da virtude. Quem não vê nessas poucas palavras a importância das funções do professor, e a inconstância da acusação feita contra Jacotot, que ele havia feito o que era necessário para anular completamente o amor e reconhecimento dos discípulos por seus instrutores? (D.J.A.M, 1849, p. 18).

A emancipação da puerícia para Jacotot seria conquistada não pela adoção de um método criado por um “herdeiro das luzes”. Contrário aos métodos embrutecedores, em sua filosofia, o aluno encontraria na marcha da natureza a essência do “todo” presente em toda a parte. A premissa do “tudo está em tudo” de Jacotot permitiria ao aluno aprender uma coisa e a ela relacionar todo o resto, pois “todos os homens são dotados de razão: pois todos são capazes de conhecer as relações que existem entre os objetos. Quando o homem quer se educar, deve comparar as coisas que conhece umas com as outras e referir-se àquelas que ainda não conhece” (D.J.A.M, 1849, p. 11).

Nesse ato de aprender alguma coisa caberia inicialmente aos pais e também aos mestres uma explicação inicial, deixando às crianças o ato de adivinhar, estabelecer relações de aproximações, afastamentos, oposições, emancipando-se no processo de construção do conhecimento.

Ser contrário aos métodos embrutecedores e aos mestres explicadores levou Jacotot à formulação do Ensino Universal como um método da natureza, partindo da premissa de uma igualdade da inteligência em todos os homens, cabendo à educação potencializar o “todo” relacionável.

O “todo” do livro foi criticado pela escola moderna esboçada por Castilho. Como meio socialmente controlado para regar o efeito da leitura, “a curiosidade para imersão

no território do texto é assim veementemente combatida. Não se deve ler tudo; nem ao menos ler muito. Há de se ler bem as leituras moralmente proveitosas... Para isso, que viesse a escola” (BOTO, 2012, p.52).

Terem seus métodos intitulados “método dos pobres” aproximaram os dois autores; a velocidade na sua aplicação, porém, os separaram. António Castilho publicizou a rapidez no processo de aprendizagem a partir de seu método, chegando a ser por ele intitulado como um método a vapor, enquanto Jacotot entregou aos caprichos da natureza e do desejo do discípulo o tempo necessário para uma aprendizagem significativa.

António Castilho se envolveu em outra polêmica ao “compactuar” com a Filosofia Panecástica de Jacotot. Para ele, o “aforismo de Jacotot *tudo está em tudo* era precioso, e quase sempre verdadeiro no ensino” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 63), e indicava o método analítico para o ensino da gramática. O autor anunciou a apropriação do Ensino Universal de Jacotot no seu método para “que seja o próprio aluno o que faça a confrontação do modelo com o seu traslado, acusando todos os desvios, grandes ou pequenos, em que incorreu; enquanto há algum que lhe escape, o mestre teima em perguntar: que mais nota?” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 154).

Apesar de se apropriar do discurso da emancipação do aluno proposto por Jacotot, há no método de António Castilho a presença de um mestre que regula todas as fases do processo, o tempo demarcado como a grande orquestra escolar. A proposta teórica do ensino analítico apresentada por Jacotot é contrastada com a marcha sintética defendida por António Castilho que partia sempre do conhecido ao desconhecido. Tal afirmação pode ser encontrada nos relatos do defensor de António Castilho em solo brasileiro, Abilio Cesar Borges.

Ali se acham as matérias de ensino tão simples e naturalmente encadeadas, filiadas por tal arte, que de parte do simplíssimo para o simples, deste para o mais composto, marchando sempre a inteligência do conhecido ao desconhecido por uma gradação tão doce e imperceptível, que o espírito das crianças se vai como deslizando por tudo com satisfação e presteza indizíveis, satisfação e presteza que mais se aumentam com a associação do canto, das palmas, e mais evoluções que constituem toda a amenidade e infantilidade, se assim me consentem dizer, da maravilhosa produção do grande talento português (BAHIA, 1956, p. 53).

O brasileiro Abilio Cesar Borges entendeu, em 1856, a ruptura que António

Castilho realizou em relação aos métodos da antiga soletração e silábico ao buscar o valor sonoro desses elementos, uma vez que “os diversos inventos do ensino abreviado de Lemare, Jacotot e Robertson, não alterando a essência do método antigo, pois sempre ficou a leitura ocular precedendo á auricular” (BAHIA, 1856, p. 50).

Observa-se no cruzamento de fontes que António Castilho tornou contraditória sua aproximação com o aforismo da Panecástica em uma carta a seu amigo Castelo-Branco em que rotulou de “tolo” o aforismo de Jacotot.

Teófilo aí pregou antes de ontem na Federação Académica. Os ouvintes dentro da sala aplaudiram-no, e ao sair comentaram-no, discordando em geral das suas opiniões. Uma delas, desapeadamente sustentada, foi o tolo aforismo de Jacotot que todas as inteligências são iguais (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 371).

Na obra *Noções rudimentais para uso das escolas dos amigos das letras e artes em São Miguel* (1909), Castilho rememorou o que ele considerava como aforismo de Jacotot “tudo está em tudo” e até o confirmou ao descrever sobre a natureza do globo terráqueo e sua relação com a ciência humana que, apesar de estar dividida pela ciência geral em muitas particularidades afirmava que cada indivíduo da natureza estava conectado em todas ou quase todas as classificações na busca pelo todo.

Quem nota devidamente o entretecido, a complicação de dependências e influxos mútuos, de todas as ciências e arte, sente-se muito tentado a adotar o aforismo que serve de fundamento ao Método do ensino universal de Jacotot: tudo está em tudo (CASTILHO, 1909d, p. 55).

António Castilho acertou as contas com os seus “adversários” respondendo a inúmeras críticas ao seu método e, com esses, aprendeu a arte de analisar e julgar as propostas pedagógicas. Ironizou o sistema analítico sugerido pelo Ensino Universal de Jacotot rotulando-o de simplista, uma vez que na prática do método “não havia nada que inventar, era abrir o primeiro livro e começar a ler” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 144). A dúvida que ressoa é: afinal, o aforismo de Jacotot seria “sempre verdadeiro” ou “tolo”? Diferentes discursos para diferentes destinatários e, nesse movimento pendular, observa-se sua aproximação mais do adjetivo pejorativo destinado ao “nacionalista” brasileiro.

Ao tecer a crítica, Castilho posicionou-se em favor do método sintético, destinado à educação das multidões, e restringiu o Ensino Universal de Jacotot ao espaço doméstico, a ser realizado pelas mães, “exclusivamente para o filhinho ou filhinha nos penetrais secretos e serenos da família” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 145).

5.5 Querelas entre o método de Castilho e o Ensino Universal de Jacotot nos impressos portugueses e brasileiros

As querelas entre o método de Castilho e o princípio do Ensino Universal de Jacotot aplicado à instrução pública foram registradas também em periódicos que circularam em Portugal e no Brasil.

Na matéria publicada no periódico *O Instituto*, de Coimbra, na data de 1854, de autoria de M., o método de Jacotot aplicado à instrução primária estava conceituado, apresentado suas vantagens, bem como suas dificuldades de aplicação.

O autor inicia a matéria relatando sobre a compilação do inglês Joseph Payne em 1831, referente ao uso dessa metodologia de Jacotot e a tentativa de sua vulgarização na Inglaterra, onde foi “fácil achar colaboradores em um paiz, onde se atende seriamente ao princípio da economia do tempo” (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 112).

A matéria desse periódico conceituava inicialmente a metodologia de trabalho proposta por Jacotot a partir da memorização do primeiro parágrafo do texto de Fenélon e depois de os alunos saberem “pronunciar estas palavras, e conhecerem o valor de cada uma das sílabas que as compõem, exercitavam-os em achar as mesmas palavras em páginas diversas do livro abertas ao acaso, para haver a certeza de que delas tinham conhecimento perfeito” (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 112). Dessa forma, o autor M. deixou registrado seu posicionamento favorável à vantagem desse método.

É inegável a vantagem de apreciar as letras na leitura, não pelo seu valor nominal, mas pelo de suas combinações. Se ao conhecimento destas se juntam as ideias que exprimem; se começar o ensino da leitura pelos nomes dos objetos, que os meninos conhecem, pelas frases que usam em suas conversações familiares, o aprendizado será muito mais facil (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 112).

Para M., o ensino que partia da palavra falada e do juízo da frase apresentava uma vantagem, pois, para ele, o “menino que aprende a pronunciar o seu nome escrito, ou de pessoa sua conhecida, com facilidade alcança o valor das sílabas, que o compõem;

e os nomes das letras, de que estão formadas”, estando as faculdades mentais ativas nesse método em um momento que a “natureza destas repugna a operação passiva” (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 112).

Na contramão de uma natureza passiva e de abstrações em que o “espírito, que não sabe abstrair, de aprender nomes de letras, sílabas, e palavras, a que não pode ligar ideias, de meter na memória das crianças uma indigesta moles, que facilmente se evapora por desacompanhada de ideias” (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 112), o autor M. defendeu o método de Jacotot em seu princípio filosófico.

Já a materialização de tal método de ensino, segundo M., não estava progredindo na França, Inglaterra e Bélgica e de forma cautelosa, já que “uns o tem por verdadeira utopia; outros proclamam vantagens decisivas e demonstradas” tendo por “exagerado o que se alega de um e de outro lado” (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 113).

Ao alegar que as vantagens de um método de ensino não poderiam ser apreciadas em poucos meses nem em poucos anos, o autor M. censurou o Método Castilho, alertando que “a concorrência às escolas de *Leitura repentina* tinham progressivamente diminuído, e em algumas inteiramente cessado: que os alunos apresentados ao público em prova de excelência do método, tinham já anteriormente frequentado outras escolas” (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 113).

Castilho classificou a matéria publicada de M. como uma afronta, e sua resposta furiosa endereçada a esse censor foi localizada no jornal brasileiro *O Liberal Pernambucano*, no qual apresentou que

miúda de muitos mexericos levantados sem que nem para que, todos sem fundamento nem desculpa, muito desleiaizinhos, e por isso mesmo muito recalcadinhos, e todos conspirando não sei se intencionalmente, se não para que a instrução primária se não reforme, ou havendo de se reformar não seja se não o mais tarde possível (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 371, p. 2).

Tal carta repleta de adjetivos pejorativos era uma resposta ao doutor e lente de medicina Jeronymo José de Mello, membro do Conselho Superior de Instrução Pública e presidente da sessão de instrução primária que, sob a assinatura de Senhor M., havia publicado no jornal *O Instituto de Coimbra*, de 15 de agosto de 1853, uma matéria intitulada “Método de Jacotot aplicado à instrução primária”, que para Castilho, “apesar do seu título o não inculcar, nada mais é que uma sortida feita contra o Método português de leitura” (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 371, p. 2).

O autor N., que assina a matéria intitulada “Carta de um professor do *Método português de Leitura repentina*”, traz na íntegra a carta de Castilho aos leitores brasileiros, registrando o modo como o autor português se defendeu contra a matéria do senhor M., igualando os métodos português e francês quanto aos seus fracassos, já que para M., se na Inglaterra tal método Jacotot fora fracassado, por certa lógica de analogia, o fracasso de um método semelhante como o de Castilho seria inevitável em Portugal.

Ora, aqui tem os nossos leitores o porque havendo de tratar do Método português, o chistoso escritor pôs por título ao seu artigo Método de Jacotot. Já se vê que não há modo mais leal de fazer a guerra. O método de Jacotot caiu; logo o Método português, ainda que nada tenha de comum com ele, não se deve adotar (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 371, p. 2).

A definição do Método de Castilho dada pelo escritor M. desagradou Castilho. Para M., “se ao método de Jacotot acrescentarmos a harmonia musical, os contos engraçados e as figuras simbólicas das letras do alfabeto, teremos o método de leitura dita repentina que por ali corre com o cunho de grande novidade” (O INSTITUTO, 1854, v.2, p. 112), e segundo o autor português, seu método não consistia na essência de Jacotot acrescido de alguns “acessórios” (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 371, p. 2).

Quer isto dizer em poucas palavras, que o método Jacotot, e o Método português são na essência a mesma coisa; tendo apenas o português alguns acessórios. Há quase pejo em responder a cousas deste jaez [sic]; mas enfim já que não pode passar de nós este cálix, bebamo-lo até a borra, que em borra tem ele sido desde a borda (O INSTITUTO, 1854, v.2, p.113).

Castilho afirmou que o método Jacotot e o seu eram diversos na essência e “formalmente, diametralmente, são antipodicamente opostos e contrapostos um ao outro, tão opostos e contrapostos como entre si o são a síntese a análise” (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 371, p. 3). Nesse momento, Castilho conceituou sua matriz como “subindo” das letras às sílabas, às palavras, ao período, enquanto Jacotot “descia” do período às palavras, às sílabas e às letras.

Na crítica ao mestre M., Castilho o acusou de não saber distinguir entre síntese e análise, e nessa incompreensão a respeito de métodos ter induzido seus leitores a uma conclusão que se “o método de Jacotot caiu; logo o *Método português*, ainda que nada

tenha de comum com ele, não se deve adotar” (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 371, p. 3).

Em um contexto de internacionalização dos debates pedagógicos, Castilho evocava os seus adeptos na Espanha e no Brasil para censurar as críticas de seu oponente M.

Enquanto por vós se realizam todos estes impossíveis morais, os Alcalás Galianos recomendam a invenção portuguesa ao governo da Espanha; o governo espanhol não a repulsa, e os jornais espanhóis invocam a sua adoção! No parlamento do Brasil o deputado Jaguaribe louvando o marechal duque de Saldanha por promover em Portugal a criação de escolas regimentais pelo Método Castilho, louvar perfeitamente cabido, e que em boca de estrangeiro não é pouco significativo interpela o ministro de guerra brasileiro para imitar tão nobre exemplo (O LIBERAL PERNAMBUCANO, 1854, edição 372, p. 5).

Dessa forma, as querelas apresentadas nos jornais em Portugal e no Brasil demonstravam o conhecimento acerca das diferentes matrizes de ensino de leitura, bem como, para além dos métodos, de seus pressupostos filosóficos, políticos e sociais acerca do sujeito aprendente e da relação com o mestre.

Para além das polêmicas de António Feliciano de Castilho travadas no ensino da língua materna que incidiam em reformas para a instrução primária, o poeta português, com seu irmão José Feliciano Castilho Barreto e Noronha (1812-1879), se envolveu em contendas também na instrução secundária, tornando esse o debate central do próximo capítulo. A justificativa para a inclusão dos debates dos irmãos Castilho em torno do ensino da língua portuguesa no ensino secundário decorreu dos conflitos envolvendo os irmãos monárquicos convictos e os sujeitos portugueses e brasileiros que defendiam um projeto de emancipação na constituição da língua e no projeto político e pedagógico. Os primeiros capítulos desta tese trataram da proposta de Castilho para o ensino da leitura, e o próximo capítulo abordará a preocupação com o que deveria ser lido nas escolas secundárias naquele momento.

6. “MUNDO NOVO HERDEIRO E CONTINUADOR DO MUNDO VELHO”: CASTILHO E OS EMBATES NA FILOLOGIA E INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL

“O que nem uns nem outros suspeitavam, sequer, é que todos trabalhavam em comum para a regeneração literária do velho Portugal.”
(CASTILHO, 1926, p. 265)

A saga do incansável português António Feliciano de Castilho foi intensificada para além da instrução primária com seu *Método português* de ensino de leitura, a partir da ação de seu irmão José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha na circulação dos impressos pertinentes à instrução pública secundária no século XIX, no Brasil. Suas obras foram abordadas em diferentes fontes de diversas províncias e da Corte brasileira

6.1 António Feliciano de Castilho como causador da Questão Coimbrã: voz de um ‘retemperador’ da língua clássica portuguesa

Segundo a biografia de Júlio de Castilho (1926), a juventude de António Castilho floresceu na Universidade de Coimbra cercada de amigos das letras, sendo consagrado entre os literatos pelo louvor ao seu amor de toda vida: a “suave primavera semi-pagã, semi-cristã das suas elegias” (CASTILHO, 1926, p. 248). A mocidade do autor foi imersa em grandes clássicos literários,

estudara e conhecia bem (pelos tradutores) os poetas alemães, e até os dinamarqueses, escandinavos e ingleses, Shakespare, Byron, Wieland, Klopstock, Oelenschleger, Kleist, Lessing, Schiller e Goethe. Entre os alemães vejo-o citar, a miúdo Gerstemberg, Kleist, de quem traduziu até um idílio, que possuo inédito, e mais que todos Salomão Gessner, que, pela influência que exerceu no espírito do jovem bardo, eu colocaria sem escrúpulo ao lado de Ovidio (CASTILHO, 1926, p. 308).

Segundo as Mémoires de Castilho (1922, p. 290), em 22 de junho de 1822 o jovem findou sua campanha universitária com boas classificações literárias e correu às filosofias, concluindo seu curso de Cânones.

Além da sua jurisprudência, cursou por gosto História Natural com o lente Barjona, e mais, como ouvinte, Física e Química. De História Natural não fez exame porque houve perdão de ato, mas chegou a ser apurado e bem classificado. As outras duas disciplinas não as levou ao fim, porque muito o prejudicava a falta de vista (CASTILHO, 1926, p. 296).

Já em sua vida adulta, Castilho foi partidário acirrado da rixa entre “as duas seitas de escrever” (CASTILHO, 1926, p. 263) na denominada questão Coimbrã, que principiou “com uma polêmica da juventude contra o tradicionalismo de Castilho e de seus discípulos e protegidos, partidários da escola ultrarromântica liderada pelo velho mestre” (BOTO, 2012, p. 67).

Naquela altura, o eixo da contenda foi um elogio que Castilho fizera ao trabalho de Pinheiro Chagas, de quem o poeta se dizia padrinho. Ao redigir o posfácio do Poema da mocidade de Pinheiro Chagas, Castilho, ao mesmo tempo em que elogiava seu jovem poeta, censurava outro grupo de “jovens de Coimbra, acusando-os de exibicionismo livresco, de obscuridade propositada e de tratarem de temas que nada tinham a ver com a poesia” (BOTO, 2012, p. 67).

A resposta de Antero de Quental foi redigida na carta aberta intitulada *Bom senso e bom gosto*, sendo criada a partir daí “a disputa, polarizada pelos aliados de ambos os lados. O Grupo-Geração de 70 estaria desde então constituído como referência e símbolo da inovação portuguesa contra o arcaísmo e o tradicionalismo” (BOTO, 2012, p. 68).

A matéria registrada na revista *Águia* aponta essa cisão entre o que foi denominado tradicionalismo de Castilho diante das inovações propostas por Antero de Quental.

Consequentemente, o meu poeta exclama: Louvemos o isolamento em que ele (o povo português) tem vivido! Como a história se repete na nossa terra desgraçada! Pois que significa esta palestra, senão um mínimo episódio na grande luta portuguesa entre o Isolamento e a Cultura, entre a Inquisição e o Humanismo, entre os Jesuítas e Verney, entre Pina Manique e os pedreiros livres, entre os rigosistas e os franceses, entre os Ouriquistas e Herculano, entre o grupo de Castilho e Antero de Quental? (A ÁGUIA, 1914, v.5, p. 5).

Na biografia de Castilho, o poeta português foi considerado o bom senso, a voz

da razão e da tradição no contexto da secularização e racionalidade da literatura na Geração de 70.

A reforma que ia intentar-se ficaria manca sem Castilho. Castilho é o mimo, é a consciência, é a prudente sobriedade, é a lei do bom senso, é a voz da razão, é a tradição clássica deduzida das fontes genuínas. Abraça a reforma, sim, mas a custo, a medo, a passo a passo (CASTILHO, 1926, p. 311).

Castilho foi ainda considerado o elo nessa transição literária, entre o velho e o novo, evocando a tradição clássica das fontes genuínas no Romantismo que emergia em Portugal.

Mas para que as turbas, avezadas ao antigo, aceitassem a transição, era mister o elo, era mister a continuidade, era mister a ponte, por onde o espírito público se arrojassem à margem nova. Esse elo, essa ponte majestosa, meio romana nos seus pegões valentíssimos, e nas suas curvas de volta inteira, lançou-a à mão do grande e peregrino arquiteto que se chamou Castilho, outro talento de primeira ordem; e por isso é que a Primavera e as Cartas d'Ecco foram livros do seu tempo (CASTILHO, 1926, p. 311-12).

Ao questionar se a questão Coimbrã seria uma república dos sábios que eles no fundo desejavam contrapor à monarquia, Boto (2012, p. 71) expõe a ideia desses escritores como Antero que visavam assumir-se como arautos da ideia, sendo que isso “corresponderia a uma realocação dos centros decisórios e das estratégias políticas” (BOTO, 2012, p. 71). Dessa forma,

o socialismo utópico e o pensamento dialético tomavam forma na própria poesia anterior. O despertar daquela geração para a leitura vinha ao encontro de novas formas de olhar também para o problema social, para a dinâmica política, enfim, para a própria vida democrática (BOTO, 2012, p. 69).

O que se desenhava nessa douda briga literária perpassava as correntes de uma monarquia liberal defendida por Castilho e seus seguidores em oposição à revolução social que evocava princípios socialistas.

Tendo como máximas a “justiça”, “razão” e “verdade”, as nações deveriam alcançar uma constituição social pautada no pensamento racional e na real igualdade entre os direitos dos homens, caminho que teria como obstáculos as monarquias e algumas instituições religiosas. O combate ao poder centralizado da monarquia portuguesa e à Igreja Católica viria a se tornar uma constante na atuação literária e política

o autor. Tendo em vista tal movimento, a poesia deveria adquirir uma postura “revolucionária” a fim de acompanhar e traduzir estas transformações (BRITO, 2015, p. 159).

O ataque aos padrões morais preconizados pelos dirigentes do regime monárquico-constitucional buscava trazer pela primeira vez algum “sentimento de mundo, aquilo que os contemporâneos entendiam por “novo culto da Humanidade; no caminho para a desejada realização da justiça, da liberdade” (BOTO, 2012, p. 68). A Geração de 70 vislumbrava a libertação da opressão do homem na contramão de uma literatura arcaica como a de Castilho que, longe de contemplar as questões sociais, pautava-se em uma “escola de elogio mútuo”, sem ideias e espírito crítico.

Quando, por exemplo, em Bom senso e bom gosto, Antero cria a polêmica com Castilho, ele se refere a seu interlocutor como partidário do que qualificaria como “escola do elogio mútuo”, na qual o debate acadêmico e intelectual teria sido sacrificado em prol de espírito de confraria sectária; ali, obras e autores passavam a ser apenas reverenciados, mesmo que o custo disso fosse o próprio espírito crítico. Antero desqualifica o grupo de Castilho, afirmando que lhe faltariam idéias; e o estilo sozinho não sustentava essa falta (BOTO, 2012, p. 70).

Analisando essa trajetória de Castilho, pode-se observar que tradição e modernidade podem não se excluir (LOUSADA, 1987, p. 9). Castilho, que na década de 1820 foi considerado um revolucionário liberal vintista ao defender D. Pedro I do Brasil contra quem ele julgava usurpador, D. Miguel, tornou-se modelo de arcaísmo nas disputas colocadas na Geração de 70 que “reinvidicavam para si a originalidade firmada perante a radical distinção que a si mesmos atribuíam em relação às gerações recendentes” (BOTO, 2012, p. 68).

6.2 O mundo clássico dos irmãos Castilho nos impressos

A saga do incansável português António Feliciano de Castilho foi intensificada pela ação de seu irmão português José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha a partir da circulação dos impressos pertinentes à instrução pública secundária no século XIX, no Brasil. Suas obras foram abordadas em diferentes fontes de diversas províncias e da Corte brasileira, resultando em conflitos.

Abelardo Duarte (1961), por exemplo, mencionou as dimensões dos conflitos entre dois irmãos alagoanos com António Feliciano de Castilho (1800-1875) que teriam

sido noticiadas inclusive no jornal *Diário das Alagoas* (1859), quando os alagoanos Ignacio Joaquim Passos e seu irmão José Alexandre Passos eram ainda redatores, conforme foi descrito no segundo capítulo desta tese.

Ao expor tais conflitos com António Feliciano de Castilho, Abelardo Duarte (1961) registrou as polêmicas sobre a discordância do filólogo alagoano José Alexandre Passos quanto à adoção do *Método português-Castilho* na província alagoana. Essas desavenças decorreram de um motivo político, uma vez que o irmão de José Alexandre Passos, o professor Ignacio Joaquim Passos, perdeu sua cadeira interina de professor de Retórica do Liceu de Maceió para Francisco José Soares, que havia sido escolhido pelo presidente da província para frequentar o curso ofertado pelo poeta e filólogo português na Corte brasileira.

António Feliciano de Castilho tornou-se referência internacional, a partir de meados dos anos 1950, no debate sobre métodos de ensino no mundo luso-brasileiro. Os estudos de Castilho representaram um modelo para o ensino de primeiras letras no Brasil; fato é que o relatório apresentado à Presidência da província de Alagoas, em 1857, pelo primeiro diretor da instrução pública, Silva Titara, assinala que

trazia a novidade de se estar ensaiando em uma escola da capital o método chamado de *Leitura Repentina*, de José Feliciano de Castilho. Para estudá-lo no Rio de Janeiro, onde se achava o autor do método, o governo comissionou o professor José Francisco Soares, que era talvez o mais abalizado preceptor da Província (COSTA, 2011, p. 13).

Uma carta datada de 1857 endereçada a D. Pedro II do Brasil retratou a gratidão de Castilho pela sua vinda ao país e uma solicitação para vulgarização de seu método de leitura, tido como novidade em seu tempo.

Eu espero já que nesta hora o meu naviozinho de descobridor, e logo depois a proteção da descoberta. Ninguém dirá que a grandeza da causa, apesar da pequenez da sua aparência desconvém à grandeza suma do patrono que lhe solicito; não peço a vossa majestade o porvir de uma ideia humanitária; (todas as ideias humanitárias têm certíssimo em Deus o seu porvir); peço que esse porvir, quanto possível for, se aproxime do presente, que será multiplicar-se o bem (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 35).

O que Abelardo Duarte não deixou registrado em seu escrito sobre a história do liceu alagoano foi a polêmica envolvendo o “outro” Castilho — José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha. Se o conflito com António Feliciano de Castilho decorreu

do juízo acerca da obra *Método português*, a desavença com José Castilho derivou da avaliação sobre o livro elementar *Iris clássico*, datado de 1859, de autoria do filólogo José Castilho.

O livro elementar *Iris clássico* circulou em diferentes províncias brasileira, sendo adotado no Colégio Pedro II, na Corte brasileira.

[...] Já hoje consta haver sido adotado, para o sobredito fim, pelas províncias da Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas, Pará, Paraíba do Norte, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe, e bem assim pelo Conselho da Instrução Pública da Corte, e colégio de Pedro II, apressei-me a submeter igualmente essa obra ao alto juízo dessa presidência, sem todavia pedir, como inexatamente se-insinua, que a província das Alagoas lhe liberalizasse iguais distinções (NORONHA, 1860, p. 15).

Esse impresso foi destinado aos alunos e mestres das escolas brasileiras, sendo conceituado pelo seu autor como “uma plantinha humilde, disposta e cultivada de propósito para vós, e que, formada de sem números de enxertinhos de grandes e boas árvores, não pensa em se afrontar com alguma delas, senão que ainda se ufanará se a tomardes como ramallete” (NORONHA, 1859, p. 5).

Essa obra era composta de vários excertos de textos clássicos destinados aos meninos das escolas de diferentes províncias brasileiras, denominados “amiguinhos” por José Castilho. Esse termo, segundo Campos e Oliveira (2016), aproximava o autor do interlocutor em uma relação de confiança.

O tom valorativo com que o autor se dirige a seus interlocutores representa, por outro lado, o perfil juvenil dos alunos — não podemos nos esquecer de que esse *Iris clássico* foi utilizado no primeiro ano do secundário, com meninos de menos de dez anos de idade, que estavam sendo inseridos em um sistema de ensino clássico (CAMPOS; OLIVEIRA, 2016, p. 1486).

Em sua escolha por excertos de textos clássicos, era “mister que em vez de obras longas, e já só por isso fastidiosas, se lhes dêem estes trechos grandes em sua mesma pequenez- pedras preciosas de elevado valor em diminuto volume” (NORONHA, 1860, p. 31). A presença desse debate no ensino das primeiras letras e do ensino secundário, especificamente no ensino de língua e gramática portuguesa, remeteu-nos ao diálogo com o campo da linguística, em uma explanação histórica de um período em que começava a moldarem-se as bases de um pensamento linguístico nacional brasileiro.

Com efeito, dois fatos políticos dos Oitocentos, de grande repercussão para a vida cultural do Brasil, criaram o ambiente favorável para que os naturais da terra se interessassem em escrever textos descritivos e normativos — bem mais normativos do que descritivos, saliente-se — sobre a língua portuguesa: a transferência da Corte para o Novo Mundo e a declaração de independência da colônia em 1822 (CAVALIERE; PALMA, 2014, p. 4).

Os embates envolvendo os irmãos Castilho residiam nesse contexto de construção de uma língua nacional brasileira, momento em que estavam latentes as lutas no campo dos impressos para a instrução pública e, também, no campo literário. José Castilho como jornalista e filólogo atuou na “cena literária e política imperial — haja vista seu papel como editor e redator da revista *Íris* e a polêmica que travou com José de Alencar nas páginas do periódico *Questões do Dia* —, mas também, polígrafo que foi, desenvolveu trabalhos como filólogo e latinista” (VIEIRA, 2010, p.71).

Na defesa pelo ensino do clássico e da língua vernácula⁶² portuguesa em solo brasileiro, José Castilho recebeu críticas do filólogo alagoano José Alexandre Passos em uma luta literária, e ainda críticas e adjetivos pejorativos dos primeiros literatos tipicamente brasileiros, como José de Alencar.

Por mais que José Castilho anunciasse, em um de seus primeiros registros no prólogo da obra *Orthographia portuguesa e missão dos livros elementares; correspondência oficial, relativa ao Iris classico* (1860), que não estava em sua “mente empenhar-se no que pareça uma luta literária com tão doutos antagonistas” (NORONHA, 1860, p. 17), é notável um posicionamento permeado por uma defesa apaixonada pelo clássico português “puro” no campo da filologia e dos impressos da instrução no século XIX no Brasil, em um momento de constituição do português abasileirado, inclusive recebendo influências de outras línguas, como o francês, que ele próprio denominou de “alienígenas” em um ato de “invasão da barbárie” no campo da filologia.

6.3 Irmãos Castilho: rejeição em solo brasileiro

O impasse entre o alagoano José Alexandre Passos e José Castilho nos remonta a um novo espaço, não mais o de primeiras letras mas do ensino da língua portuguesa

⁶² Língua vernácula, de acordo com Elia (2000), é a “língua materna de uma comunidade, mantida longe do contato com qualquer outra língua estrangeira. Na sua forma substantivada do gênero masculino, *vernáculo* significa a feição ‘pura’ do falar materno” (ELIA, 2000, p. 91).

na instrução secundária brasileira. Se o manual de António Feliciano de Castilho era destinado para o ensino da leitura para as crianças, o livro de José Castilho foi dedicado aos seus “amiguinhos” já adiantados nesse processo de leitura, para os considerados “provectos” na leitura.

Cumpre, todavia, antes de passar avante, declarar que não compreendo bem o pensamento, quando se-diz que o *Iris* só serve para *meninos provectos*. É claro como a luz meridiana que ele não foi composto para servir de cartilha. Se assim fosse, teria de principiar, o que não sucedeu, pelo abecedário, e elementar combinação de letras e sílabas. Supõe esse livro que de antemão se prepararam os meninos para entrar ou se-aperfeiçoar na leitura, depois que os rudimentos delles forem familiares (NORONHA, 1860, p. 32).

A obra *Orthographia portuguesa e missão dos livros elementares; correspondência oficial, relativa ao Iris classico* (1860) foi uma resposta elaborada por José Castilho, em 15 dias, acerca das críticas que ele recebeu do filólogo alagoano José Alexandre Passos, objetivando aprimorar a escrita dos amiguinhos a partir dos clássicos excertos de seu ramalhete *Iris*.

Nessa obra encontra-se uma defesa pelo ensino clássico e de um português “bem falado” etimologicamente, a ser ensinado de forma pura desde a tenra idade.

Importa, pois, muito que, desde o início dos estudos da puerícia, comece a prolação dos meninos por palavras verdadeiramente portuguesas, evitando as vozes estrangeiras; ouçam e leiam as frases dos nossos melhores escritores, e não os redundantes e híbridos períodos de muitas dessas versões que por aí andam, e em grande cópia: prendam-lhes a atenção os heróicos feitos, e as meritórias ações dos nossos maiores; estampem-se-lhes na memória fatos revestidos de moralidade; finalmente amenize-se, e fertilize-se o estudo primário (NORONHA, 1860, p.38).

Na defesa das acusações recebidas pelo alagoano Passos sobre sua ortografia, José Castilho citou grandes “homens do saber” que grafavam, de certa forma, segundo as mesmas regras etimológicas que ele tinha adotado no *Iris classico*.

Direi ora que eruditíssimas bocas têm repetido igual conselho; por exemplo: Duarte Nunes de Leão, Alvaro Ferreira de Vera, Madureira, R. Ferreira da Costa, Tristão da Cunha Portugal, os autores do Dicionário da Academia, Figueiredo Vieira, P. J. da Fonseca, morgado de Matheus, Filinto, Garrett, e inúmeros outros, para não citar senão os mortos (NORONHA, 1860, p.78).

Dentre esses inúmeros nomes ilustres, alguns tiveram excertos publicados no *Iris*

classico. Na concepção de José Castilho, para escrever etimologicamente com correção não seria exigido que seu escritor soubesse latim etc; antes, que soubesse a sua língua como “os doutos lha houverem delineado” (NORONHA, 1860, p. 84), posicionando-se assim pelo retorno aos clássicos na defesa da língua vernácula, por um melhoramento que vislumbrava ligá-la “intimamente à língua-matriz” (NORONHA, 1860, p. 93).

Em sua *Revista da Instrução Pública para Portugal e Brazil* (1857), Castilho apresentou sua ruptura com a ortografia etimológica que ele considerava sujeita a perpétuas questões e contradições, em contraponto à sua matriz ortográfica fonética “para toda a massa da nação, como o ar é para todos os peitos, como para todos os olhos é a luz” (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 21).

Ao pretender impor no Brasil e Portugal sua reforma ortográfica, Castilho criticou a matriz ortográfica etimológica em sua “presunçosa, contendora, no falsíssimo e absurdo pressuposto de se saberem línguas estrangeiras e mortas, e toda a caótica enciclopédia das etimologias, antes de se saber ler a língua materna e corrente” (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 21), apresentando sua ortografia fônica. Ele pretendia “substituir a ortografia etimológica por aquilo que supunha ser a ortografia racional” (BOTO, 2012, p. 64).

Pautava-se na contramão de ensinar todas as mudanças etimológicas no ensino da ortografia; “mudanças que sucessivamente se operaram são as que os etimologistas sinteticamente procuras, achando finalmente, em tal comunhão, o laço que prende vozes às vozes, povos aos povos, tempos aos tempos” (NORONHA, 1859, p. 45). Castilho associou à sua reforma ortográfica sua visão rápida para alfabetizar e seu projeto humanitário de democratização e vulgarização da civilização pela via dos saberes.

Se com a ortografia fônica, havendo para cada som uma só letra, e tendo cada letra um só valor, a leitura e escrita se podem talvez aprender em quinze dias, quem será o bárbaro, quem será o rouba fóros à nação, quem será que deserda e erma de grandes homens? Será o que propõe, ou será o que impugna a escritura natura e primitiva? (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 21).

O apelo de Castilho para divulgação e adoção da sua reforma ortográfica portuguesa estava em inúmeras fontes, sendo apresentada como promissora em sua função de suprimir as ambiguidades do escrever e do ler, acelerar o aprendizado e facilitar a prática das duas artes: ler e escrever. Assim como a prática realizada para contrapor a novidade de seu método de ensino de leitura com a escola denominada por

ele de velha e enfadonha, António Castilho tratou da sua reforma na ortografia fônica como o futuro a ser anunciado e adotado ante o passado das ortografias etimológicas.

Uns, só vêem nela o passado; outros, e a esse número pertencemos nós, vêem nela o futuro; os primeiros rebaixam-na até a mesquizez de um debate puramente literário; os outros, elevamo-la à altura de um interesse social; os primeiros obstinam-se em a manter privilégio e morgado; os segundos, desejamo-la, queremos-la, pedimo-la e algum dia a havemos de exigir e obter, democrática, sem restrições, para o uso de todos, para o serviço de tudo absolutamente (CASTILHO; LEITE, 1857, p. 21).

O que estava em xeque nessas disputas literárias era também o nascente e latente nacionalismo brasileiro que lograva espaço na instrução e literatura, vislumbrando uma independência com autores como os Castilho, ligados e representantes da Coroa portuguesa em solo brasileiro. Vale pontuar que a dita obra *Iris classico* foi oferecida ao imperador e dedicada a “Sua Majestade, o Senhor D. Pedro Segundo Imperador do Brazil” (NORONHA, 1860). Nesse contexto, observam-se tensões e diferenças na constituição de valores nacionalistas.

A aparente tranquilidade na explicação do império ... “resultou de um debate intelectual e político que se arrastou por todo o século XIX e redundou naquilo que identificamos como a geração de 1870, que teria descoberto o Brasil moderno”. Mas que debate foi esse? Aparentemente, a história traduziu-o através de uma interpretação linear, talvez até dialética, no sentido de sua retórica, abrindo para uma síntese que, eliminando as tensões e as diferenças, reuniu elementos opostos passíveis de serem formadores de valores nacionalistas (RODRIGUES, 2013, p. 127).

Como José Castilho defendia a tradição da manutenção da língua como legado de Portugal, aliando-se ao projeto da Corte lusitana nas diferentes esferas política, instrucional, literária, dentre outras, sofreu ataques, inclusive com nomeações como “gralha” e “mercenário”.

Não serei eu quem vá recordar, neste fúlgido momento, a triste e inócua campanha do tamborileiro mercenário pretendeu vamente destruir a figura homérica do romancista patricio. Sabeis, decerto, que me refiro ao homem que Alencar, num instante de cólera olímpica, classificou de ‘gralha imunda’ ao medíocre José Feliciano Castilho, cujo único valor literário consistia em ser o guia de um cego ilustre: o notável escritor português Castilho (Antônio...) (LIMA, 1939, p. 3).

Os embates entre José de Alencar e José Castilho foram registrados por Filgueiras Lima (1939), rendendo a Castilho a acusação de receber dos cofres públicos, de forma mercenária, subsídios para registrar uma oposição à literatura portuguesa, especificamente brasileira, que estava sendo construída naquele momento.

O Gabinete Rio Branco, como o anterior, de Itaboraí, recebeu de cheio os golpes vibrados pelo formidável batalhador, golpes aos quais respondeu com aquela triste campanha difamatória sustentada pelos cofres públicos e dirigida, intelectualmente, pelo mercenarismo de José Feliciano de Castilho. [...] Nunca recorri a penas mercenárias (alusão a Castilho) para atirar os meus antagonistas o estigma que não tivesse a coragem de lançar em rosto; nunca (LIMA, 1939, p. 8-9)

Nas querelas entre José de Alencar com o português José Castilho, observa-se que o poeta brasileiro utilizou “a letra como arma no segundo reinado” (RODRIGUES, 2013, p. 127). Como se sabe, o século XIX foi pródigo em projetos de construção da nação brasileira, sendo importante observar o caráter político da literatura e o debate acumulado por suas funções “de identificadora dos elementos que compunham nossa cultura e de interpretadora dos sinais de futuro do Brasil” (RODRIGUES, 2013, p. 129).

Dessa forma, tanto o debate metodológico entre as matrizes analítica e sintética de alfabetização, preconizado por Castilho na década de 1850, quanto o relativo à constituição de uma literatura abasileirada, protagonizado pelos irmãos Castilho, antecipam os debates da Geração de 70. “Quando tudo e todos achavam que Alencar se dedicaria a essas atividades, ele optou por ser um romancista e crítico literário, antecipando a forma de crítica que, na geração de 1870, fará a glória de Sílvia Romero e José Veríssimo, entre outros” (RODRIGUES, 2013, p. 132).

O ensino da língua materna e da literatura tornava-se a primeira percepção crítica mais estrutural de Alencar, “que o levou a entender que a construção da nação brasileira, com uma história própria, só se faria com a ruptura dos cânones portugueses” (RODRIGUES, 2013, p. 137). Dessa forma, o romantismo de Alencar “reuniria as qualidades do nativismo, oriundo das experiências de oposição ao domínio português e as novas ideias de fundação da nação moderna” (RODRIGUES, 2013, p. 130).

A questão da instrução, ortografia e literatura em um contexto de busca pela identidade nacional e emancipação intelectual de Portugal passou a ser o cerne das oposições aos irmãos Castilho por alguns professores de liceus, de Escolas Normais e de primeiras letras de diferentes províncias.

Dessa forma, o embate envolvendo a filologia protagonizada pelo alagoano José

Alexandre Passos encontrou respaldo em literatos como José de Alencar que, no caminho da emancipação da vernaculidade lusitana, aspirava “aquele perfume de liberdade que sentia nas flores de nossos campos, integrado no seu meio e raça” (LIMA 1939, p. 3).

No caminho da renovação da linguagem literária e pelo uso da língua portuguesa abasileirada, Borges (2009) aponta as batalhas que José de Alencar travou contra Antonio Henrique Leal, M. Pinheiro Chagas e José Feliciano de Castilho em jornais brasileiros como *O País*, do Maranhão, ou portugueses, como o *Jornal do Comércio*, de Lisboa, ou em revistas, como a fluminense *Questões do Dia*.

As lutas de representações relativas às práticas de intelectuais compareceram nas fontes das imprensas lusa e brasileira em uma reivindicação por uma forma literária que “fosse moderna e brasileira para representar nossa jovem nação que, há poucas décadas, tornada independente, politicamente de Portugal” (BORGES, 2009, p. 1). A partir da análise dos livros de leitura, como o *Iris classico* (1859), deparou-se com a presença dos irmãos Castilho como protagonistas desses embates acirrados gerados por duas perspectivas literárias antagônicas.

O projeto de literatura e língua em Alencar foi uma arma política de emancipação cultural diante do domínio luso, pretendendo uma revolução ante as imitações dos modelos da metrópole em contraposição aos puristas que o censuravam. Alencar avaliou que

certas frases que usava eram condenadas pelos “puristas” e só podiam ser admitidas como “um modernismo”, desses que irritavam os “zelos clássicos” do censor, mas que ele não cativava às “carolices gramaticais” e empregava, em certos casos, a regra que expendeu sobre o valor reflexo da forma neutra (BORGES, 2009, p. 6-7).

Dentre os puristas imbuídos dos zelos clássicos criticados estão os irmãos Castilho que, na defesa de um purismo na língua vernácula, opunham-se aos estrangeirismos e às tentativas de autonomia cultural na literatura brasileira que não passassem pelo zelo excessivo da literatura portuguesa.

6.4 Defesa de José Castilho pela língua vernácula e purismo: oposição aos ‘estrangeiros’ ‘alienígenas’ e à ‘invasão da barbárie’

A partir de uma teoria positivista e naturalista, José Castilho entendia a língua, seu principal objeto no *Iris classico*, como um organismo vivo que nascia, evoluía e

morria; reconhecendo as transformações pelas quais passavam as línguas, temia assim “a consequência natural dessa evolução: a morte” (LEITE, 2006, p. 51).

As línguas são como os rios, que nascem pobres, se aumentam em caudais a proporção que se alongam da matriz, até que ao final, avizinhandose ao mar, paradioiro comum, já não são na sinceridade e doçura as mesmas, nem já quase lhes quadra o antigo nome; são mais ricas, mais poderosas, mas não por ventura tão belas (NORONHA, 1859, p. 6).

Nessa concepção evolucionista da língua, José Castilho explicitou a defesa pela tradição dos estudos clássicos dos “jardins da linguagem”, reconhecendo o espaço do estudo do vernáculo português na construção da língua brasileira em um contexto de construção da nação brasileira, na contramão dos movimentos da adoção dos estrangeirismos.

Se perdas alheias nos pudessem consolar das nossas, de sobra tínhamos para alívio nos estragos e paupéries que o mesmo francês está ocasionando nas duas outras gentilíssimas línguas irmãs da nossa, a italiana e a espanhola. Este fenômeno tão geral confirma o que, pouco há, aventávamos: que os idiomas tendem, convergindo, a unificarem-se. Embora seja assim; mas nesta delicada matéria da construção da frase nacional, é que melhor cabe, e mais se deve, não ceder senão pelejando, não nos deixarmos ir para o futuro, sem relutarmos varonilmente para o passado (NORONHA, 1859, p. 13).

Noronha objetivava criar bons cidadãos, amantes da linguagem; assim, percebe-se no discurso do autor, na abertura do compêndio *Iris classico*, a destinação de sua fala “aos amiguinhos” com a preocupação sobre o estudo da língua. Desde o prefácio, a questão filológica assumia “a altura, as dimensões e a importância de uma questão social e humanitária” (NORONHA, 1859, p. 7).

Pelos tempos que vão correndo, por boa estrela tenho, apesar de nossas tranquilas dissidências, ver que os espíritos cultivados e superiores aplicam atenções ao que é já irracional moda desdenhar. O mundo novo é o herdeiro e continuador do mundo velho. Nossas riquezas, em letras, em ciências, em progresso, em sabedoria, no grande, no útil e no belo, embora engrossada por inúmeros regatos adventícios, trazem da Grécia e Roma o seu manancial. Por fortuna, o idioma entre nós falado nasce dessas puras e admiráveis fontes. Ninguém melhor que o português pode ufaná-lo de que nele o latim não vive, mas sobrevive. Para aumentar esse título, e progredir em audaz e patriótico retrocesso, afigura-se-me que esta reforma ortográfica talvez possa contribuir (NORONHA, 1860, p. 156).

O autor do *Iris classico* encontrava no passado clássico e no estudo do vernáculo a chave para o futuro, para a criação do novo homem e da nova nação; nessa perspectiva, anunciou que “não raro, o progresso está no retrocesso, porque o progredir em caminho errado é afastar cada vez mais do alvo da jornada” (NORONHA, 1852, p. 24). Dessa forma, fica explícito o seu objetivo do “retemperar da língua, tão ameaçada de dissolução, apresentando modelos de puro dizer” (NORONHA, 1852, p. 29).

Temendo a “morte” da língua portuguesa como último estágio desse quadro evolutivo, observa-se a preocupação de José Castilho com a sobrevivência do português pautado na vernaculidade da língua apegada a um retorno aos clássicos. Pode-se observar o filólogo José Castilho, a partir dos estudos de Leite (2006, p. 51), adotando uma postura de

radicais de “preservação da época de ouro” do desenvolvimento da língua portuguesa: o clacissismo. O que se revelou na defesa exagerada da norma escrita literária, a única reconhecida como “boa”, “pura” e “perfeita” e, que, portanto, não deveria ser contaminada pela língua vulgar falada do povo, ignorante das regras gramaticas e do léxico. A língua “estiolada do vulgo” encaminhava-se para a morte, o que deveria ser evitado a todo custo (LEITE, 2006, p. 51).

Ao anunciar que “o culto da língua de nossos pais é um dever da grande herança, uma quase-religião, um dos predicados do amor da pátria, um sentimento nobre”, (NORONHA, 1860, p. 22), José Castilho deixou registrado explicitamente seu amor à língua portuguesa pura: “a considero admirável; amo-a também, porque foram esses os sons que a meus ouvidos esvoaçaram, desde que à luz da razão se-abriram meus olhos” (NORONHA, 1860, p. 23).

Tal amor pela língua portuguesa conduziu José Castilho a um ataque ao “vocabulário alienígena” (NORONHA, 1860, p. 23) dos “filhos pródigos” que a dissipavam. Segundo ele, a “convivência incestuosa com as outras línguas, especialmente francês, vai-nos, uma a uma, despojando de todas essas belezas” (NORONHA, 1852, p. 28), sugerindo que “se os diretores da instrução não comandarem cruzadas contra esta invasão da barbárie, vão preparando epitáfio para o nobre idioma, subterrado em aluviões de termos, frases, locuções, construções, antípodas do seu gênio” (NORONHA, 1852, p. 28).

Pode-se contextualizar essa preocupação de José Castilho no momento histórico trazido por Leite (2006) como o purismo, que consistia na metalinguagem com a

preocupação com o “bom português” que veio a lume no começo do século XIX, tendo como objetivo combater os galicismos do escrito francês, via um Romantismo que combatia os estrangeirismos, a valorização do vernáculo e utilização da linguagem regionalista.

A metalinguagem reacionária à mudança, o purismo, elaborada nessa época no Brasil e, pode-se dizer, até às vésperas do Modernismo, tem as mesmas características daquela iniciada no século XVIII. Somente a partir de 1922, tal situação começou a ser transformada quando a força da bandeira modernista – a ruptura com o passado – promoveu uma reforma no panorama linguístico brasileiro, por propugnar a valorização da variante da língua praticada aqui (LEITE, 2006, p. 27).

Dessa forma, o purismo vinculou-se ao conceito de vernáculo. Conforme Restaino (2005), o estudo do vernáculo adquiriu prestígio no final do Império e permaneceu em ascensão durante a República Velha; nesses períodos, foi difundido “em todo o mundo, o ideário do nacionalismo e o vernáculo foi um dos meios de garantir o sentimento nacional” (RESTAINO, 2005, p. 1).

Nesse campo de poder instaurado na constituição de uma nação e de um projeto de instrução pautado em diferentes disciplinas escolares, observa-se uma tensão no contexto da produção, circulação e adoção de impressos na instrução pública brasileira no século XIX. Ao destinar a obra *Iris classico* para os mestres e alunos das escolas brasileiras, o autor português José Castilho lançou-se no campo da produção de livros elementares para que os “amiguinhos” e seus mestres encontrassem no passado clássico a força para “retemperar da língua, tão ameaçada de dissolução, apresentando modelos de puro dizer” (NORONHA, 1860, p. 29).

Em um momento de construção do nacionalismo brasileiro, José Castilho vislumbrou pela via do retorno aos clássicos oferecidos pelo seu ramalhete *Iris* um mundo culto e civilizado aos filhos da elite brasileira.

Parece um engano dos autores produzir um livro de leitura que mantém, no momento de valorização do nacional e do ensino científico, textos que representam a cultura clássica, no entanto, devemos nos recordar que nosso ensino era extremamente elitista e a cultura das humanidades clássicas era um bem precioso para os filhos da elite tornarem-se homens do mundo civilizado, mesmo que essa cultura fosse apenas superficial (RESTAINO, 2005, p. 1).

Os diversos “enxertinhos” visavam manter a tradição do ensino do vernáculo,

“prezando a leitura dos clássicos portugueses como a melhor forma de incutir nos alunos a norma culta” (RAZZINI, 2000, p. 17). Nessa ligação entre culturas daqui e dali, a adoção da obra de José Castilho em solo brasileiro estimulou uma disputa no campo do sentimento nacionalista, lusitano e brasileiro, “sem deixar, entretanto, que as futuras gerações de letrados perdessem o sentimento de pertencer ao mundo civilizado ocidental” (BITTENCOURT, 1993, p. 30). A tradição defendida por Castilho para a manutenção do vernáculo ia na contramão do projeto preconizado pelos antilusófonos Costa Azevedo, Valdetaro.

Segundo Castilho, sua vinda ao Brasil foi solicitada pelo imperador D. Pedro II: “não me foi possível deixar de aceitar o convite, que do Rio de Janeiro se me fez, para ali eu dar um curso normal de leitura pelo nosso método” (CASTELO BRANCO, p. 237). Apesar de tal convite, foi justificado nas Memórias de Castilho que este não recebeu subsídios para sua vinda, citando que seria inclusive leviana a acusação de que tal viagem seria às expensas do governo.

Alguns falsariositos, desses que, para alguma coisa fazerem neste mundo, invertem e deturpam o que os outros fazem, disseram (e até imprimiram) que me fôra eu ao Brasil por convite e a expensas do seu Governo com a mira em extraordinárias recompensas pelo meu pequeno serviço. A verdade, que eles sabiam tão bem com eu, era que eu fora espontânea e gratuitamente e tão decidido a rejeitar qualquer retribuição (CASTILHO, 1902, v.49, p. 310).

Ao escrever sobre a antologia escolar brasileira do século XIX, Campos e Oliveira (2016) mencionaram o *Iris classico* como uma obra constituinte das aulas de português no Colégio de Pedro II, adotada entre 1860 a 1869. Segundo os autores, tal obra integrava um dos materiais didáticos utilizados pelo professor no primeiro ano do ensino secundário na disciplina de Gramática Nacional, ou seja: “não apenas na perspectiva de leitura literária, mas também como espelho da língua a ser internalizada” (CAMPOS; OLIVEIRA, 2016, p. 2).

De acordo com Junior (s/d, p. 317), a ausência de ensino universitário sobre a língua materna fazia com que os estudos linguísticos partissem dos professores no ensino secundário, permeado por problemas de norma e estética linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma sociedade mais pacífica e morigerada,
mais unida e rica, mais poderosa, mais
contente, mais amável e mais amada.”
(CASTILHO, 1942, p. 137)

António Feliciano de Castilho propôs diferentes reformas na instrução primária e secundária em Portugal, associadas ao projeto de modernidade, em que a escola, calcada no tradicionalismo das instituições de sua época, foi projetada por ele como um palco de experimentações do novo dentro de seu projeto de redenção pedagógica e social.

A reforma proposta por Castilho evocava um princípio de felicidade pela via da instrução e de ofícios como a agricultura e ia além de uma reforma pacífica. Ao vislumbrar uma sociedade mais unida e civilizada, agregou ao ideal de razão e entendimento, advindo da Modernidade, seus projetos para a instrução e agricultura.

Sua proposta de liberdade e felicidade esboçava-se em um projeto de sociedade e de escola regulada; a felicidade estaria em adequar-se aos ritmos que as palmas e os cantos de seu método de ensino de leitura impetravam no espaço escolar e aos ritmos das máquinas a vapor que a modernização da indústria e agricultura esboçava.

Na trajetória pedagógica e política de Castilho é possível analisar as disposições discursivas propostas em seu projeto reformista, assim como observar o conjunto de estratégias de disputa de poder ali presentes diante da mobilização das noções do novo e do tradicional. Ao vislumbrar uma mudança social e política de forma pacífica, sem revolta e sem violência, o poeta português defendia o liberalismo em sua face mais conservadora.

Castilho — que, em movimento contra o miguelismo vintista, havia sido acusado de subversão — passou a ser visto como conservador na década de 1830, nas guerras entre os liberais radicais e liberais cartistas no movimento Setembrista, e ainda como arcaico nos espíritos republicanos e socialistas presentes na Geração de 70 portuguesa.

A partir da trajetória de Castilho “por terra, por ares, por bosques e por ondas”, observa-se uma face reformista apresentada nos conflitos pedagógicos travados por ele, relacionados aos métodos para o ensino da língua materna e em sua defesa pelo purismo lusitano, pelo vernáculo e pelo universo clássico no currículo das escolas secundárias.

Tais reformas trouxeram inúmeros opositores em Portugal e no Brasil no momento de constituição da língua brasileira em que ganhou mais forças o sentimento antilusitano.

O tema da alfabetização alcançou relevância no discurso político e nas representações da intelectualidade portuguesa e brasileira no decorrer de todo o século XIX. As disputas apresentadas em relação aos métodos para o ensino da leitura e da escrita no cenário oitocentista brasileiro foram travadas principalmente com os apropriadores do francês Joseph Jacotot, em solo brasileiro. Para além de um método de ensino propriamente dito, o que Jacotot defendia era um princípio de igualdade entre os homens.

Pensar na instrução imperial encarnada e na recusa do Método Castilho em Portugal e no solo brasileiro, somente sob o prisma pedagógico, é desconsiderar o contexto cultural e epistemológico de produção das ideias pedagógicas desse autor, que entraram em dissonância com as mentalidades pedagógicas que buscavam impor-se no Brasil oitocentista. Mais que marchas distintas de um método (sintético ou analítico) ou modos de ensino (individual, simultâneo ou mútuo), se tratavam de disputas filosófica e políticas.

A escola moderna brasileira foi redesenhada pelas ideias pedagógicas que atravessaram o além-mar. O conselheiro Antônio Feliciano Castilho (1800-1875) era uma voz que clamava no deserto pela defesa de uma escola regeneradora da sociedade; a partir de seu projeto liberal, civilizador e cristão defendia a instrução como uma arma de libertação contra a ignorância, o ócio e a imoralidade; como espaço imaginário de solução dos problemas sociais.

Seu escrito estava em consonância com esse projeto de regeneração social, visando em um curto período de tempo lançar luz sobre todas as crianças, jovens e adultos analfabetos, propondo para o alcance desse objetivo a defesa pela obrigatoriedade de matrícula dos analfabetos na escola, por exemplo. Seria uma forma de derramar a instrução às massas incultas.

Ainda não ousou o que algum dia (oxalá que breve!) há de ousar e conseguir infalivelmente: obrigar todos os analfabetos à matrícula, à frequência, à pontualidade nas horas e minutos do começo e do fim das tarefas, nesta imensa fábrica da ilustração (CASTILHO, 1909b, p. 93).

Algumas rupturas foram anunciadas por Castilho na constituição de seu método, como a defesa pelo modo de ensino simultâneo em contraposição ao ensino individual

e mútuo, por ensinar de forma mais ordenada a um maior número de crianças ao mesmo tempo. Antônio Castilho, que buscou um rompimento com o ensino individual, criticava o ensino mútuo em sua disposição por graus de adiantamento e pela vigilância dos decuriões, mas, na materialização de seu método, reforçou tal modelo de separação por níveis, pois os matriculados que tinham iniciado o processo de leitura deveriam ficar nos últimos bancos, e os que não conheciam as letras, nos primeiros, e “os que só conheciam, ou pouco mais, formam o centro” (CASTILHO, 1853, p. 5).

Dessa forma, a novidade que buscava em seu método nesse quesito de atacar a separação por graus de adiantamento, presente no modo de ensino mútuo, não foi rompida. Não logrou ruptura com a presença dos decuriões, mas substituiu essa nomenclatura por discípulos-vigias, os quais ajudavam e fiscalizavam os colegas menos desenvolvidos.

No meio de cada banco, um dos discípulos escolhido pelas suas boas qualidades para vigiar os seus vizinhos da direita e da esquerda, e fazê-los estar em ordem. Este cargo dos discípulos — vigias pode ganhar e perder segundo o mérito, e desmérito do aluno (CASTILHO, 1853, p. 6).

O uso por parte do autor de elementos que ele mesmo criticara mostra como a ação de ruptura deve ser vista sob uma perspectiva de longa duração; se de fato não se materializou naquele momento, constata-se que a questão foi desenvolvida e problematizada. Fato é que Antônio Castilho estava introduzindo elementos como a simultaneidade, a obrigatoriedade, que, se a nossa escola moderna ritualizou, para ele estava em um momento inicial de construção; deve-se analisar, portanto, para além das rupturas, as permanências do “velho” tão criticado.

Mesmo em um contexto de descrição de inúmeros rompimentos, há em Castilho uma reelaboração do ensino mútuo com vistas à simultaneidade.

Instrução *mútua* no bom sentido; *mútua*, com absoluta simultaneidade; *mútua* como nas nossas escolas, em que o Mestre vê tudo e ouve, e não como nas que ainda por aí ha, com o título de *Normas de ensino mútuo*, desestimadas pelo Conselho Superior, condenadas pelo senso turbas, e, nos productos, deploráveis (CASTILHO, 1909a, p. 135-36).

Antônio Castilho levou até o final da sua vida a esperança de materializar sua escola metódica no contexto português e brasileiro. Na carta de 1867, 14 anos após o início de sua campanha pedagógica, descreveu seu cansaço diante de tantas lutas na

busca por fazer a escola “nova” sobrepujar a “velha”; cansaço, porém, que não minou sua esperança.

Entre as idas e vindas do português António Feliciano de Castilho nos debates sobre os métodos de ensino da leitura, tanto em Portugal como no Brasil, observam-se embates, resistências, negações, em um espaço, denominado pelo próprio autor, repleto de opositores. Dentre as inúmeras resistências que o método Castilho recebeu em Portugal, por parte do que ele considerou como seus opositores, e que também estavam presentes nas fontes brasileiras, esta tese lançou luz aos embates entre as representações lançadas a partir das apropriações de duas matrizes metodológicas que, de certa forma, esboçavam projetos políticos e de constituição de nação: a monarquia constitucional pela via de Castilho e os ideais republicanos pela via dos apropriadores de Joseph Jacotot.

Castilho desdenhou da escola que não nascera de sua pena, mas não se intimidou com os ataques recebidos, defendendo-se em diferentes registros com respostas aos que considerou seus adversários e impugnadores. Em solo brasileiro, os impasses e recusas ao Método Castilho deveram-se a motivos pessoais, como os embates com o filólogo alagoano José Alexandre Passos, ainda pela oposição à metodologia de ensino, baseada na atividade lúdica e alegria para o aluno, e por não prepará-los para as “durezas da vida” e pela presença de autores no ensino da leitura como o brasileiro Costa Azevedo.

Em tom de denúncia, Castilho registrou em carta a sua mulher que os nacionalistas brasileiros, especialmente os “dois traquinas literários” (CASTELO-BRANCO, 1975, p. 286), Costa Azevedo e Valdetaro, rejeitaram seu método e sua presença na Corte devido à exaltação de tais nacionalistas em suas aulas. Na continuação dos registros à sua esposa, Castilho acusou o brasileiro de plagiário de Joseph Jacotot.

Se o português Castilho vislumbrava uma escola seriada, ritmada, com ensino simultâneo, arquitetonicamente projetada e regida por um professor, para o francês Jacotot, a destruição de toda essa estrutura e a presença de um mestre ignorante, porém emancipado e com a capacidade de emancipar seu aluno, representariam a libertação do processo educativo de todos os métodos embrutecedores desenvolvidos em seu tempo histórico.

Jacotot criticava as preocupações com os métodos que alteravam os “[...] meios escolhidos para tornar sábio o ignorante, métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se podia comparar; sem entretanto partir da concepção de igualdade intelectual entre todos os homens [...]” (RANCIÈRE,

2015, p. 32). Sua censura dirigia-se ao rendimento mensurável, a essa escola racionalizada em todos os seus tempos e espaços, permeada pela concepção de uma criança passiva, civilizada e, em suas palavras, embrutecida.

Dessa forma, pode-se inferir que suas críticas lançadas aos métodos embrutecedores abrangiam o de Castilho, pois, apesar de trazer um caminho mais suave, mais ativo, dentre outros princípios da escola nova e moderna, este se fundamentava no trabalho executado pelo regente da orquestra escolar: o professor. O ritmo regulado que em seus contos, palmas e marchas formava uma totalidade uniformizada e normatizada era uma estratégia do ensino.

Em seu projeto de “escola moderadora da avidez da leitura” (BOTO, 2012, p. 50), Castilho, pela via da simultaneidade, restringia o acesso às leituras que seriam atividades subversivas pela liberdade das vozes e indagações, organizando um espaço arquitetonicamente planejado em suas metodologias e obtendo um “equilíbrio, ponderação e bom senso” (BOTO, 2012, p. 50).

A crítica silenciada de Jacotot dirigia-se aos métodos que circularam e que atendiam a proposta da escola moderna, caracterizada em suas funções disciplinadora, modeladora, normatizadora e reguladora da cultura letrada.

O princípio essencialista de sua Filosofia Panecástica, expresso em seu Ensino Universal, sob a máxima que “tudo está em tudo”, criticava a inculcação de fórmulas e da fragmentação das partes, em detrimento de uma pedagogia experimentalista, que contemplasse o todo de cada manifestação. Essa era a máxima da Panecástica, termo esse batizado por Jacotot, a partir da junção de duas palavras gregas - pan = todo e ekastos = cada um - “buscando o *todo* da inteligência humana em *cada* manifestação individual (RANCIÈRE, 2015, p. 64).

Na contramão do *todo*, o projeto de ensino de leitura de Castilho impetrava à escola a autoridade institucional para o ensino da leitura a partir de livros selecionados, uma vez que não era importante “ler tudo; nem ao menos ler muito. Há de se ler bem as leituras moralmente proveitosas” (BOTO, 2012, p. 52). A proposta de uma leitura regulada tinha seu trunfo no princípio da simultaneidade, sob a regência do mestre.

A partir do estudo da vida e obra de Antônio Feliciano de Castilho, foram apresentados inúmeros sujeitos, ideais e impressos que circularam na instrução pública primária e secundária no Império brasileiro, demarcando diversas presenças em um contexto histórico marcado por tantas ausências. Se essa escrita foi iniciada apontando as carências da escola imperial brasileira ao longo da historiografia da educação, neste

trabalho compareceu um cenário repleto de articulações, estudos, matrizes, ideias, impressos, debates, rupturas, apropriações, resistências, em um olhar historiográfico para além das carências e silenciamentos.

A causa principal dos embates entre o português António Castilho e os brasileiros Costa Azevedo e Valdetaro estava assentada em posicionamentos políticos, ou seja, nas dissonâncias entre o liberal cartista, monárquico e defensor da matriz sintética António Castilho e os convictos antilusófonos e defensores do método analítico no Brasil.

Esse contexto histórico foi destacado por Circe Bittencourt (2004) ao abordar os pontos de divergência entre os intelectuais que tratavam do tema da alfabetização. A opção do método de alfabetização não se explicava apenas por razões didáticas, “ela expressou conflitos políticos que começaram nos últimos anos da década de 1870 e se estenderam até o início do século XX” (BITTENCOURT, 2004, p. 484). O trabalho com as fontes nesta tese apontou para tais conflitos políticos permeando o pedagógico ainda em 1855, ano da vinda de Castilho ao Brasil e momento em que embates com princípios políticos, filosóficos contrários ao espírito lusitano e ao monarquismo liberal vieram à tona.

Os seguidores do método analítico para a alfabetização, em oposição ao usual método sintético, representavam a posição dos grupos de educadores defensores de uma escola laica e eram, em sua maioria, republicanos com o discurso voltado para uma democratização do saber escolar contrário ao espírito tradicional de educação.

Dessa forma, uma vertente da rejeição de António Castilho em território brasileiro centrou-se não exclusivamente em sua ruptura por um método alegre ou pela defesa de um método fonético de matriz sintética, mas pelo prisma de seu posicionamento monárquico — seu método anunciava logo no prólogo sua dedicatória ao D. Pedro II do Brasil —, em contraposição aos ideais de alguns apropriadores de Jacotot que evocavam ideais republicanos no território brasileiro.

Valdetaro era um médico, considerado um antilusófono, republicano convicto e, com Costa Azevedo, trilhou pelo princípio da *Emancipação intelectual* de Joseph Jacotot para livrar-se de discursos reguladores que defendiam um controle e vigilância na instrução e medicina.

Através da análise do periódico *A Sciencia*, pôde-se observar que as reivindicações da área da homeopatia pautavam-se na busca por uma liberdade para a formulação e experimentação de outras formas medicinais que não estivessem sob a regulação das academias e universidades da alopatia tradicional, pelo fim da medicina

oficial governativa, bem como da regulação estatal e perseguição aos experimentos homeopáticos, fundamentando-se na liberdade que a Constituição garantia na proteção aos novos inventos.

Tais reivindicações da medicina e instrução perpassavam o campo político, dentre outros. A inserção da homeopatia no Brasil foi complexa, e teve grande resistência por parte dos médicos tradicionais. Luz (2013) afirma que os embates travados durante toda a década de 1840 entre médicos homeopatas e médicos alopatas estavam muito mais focados no campo político do que no científico.

Trata-se de uma disputa concorrencial de saberes com características similares (medicina científica) pelos espaços de poder disponíveis. É claro que esses espaços são basicamente os da produção e reprodução do conhecimento (Escola Médica, Academia), os da prática de intervenção (hospitais, enfermarias, dispensários) e da própria população vista como espaço coletivo de intervenção (corpo social) (LUZ, 2013, p. 87).

A defesa pela homeopatia apresentada no periódico *A Sciencia* fundamentava-se em Hannemam, o “pai da homeopatia”, que se baseou na filosofia de Joseph Jacotot; o mesmo periódico, pela via da instrução, lançou inúmeras críticas aos “progressivistas” que estariam vislumbrando uma pedagogia inovadora, com métodos mais prazerosos, ágeis e eficazes, sem perceber que tais métodos conduziriam ao embrutecimento do homem em um modelo social desigual. A proposta filosófica de Jacotot opunha-se ao pensamento pedagógico de Antônio Castilho em sua defesa da instrução por um método rápido, fácil e aprazível, mas, nas palavras do revolucionário francês, cheirando a rédeas.

Na contramão desses métodos intitulados por ele como embrutecedores, Jacotot defendia, pela via da emancipação intelectual, a proposta da igualdade efetiva nas condições de acesso, permanência e desenvolvimento das inteligências. Essa foi uma crítica que Jacotot lançou ao movimento revolucionário francês que, em sua visão, não conseguiu efetivar seus ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade para todos, indistintamente.

A crítica silenciada de Jacotot dirigia-se aos métodos que circularam e que atendiam à proposta da escola moderna, caracterizada em suas funções disciplinadora, modeladora, normatizadora e “reguladora da cultura letrada” (BOTO, 2012, p. 50). De certa forma, dirigia-se aos reformadores como progressivistas, como Antônio Castilho,

que estavam preocupados com os “meios” para tornar o ensino alegre, rápido e aprazível sem tocar na estrutura de uma escola segregadora.

Pensando nas querelas dos debates entre os métodos de alfabetização, apresentou-se, na escrita desta tese, as aproximações e rupturas entre o método sintético do português António de Araújo Travassos, o fonético de marcha sintética de António Feliciano de Castilho que, cego na infância, defendia um método de alfabetização que apelava para o som, o intitulado analítico de José da Costa Azevedo e ainda o Ensino Universal de Joseph Jacotot.

Em uma perspectiva de longa duração, se observa que as rupturas que o brasileiro Costa Azevedo tomou para si não se materializaram na escrita de sua obra *Lições de ler*; porém é imprescindível registrar que naquele momento apresentavam-se posições antagônicas acerca dos métodos de ensino e a possibilidade de fazer-se conhecido perante a necessidade de o Império adotar uma dessas matrizes. As rupturas que cada um evocava para si trazia uma ânsia pelo “novo” na alfabetização.

Na lógica de Hamilton (2002), referente à dialética que a história cultural representa pelo diálogo entre o presente e o passado, observa-se que esse embate imperial, embora aparentemente bem esclarecido nas ideias pedagógicas republicanas, necessita ser problematizado nas práticas de nossas atuais escolas, questionando se a ambivalência no ensino da leitura e escrita presente no método de Costa Azevedo, o anúncio de um modo analítico que se reproduz no campo das “partes” da marcha sintética e graduada foram superadas. A necessidade latente no campo do debate metodológico para o ensino da leitura e da escrita na atualidade remete-se ao desafio da partida do todo da leitura do mundo à leitura da palavra.

Após a caminhada na linha tênue da classificação das matrizes desses métodos que circularam, observa-se que os embates apresentados no Brasil oitocentista resistiram ao tempo adentrando em nossa atualidade. Além da proposta para o ensino de leitura e escrita em Costa Azevedo, pode-se ainda deparar com uma proposta filosófica teórica que parte de um método analítico, sendo materializada, porém, em uma marcha sintética associacionista.

Se o perigo iminente das “associações” causa estranheza nos dias atuais, torna-se necessário parafrasear Braslavsky (1971, p. 58), pois “se certas teorias associacionistas envelheceram, os processos de associação não são por isso menos fundamentais” (BRASLAVSKY, 1971, p. 58); a capacidade de relacionar a gama de informações que são acessadas com o conhecimento previamente construído por um

indivíduo ativo no processo conduz a um processo analítico global de ensino.

Corroborando Magda Soares (2017), observa-se que a “velha” discussão não fora vencida. Historicamente, nota-se um silenciamento e um reducionismo do debate sobre os métodos de alfabetização, legando-os ao campo das querelas das marchas pedagógicas e mascarando o todo social, o que pode levar a uma ortodoxia da escola conduzida por vias espontaneístas. A partir da ótica de uma pergunta — *Alfabetização: em busca de um método?* —, a autora responde destemidamente sobre a necessidade de estarmos sim em busca de um método, defendendo um debate na conceituação de método, para além de “camisa de força”, ortodoxo, tradicional.

Corajosamente, como anunciei no início dessa exposição, atrevo-me a responder que sim, que estamos sim, em busca de um método de alfabetização: rejeitamos, não há dúvida, os métodos tradicionais de alfabetização, já não podemos aceitá-los, mas a tarefa de conciliar nossa nova compreensão do processo pelo qual a criança aprende a ler e escrever com as condições objetivas de possibilidade da escola nos impõe a busca de diretivas que não só nos salvem do espontaneísmo, a que pode levar uma interpretação equivocada e ingênua da perspectiva psicogenética, mas sobretudo que nos proteja da ambiguidade conceitual, a que pode nos levar a ortodoxia da escola (SOARES, 2017, p. 123-24).

Tal espontaneísmo, que surgiu no Brasil em um momento de psychologização escolanovista da educação, tende a reduzir essa discussão social e política dos métodos de alfabetização às estratégias metodológicas das marchas. Tenta-se suprimir as disputas no campo da língua, projeto de nação, dentre outros, a três possibilidades de marchas: sintética, analítica e mista. Em uma tentativa perversa de reduzir ao indivíduo, às suas patologias e a uma lógica metodológica, um projeto social, político, educacional que, dessa forma, esvai-se de sua dialética.

A visita ao debate sobre a alfabetização apresentado na instrução imperial, em um momento de constituição da nação, língua e povo brasileiro, corrobora a escrita de Magda Soares (2017) para uma discussão que ultrapassa as querelas pedagógicas. Para além das marchas, estavam em jogo projetos de nação. A disputa pedagógica restrita ao caráter metodológico e centrado entre marchas e modos de ensino ocultava os conflitos e lutas associados ao processo de constituição da nação brasileira.

Nessa interlocução entre matriz francesa e portuguesa, depara-se com a vitória do Método Castilho diante de um projeto liberal de escola como regeneradora da sociedade, via aplicação de um rápido, alegre e aprazível método. A escola metódica de

Antônio Castilho eternizou-se; a escola moderna vingou Antônio Castilho de seus adversários em sua defesa pela seriação, simultaneidade no ensino, matrícula e entrada anual nas séries, com nivelamento de turmas, férias, obrigatoriedade da matrícula e frequência.

Antônio Castilho teve um irmão aliado em terras brasileiras e, juntos, viram suas obras ganhar notoriedade no disputado espaço dos impressos que circularam nas escolas secundárias. Percorrendo os campos literários, dos clássicos, da pátria, da religião, dos valores morais, da ciência, da escrita, da língua, da instrução, dentre outros, os irmãos Castilho introduziram no Império brasileiro suas marcas, de forma que, benquistos ou malquistos, não passaram despercebidos.

A instrução oitocentista brasileira estava permeada de lutas de representação em um contexto nacional e global no momento da constituição da língua brasileira. Se José de Alencar rechaçou o trabalho *Iris classico*, de José Castilho Noronha, chamando-o de “gralha” e “mercenário”, o trabalho de Teles (2015) registrou a carta enviada a ele por Machado de Assis, em 1865, marcada por respeito, admiração e reconhecimento ao trabalho dos literatos irmãos portugueses.

Entre essas polêmicas, José Castilho vislumbrou no retorno aos clássicos o desenho do Brasil nação, adotando o mundo novo como herdeiro e continuador do mundo velho. Em sua concepção naturalista de evolução das línguas, denunciou o perigo iminente de o português clássico ser dissolvido e morto pelos “galicismos” e “barbarismos”, apegando-se ao passado clássico, à pureza da língua vernácula portuguesa e ao retorno ao “mundo velho” para encontrar respostas para o novo em construção, evitando “admitir como melhoramento toda e qualquer mudança precipitada, violenta, caprichosa, irrefletida, ou néscia, que se alvitre” (NORONHA, 1859, p. 7).

Na defesa de um velho perante o novo que estava sendo anunciado, os irmãos Castilho travaram embates na instrução e na disputa pela circulação de seus impressos nas escolas de primeiras letras e ensino secundário, nos métodos de ensino de leitura e nos campos da escrita, filologia, literatura, política, dentre outros, desenhando um projeto lusitano para o Brasil em formação.

Dessa forma, esta tese mostrou resistências envolvendo, principalmente, a filologia a partir de protagonistas como o alagoano José Alexandre Passos e de literatos como José de Alencar que, no caminho da emancipação da vernaculidade lusitana, e aspirando “aquele perfume de liberdade que sentia nas flores de nossos campos,

integrado no seu meio e raça” (LIMA 1939, p. 3), trouxeram obstáculos à adoção dos impressos de Castilho na instrução do século XIX.

José Castilho compôs sua obra *Iris classico* a partir de vários excertos de autores que comungavam com o espírito clássico, como os diversos textos do padre António Vieira. O revisitar esse universo clássico era fundamental para José Castilho que ansiava por um ideal civilizatório presente na defesa da universalização da língua via catequização e instrução. Ele utilizou as obras do padre Antônio Vieira, pois, pela via da moral cristã, traziam à tona um modelo de moral cívica condizente com o desejo de levar a reflexão aos estudantes “amiguinhos” acerca de temas como a avareza, honestidade, contentamento com o lugar ocupado na sociedade, fidelidade à pátria, enfim; os textos de Vieira apropriados por José Castilho são a máxima católica daquele período, que tinha como objetivo formar bons cidadãos.

Dessa forma, os incansáveis Castilho deixaram registrados impressos que se tornaram materiais didáticos para os professores tanto das primeiras letras quanto do ensino secundário, logrando espaço para adoção e circulação no disputado e conflitante campo das mentalidades pedagógicas e literárias do século XIX no Brasil e em Portugal.

É imprescindível esse movimento para se conhecer a história da alfabetização em uma nação emergente do século XIX, a fim de repensar os caminhos em uma nação consolidada. Afinal, para onde ir? Para além do todo e das partes, que nação, que povo e que infância letrada estão sendo construídos? Várias questões ficam nessa interlocução entre um velho debate referente aos métodos de ensino de leitura e escrita que ressoa e insiste em sua continuidade, tornando-se sempre vivo, novo e atual.

REFERÊNCIAS

FONTES

AAURORA FLUMINENSE. *Jornal político e literário*. Rio de Janeiro, quarta-feira, 16 dez. 1835, n.1132.

A ÁGUIA. *Revista Mensal*, órgão da Rensacença Portuguesa. Porto: Praça da República, 160, 161 e 162, 1914.

A RESTAURAÇÃO. *Jornal político* (1842-1846).

A SCIENCIA. *Revista Synthetica dos Conhecimento Humanos (RJ)*. v.1, n.3. Setembro, 1847. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=730076&pesq>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. V.1, n.5, 1847.

_____. V.2, n.14, 1848.

_____. V.2, n.16, 1848.

_____. V.2, n.17, 1848.

ALAGOAS. *Relatório da Directoria da Instrucção Pública das Alagoas*, 26 de março de 1855.

ALBUQUERQUE, Antonio Coêlho de Sá e. *Falla dirigida á Assembléa Legislativa da província das Alagoas na abertuda da sessão ordinária do anno de 1856*.

ALMANAK Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro para o anno de 1847. Quarto ano. RJ: Eduardo e Henrique Laemmert, 1847.

Annaes das Sciencias, das artes, e das letras; por huma sociedade de portuguezes residentes em París. Tomo IX. Paris: Bobée, Impressor da Sociedade Real da Academica das Sciencias de París, 1820.

BAHIA. *Relatorio sobre a Instrucção Publica da Provincia da Bahia apresentado ao ILLm°. e Ex.m° SNR Presidente Commendador Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima por Abilio César Borges*. Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1856.

BRASIL. *Collecção das leis do Imperio do Brasil*. Decreto nº 1331a, de 17 de fevereiro de 1854.

_____. Constituição 1824.

BRASIL-PORTUGAL. *Revista Quinzenal Ilustrada*. Lisboa, v.1, n.25, p. 1-9, fev. 1900. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/BrasilPortugal/BrasilPortugal.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CARAMURU: O imperador e a Constituição Jurada. Rio de Janeiro: Typographia do Diário [e outras], n.17, 1832.

CASTILHO, António Feliciano. *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, 1853. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001565>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. *Método português-Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler, escrever, e bem falar*. Lisboa: Empreza da Historia de Portugal, 5. ed. portuguesa, 1908.

_____. *Correspondência pedagógica*. CASTELO-BRANCO, Fernando (seleção, introdução e notas). Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigação Pedagógica. Lisboa, 1975.

_____. *Felicidade pela instrução*. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1854.

_____. *Castilho pintado por elle próprio*. Lisboa: Empreza da Historia de Portugal, v.2, 1909.

_____. *Resposta aos novíssimos impugnadores do método portugues*. Lisboa: Empreza da Historia de Portugal, v.1, 1909a.

_____. *Resposta aos novíssimos impugnadores do método portugues*. Lisboa: Empreza da Historia de Portugal, v.2, 1909b.

_____. *Resposta aos novíssimos impugnadores do método portugues*. Lisboa: Empreza da Historia de Portugal, v.2, 1909c.

_____. *Noções rudimentares para uso das escolas dos amigos das letras e artes em S. Miguel*. Lisboa: Empreza da Historia de Portugal, Livraria Moderna, 1909d.

_____. *Felicidade pela agricultura*. Rio de Janeiro: Dois mundos editora Ltda. Rio de Janeiro, 1942.

_____. *Revista Universal Lisbonense*: jornal dos interesses físico, morais e literários por uma sociedade estudiosa. Consultade em dezembro, 2015, em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/RUL/RUL.htm>.

CASTILHO, Julio de. *Memórias de Castilho*. Coimbra: Imprensa da Universidade, Livro I, Tomo I. 2. ed. 1926.

_____. *Memórias de Castilho*. Coimbra: Imprensa da Universidade, Livro II, Tomo 2, 2. ed., 1928.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.38, 1890-1891.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.39, 1891-1892.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.40, 1892-1893.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.41, 1893-1894.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.42, 1895.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.43, 1896.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.44, 1897.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.45, 1898.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.46, 1899.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.47, 1900.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.48, 1901.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.49, 1902.

_____. *Memórias de Castilho. O Instituto*: jornal científico e literário. Coimbra: Imprensa da Universidade, v.50, 1903.

CASTILHO, António Feliciano de; LEITE, Luiz Filipe. *Revista da Instrução Publica para Portugal e Brazil*. Lisboa: Imprensa União-Typographica, rua dos Calafates, 113, 1857.

CORREIO MERCANTIL. Instructivo, Politico, Universal. Rio de Janeiro, 4 de março de 1855, n.62, p. 1.

_____. 1º de maio de 1855, n.119, p. 2.

COSTAAZEVEDO, José da. Lições de instrução elementar às suas filhas Maria Joanna e Maria Julia. *Lições de ler*. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1832.

_____. *Oitavo Mappa Estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1837.

_____. *Nono Mappa Estatístico da Escola da Sociedade de Instrução Elementar do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1837.

DIARIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diario, Proprietário N. L. VIANNA, 1846, n.7131, p. 4.

DIÁRIO DAS ALAGOAS. Transcrição. Maceió, 1859.

D.J.A.M. *Exposiacion Razonada del Método de Enseñanza Universal de J. Jacotot, y de algunos ejercicios para practicarlos*. Madri: Imprensa de La Publicidade, a cargo de D.M. Rivadeneyra, calle de Jesus del Valle, n.6, 1849.

GOIÁS. Relatório do presidente da província de. Antonio Candido da Cruz Machado, 1855. Apresentado à Assembleia Legislativa de Goyaz na Sessão Ordinária de 1855. Typographia Provincial de Goyaz. Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. Relatórios dos governos da Província de Goyaz de 1854-1856: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos etc. Goiânia: Ed. da UCG, 1997. (Memórias Goianas, 6.)

_____. *Correio Oficial de Goyaz*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=167487&pagfis=1037&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Arquivo Público do Estado de. Documentos Avulsos. Caixa 144.

JACOTOT, Joseph. *Droit et Philosophie Panécastique par J. Jacotot*. Paris: Nouvelle Édition, 1852.

_____. *Enseignement Universel. Langue Maternelle*. Paris: Chez Mansut fils, Cinquième Édition, 1834.

JORNAL DO COMMERCIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia imperial e constitucional de J. Villeneuve e Comp. Rua do Ovidor, 65. Ano: 1840.

NORONHA, José Feliciano de Castilho Barreto e. *Iris classico*, ordenado e oferecido aos mestres e aos alunos das escolas brasileiras. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1859.

_____. *Orthographia portuguesa e missão dos livros elementares*; correspondência oficial, relativa ao *Iris classico*. Rio de Janeiro: Typ. e Livraria de B. X. Pinto de Sousa, 1860.

O INSTITUTO: *Jornal Scientifico e Literario – Memórias de Castilho*. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/institutocoimbra/UCBG-A-24-37a41_v049/UCBG-A-24-37a41_v049_item1/P26.html. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. V.1, ano de 1853.

_____. V.2, ano de 1854.

_____. V.4, ano de 1856.

O LIBERAL PERNAMBUCANO: *Jornal político e social*. Pernambuco: Comissão da Sociedade Liberal Pernambucana. Sociedade Auxiliadora da Typographia Nacional. Ano 1854, ed. 371.

_____. Ano: 1852, ed. 371.

_____. Ano: 1856, ed. 1088.

_____. Ano: 1857, ed. 1349.

OLIVEIRA, José Joaquim Machado de. *Falla que o exmo. presidente da província do Espirito Santo dirigido à Assembléa Legislativa provincial no dia 1º de abril de 1840*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1840.

RIO DE JANEIRO. *Relatório do presidente da província do Rio de Janeiro*. Fala com que o presidente da Província do Rio de Janeiro o conselheiro Joaquim José Rodrigues Torres abriu a 1ª sessão da 1ª Legislatura da Assembleia Legislativa da mesma província no dia 1º de fevereiro de 1835. Niterói, Typ. de Amaral e irmão, 1850, p. 3 (disponível em: www.crl.edu/brazil).

_____. *Relatório do presidente da província do Rio de Janeiro*, o conselheiro Paulino José Soars de Souza, na 2ª abertura da 2ª sessão da 2ª legislatura da Assembleia Provincial, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o ano de 1839 a 1840.

_____. *Mappas da Instrucção Publica*, 1857. Códice: 13-2-18. Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro.

_____. *Mappas da Instrução Publica*, 1854. Códice: 12-3-33. p. 39-41. Fonte: Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro.

TRAVASSOS, António de Araujo. *Ensaio sobre hum novo modo de ensinar a ler; e taboadas para a multiplicação dos numeros de 1 a 100 por cada hum dos mesmos numeros*. Lisboa: Impressão Regia, 1820.

BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. *A instrução primária na província de Goiás no século XIX*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2006.

AGUAYO, A.M. *Didática da Escola Nova*. J. B. Damasco Penna e Antônio D'avila (trad. e notas). São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, 15.)

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares*. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2012.

_____. Os embates na apropriação do método Castilho em território brasileiro: Leitura das fontes das províncias alagoana e goiana. In: Encontro Educacional do Norte e Nordeste, 2013, Recife. *Anais do XXI EPENN 2013*, 2013.

_____. Análise de impressos no Brasil Império: a Sciencia e sua interlocução com o campo pedagógico. In: *Anais do V Congresso Internacional de História*, 2016, Jataí.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. O impresso *Lições de ler* na história da alfabetização no Império brasileiro. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, SC., v.11, n.20, p. 214-31, 2017.

ARAÚJO, Helena Costa. Precocidade e <<retórica>> na construção da escola de massas em Portugal. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n.5, p. 161-74, 1996.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista USP: dossiê educação*. Dez.-jan.-fev.1990-91. n.8. p. 65-9.

BARATA, Carlos Eduardo de Almeida. *Grandes mestres servindo aos reis e príncipes. A Nobreza da Nobreza 1734 – 1889*. Disponível em: <<http://www.cbg.org.br/novo/mestres-aias>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BARMAN, Roderick J. *Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX*. São Paulo: Editora Unesp, 2005. Tradução: Luiz Antonio Oliveira Araujo.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola pública paulista do século XIX*. Goiânia, 2016.

BASILE, Marcello. Sociabilidade e ação políticas na Corte regencial: a Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. *Dimensões: Revista de História da Universidade Federal do Espírito Santo*, v.18, p. 349-83, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, v.12, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.) *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 33-46.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-91, set.-dez. 2004.

_____. *Reflexões sobre o ensino de História*. São Paulo: Estudos Avançados, v.32, n.93, 2018.

BLOCH, Marc. *Apologia da história – ou O ofício de historiador*. André Telles (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Joana Junqueira. *O legado da tradição clássica no século XIX*: CASTILHO, José, tradutor de Catulo. Monografia de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 48f. 2010.

BORGES, Valdeci Rezende. José de Alencar no debate pela renovação da linguagem literária e pelo uso da língua portuguesa abasileirada. *Anais do SILEL*. Volume 1. Uberlândia: Edufu, 2009.

BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas constituições brasileiras. In: *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTTERO, Jean (*et alli*). *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.

BOTO, Carlota. *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

_____. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

_____. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. O enciclopedismo de Ribeiro Sanches: Pedagogia e Medicina na Confecção do Estado. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (4): 107-117, set. 1998.

_____. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set.-dez. 2004.

_____. A forma escolar de civilização: golpes e movimentos. *Revista Educação: Especial Grandes Temas*. São Paulo: Segmento. Novembro de 2007. p. 36-45. ISSN: 1415-5486.

_____. Os lugares da criança. *Revista Educação*. São Paulo: Segmento, Ano 12, n.134. jun. 2008. p. 44-46. ISSN: 1415-5486.

BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX. *História da educação* (on-line). Porto Alegre, v.22 n.56, set.-dez. 2018. p. 16-37.

BRASLAVSKY, Berta P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971. Agostinho Minicucci (Trad.). Prof. Lourenço Filho (Prefácio).

BRITO, Rômulo de Jesus Faria. “Questão Coimbrã: a problematização sobre Portugal através de uma polêmica literária pela geração de 70 (1865-1866). *Oficina do Historiador*, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.8, n.2, jul.-dez. 2015, p. 154-73.

CALMON, Pedro. *A princesa Isabel – a Redentora*. Biblioteca pedagógica brasileira. Companhia Editora Nacional: SP-Rio-Recife-Porto Alegre, v.2017, 1941.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria Inês Batista; OLIVEIRA, Agildo Santos S. de. Antologia escolar brasileira do século XIX: a presença do autor no preâmbulo. *Fórum Linguistic.*, Florianópolis, v.13, n.3, p. 1476-91, jul.-set. 2016.

CASTELO BRANCO, Fernando. Castilho tenta difundir o seu método de leitura no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, USP. 3(1); 32-45, jun. 1977.

CASTRO, César Augusto; VELÁZQUEZ CASTELLANOS, Samuel Luis. O lugar do livro e da leitura no Maranhão Oitocentista: o Gabinete Português de Leitura. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v.13, n.2, p. 243-58, maio-ago. 2015. ISSN 1678-765X. Disponível em: <<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2118>>. Acesso em: 31 maio 2015.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Educação em revista*. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 5-10.

CAVALIERE, Ricardo; PALMA, Dieli Vesaro. *Plano de atividades para o biênio 2014-2016*. Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll).

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia história das práticas culturais. In: *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *O mundo como representação*. São Paulo: Estudos Avançados v.5, n.11, 1991.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11):5-24, abr. 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-66, set.-dez. 2004.

COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. Wojciech Andrzej Kulesza (trad.). São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

CONCEIÇÃO, Livia Beatriz da. Relações de poder e instituição: a escola normal da província do Rio de Janeiro no projeto de ação política de Joaquim José Rodrigues Torres (1835-1840). In: *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO*. ISBN: 978-85-65957-00-7. São Gonçalo, 23 - 27 de julho de 2012.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. Educação e reformismo político na crise do regime imperial: o ensino público, de A. de Almeida Oliveira. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.17, n.35, p. 346-71, set./dez.2016

_____. CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, João Craveiro. *Instrução pública e instituições culturais em Alagoas*. Maceió: Edufal, 2011.

CRUZ, Crislaine Santana. *Caridade sem limites: Ciência sem privilégios: O ensino universal de Jacotot por Benoît Mure no Brasil (1840-1848)*. 2018. 98f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Sergipe, 2018.

CRUZ, Eduardo da. Antônio Feliciano de Castilho (1800-1875): um poeta político na Imprensa Periódica. *Patrimônio e Memória*. São Paulo: Unesp, v.10, n.1, p. 84-109, jan.-jun., 2014.

D'AÇA, Zacharias. Memórias Litterarias: Antônio Feliciano de Castilho. In: *Brasil-Portugal: revista quinzenal ilustrada*. Lisboa, v.1, n.25, fev. 1900.p. 1-9.

DECROLY, O. La función de la globalización y su importancia pedagógica. *Revista de Ensino*, Madri, ano V, 1923.

D.J.A.M. *Exposicion Razonada del Método de Enseñanza Universal de J. Jacotot, y de algunos ejercicios para practicarlo*. Madri: Imprensa de La Publicidade, a cargo de D.M. Rivadeneyra, calle de Jesus del Valle, num.6, 1849.

DUARTE, Abelardo. *História do Liceu alagoano*. Maceió: Divulgação do Departamento Estadual de Cultura, 1961.

EL FAR, Alessandra. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIA, Silvio. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*, v.1 e 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, L.N.; CARVALHO, M.M.C; MENDONÇA, A.W.; CUNHA, J.L. (Orgs.). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 29-37.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Anped, n.14, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objetivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.) *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 17-32.

FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto da Cultura Portuguesa/Biblioteca Breve, 1978.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 27. ed. São Paulo, Vozes, 1987.

GALHARDO, José Emygdio Rodrigues. História da homeopatia no Brasil In: *Livro do 1º Congresso Brasileiro de Homeopatia*. Rio de Janeiro, 1928. (BN)

GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, Joaquim Ferreira; FERNANDES, Rogério; GRÁCIO, Rui. *História da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

GONÇALVES, Andréa Lisly. A luta de brasileiros contra o miguelismo em Portugal (1828-1834): o caso do homem preto Luciano Augusto. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.33, n.65, p. 211-23, 2013.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Prefácio: Gradientes da história* in BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

GRANDE, José Maria. *Guia e manual do cultivador ou elementos de agricultura*. Lisboa: Tipografia de Galhardo Irmãos, v.2, 1849.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Liberalismo moderado: postulados ideológicos e práticas políticas no período regencial (1831-1837). In: GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; PRADO, Maria Emilia. (Orgs.). *O liberalismo no Brasil imperial: origens, conceitos e prática*. Rio de Janeiro: Revan: Uerj, 2013.

GUIMARÃES, Nívea Carolina. O movimento miguelista nas páginas do *Aurora Fluminense* (1828-1834). *Anais do XIX Encontro Regional de História*. MG: Anpuh, 2014.

HAMILTON, David. Notes from nowhere (on the beginning of modern schooling). In: POPKEWITZ, Thomas S.; PEREYRA, Miguel A.; FRANKLIN, Barry M. *Cultural history and education*. Nova York: RoutledgeFalmer, 2001. p. 187-206.

_____. *A virada instrucional*. Da dialética à didática. Texto de trabalho. EHPS/PUCSP, 2001.

_____. O revivescimento da aprendizagem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.78, p. 1-9, abr. 2002.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, n.1, p. 45-73, jan.-jun. 2001a.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação. n.1. Campinas: Editora Autores Associados, n.1, ano 1, 2001. p. 9-43.

JUNIOR, Joaquim Mattoso Câmara. *Filologia*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português. Localizado em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1120.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

JUNIOR, Pedro Zanquetta. *As zonas de sombra da memória: estudo sobre as sedições militares “exaltadas” no Rio de Janeiro de 1831*. 2011. 199f. Dissertação de mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

LEMONS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Documento Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte (1871). *História da educação RHE*. v.15, n.34, maio-ago. 2011, p. 177-97.

LIMA, Filgueiras. *Alencar e a terra de Iracema: conferência literária com um estudo sobre a vida e a obra de José de Alencar pronunciada*. São Paulo: 1939, Auditório do jornal *A Gazeta*.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, Antonio de Castro. *Catechismo de agricultura: para uso das escolas de instrução primária no Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia americana, 1869.

LOUSADA, Maria Alexandre Lopes Campanhã. *O miguelismo (1828-1834): o discurso político e o apoio da nobreza titulada*. Lisboa: Trabalho de síntese, 1987.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *História da educação*. Santa Maria, v.18, n.43, 2014.

LUZ, Madel Therezinha. *A arte de curar versus a ciência das doenças: história social da homeopatia no Brasil*/ Madel Therezinha Luz. Porto Alegre: Rede Unida, 2013.

MACHADO, Lourival Gomes. *Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Livraria Martins Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo saquarema*. Rio de Janeiro: Access, 1994.

MEYER, John W. Globalização e currículo. In. NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola – alunos – professores – currículo – pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

MIRANDA, Antonio. *Castro Lopes (1827-1901)*. Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/rio_de_janeiro/castro_lopes.html. Acesso em: 10 dez. 2017.

MONARCHA, Carlos. Psicogênese, Autoctisi e Escola Viva: Conceitos assertivos de Clemente Quaglio. In: *VI Congresso Brasileiro da História da Educação*, Vitória – Espírito Santo, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Liberalismo político no Brasil: ideias, representações e práticas (1820-1823). In: GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; PRADO, Maria Emilia. (Orgs.). *O liberalismo no Brasil imperial: origens, conceitos e prática*. Rio de Janeiro: Revan: Uerj, 2013.

NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga Escola Normal do Brasil*. Esboço de história administrativa e episódios. Oficinas Graphics do *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro* – Nictheroy, 1938.

NÓVOA, António. *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. In. NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.). *A difusão mundial da escola – alunos – professores – currículo – pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

_____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e Educação*, 4, 1991.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.) *A difusão mundial da escola – alunos – professores – currículo – pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

NÓVOA, António; CATANI, Denice B. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). *I Congresso Brasileiro de História da Educação*, Rio de Janeiro, novembro de 2000.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998

OTTONI, Cristiano Benedito. *Autobiografia de Christiano Benedicto Ottoni*: natural da Vila do Príncipe, depois da cidade do Serro, na província de Minas Gerais. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2014.

PATROCLO, Luciana Borges. A fundação do Colégio Pedro II nas páginas da imprensa carioca do século XIX: os jornais *A Aurora Fluminense* e *O Chronista*. In: *Anais do XVI Encontro de História da Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas*. ISBN: 978-85-65957-03-8.

PERELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna. Joseph Jacotot: contribuição para a reflexão acerca do conselho de escola. *Comunicação Oral*: Anpae, 2011.

QUAGLIO, Clemente. Qual o methodo de ensino da leitura que mais de perto acompanha a evolução, mental da creança? In: *Primeiro Congresso Brasileiro de Protecção à Infancia*. Rio de Janeiro: Empr. Graphica Editora, 1925.

RAISKY, Claude. *Joseph Jacotot: Le pédagogue paradoxal*. Dijon, Editions Raison et Passions, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 3. ed.

RAZZINI, M. de P. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura [1838-1971]*. 2000. 428f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html. Acesso em: 3 jun. 2017.

RESTAINO, Hilda Cristina. A trajetória do ensino de língua portuguesa e de leitura na escola da República Velha. In: *Anais do Congresso de Leitura do Brasil*. 2005. Disponível em: www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem08/hildarestaino.htm. Acesso em: 5 jul. 2017.

RICARDO, Maria Manuel Calvet. Breve história do acordo ortográfico. In: *Revista Lusófona de Educação*, n.13, Lisboa, 2009. ISSN 1645-7250.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins. José de Alencar: o poeta armado – a letra como arma no segundo reinado. In: GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; PRADO, Maria Emilia. (Orgs.). *O liberalismo no Brasil imperial: origens, conceitos e prática*. Rio de Janeiro: Revan: Uerj, 2013.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio, ou da Educação*. Roberto Leal Ferreira (trad.). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANCHES, A. N. Ribeiro. *Obras*. Volumes I e II. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1966.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. *A instrução secundária nas Alagoas: as aulas avulsas e o Liceu Provincial (1784-1892)*. 2018. 268f. Tese de doutorado – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). *História e memória da educação no Brasil: século XIX*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2v., 2005.

SCHNEIDER, O. O modelo escolar de formação de professores no Espírito Santo: uma instituição em transição no século XIX. In: *V Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2008, Aracaju. O ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju: UNIT, 2008. v.1. p. 1-15.

SILVA, Janaína de Carvalho. A Aurora Fluminense e o combate ao despotismo (1827-1831). *Dia-Logos*, Rio de Janeiro/RJ, n.6, outubro de 2012. ISSN 1414-9109.

SILVA, João Lourival da Rocha Oliveira e. *O panorama (1837-1844): jornalismo e ilustração em Portugal na primeira metade de oitocentos*. Covilhã: Livros Labcom, 2014.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araujo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

STEPHANOU, Maria. *Bem viver em regras: urbanidade e civilidade em manuais de saúde*. Educação Unisinos, v.4, p. 35-44, 2006.

TELES, Ana Carolina Sá. Sobre uma carta de Machado de Assis a José Feliciano de Castilho (1865). In: *Letrônica. Revista digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*. Porto Alegre, v.8, n.1, p. 195-204, jan.-jun. 2015.

VALDEZ, Diane. *A representação de infância nas obras pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)*. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VIDAL, Diana. *Culturas escolares*: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Brunno V. G. Um tradutor de latim sob D. Pedro II: perspectivas para a história da tradução da literatura greco-romana em português. *Revista Letras*, Curitiba, n. 80, p. 71-87, jan.-abr. 2010. Editora UFPR.

VILLELA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: Maria Helena Câmara BASTOS e Luciano Mendes de FARIA FILHO. *A escola elementar no século XIX*: o método monitoral/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 145-76.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A.V; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a, p. 59-139.

VOJNIAK, Fernando. *O império das primeiras letras*: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX. Curitiba: Prismas, 2014.