

⁸ Segundo Mariano Nadorowski e Claudina López (1999, p. 57), entre as décadas de 1820 e 1850, o método de ensino mútuo se difundiu largamente de norte a sul nas Américas, podendo ser considerado, apesar das singularidades sócio-históricas que sua prática vai apresentar em cada país, o primeiro "movimiento pedagógico continental de características teóricas y metodológicas semejantes y que se alimentaba de una misma fuente teórica". Sobre o método de ensino mútuo na América Latina ver também WEINBERG, 1984.

⁹ Arquivo Público Mineiro, Seção Provincial, Presidência da Província, Série Correspondência Recebida, cx 2, doc. 63.

¹⁰ Até a introdução da escola graduada, no final do século XIX e início do XX, a escola era entendida como uma única sala ou dependência, que poderia ser na casa do professor ou num espaço alugado/construído para esse fim.

¹¹ Apesar da determinação legal, segundo Walquíria Rosa (2001), os exames finais dos alunos da Escola Normal de Ouro Preto nos revela que o método ensinado como o mais vantajoso nessa escola era o misto.

¹² Art. 6º, 7º e 8º da Lei Mineira n. 13 de 28 de março de 1835.

¹³ Viñao Frago também aponta para uma prática semelhante na Espanha no século XIX, onde o ensino simultâneo era recomendado para escolas com não mais que 60 alunos, o misto para classes de 60 até 150 e o mútuo apenas para classes que passassem essa cifra (1998, p. 23, 24).

¹⁴ As primeiras experiências de construção de prédios escolares no Brasil foram realizadas no Rio de Janeiro, na década de 1870 e em São Paulo no bojo da reforma de 1890.

¹⁵ A expressão é de Viñao Frago.

¹⁶ Ver a "Memória apresentada pelo professor Francisco d'Assis Peregrino", Arquivo Público Mineiro, Sessão Provincial, código 236.

O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880)

Alessandra Frota

Resumen

El Método Bacadafá: lectura, escritura y lengua *nacional* en escuelas públicas de enseñanza primaria de la Corte Imperial (1870-1880)

El presente trabajo investiga el Método Bacadafá, método pedagógico para la enseñanza de la lectura y de la escritura, propuesto y utilizado por algunos profesores de las escuelas públicas de enseñanza primaria en la Corte Imperial, entre los años 1870 y 1880. El análisis de la aparición de tal método de enseñanza nos permite percibir la dinámica de la producción de los conocimientos y de las asignaturas en el interior de las escuelas de enseñanza primaria de la ciudad a finales del siglo XIX.

El dominio y la producción de los conocimientos y de las asignaturas escolares otorgaban al maestro de enseñanza primaria de la Corte una relativa autonomía en cuanto a reglamentos y a las normas oficiales de la inspección de la enseñanza pública de la ciudad. Conocimientos, métodos y disciplinas escolares han sido, en aquella época, permanentemente, adecuados, (re)elaborados y (re)inventados *en las y por las* experiencias y prácticas pedagógicas de los maestros y de sus alumnos.

Palabras-clave: Métodos de enseñanza – los conocimientos y las prácticas docentes – historia de la educación en la Corte Imperial.

Abstract

The Method??? Bacadafá: reading, writing and national language in public primary schools in the Imperial Court (1870 - 1880)

This research aims to present a pedagogical method, the *Bacadafa* Method, for the teaching of reading and writing, proposed and used by a number of teachers in primary schools of the Imperial Court, between the years of 1870 and 1880. The analysis of the emergence of such a teaching method allows us to realize the dynamics of the development of knowledge and disciplines within the city's primary schools at the end of the 19th century.

The command and development of knowledge as well as school disciplines conferred on the court's primary school teachers a relative autonomy in relation to the regulations and official norms of the City's Public Schooling Inspectorate. Knowledge, methods and school disciplines were, thus, permanently acquired, (re)elaborated and (re)invented *in* and *by* the experiences and pedagogical practices of the teachers and their pupils.

Key-words: Method and school disciplines – knowledge and pedagogical practices – educational history on imperial Court

Na década de 1870 surgiram algumas propostas pedagógicas e métodos de ensino de várias disciplinas escolares, muitos dos quais idealizados e aplicados pelos próprios professores públicos primários no decorrer de suas trajetórias e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro. Uma destas propostas educacionais, traduzidas em uma metodologia para o ensino da leitura e da escrita para as crianças das escolas primárias, “saltou” dos arquivos, especificamente dos Códices do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, e dos poucos manuscritos produzidos pelo seu autor, o professor Pinheiro de Aguiar, e também pelo seu principal usuário e divulgador, o professor Costa e Cunha.

Sobre o autor do método de leitura *Bacadafá* – Pinheiro de Aguiar – pouco consegui descobrir. Soube apenas que ele nascera na província de Minas Gerais, era professor de desenho e piano, e exercia interinamente o cargo de professor público na terceira escola primária de meninos da Freguesia de Santana, local onde também dirigia uma escola particular. Já a respeito de Costa e Cunha, principal entusiasta e divulgador do método de ensino, foi possível apreender um pouco mais de sua trajetória profissional.

O professor das escolas de meninos da freguesia rural da Ilha do Governador, e das urbanas Santana e Sacramento, Antonio Estevam da Costa e Cunha, nasceu na cidade do Rio de Janeiro, e integrava uma família de professores públicos. Filho de um antigo mestre-escola da Corte, Antonio Severino da Costa, possuía dois irmãos menores como colegas de ofício, os adjuntos Eudóxia Brazilia e Jorge Roberto. Costa e Cunha aprendeu as primeiras letras na escola pública primária regida por seu pai, no centro da cidade do Rio (Sacramento), onde também iniciou a aprendizagem do magistério como professor adjunto à escola. Após o primário, fez cursos preparatórios com vistas a estudar Ciências Naturais, na Faculdade de Medicina. Formado em Farmácia por esta instituição continuou a se dedicar ao magistério público primário da Corte, tendo se destacado, na década de 1870, não apenas por sua atuação como co-redator da revista *Instrução Pública*,

mas também por produzir livros e compêndios variados sobre instrução e métodos de ensino, entre outras publicações.¹

A trajetória profissional de Costa e Cunha foi marcada pelo seu empenho em aplicar e divulgar o novo método de ensino e aprendizagem da leitura – o qual considerava “genuinamente nacional” – para os alunos das escolas públicas primárias da cidade, o *Método Bacadafá*, de autoria de Pinheiro de Aguiar, com quem, aliás, aprendera pessoalmente a tecnologia pedagógica, quando foi nomeado interinamente pelo governo para avaliar os resultados práticos da novidade na escola primária de seu colega, localizada na Rua General Pedra, 73, na Freguesia de Santana.

Ao solicitar a permissão ao governo imperial para o uso do *Bacadafá*, o próprio Pinheiro de Aguiar explanou os objetivos, os materiais e os procedimentos necessários à aplicação de seu sistema de ensino de leitura – materiais que, em 1875, doaria à terceira escola pública de meninos de Santana, na ocasião de seu júbilo, juntamente com seus últimos vencimentos como professor público.² Antes de explorar brevemente os passos metodológicos de sua técnica de ensino, cabe aqui registrar que este Ofício³ requerendo, em maio de 1871, autorização à Inspetoria de Instrução, foi um dos poucos documentos encontrados nos arquivos produzidos por Aguiar, a respeito de sua invenção pedagógica, pois, ao que tudo indica, daí em diante, a divulgação do método de leitura ficou sob a responsabilidade do professor Costa e Cunha.⁴

Segundo o autor do *Bacadafá*, a sua metodologia baseava-se na busca por uma reorganização total do ensino primário, no que dizia respeito às principais disciplinas escolares, e não apenas à leitura e à escrita, embora estas fossem enfatizadas como centrais, ponto de partida fundamental à aprendizagem escolar. Dessa forma, o seu sistema pedagógico viabilizava, simultaneamente, os processos de ensino e aprendizagem de três ramos ou disciplinas escolares: a escrita e a leitura (também chamados ramos literários), o desenho e a música (referidos como ramo artístico) e a aritmética (a contabilidade). Pinheiro de Aguiar afirmava que seu principal objetivo com o método era proporcionar a prática ligeira da leitura e da escrita pelos alunos, em um processo crescente de dificuldade do ensino, no qual se incluíam progressivamente a aprendizagem de sílabas e letras, a leitura vagarosa, a leitura corrente ou ligeira e a leitura expressiva ou analítica, além das regras escriturais de sintaxe, gramática, ortografia e fonética (entoação de voz em “leitura alta e baixa”).

Como demonstrou Mortatti (Mortatti, 2000), a fonética, desde meados do século XIX, passou a auxiliar no estudo biológico da linguagem, focalizando os aspectos físicos e fisiológicos da produção humana da fala, para além dos

processos estruturais e gramaticais da língua falada e escrita, e, também neste sentido foi aplicada aos métodos pedagógicos de ensino da leitura e da escrita. Não há dúvida de que o *Bacadafá* se apresentava como um método de leitura onde esta era definida como uma arte, que envolvia o processo de apreensão das idéias representadas pelas letras (vistas e ouvidas) e pelas palavras, a partir da síntese – soma dos valores das letras –, e que demandava ênfase na educação simultânea de *ver* e de *ouvir*. Neste aspecto, o método de Aguiar não se distanciava muito dos seculares métodos de soletração/silabação utilizados nas escolas primárias, mais conhecidos como sintéticos (Maciel, 2002).

Entretanto, na prática da leitura, o *Bacadafá* apresentava-se como uma metodologia intermediária entre os tradicionais métodos sintéticos, que incluíam tanto a denominada soletração do alfabeto, a começar pelas vogais, quanto à silabação: o b-a-bá, e os modernos métodos analíticos (AMÂNCIO, 2002). Nestes, predominavam a palavração e a análise de frases, isto é, a aprendizagem da leitura realizava-se por intermédio não apenas da representação gráfica e fonética das palavras, e de pequenas orações delas derivadas, mas, sobretudo, de sua decodificação semântica. Nos métodos analíticos, enfatizavam-se, portanto, os processos de cognição, interpretação e produção de sentidos no uso da língua e da linguagem. O *Bacadafá* se constituiria, então, no que Mortatti identificou como um típico método de ensino de leitura *misto*, posto que formulado a partir da (re)elaboração e da recomposição do sintético e do analítico (Mortatti, 2000).

Pelo sistema do método *Bacadafá*, as crianças aprendiam a ler e a escrever partindo do mais elementar ao mais complexo, do concreto ao abstrato, sobrepondo-se, sucessivamente, a aprendizagem gráfica, fonética e semântica de letras, sílabas, palavras e frases. Começavam então a entrar em contato com a visualização concreta das letras, cujas imagens se grafavam em ardósias ou em quadros desenhados (daí a importância do desenho como ramo artístico, uma habilidade a ser desenvolvida nas crianças), bem como com a vocalização e a soletração dos sons respectivos, cantarolada em conjunto pela classe, o que tornava a musicalidade um ingrediente fundamental do processo de aprendizagem da leitura. Posteriormente, a partir das letras aprendidas, passava-se à formação de sílabas, palavras e frases, por meio de etapas e quadros sucessivos, nas quais se alternavam permanentemente a soletração, a silabação e a apreensão de sentidos das palavras e frases, a palavração.

Uma outra inovação do *Bacadafá* consistia na ruptura com algumas práticas tradicionais de ensino da escrita nas escolas primárias, nas quais se enfatizavam a arte da *caligrafia*, ou seja, a aprendizagem de uma escritura

manuscrita segundo regras rígidas e modelos formais. Estas práticas, ao preocuparem-se demasiadamente com o formalismo estético da escritura, traziam sérios problemas ao ensino da leitura e da escrita, pois acarretavam longa demora na aprendizagem, muitas vezes ocorrendo a saída das crianças da escola sem que tenham adquirido as habilidades elementares do *escrever*, já então considerado diferente (e mais positivo) do que o *caligrafar*:

“ (...) Nas escolas imperiais, não se sabe quanto tempo cursam os alunos, filhos de pais pobres, ignorantes e desleixados, que mal vêm os pequenos ler uma palavra de jornal, retiram-nos da escola para um ofício (e ainda é bom quando é para isto!) Ou para o serviço da casa, ou outras vezes para deixá-los na ociosidade pelas ruas, perto das tavernas, criando-os para o vício e para o crime (...).
Cumpra ensinar-lhes a escrever do que a caligraphar...”
(grifos meus)

As contradições entre as práticas de ensino/aprendizagem da caligrafia por parte do público escolar da Corte imperial – na sua maioria composta por crianças pobres, segundo Pinheiro de Aguiar – resultavam na saída precoce dos meninos das escolas primárias para os ofícios ou serviços domésticos, tão logo se iniciassem na leitura, ainda que rudimentar, sem que tivessem aprendido satisfatoriamente a arte da caligrafia, a escrita. Para solucionar este problema, portanto, fazia-se mister modificar não apenas os métodos e as técnicas de ensinar, mas também as próprias práticas da escritura, abandonando-se a formalidade e a estética caligráficas em favor de uma escrita simples, corrente, baseada nos modelos gráficos comuns às letras tipográficas e impressas. Isto no mesmo momento em que, nas principais cidades do Império, se insinuava vigorosamente uma indústria voltada para a produção de livros, cartilhas e materiais didáticos para o ensino do moderno método intuitivo e das chamadas lições de coisas. (Teixeira, 2004; Faria Filho, 2000; Maciel, 2002; Tambara, 2002)

Ainda que não seja meu objetivo analisar o método *Bacadafá* de uma perspectiva estritamente técnica, isto é, enfocando detalhadamente as fórmulas empregadas, as semelhanças e as diferenças entre este e os outros métodos de ensino e os seus resultados pedagógicos, é importante ressaltar que esta proposta integrava as disputas simbólicas a respeito da produção e da utilização de variados métodos de ensino da escrita e da leitura, apresentados frequentemente como modernos e inovadores, em oposição a supostos métodos e técnicas atrasadas e tradicionais, os quais, no entanto, surgiam em contextos similares, demonstrando a existência de múltiplas temporalidades

e percepções diferenciadas sobre os processos de ensinar e aprender a ler e a escrever (MACIEL, 2002). Sem dúvida, estas disputas estavam relacionadas aos processos de constituição e organização do sistema de ensino estatal no afã enunciado pelos poderes públicos de civilizar as “massas incultas e analfabetas”, como um caminho necessário ao progresso da nação e à modernidade.

Nesse sentido, o *Bacadafá* é aqui interpretado como um entre outros projetos e modelos pedagógicos, políticos e culturais, que visavam representar e concretizar práticas de ensino da língua, escrita e falada, na produção tensa de uma *gramática nacional*, nas quais o que estava em jogo era a determinação dos próprios sentidos (em conflito) da alfabetização das classes populares. Por isso, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os métodos de ensino e a formação de professores, passaram a ocupar educadores, administradores, professores, legisladores e intelectuais, em um momento em que a língua se tornava cada vez mais compreendida como uma construção coletiva de grupos sociais, e se relacionava estritamente com a linguagem, ou seja, com a capacidade dos indivíduos de se comunicarem, ao mesmo tempo, de forma inteligível e abstrata.⁵

Assim, nos anos 1870 e 1880, os professores divulgavam suas experiências e técnicas metodológicas – as quais, em regra, adquiriram boa recepção nas escolas –, através de publicações, cartilhas, livros escolares, palestras e conferências, o que expressava, para além da efervescência de idéias renovadoras em relação ao ensino da leitura e da escrita, um movimento explícito de luta pela *nacionalização* dos materiais didáticos e de emergência de um mercado editorial pedagógico. Neste movimento, portanto, é que se pode compreender o surgimento do método de leitura *Bacadafá*, na cidade do Rio de Janeiro, no início de 1870. Método que, visando à reorganização do ensino e ao enfrentamento das dificuldades dos alunos na aprendizagem das primeiras letras, era caracterizado, principalmente, por constituir uma criação *nacional*, um verdadeiro método *brasileiro*.

Segundo Costa e Cunha, nomeado pelo governo para avaliar a eficácia do método de ensino e, posteriormente, principal defensor de seu uso nas escolas públicas, o sistema possuía a seu favor, principalmente, o fato de que trazia as marcas *nacionais*: de um lado, pela sua própria origem, de autoria de um professor público nativo, e, de outro, pelos emblemas, as cores, em fundo verde e amarelo, e pelos símbolos de que se revestia:

“... Quando pela primeira vez vi esse método, a parte o interesse que tomo como brasileiro por tudo quanto é invenção ou iniciativa nacional, e como professor, por quanto direta ou indiretamente

interessa a instrução popular, convencido como estou de que o professor que limita a sua tarefa a de dar escola, apenas tem desempenhado uma parte de seu ministério – senti pelo quadro verdadeira fé e considerei-o capaz de remover certas dificuldades do ensino elementar da leitura e da escrita...”⁶

Os sentidos políticos, pedagógicos, culturais e estéticos do método, bem como o intuito de colaborar com a produção de uma forma brasileira de ensinar, inclusive com ênfase em representações eleitas como expressões simbólicas de conteúdos de um ensino genuinamente *nacional*, foram claramente expostos pelos professores (tanto o autor, quanto o divulgador), consistindo a principal inovação da proposta exatamente o suposto *caráter nacional* do método de leitura *Bacadafá*.

Pinheiro de Aguiar defendia seu método tanto pela sua eficácia técnica, ou seja, pela rapidez com que prometia instruir as crianças, e também os adultos, quanto pela sua importância cultural e política para a formação de um sentimento de nacionalidade e de uma identificação dos indivíduos com a pátria e a história nacionais. Na sua concepção, o sistema possibilitava despertar o interesse dos alunos pelos povos indígenas, pela sua cultura e pelas suas lutas contra os “conquistadores brancos”, os portugueses. Isto porque, segundo ele, o seu método se caracterizava por trazer à escola pública primária imagens e desenhos, práticas de leitura e escrita, nas quais se incentivavam o amor e o respeito à *nação* e ao *povo*, então representados pelas primeiras populações indígenas, símbolos da verdadeira origem étnica, raízes de (inventadas) tradições históricas e culturais e elemento inicial essencial da formação social dos *brasileiros* (Hobsbawm & Ranger, 1997).

De fato, o *Bacadafá* estava baseado em representações indígenas, gráficas e sonoras, as quais foram criadas pelo seu idealizador como símbolos da *nacionalidade*, e, portanto, deveriam ser difundidas e legitimadas como marcas oficiais, através do ensino escolar da língua nacional, na aplicação prática das técnicas de leitura e escrita nas escolas da cidade do Rio de Janeiro, centro do poder imperial. Segundo Aguiar, o seu patriótico método de ensino:

“propõe-se a ensinar, por um meio breve e suave (...) Consta de duas partes distintas. A primeira consiste em um quadro, base do método, no qual se acham representados quatro índios guaranis, com os respectivos nomes – *bacadafá*, *gajalama*, *naparasa*, *tavazaxa* – escritos por baixo, e, por cima, as cinco vogais. (...) A segunda é um quadro sinótico de silabário português, com uma cartilha onde há

palavras que serão formadas pelos alunos, a partir das sílabas do quadro...(...)” (grifo meu)

É possível perceber, pela explicação do autor, que o seu método de ensinar a ler consistia na composição de vários conjuntos silábicos, cujos sons emitidos a partir da pronúncia conjugada das letras sugeriam nomes indígenas – *bacadafá, gajalama, naparasa, tavaxaza*. Tais conjuntos silábicos eram divididos em quadros dentro dos quais havia desenhos com representações de rostos de indígenas e caboclos, em uma homenagem ao *brasileiro* e a sua origem étnica. Estes quadros poderiam ser reproduzidos manualmente nas ardósias ou em cartões de papel impressos, distribuídos aos meninos como material básico de ensino da leitura e escrita, juntamente com a cartilha.⁷

Associando a *soletração*, a *silabação* e a *palavração*, a partir desses quadros silábicos, os alunos aprenderiam a visualizar as letras e figuras pictóricas, e não somente estas imagens como também os sons viabilizariam a construção de palavras e frases, cujos núcleos iniciais seriam representados pelos nomes indígenas. Nesse processo, utilizando as ardósias e os quadros de giz ou de papel cartão, seriam feitos os exercícios práticos de ditado de sílabas, palavras e frases, todas baseadas nas letras e sílabas que compunham os nomes dos indígenas desenhados no quadro.

Para aplicar a metodologia, além dos objetos e utensílios necessários a todas as escolas primárias, dizia Pinheiro dede Aguiar, fazia-se necessária a confecção de: “um quadro (pintura fina) representando os índios que constituem o emblema do sistema Bacadafá, com os respectivos nomes; um quadro geral no qual se acham representadas todas as sílabas de que se compõem os vocábulos das línguas pátrias; três quadros representando as palavras da terceira classe do sistema; uma mesa de madeira pintada; 4 carteiras de madeira pintada para servirem de escrever com giz em uma face, e na outra, sobre papel, e 4 bancos.”⁸

Embora não tenha elementos para tratar das práticas e dos usos escolares destes móveis e recursos pedagógicos na efetivação da metodologia de ensino *Bacadafá* é notável, em sua concepção teórica, a produção de uma releitura da colonização portuguesa na América e a busca das raízes nacionais. Nessa perspectiva era clara a influência do romantismo, também presente na historiografia oficial oitocentista, promovida tanto pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como pela própria Coroa, que exportava representações de um Império civilizado, sempre conjugadas com polissêmicas figuras laudatórias da paradisíaca natureza. Um paraíso tropical no qual se integravam o “bom selvagem”, os indígenas nativos da Terra de Santa Cruz, e a sua descendência que, miscigenada pelo cruzamento (biológico e cultu-

ral) de brancos e índios, formaria o conjunto dos “caboclos da terra”, símbolos construídos do *povo brasileiro*.⁹

Nesta fábula pedagógica, causa uma certa estranheza o silenciamento e a exclusão dos variados grupos étnicos de africanos, traficados e escravizados por três séculos, cujos descendentes, muitos dos quais livres e libertos nos anos 1870 e 1880, constituíam a maioria da população do Rio de Janeiro, uma cidade negra e mestiça, por excelência. Entretanto, esta ausência não era rara, como já foi referido, nos discursos e nas representações imperiais¹⁰, nos documentos e nos projetos educacionais da época, embora em alguns casos os professores, educadores e intelectuais tenham ousado propor a inclusão, via escola, dos descendentes de africanos, escravos ou não.

Para Costa e Cunha, que além de professor adjunto primário da cidade exercia o cargo de professor suplementar de português e de geografia no Colégio Imperial Pedro II, a grande vantagem do método de leitura *Bacadafá*, na verdade, não havia sido devidamente explicitada pelo seu próprio autor, quando o apresentou ao governo imperial, inclusive com a presença ilustre da Princesa Isabel e seu marido, o Conde D’Eu, no dia 16 de dezembro de 1871, na escola pública de Santana.¹¹ Na sua opinião, concordando com o sucesso (e a repercussão junto ao governo) alcançado pela invenção, no que diz respeito aos seus objetivos de ensino mais específicos – os de ensinar as crianças a ler e a escrever –, o método de Pinheiro Aguiar abria um vastíssimo campo a ser explorado pelos professores na docência de outras matérias e disciplinas escolares, notadamente quanto aos aspectos físicos, naturais, culturais, sociais e políticos do país, ou seja, quanto à geografia e à história nacionais:

“...Que vastíssimo campo para um professor instruído! Sobre aqueles índios, íncolas brasileiros, seus costumes, seu caráter, suas guerras com os conquistadores, e, de dedução em dedução, sobre a rica madeira a natureza do país, as plantas medicinais e o fumo, o café, o açúcar, o algodão, a borracha, as minas e os minerais (...) a sangüinária história da América Espanhola e Portuguesa (...) e, depois, a divisão histórica e política do Império, a comunhão brasileira das Províncias e de cuja união resulta o poder e a força da nação, a forma representativa, os deveres do cidadão, a Constituição do Estado...”.

É interessante observar a elaboração interpretativa e os diversos usos que o professor Costa e Cunha esperava fazer do método de leitura *Bacadafá*, ainda que reconhecesse que sua leitura não se adequasse perfeitamente à

proposta do autor, Pinheiro de Aguiar, quem enfatizava sempre, talvez como uma estratégia de convencimento ao governo, a eficácia técnica e metodológica do seu sistema para ensinar a ler e a escrever correntemente, com a maior brevidade possível, e com maiores chances de êxito, dadas as dificuldades que julgava existir na aprendizagem da caligrafia para as crianças.

A visão de Costa e Cunha sobre as vantagens e usos do método era mais elástica, na medida em que acreditava no aproveitamento do *Bacadafá* para outros objetivos pedagógicos e políticos, para além da difusão do ensino da língua e da gramática nacionais, como, por exemplo, o ensino de uma determinada versão da história nacional (ao mesmo tempo, *natural, política, cultural e social*), marcada pelas visões ambíguas sobre as relações entre índios e conquistadores, colonos e colonizadores, em uma perspectiva evolucionista, na qual se realçavam determinados momentos, pontos de chegada e de glorificação do presente e de um futuro próximo almejado: a formação da *nação* e a constituição de um Império estável, cujo *poder e força* se baseavam na unidade (os laços de *união* entre as Províncias e a Corte) e na autoridade do monarca.

Costa e Cunha enxergava no método *Bacadafá* possibilidades concretas para viabilizar seus próprios projetos de introduzir nas escolas públicas primárias de primeiro grau, o grau mais elementar do ensino e único efetivamente existente na cidade, conhecimentos que julgava fundamentais à formação de uma dada nacionalidade, e, portanto, de um determinado modelo de cidadão brasileiro. Sem rodeios, em seu Parecer sobre o método de Pinheiro Aguiar, o professor adjunto explicitava as motivações pelas quais julgava ser excelente o sistema de ensino, e, por essas razões, referendava a sua aplicação nas escolas primárias oficiais. Desde 1872, Costa e Cunha passou, então, a auxiliar o autor a divulgar o método de leitura entre os professores, nas Conferências e na imprensa pedagógica, e a ensiná-lo nas escolas que regia - tarefa para qual, aliás, havia sido indicado pelo Inspetor Geral.

Em 1877, quando professor efetivo da escola pública de meninos da freguesia da Ilha do Governador, Costa e Cunha utilizava o método de leitura *Bacadafá*, no qual fez alterações bem ao seu gosto, criando novos usos e acrescentando as disciplinas que acreditava serem fundamentais à formação do *brasileiro* e do cidadão identificado com a *nação*. Havia então requerido ao Ministério do Império, obtendo sucesso no seu pedido, permissão para ampliar o programa de ensino primário, passando a ensinar aos alunos história e geografia pátrias, deveres e direitos do cidadão e desenho linear, com livre escolha dos compêndios e métodos pedagógicos, além de inaugurar uma biblioteca aberta à consulta popular na sua escola.¹²

A originalidade do método *Bacadafá* não residia tanto na técnica de ensino da leitura e da escrita, a partir da composição entre as metodologias sintéticas e analíticas, mas, sobretudo, na sua aplicação para o conjunto das disciplinas e dos saberes escolares, os quais também se produziam *pela e na escola*, no cotidiano das práticas e experiências de aprendizagem, na dinâmica da interação pedagógica entre os alunos e o professor. A referência ao uso do método para o ensino de uma *história* e de uma *geografia nacionais*, sem dúvida, demonstra quanto os saberes escolares e as disciplinas que compõem o programa de ensino primário não são apenas consequência das diretrizes legais e das normas emanadas pela direção do sistema de ensino, a Inspeção Geral da Corte, mas, também resultavam da produção dos professores, da articulação dos saberes docentes (saberes que incluíam tanto o domínio das disciplinas específicas do primário, quanto os métodos e as técnicas pedagógicas, além do conhecimento adquirido pela experiência com as práticas pedagógicas e sociais na escola, o *savoir-faire*).¹³

As disciplinas escolares, portanto, também foram construídas e produzidas pela escola, como demonstra a proposta metodológica de ensino da leitura e escrita utilizada pelos professores Aguiar e Costa e Cunha. Basta ressaltar que estes professores, no âmbito das escolas públicas primárias, militavam pela introdução da história e da geografia, com ênfase na busca de uma *nacionalização* do ensino primário (Mattos, 1999). Projeto no qual se passava à valorização e à construção de representações sobre a nacionalidade, através da produção e da divulgação de saberes sobre aspectos da natureza e da cultura, dos povos e das raças, suas origens étnicas, a miscigenação, além da produção de um conhecimento histórico heróico sobre a pátria, ressaltando-se a formação política e social do *brasileiro* - conhecimento que, aliás, vinha sendo, desde meados do século XIX, parte da produção oficial do Império, com o financiamento das pesquisas e das publicações do *Imperial Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*.

Ressalta, ainda, no método *Bacadafá* a produção simbólica de uma interpretação sobre a formação étnica e cultural do Brasil, na qual os nativos, ao interagirem com os brancos portugueses, colonizadores e colonos, geraram a síntese da nacionalidade, formando representações sobre o suposto *brasileiro típico*, o *caboclo*. Ao relacionar indígenas - homogeneizados e idealizados num modelo de um "índio histórico", como o chamou John Monteiro - à gênese da *nacionalidade*, os professores Aguiar e Costa e Cunha, *pari passu*, contribuíam para o silenciamento em relação aos escravos e libertos, descendentes de africanos, classificando e hierarquizando as chamadas raças, a despeito da diversidade dos grupos étnicos e culturais que habitavam

o vasto território do Império. Quanto a esta questão, já se posicionou o citado John Monteiro:

“...O que estava em jogo, evidentemente, era a caracterização do Brasil enquanto país civilizado ou, pelo menos, país capaz de superar o atraso e as contradições para alcançar um lugar ao lado das luminosas civilizações do hemisfério norte. Intrinsecamente amarrada aos problemas do índio e da escravidão, a perspectiva de se atingir tal estado dependia, em última instância da incorporação ou da eliminação destes elementos. *No entanto, pelo menos enquanto ainda vigorava a escravidão, o debate em torno das idéias de “raça” e “civilização”, fixava-se prioritariamente no índio.*”¹⁴ (grifos meus)

No que diz respeito à aplicação do método *Bacadafá* nas escolas primárias da cidade do Rio de Janeiro, quais teriam sido as repercussões, os resultados e as reações dos alunos ao iniciarem a aprendizagem das primeiras letras através das imagens dos indígenas desenhados em cartões impressos e nas lousas, concomitante aos sons, ouvidos e reproduzidos nas suas falas, dos nomes, das sílabas e das palavras inventadas por Aguiar, como expressões das tradições e da cultura deste índio histórico? Infelizmente, não encontrei registros sobre as práticas e os usos deste método nas classes regidas pelo autor ou pelo divulgador, o professor Costa e Cunha.

Entretanto, em artigo publicado na revista pedagógica *Instrução Pública*, Costa e Cunha, apesar de não tecer comentários sobre os possíveis resultados alcançados pela aplicação do *Bacadafá* com os alunos das escolas públicas, emitiu sua opinião sobre a resistência apresentada pelos adultos, alunos dos cursos noturnos abertos em algumas escolas oficiais na década de 1870, em aprender a ler com este método. Segundo ele, os adultos resistiriam ao método devido às suas imagens, que conteriam um forte apelo infantil, além do fato de que estes adultos repudiariam as referências culturais aos caboclos da terra.¹⁵ Por quê haveria este repúdio, se é que havia, ou o que levava o nosso professor a tal conclusão sobre uma suposta recepção pouco calorosa do *Bacadafá* entre os alunos dos cursos noturnos?

Como hipótese, é possível pensar que, por ser a cidade do Rio de Janeiro o principal centro cultural e político do Império (portanto, cidade associada às idéias de cosmopolitismo, de modernidade, de progresso e de civilização almejadas), possuindo como maioria dos seus habitantes uma população constituída de afro-descendentes - muitos dos quais já livres ou libertos na década de 1870 -, o método *Bacadafá* não tivesse condições favoráveis de

repercussão entre os alunos adultos, que provavelmente não encontravam identificações possíveis entre suas origens étnicas, suas vivências e experiências sociais e culturais. Ou ainda, que, de fato, negassem a associação do *brasileiro típico*, síntese da *nação*, com o índio e o *caboclo*, reagindo contra o silenciamento em relação aos africanos, aos escravos e aos libertos. Evidentemente, não há outros indícios que me permitam conduzir a reflexão neste sentido.

No entanto, em relação ao método *Bacadafá*, cabe ressaltar a sua importância, no sentido de demonstrar a dinâmica da produção de saberes e das disciplinas no interior das escolas primárias da cidade no final do século XIX, o que destacava os professores primários como sujeitos ativos, centrais nesse processo de construção dos conhecimentos e das práticas pedagógicas escolares. O professor primário neste contexto, ao contrário das representações negativas sobre os denominados métodos tradicionais de ensino, que enfatizavam a repetição dos programas oficiais, a memorização e a sabatina, era também produtor de conhecimentos, de saberes escolares e de metodologias e técnicas pedagógicas, elaboradas e reelaboradas a partir não apenas de suas trajetórias intelectuais (formação, leituras, influências teóricas, etc.), mas também de suas vivências e experiências no cotidiano das práticas pedagógicas, do ensino e da interação com os alunos de suas escolas (TARDIF, 2004).

O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam ao professor primário da Corte uma relativa autonomia em relação aos regulamentos e às normas oficiais da Inspeção de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior dos processos de institucionalização da escola pública da cidade (e da *forma escolar* que se construía no século XIX), de diversificadas *culturas escolares*¹⁶, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organizar o tempo e de distribuir os corpos e os objetos materiais do ensino. Saberes e disciplinas escolares foram, então, permanentemente apropriados, (re)elaborados e (re)inventados nas e pelas experiências e práticas pedagógicas dos professores e seus alunos (Schueler, 2002).

Os significados do método *Bacadafá*, e de outros métodos aplicados e propostos pelos professores públicos e particulares da cidade do Rio de Janeiro, sem dúvida ainda precisam ser investigados em outras pesquisas. No entanto, cabe ressaltar que, através do uso e da divulgação deste método de ensino, os professores Aguiar e Costa e Cunha adquiriram notoriedade entre seus pares, membros do magistério público, e entre a cúpula da Inspeção Geral. Em março de 1877, o Inspetor Geral, o conservador José Bento da

Cunha Figueiredo recomendava, em uma Circular aos delegados de instrução das freguesias urbanas e rurais da cidade, a aplicação do método *Bacadafá*.

Embora a recomendação oficial não vinculasse os professores, que mantiveram a autonomia para proceder à escolha, ou não, do referido método de leitura e escrita em suas escolas, o fato é que ela demonstra não somente a existência de uma produção de saberes e técnicas de ensinar a partir das escolas, mas, sobretudo, o relacionamento estreito entre a produção de saberes docentes e a elaboração dos programas de ensino, das normas e das políticas oficiais para a educação pública primária na Corte.

Bibliografia

- Amâncio, L. (2002). "Ensino de leitura em Mato Grosso: a introdução do método analítico por normalistas paulistas, no início do século xx." IV Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, Porto Alegre.
- Carvalho, M. (1998). "Por uma história cultural dos saberes pedagógicos". In: Souza & Catani (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras.
- Chalhoub, S. (2003). *Machado de Assis Historiador*. São Paulo, Cia. das Letras.
- Faria Filho, L. (2000). "O ensino elementar no século XIX". In: Lopes, E. & Faria Filho, L. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica.
- FARIA FILHO, L. (2003). "O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise". In: Veiga, Cynthia & Fonseca, Thaís (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica/CNPq, p. 77-98.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1997). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Maciel, F. (2002). "As cartilhas e a história da alfabetização: alguns apontamentos." *Revista de História da Educação*. Pelotas, nº 11, abr. 2002, p. 147-168.
- Matta, R. (1981). *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Mattos, S. (1999). *A história do ensino de história nos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro, Access.
- Monteiro, J. (1996). "As 'raças indígenas' no pensamento brasileiro do Império." In: Maio, M. e Santos, R. (orgs.) *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB.
- Mortatti, M. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo, 1876/1994. São Paulo, UNESP, INEP.

Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*, Porto Editora.

Ozouf, J. (1973). *Nous les maitres d' Ecole. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque présentes par Jacques Ozouf*. Colecção Archives Gallimard Julliard.

Saussure, F. (1974). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cultrix.

Schueler, A. (2002). *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, práticas e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias*, Niterói, Universidade Federal Fluminense, (Tese de Doutorado em Educação).

Schueler, A. (2004). "Aprendendo a ler com a História". *Nossa História*. Ano 2, nº 14, dez. 2004, São Paulo: Editora Vera Cruz/Biblioteca Nacional, p. 80-82.

Schwarcz, L. (1999). *As Barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo, Cia. das Letras.

Tambara, E. (2002). "Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil." *Revista História da Educação*. Pelotas, Editora da UFPel, 2002, p. 25-51.

Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.

Teixeira, G. (2004). "Livros escolares no século XIX: a presença de Pestalozzi?". Trabalho apresentado no III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação. Paraná, 7 a 11 de novembro de 2004.

Vidal, D. & Souza, M. (orgs.). (1999). *A Memória e a Sombra. A escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte, Autentica.

Vidal, Diana (2000). "Escola nova e processo educativo". In: Lopes, E. & Faria Filho, L. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica.

Villela, Heloísa (2002). *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional*. (1868-1876). São Paulo, Faculdade de Educação da USP (Tese de Doutorado em Educação).

Viñao-Frago, A. (1995). "Historia de la educación e historia cultural." *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 0, p. 63-82, set./dez.

Notas

¹ História sagrada do Antigo e Novo Testamento. Rio de Janeiro, 1876; *Novo Methodo Theorico e Practico de Analyses Sintatica para uso do Imperial Colégio Pedro II e da Escola Normal da Corte*. RJ, 1874; *Nova Selecta dos Antigos Classicos*: Frei Bernardes, Luiz De Souza, Rodrigues Lobo, Camões, seguida do programa para os exames de preparatórios, RJ, 1877; *Primeiro livro ou expositor da língua materna, pelos professores Januário dos Santos Sabino e Antonio E. da Costa e Cunha, adaptado pelo governo para uso das escolas primárias da Corte*, 2ª ed., 1883; *Memória*

sobre as Escolas Normais. RJ, 1878; *Grammatica elementar portuguesa, adaptada do ensino das escolas de instrução primária, quer dos menores, quer dos adultos, e bem assim dos Colégios, Liceus, Escolas Normais e aulas preparatórias; Manual do Examinando de português*. Paris, 1883; *Viagem de um parisiense ao Brasil: estudo e crítica dos costumes*, por Mad. Toussaint Simon. Tradução anotada, RJ, 1883. Saiu no Jornal do Comércio, 1883, n^{os} 73, 75, 80, 82, 83 e 84; *Themas e raízes*. These ao Concurso à Cadeira de Português do 2^o ao 5^o ano do Internato do Imperial Colégio Pedro II, 1883, 54 pp. A grafia original dos títulos das obras publicadas foi mantida.

² Arquivo Nacional. Fundo Educação. IE4 15. Ofício de Antonio Pinheiro de Aguiar ao Inspetor Geral, no qual abria mão dos vencimentos como regente da escola pública de Santana. Anexo - inventário dos móveis da escola de Santana, doados pelo professor. 11/04/1875.

³ Arquivo Nacional. Fundo Educação. IE 4. Ofício de Antonio Pinheiro de Aguiar ao Ministério do Império. 06/05/1871.

⁴ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice 10.4.8. Parecer de José Bento da Cunha Figueiredo sobre o Método Bacadafá, em resposta a Costa e Cunha. 30/12/1871.

⁵ Para Saussure, a partir de meados do século XIX, a língua deixava de ser considerada “morta” e imutável porquê estreitamente relacionada à tradição e ganhava aos poucos a significação de expressão da intercomunicação, dinâmica e viva, dos grupos sociais e da coletividade, no movimento de produção de uma nova gramática, na qual os Estados buscavam consolidar e difundir uma linguagem comum, falada e escrita, representante da nacionalidade. Na Europa, foi um importante momento para a derrocada da hegemonia do latim e para a emergência de idiomas que, nos processos de lutas lingüísticas, se tornariam oficiais – os idiomas nacionais. (Saussure, F 1974, p. 12 *apud* Mortatti, 2000).

⁶ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice 11.3.28. Ofício ao Inspetor Geral de Instrução, com o Parecer de Antonio Estevam da Costa e Cunha sobre o Método Bacadafá, de Antonio Pinheiro de Aguiar. 14/12/1871.

⁷ Pinheiro de Aguiar informou ao Ministério do Império que ele havia, por sua conta, mandado imprimir 100 exemplares de cartilhas e outros materiais do *Método Bacadafá* para o uso dos alunos da escola de Santana. Pela sua indicação, as edições foram impressas na Typographia de Pinheiro, in 8 C, na Rua de Sete de Setembro, 456, 1871. Ver, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Códice 10.4.20. Ofício de Antonio Pinheiro de Aguiar ao Inspetor Geral, de 06/07/1875. Há um exemplar no Códice 15.3.5., o qual infelizmente não pôde ser reproduzido ou fotografado por estar entre os manuscritos.

⁸ Os demais objetos inventariados foram: “uma imagem do Redentor, sobre um monte de pedras para imitar o calvário; duas carteiras maiores e dois bancos; um retângulo de madeira com exames e números para marcar o ponto dos alunos; uma mesa de madeira envernizada com duas gavetas para uso do professor; três cadeiras; uma ampulheta de campainhas; cinco bancos de madeira; uma talha de argila para água; exemplares de escrita em ponto grande, e, uma porção de exemplares de *Episódios da História Pátria* e do *Catecismo*”.

⁹ Consultar: Schwarcz, 1999 e Monteiro, 1996.

¹⁰ Para Schwarcz (Schwarcz, 1999), o indígena idealizado, porquê idílico e homogêneo, era representado como a face positiva da miscigenada população do Império do Brasil, cuja imagem seria encontrada na variada produção simbólica e cultural promovida pela Coroa. Nesta produção, via de regra, os africanos e escravos, quando surgem, figuram em posições de submissão, acentuando-se a marca de uma possível inferioridade étnica na hierarquia racial, em relação aos índios e aos brancos portugueses, já prenunciando, talvez, uma leitura simultaneamente hierárquica e harmônica da pretensa composição étnica da sociedade brasileira, ou a “fábula das três raças”.

¹¹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice 11.3.28. Ofício de José Bento da Cunha Figueiredo comunicando ao professor Antonio Pinheiro de Aguiar o dia marcado para a apresentação do Bacadafá à Princesa Regente e ao Conde D’Eu. 14/12/1871.

¹² Requerimento concedido ao professor Antonio Estevam da Costa e Cunha por Aviso do Ministério do Império, publicado em 22/08/1877 no periódico *A Escola*, vol. 2, p. 77.

¹³ Heloísa Villela, ao estudar os saberes na Escola Normal de Niterói argumentou no mesmo sentido em relação ao potencial criativo da escola, e de seus agentes, no que diz respeito a elaboração e a apropriação das disciplinas escolares (Villela, 2002).

¹⁴ Monteiro, 1996, p. 78.

¹⁵ Método Bacadafá. *A Instrução Pública*. 18/08/1872. Ano I, Rio de Janeiro, Typographia Cinco de Março, p. 158-160.

¹⁶ Aproprio-me aqui das reflexões realizadas por Luciano Mendes Faria Filho sobre os usos da categoria *cultura escolar* nas pesquisas sobre a história dos processos de escolarização e da educação nos oitocentos. Segundo o autor, a *cultura escolar* permite “articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo, tais como: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.” (Faria Filho, 2003, p. 85). A expressão é aqui utilizada no plural – *culturas escolares* –, pois, de acordo com Viñao-Frago, é preciso atentar às diferenças e às diversidades de práticas, representações e formas de organização escolar. As *culturas escolares* representam o conjunto de aspectos institucionalizados, com variadas modalidades e níveis de organização (como a cultura específica de um estabelecimento docente; a comparação entre culturas escolares de diferentes níveis, da escola primária às acadêmicas; o contraste entre as escolas rurais e urbanas, por exemplo). O conjunto dos aspectos institucionalizados que constituem as *culturas escolares* incluem práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, os objetos materiais, a função e os usos dos espaços físicos, a simbologia, os modos de pensar e as idéias compartilhadas. As *culturas escolares*, para Viñao-Frago, compreendem, portanto, todos os aspectos relacionados à vida escolar, ou seja, fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, maneiras de pensar, dizer e fazer, sendo relevantes os aspectos de organização dos espaços, dos tempos e os modos de comunicação e linguagem empregados nas práticas escolares. (Viñao-Frago, 1995, p. 68-69).