

Perspectivas e práticas da alfabetização na Primeira República no Maranhão (1889-1930)

Perspectives and practices of literacy in The first Republic in Maranhão (1889- 1930)

Ranielle de Araújo Lima¹

Samuel Luis Velázquez Castellanos²

RESUMO

Neste estudo examinam-se as perspectivas de alfabetização no Maranhão na sua historicidade e sua repercussão no estado, explorando-se as práticas de ensino registradas e discutidas nos dispositivos legais na Primeira República. Utilizam-se os pressupostos teórico-metodológicos da história cultural auxiliando-nos do método histórico, da pesquisa bibliográfica e da documental: a primeira, para compreender-se como os conceitos de alfabetização, práticas de ensino, ensino de leitura e escrita, assim como práticas leitoras e prática docente evoluíram segundo diversas produções (Ferreiro, 2003; Kleiman, 2005; Morais, Albuquerque, Leal, 2007; Fiorentini, 2008; Soares, 2016; Araújo, 2019); a segunda, que auxilia no cruzamento de dados oriundos da 1ª Conferência Interestadual de 1921, realizada no Rio de Janeiro, que objetivava discutir concepções em voga sobre o processo alfabetizador e ao respeito do ensino da leitura e escrita na escola primária como instrumento para erradicar o analfabetismo no período; e do Congresso Pedagógico de 1920, realizado em São Luís/MA, onde se discute a essencialidade do ensino de leitura e escrita como processo obrigatório para formar crianças leitoras capazes não apenas de decodificar textos, mas de compreender o que foi lido. Colabora-se para a compreensão de perspectivas e desafios no campo da alfabetização, tendo em conta a prática alfabetizadora e sua evolução em função de diversas ideias, abordagens e práticas desde os anos 1920; época marcada por movimentos de luta contra o analfabetismo compreendido como problema nacional que perdura, revelando como os conceitos em pauta foram interpretados e quais direções se debateram para promover uma alfabetização mais inclusiva e acessível.

Palavras-chave: história da educação; alfabetização; Primeira República.

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Curso de Pedagogia. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5695-2454>. E-mail: ranielledearaujolima@outlook.com.

² Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Educação escolar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0849-348X>. E-mail: samuel.velazquez@ufma.br.



ABSTRACT

This study examines the perspectives of literacy in Maranhão in its historicity and its impact on the state, exploring the teaching practices recorded and discussed in the legal provisions of the First Republic. The theoretical-methodological assumptions of cultural history are used, helping us with the historical method, bibliographical and documentary research: the first, to understand how the concepts of literacy, teaching practices, teaching reading and writing, as well as reading practices and teaching practice evolved according to different productions (Ferreiro, 2003; Kleiman, 2005; Morais, Albuquerque, Leal, 2007; Fiorentini, 2008; Soares, 2016; Araújo, 2019); the second, which helps in crossing data from the 1st Interstate Conference of 1921, held in Rio de Janeiro, which aimed to discuss current conceptions about the literacy process and respect for the teaching of reading and writing in primary school as an instrument to eradicate the illiteracy during the period; and the Pedagogical Congress of 1920, held in São Luís/MA, where the essentiality of teaching reading and writing was discussed as a mandatory process to form children readers capable of not only decoding texts, but of understanding what was read. It helps to understand perspectives and challenges in the field of literacy, taking into account literacy practice and its evolution based on different ideas, approaches and practices since the 1920s; a time marked by movements to fight against illiteracy understood as a lasting national problem, revealing how the concepts in question were interpreted and which directions were debated to promote more inclusive and accessible literacy.

Keywords: history of education; literacy trajectory; First Republic.

Submetido em: 06 ago. 2024

Aprovado em: 16 set. 2024

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização, entendida como o ensino da codificação e decodificação da língua escrita, é um fenômeno complexo que nos acompanha durante toda a nossa trajetória de vida. A forma como os alunos são ensinados a ler e escrever não apenas afeta a capacidade de adquirir habilidades de leitura e escrita, como também pode influenciar na relação com o aprendizado; no entanto, apesar de reconhecer-se a importância desse processo na atualidade e de numerosos estudos relacionados, ainda há a necessidade de reavaliar alguns pontos, como por exemplo, as perspectivas e práticas de ensino adotadas em diversas temporalidades no cenário educacional brasileiro e os principais obstáculos enfrentados na implementação eficaz dessas práticas.

Embora a alfabetização e suas abordagens sejam amplamente discutidas na literatura acadêmica, persiste uma carência substancial de estudos maranhenses,



especificamente, que explorem componentes essenciais do processo numa perspectiva histórica; este caso, que seja analisado no campo da história da educação do Maranhão. Assim, a motivação emerge do desejo de compreender o processo alfabetizador em sua totalidade, explorando não apenas suas técnicas e métodos, mas também os aspectos históricos inerentes e a complexidade que o caracteriza. A análise de escritos históricos e de práticas educacionais anteriores é essencial para uma visão abrangente do ensino de leitura e escrita, bem como seu papel na educação pública brasileira. Além disso, estudos sobre temática são fundamentais para uma compreensão abrangente do panorama educacional brasileiro e para se identificar padrões e tendências que ainda impactam as políticas e práticas pedagógicas contemporâneas. Ao se fazer uma análise crítica, tenta-se contribuir com novas informações e perspectivas para futuros debates e pesquisas sobre a alfabetização e seu papel crucial no contexto educacional nacional.

Ademais, a trajetória histórica da alfabetização no Brasil, com ênfase no período republicano (1889-1930), apesar de sua relevância, não é amplamente explorada na literatura acadêmica atual. Em vista disso, analisaremos as perspectivas de alfabetização no Brasil, em função das diferentes práticas de ensino mencionadas em dispositivos legais na Primeira República é nosso foco; estudo que permite identificar contribuições e limitações existentes no contexto alfabetizador para compreendermos tanto os desafios enfrentados nesse campo quanto os caminhos para a promoção de uma alfabetização inclusiva e acessível.

A metodologia adotada envolve duas etapas: a primeira consiste na aplicação do método histórico para compreender a evolução dos conceitos de alfabetização e práticas de ensino, apoiada na pesquisa bibliográfica e em autores significativos como Ferreira (2003), Kleiman (2005) e Soares (2016); na segunda se entrecruzam dados da Pesquisa documental, extraídos da 1ª Conferência Interestadual de 1921, do Congresso Pedagógico de 1920, realizado em São Luís – Maranhão e da “Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial: legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889”, Castanha (2013), com foco nas discussões sobre o ensino da leitura e escrita e suas implicações para erradicar o analfabetismo na tentativa de compreendermos as reais condições enfrentadas pelos educadores da época e as propostas discutidas para melhorar a prática pedagógica ao respeito.



O artigo foi organizado também em três seções que, ao mesmo tempo que o segmentam, favorecem uma visão integrada dos diferentes aspectos que moldaram a alfabetização durante o período em tela. Primeiramente, abordamos o a alfabetização no país, identificando perspectivas e práticas de ensino que moldaram seu desenvolvimento ao longo do tempo, bem como os fatores históricos e sociais que contribuíram para essas mudanças. Em seguida, analisamos as práticas leitoras em registro, especificamente, o ensino da leitura e da escrita na sua historicidade, ao garimpamos registros que auxiliem na compreensão desses e outros elementos interligados. Por fim, tangenciamos a desvalorização e os desafios enfrentados por docentes no período, destacando as dificuldades impostas pela realidade socioeconômica da época.

Por fim, cabe ressaltar a valiosa contribuição para os campos da história da alfabetização, tanto nacional quanto maranhense, preenchendo as lacunas da literatura existente. Ao estabelecer uma conexão entre os desafios e avanços do passado e o contexto atual, este trabalho oferece informações essenciais para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes, que atendam adequadamente às necessidades contemporâneas da educação no Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NO Brasil: perspectivas e práticas de ensino

O processo alfabetizador é um fenômeno em constante evolução que se reestrutura consoante as concepções e métodos adotados em cada contexto social. Nesse sentido, ao nos aprofundarmos na história da alfabetização no Brasil, especialmente durante a Primeira República, notamos ser um tema amplamente discutido; período marcado por reformas educacionais e constantes discussões sobre a escolarização e seus aspectos intrínsecos, tais como: diminuição de carga horária, duração do ensino primário e o ensino público, assim como a erradicação do analfabetismo, a obrigatoriedade e a frequência escolar, entre outros. Em 1921, a 1ª conferência interestadual já apresentava discussões ao respeito no intuito de compreender-se a obrigatoriedade do ensino da leitura e escrita, as perspectivas sobre alfabetização e como esse processo, por si só, não consegue preparar o aluno, uma vez que, “Si a escola publica se limita[va] a “alfabetizar” as crianças, longe



estar[iam] de exercer a função que lhes cabe[ria] na formação do carácter verdadeiramente nacional, na educação cívica do futuro cidadão. (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 171).

Destarte, para entendermos os conceitos em pauta no documento, é necessário analisar o ensino inicial da leitura e da escrita na sua historicidade tendo em conta a adaptação exercida diferentes contextos históricos, juntamente com outros elementos indissociáveis, uma vez que a alfabetização não se restringe a um período específico, sendo, na verdade, um processo contínuo que varia em dependência da época e cultura vivenciada (Ferreiro, 2003). Portanto, para compreendermos o ensino de habilidades linguísticas, é essencial “refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita [...]” (Morais; Albuquerque; Leal, 2007, p. 81), já que não há como estudá-lo sem conhecer os métodos e práticas relacionadas.

Para analisarmos o ensino da leitura e compreendermos seu processo evolutivo, é necessário retroceder à última década do Império brasileiro (1822-1889), período em que o contexto da instrução pública foi amplamente debatido e reconhecido como fundamental para o desenvolvimento do Brasil como nação. Nesta fase, uma significativa defasagem educacional requeria ser superada; realidade clara e incontestável desde o início do regime imperial. Nesse sentido, mesmo diante de numerosas barreiras políticas, sociais e econômicas, o tema central da instrução na época passava pela padronização do ensino e pela forma como este se efetivava, configurando-se como “[...] um dos principais alvos do regimento de 1883 [...] uniformizar o plano de ensino das escolas e, sobretudo, criar mecanismos para fazer com que os professores pusessem-no em execução” (Castanha, 2013, p. 285).

Somente nas décadas anteriores à Primeira República, “o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras [...]” (Mortatti, 2010, p. 330). Ainda ao final da década de 1870, a instrução pública começava a ser concebida como uma das ações prioritárias do ministério, considerando que se constituía “[...] num dos elementos centrais para garantir o avanço da democracia” (Castanha, 2013, p. 211). A questão do voto dos analfabetos, fortemente debatida, veio a estimular o desejo de difundir a instrução pública, dado que muitos deputados atribuíam ao Estado a responsabilidade pelo



elevado número de analfabetos, quando argumentavam que não se havia cumprido com a obrigação de proporcionar o ensino gratuito (Castanha, 2013).

Ao analisarmos as legislações educacionais para a instrução pública primária no período, observa-se que o ensino da leitura estava essencialmente ligado aos aspectos gramaticais e às práticas de memorização, sendo descrito como um exercício cotidiano de repetição. Estes preceitos estão respaldados, especialmente, na decisão n. 77, que aprovava em 6 de novembro de 1883 “o regimento interno para as escolas públicas primárias do 1º grau do município da Corte” (Castanha, 2013, p. 272), que apresentava um ensino de competências leitoras intrinsecamente atrelado aos elementos que o constituem, isto é:

Na lição de leitura cumpre que o Professor tenha em vista fazer conhecer ao aluno: o som; o seu sinal representativo, manuscrito e impresso; o modo de traçar o sinal manuscrito; a combinação do sinal e do som com outros já conhecidos, para formar sílabas, palavras e até frases, só com os elementos estudados; finalmente, exercícios sobre a significação das palavras. [...] (Castanha, 2013, p. 276).

Tal registro evidencia um ensino pautado na mecanização do aprendizado e centrando na decodificação e reprodução, que priorizava a habilidade técnica antes da compreensão do conteúdo lido; ensino de leitura e escrita que se realizava praticando exercícios orais e recitando textos clássicos com os alunos, enquanto o professor responsável ao corrigir os erros mais evidentes (Castanha, 2013), revela a verdadeira preocupação do regimento implementado: erradicar o analfabetismo.

Já com relação ao ensino de leitura na Primeira República, embora a 1ª conferência interestadual não apresente explicitamente os sentidos atribuídos, os registros indicam que este processo deveria ser adaptado à idade e ao nível de desenvolvimento do aluno. Enfatizava-se, portanto, a importância da compreensão e interpretação do que se lê, criticando os processos de soletração geralmente utilizados nas instituições, como “ilógicos e contrários á marcha natural da aquisição das idéas pela criança” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 174)

Nesse contexto, durante a década de 1920, a obrigatoriedade emergiu como um mecanismo crucial para promover a alfabetização em massa, a ponto de os participantes e redatores da Conferência Interestadual terem a intenção de implementá-la em todas as escolas localizadas em um raio de até dois quilômetros da residência do estudante, bastando a existência de vagas ociosas para que essa



medida fosse colocada em prática. Desse modo, o objetivo era proporcionar instrução gratuita e garantir um maior número de alunos matriculados e frequentes, dada a realidade social que colocava a escola primária como única porta do ensino de leitura e escrita. A presença de um sistema educativo obrigatório e gratuito, ao viabilizar o acesso à instrução contribuiria significativamente para a disseminação das habilidades do ler e escrever, garantindo-se a frequência escolar e possibilitando ao Estado a criação de uma base sólida para o desenvolvimento educacional do Brasil, por meio de processos “uniformizados pela autoridade competente, [...] [ensinando] os elementos necessários de leitura e escrita para a actual desanalfabetização [da Nação]” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 152). O termo ‘desanalfabetização’ empregado na época, não apenas sublinha o combate ao analfabetismo e a promoção do ensino de leitura e escrita em larga escala, mas também reflete um significativo esforço de recuperação social que acabou por contribuir para a estruturação das práticas que atualmente conhecemos como alfabetização.

No entanto, para alcançar ditos objetivos, era igualmente fundamental rever e aprimorar os métodos de ensino empregados nas instituições públicas de instrução. Assim, para analisar-se o fenômeno da alfabetização e as mediações que a acompanham sob uma perspectiva histórica, faz-se necessário reconhecer quais métodos foram usados, visto que, muitas das ideias enfatizadas em documentos da Primeira República, começaram a ser pensadas e discutidas nos últimos anos do Império brasileiro.

Diante disso, não se observa um consenso nas fontes quanto às abordagens e métodos considerados ideais para maior eficácia do ensino da leitura e da escrita, conforme planejado. Os planos educacionais organizados a partir de regimentos no fim do regime imperial ditavam como deveria ser a instrução, a fim de “satisfazer a necessidade de uniformizar[-se] o ensino nas escolas públicas, encaminhando-o no sentido dos melhoramentos realizáveis entre nós na parte metodológica³”. Em contrapartida, na Primeira República, a Conferência de 1921 esclarece que, diante das medidas requeridas para um ensino de qualidade que alcançasse os objetivos e tópicos tratados, deveria ser regido por “professoras que [soubessem] empregar os métodos modernos de ensino - principalmente no que concerne á escrita, á leitura

³ Cf, Município da corte, 1884, *apud* Castanha, 2013, p. 285.



e às noções primordiais de arithmetica pratica” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 172). Dessa forma, as preocupações por parte dos representantes governamentais, no que diz respeito ao uso dos métodos mais modernos, são evidentes, “com o fim essencial de substituir os métodos atrasados da rotina pelos que a prática revel[asse] mais aceitáveis e eficientes [...]” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 173), evidenciando-se a necessidade de investimentos na instrução e formação dos professores, uma vez que lhes cabia a eles a adaptação do programa recebido, mantendo-o atualizado quanto ao avanço de abordagens e técnicas.

Importante é destacar que, ao examinarmos os currículos escolares propostos nos períodos em tela, torna-se evidente as significativas disparidades em relação aos conteúdos considerados obrigatórios. No período imperial, a ênfase era dada à formação cívica e ao ensino religioso, sendo este último um tema muito difundido no cotidiano escolar, onde para a chamada primeira classe, “o regimento determinava [...] os conhecimentos de ensino religioso [que] estavam restritos ao aprendizado das principais orações, o qual se daria de forma coletiva, no início e final de cada dia letivo” (Castanha, 2013, p. 285). Em relação aos conteúdos linguísticos, o regimento apresenta três métodos distintos para o ensino da leitura: o alfabético, o fonético e o da articulação, embora apenas o método fonético fosse recomendado para utilização prática, sem maiores justificativas para essa escolha, além de recomendar-se abordar o ensino da escrita de maneira prazerosa, focando-o em aspectos gráficos e na prática de exercícios verbais.

Já no período republicano, o ensino religioso como conteúdo essencial não é apontado para o currículo proposto, dando maior espaço para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e aritméticas, refletindo uma gradual transição de práticas rígidas e cívico-religiosas, características da instrução imperial, para um enfoque mais alinhado às necessidades sociais do período; qualificação de mão de obra e a preparação dos alunos para inserção no mercado de trabalho. Sobre esse aspecto, a 1ª Conferência interestadual aponta para as propostas curriculares de diversas instituições primárias de ensino público, dentre elas: as escolas isoladas, que ofereciam o ensino das primeiras letras em turmas multisseriadas; e os grupos escolares, que “marcaram um rompimento de concepção, de organização e de funcionamento da escola imperial” (Rossi, 2017, p. 169), ao introduzirem um ensino



dividido em séries, com mais mecanismos de controle e fiscalização quanto ao trabalho dos mestres. Deste modo, o documento mostra a tentativa de implementar uma instrução prática, voltada não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida profissional, conforme descrito no seguinte registro:

As escolas fundamentaes serão estabelecidas onde não seja possível a organização de grupos. O curso terá a duração de 3 anos e compreenderá o ensino das seguintes materias: leitura, escripta, desenho, arithmetica, geometria pratica, geographia, sciencias phisicas e naturaes, factos da historia patria, noções de hygiene, cantos, trabalhos manuaes e exercicios de escotismo. O ensino terá a dosagem aconselhada pela bôa pedagogia, visando dar ao alumno uma série de conhecimentos, que o habilitem a adquirir por si, noções mais completas. Em ambas, os cursos terão uma finalidade profissional. (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 184).

Mediante o exposto, torna-se notável que no período republicano, o ensino de leitura era predominantemente fundamentado em métodos tradicionais, com ênfase na soletração e a silabação; apesar das reformas educacionais da época objetivarem adaptar o ensino ao nível dos alunos, focando-o na compreensão e interpretação do texto lido, num esforço por uniformizar os processos educativos, a fim de combater-se o analfabetismo (mal a ser erradicado), bem como disseminar as habilidades linguísticas de forma eficaz. Destarte, matérias, conteúdos e disciplina neste cenário parece ter o mesmo status ontológico, uma vez que se quando se faz referência à escolas fundamentais no documento, se aponta para o “[...] **ensino das seguintes materias**: leitura, escripta, desenho, arithmetica, geometria pratica [...]” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 184, grifo nosso) entre outras; quando se remetem aos programas de ensino para todas as escolas, exigem que “[...] devem abranger as **seguintes disciplinas**: Linguagem, Arithmetica pratica, Geographia, Historia Patria, Noções elementares das sciencias phisicas e naturaes, desenho, gymnastica e trabalhos manuais” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 174, grifo nosso).

Segundo Kleiman (2005, p. 21), nesse cenário, “[...] para ser [considerado] alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações”. As diversas concepções de considerar-se alfabetizado ou não em diferentes momentaneidades, apontam para mudanças históricas e significativas nas teorias, conceitos e práticas pedagógicas atribuídas ao



ensino do ler e do escrever; saberes rudimentares que se transformaram em saberes escolares nas escolas de primeiras letras e com os anos, geraram novas ideias e debates que contribuíram para o desenvolvimento da educação nacional.

Com o avanço das ideias, até o final do século XX, os estudos sobre alfabetização passaram a destacar o papel ativo do indivíduo no processo. O sistema alfabético, anteriormente visto apenas como um conjunto de signos a ser memorizado, foi reinterpretado como um sistema que exige assimilação e compreensão, resultando na concepção da leitura e da escrita como práticas sociais essenciais (Silva, 2023). O ensino de leitura passou a ser entendido como um processo complexo, que não se restringe à decodificação e, o processo de alfabetização nos anos iniciais, passou a priorizar a compreensão e interpretação dos textos, interligando a habilidade de ler e de escrever, “de modo a prestigiar a leitura, não a deixando como uma atividade secundária, pois lendo se aprende a escrever” (Amaral; Lima; Nascimento, 2016, p. 16). Assim, a evolução da alfabetização no Brasil, desde os métodos tradicionais da Primeira República até as abordagens contemporâneas centradas no letramento como perspectiva fecunda nesse processo, revela a criação de uma base sólida para o desenvolvimento das práticas atuais, moldadas por debates históricos e pelas reformas ao respeito implementadas; especialmente ao entendermos a alfabetização como um processo contínuo e dinâmico, no qual os indivíduos estão perpetuamente envolvidos, dada a necessidade de aprimoramento constante das competências linguísticas para atender as demandas impostas pelas transformações de cada contexto social e histórico; isto é, a alfabetização não é “[...] um estado, mas um processo[,] tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. [...] O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia. (Ferreiro, 2003, p. 28).

3 PRÁTICAS LEITORAS: ensino de leitura e escrita no contexto histórico

A aprendizagem da leitura e da escrita é complexa e multifacetada, sendo debatida e entendida há décadas, como habilidades fundamentais na formação dos indivíduos. Deste modo, ao analisarmos a história da educação nacional vemos que, ainda na década de 1920, já notava-se que este deveria ser um processo pensado e



que realizá-lo de forma mecânica não era suficiente para termos alunos leitores, pois o ensino da leitura “ter[ia] por fito principal conseguir, não só que a criança lei[r]a, mas também que o [fizesse] com expressão verdadeira, de modo a compreender o que lê e a ser compreendida pelos que a ouvirem lêr” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 174).

Atualmente, a aprendizagem dessas competências divide-se em dois processos distintos; mas, complementares, que trabalham em conjunto, objetivando formar crianças leitoras (Soares, 2016). Trata-se da alfabetização, que consiste em instruir as primeiras letras, fornecendo as ferramentas necessárias para iniciar a prática leitora e obter o domínio da linguagem escrita; e o letramento, que amplia esse conhecimento relacionando-o às práticas sociais. Dessa forma, percebe-se o quanto as práticas escolares de leitura demandam um planejamento cuidadoso, alinhado aos propósitos e necessidades do contexto de ensino-aprendizagem, para formar sujeitos leitores (Silva, 1991 *apud* Pereira, 2023, p. 19). Isso se deve à necessidade e à importância de adaptar as atividades conforme as necessidades e especificidades do aluno, tendo em conta seu estágio de desenvolvimento.

Contudo, ao examinarmos o contexto histórico da educação nacional, percebemos o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como temas centrais em discussões que perduram entre décadas, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais de cada momento. No período republicano, na 1ª Conferência Interestadual se exploram e enfatizam debates cruciais relativos ao ensino primário, especialmente à instrução das primeiras letras, tópico amplamente discutido. As raízes desta questão remontam aos primeiros anos do Império, quando foi promulgada a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação das “escolas de primeiras letras nas cidades e vilas mais populosas do Império” (Castanha, 2013, p. 311), e que, o estabelecer a fundação dessas instituições, também especificava a implementação de métodos pedagógicos, os conteúdos essenciais a serem ensinados e as condições para a contratação e trabalho dos mestres e mestras. Não obstante, embora a legislação representasse uma tentativa de estabelecer uma base de ensino para a formação inicial dos indivíduos, as medidas acabaram por burocratizar o processo de criação e gestão dos estabelecimentos escolares, centralizando todas as decisões referentes nas mãos do poder central (Castanha, 2013).



Posteriormente, com a promulgação do ato adicional de 1834, a estrutura administrativa do sistema educacional brasileiro passou por uma transformação substancial: a responsabilidade pela criação de novas instituições de ensino e pela definição dos salários dos professores foi descentralizada e atribuída às assembleias provinciais. Todavia, mesmo que esse deslocamento visasse acelerar tais procedimentos e conferir maior autonomia às províncias, essas ainda dispunham de uma influência limitada, uma vez que o poder político e administrativo “continuava concentrado no cargo de presidente da província, braço do Imperador” (Castanha, 2013, p. 40).

Cabe destacar que, o ensino de primeiras letras não se restringia apenas às escolas oficialmente estabelecidas pelo estado; nas residências dos professores ou em espaços anexos a elas também aconteciam (Castanha, 2013), bem como por meio de iniciativas privadas e familiares via escolas domésticas, que desempenhavam papel essencial na instrução primária oitocentista. Segundo, Morais (2017), devido à escassez de escolas, à concentração populacional na zona rural e em comunidades isoladas e ao desinteresse dos líderes políticos, muitas crianças recebiam tal ensino em seus lares e as famílias assumiam a responsabilidade pela formação básica de seus membros.

A legislação imperial, apesar dos desafios e entraves burocráticos enfrentados no que refere ao processo de criação de escolas voltadas à instrução primária, mencionava em diversos decretos, dentre outras matérias, a leitura, a escrita e o ensino de gramática como obrigatórias nos currículos. A inclusão destes conteúdos, visava não apenas desenvolver habilidades consideradas fundamentais nos indivíduos, mas promover a disseminação de ideias e valores necessários para a formação cívica e moral dos cidadãos. O interesse pelo ensino das primeiras letras, portanto, perdurou ao longo do Império, período em que o debate e a legislação em torno da temática refletiam persistentes tentativas de universalizar a instrução, mesmo diante de dificuldades práticas e estruturais.

Nesse contexto, é importante observar que a legislação educacional imperial utilizava para descrever os componentes obrigatórios do currículo, nomenclaturas como matérias, conteúdos e disciplinas, concomitantemente, que refletiam não só uma visão sistemática do processo educativo, mas também a intenção de estruturá-lo de forma a assegurar a transmissão de conhecimentos basilares, imprescindíveis



para a formação do indivíduo. O termo disciplinas foi usado para definir áreas específicas de estudo e componentes do currículo considerados essenciais, como demonstra o Decreto n. 6479 de 18 de janeiro de 1877⁴, que delineava as *disciplinas obrigatórias* para a instrução primária nacional, incluindo a instrução moral e religiosa, a leitura, e a escrita, assim como noções de gramática, aritmética, para além de elementos de desenho, música e ginástica (Castanha, 2013), estabelecendo-se novo regulamento para a escola primária. Similarmente, a expressão matérias, também agrupa áreas do conhecimento, que englobam em grandes blocos de estudo, conteúdos e habilidades essenciais, como evidenciado pelo seguinte registro:

Ao compararmos o currículo previsto para a escola de 1º grau na Reforma de 1854, com a introduzida por esta reforma, veremos que houve a ampliação do **conteúdo** da escola primária, mediante a obrigatoriedade de **matérias** que, naquele, faziam parte do currículo de 2º grau, tais como, ‘noções elementares de desenho linear; rudimentos de música com exercícios de solfejo e de canto; exercício de ginástica’. (Castanha, 2013, p. 202, grifo nosso).

Presentes na redação de leis e decretos que tratavam da obrigatoriedade de determinadas matérias no currículo escolar, essas terminologias, ao serem empregadas de maneira similar em diversas legislações, tornaram-se, em muitos casos, equivalentes; currículo em construção que integrasse tanto o ensino de habilidades práticas quanto a transmissão de valores morais e cívicos essenciais. Por outro lado, o termo conteúdos referia-se aos tópicos abordados dentro das áreas de estudos, que eram detalhados e organizados de forma a compor um currículo de ensino sistemático, resultando na construção de “uma hierarquia entre as disciplinas previstas no currículo e uma articulação lógica e gradual dos conteúdos internos a cada disciplina” (Castanha, 2013, p. 194).

O curso elementar, correspondente às aulas de primeiras letras e regulamentado pela decisão n. 4 do Ministério do Império, datada de 9 de janeiro de 1882⁵, compreendia um programa educacional composto por doze matérias, das quais oito eram obrigatórias e quatro facultativas, oferecidas aos alunos adiantados. Esse curso, a ser completado em um período de três anos, distribuía-se em seis classes, centradas na aprendizagem de competências básicas de leitura e escrita, “desenvolv[endo]-se em uma sequência lógica de dificuldades em todas as disciplinas” (Castanha, 2013, p. 253), de forma progressiva e adaptada aos níveis de

⁴ Castanha (2013, p. 197).

⁵ Castanha (2013, p. 248).



complexidade apropriados a cada estágio de aprendizado. Dessa forma, a distribuição dos conteúdos linguísticos de leitura e escrita se dava, respectivamente, conforme a decisão N. 4 de 1882:

Na **1ª classe**, com o conhecimento das letras, formação de sílabas fáceis, leitura de palavras e traçado das letras; na **2ª classe**, dando continuidade ao processo de leitura silabada ou soletrada e escrita focada no alfabeto minúsculo; na **3ª classe**, avançando-se para uma leitura clara bem articulada de pequenos contos, bem como a escrita com alfabeto minúsculo e maiúsculo; na **4ª classe**, introduzindo-se uma leitura mais complexa, com exercícios de cópias e ditados para a escrita; na **5ª classe**, com ênfase na leitura expressiva e na escrita, ainda por meio de cópias e ditados; e finalmente, na **6ª classe**, com a leitura expressiva abrangendo a prosa e verso e a escrita concentrada em ditados (Castanha, 2013, p. 249-250 grifo nosso).

No entanto, ainda que a estrutura organizacional do curso elementar e as legislações correlatas tenham tentado englobar os aspectos fundamentais da instrução básica, percebeu-se que, por mais detalhadas que fossem, as diretrizes não foram suficientemente claras e abrangentes para resolver todas as questões relacionadas a esse modelo de ensino; realidade que leva os redatores a reconhecerem a necessidade de debates adicionais e registrarem entre as normativas imperiais, questionamentos significativos, como por exemplo, a seguinte indagação sobre a eficácia dos métodos de ensino das primeiras letras e da caligrafia:

Qual o método mais racional, simples e eficaz, dentre os atualmente conhecidos, para o ensino das primeiras letras e da caligrafia nas escolas primárias? Dados o caso de haver afetivamente um que tenha alguma superioridade sobre os outros, convirá que seja adotado exclusivamente nas aulas públicas? (Castanha, 2013, p. 193).

Nas décadas subsequentes, esse tema permaneceu como foco de interesse nos debates e nas diretrizes educacionais delineadas. Assim, embora o documento da 1ª Conferência Interestadual de Ensino Primário de 1921 aponte várias vezes para um plano nacional para erradicar o analfabetismo, fica claro que, mesmo sendo um dos objetivos a serem alcançados, não foi considerado como principal, uma vez que a conferência já reconhecia a "influência da escola na formação da alma da criança, que é a alma da Nação; faz[endo] vêr que o fito do ensino primário não deve ser a desanalfabetização, mas a educação popular" (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 141). Em outras palavras, a erradicação do analfabetismo, embora relevante, era vista como uma etapa inicial dentro de um projeto educacional mais abrangente, destinado não apenas à formação de leitores e escritores, mas também ao desenvolvimento moral, cívico e cultural da população.



Afinal, “a nação que [...] impõe deveres cívicos, que exige o serviço militar, [...] que nega o direito de voto ao analfabeto, tem o dever de ministrar a instrução imprescindível para que os seus filhos se tornem verdadeiros cidadãos” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 159, grifo nosso).

Este posicionamento reflete uma compreensão abrangente e profunda do papel da educação na Primeira República, onde a erradicação do analfabetismo era colocada como uma ação fundamental, mas não exclusiva, no processo de formação do indivíduo e, por extensão, da sociedade. A educação popular, portanto, implicava um compromisso com o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo não apenas habilidades básicas de leitura e escrita, mas também valores cívicos, culturais e morais, que constituíam um dos focos da instrução primária republicana.

A conferência, em seus registros, compreende e reconhece a necessidade premente de um ensino primário contínuo, não sendo apenas mais um projeto ou programa de ensino facultativo; mas um modelo educacional que alcançasse padrões comparáveis aos de outros países mais avançados nessa área (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921). Sob essa perspectiva, além de transmitir conhecimentos linguísticos básicos, a educação primária tinha como propósito formar cidadãos, conforme expresso durante um dos muitos debates realizados nesse evento:

O fim da escola, Sr. Presidente, a meu ver, não consiste em ministrar apenas algumas noções, mas sim **fórmarmos a mentalidade do aluno, dando-lhe a educação completa**. A limitação do estágio deve ser ditada, portanto, pelas condições de cada aluno, só se considerando findo o estágio escolar quando a escola tiver formado do aluno o bom cidadão, que ele deve ser. (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 189, grifo nosso).

Nesse sentido, a instrução primária na Primeira República do Brasil foi concebida com a finalidade de integrar o ensino da escrita de forma simultânea ao da leitura, enfatizando-se a importância de evitar a monotonia, situação recorrente no cotidiano escolar e que poderia desencorajar os alunos do estudo (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921). Dessa forma, a abordagem proposta não se restringia apenas à aquisição de habilidades técnicas; também enfatizava a preservação da originalidade natural da criança, incentivando-a a observar e estabelecer relações de semelhança ou diferença, causa e efeito, quantidade e qualidade, e a expressar seus próprios conceitos por meio de sua linguagem pessoal (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921).



Visão um tanto complexa sobre a relação entre escolarização e as condições de vida das crianças, especialmente quando aquelas pertenciam às camadas sociais menos favorecidas. Documentos da época que revelam uma formação focada na instrução de habilidades fundamentais, como meio de superar as dificuldades enfrentadas por essas crianças fora do ambiente escolar, uma vez que:

ao deixar a escola, onde ouve e adquire noções de disciplina, de asseio e de amor ao trabalho, a criança das classes pobres ou vae para casa - onde infelizmente assiste, na grande maioria dos casos, a scenas diametralmente oppostas áquellas louvaveis virtudes - ou fica vagueando pelos ruas, onde passa a fazer a aprendizagem dos peores vícios, [...]. (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 171).

Esse enfoque na escola como o único refúgio capaz de oferecer-lhes instrução moral e intelectual reflete a ideia de que, sem a devida intervenção educativa, os infantes estariam vulneráveis a um ambiente que não favorecia a formação de bons hábitos e valores. Contudo, reconhecia-se as limitações presentes no sistema educativo, que, por muitas vezes, “ensina[va] pouco, e ás pressas; e educa[va] ainda menos, mal tendo tempo para disciplinar a criança e eliminar quaesquer habitos nocivos trazidos de fóra” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 171).

Kuhlmann (1998 *apud* Maia, 2012 p. 35-36) relembra que este cenário só passou a ser considerado de forma mais abrangente com a chegada da república, “antes disso, o que se via mais constantemente eram tentativas de proteger a infância, fosse por motivação política, econômica ou religiosa, e, nesse caso, predominava a ação caritativa relacionada à criança desamparada”. A nítida mudança de perspectiva indica uma crescente preocupação com a necessidade de universalizar a educação, garantindo que nenhum sujeito em idade escolar fosse privado de adquirir conhecimentos básicos escolarizados essenciais como o “saber lêr, escrever e contar”; responsabilidade que, segundo os discursos da época, era vista não como um direito, mas como um dever estatal que não poderia ser negligenciado sob nenhuma circunstância (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 201).

Com relação aos métodos específicos para o ensino de leitura e escrita, o Congresso Pedagógico de 1920, ocorrido em São Luís – Maranhão, registra forte ênfase no método analítico, dito como a principal abordagem em uso nos primeiros anos daquela década para iniciar as crianças no processo de aquisição de habilidades



linguísticas. Nesse sentido, concebido para ser implementado "pelo modo mais atraente, afim de que as crianças jamais se enfasti[ass]em da lição" (Congresso Pedagógico, 1920, p. 63), ao recomendar-se que fosse realizado "[...] partindo do todo para a parte" (Congresso Pedagógico, 1920, p. 61); isto é, "educando primeiramente o ouvido, depois a vista, que dar[ia] ao aluno o conhecimento daquilo que êle ouviu." (Congresso Pedagógico, 1920, p. 57). No contexto da leitura, sugeria-se que o aprendizado começasse com sentenças inicialmente apresentadas em sua forma completa, para então serem desmembradas em palavras e, posteriormente, em partes menores, como sílabas ou letras; prática-feita com rigoroso critério e de forma gradual, que evitaria confusões na mente das crianças e facilitaria seu aprendizado (Congresso Pedagógico, 1920, p. 63). Além disso se orientara de que "nunca, porém, se deve[riam] passar lições novas, sem que a professora [tivesse] explicado e decomposto, no quadro negro, todas as sentenças, destacando sempre as palavras novas [...]" (Congresso Pedagógico, 1920, p. 63), operacionalidade que garantiria que os alunos assimilassem plenamente os conteúdos antes de avançarem para novos conhecimentos, ao invés de apenas memorizá-los.

Dessa forma, as discussões sobre os métodos de ensino de leitura e escrita, que antes se concentravam predominantemente na transmissão de competências linguísticas básicas e na decodificação do código alfabético por meio de métodos tradicionais, evoluíram significativamente, em função das temáticas aqui tratadas; mudanças que refletem uma compreensão mais ampla do que significa ser alfabetizado, não bastando dominar apenas o código alfabético, mas utilizar a leitura e escrita em variadas situações comunicativas (Kleiman, 2005, p. 16). Entretanto, como destacam Silva e Arantes (2015), "[...] o método, por si só, não ensina a ninguém [...] é preciso um agente transmissor dos métodos de ensino". Destaca-se, portanto, que, além de modos de ensino eficazes, era-se necessário que as preocupações do Estado incluíssem também "a produção de livros para o ensino da leitura nas escolas; o acesso de alunos pobres à instrução, o papel do professor e os deveres dos alunos entre outros, com vistas a garantir as condições necessárias para o sucesso da instrução pública." (Silva; Arantes, 2015, p. 29).

Assim, o atualmente chamado ciclo de alfabetização passa a incorporar o conceito de letramento, que entende a habilidade de ler e escrever como parte de um complexo processo de interação social e cultural (Soares, 2011 *apud* França, 2022).



Em síntese, como destaca Carvalho (1999), a escrita, para além de um sistema de representação, é uma forma de linguagem que precisa ser explorada e utilizada de maneira significativa pelos aprendizes, de forma a compreender as relações presentes em seu processo como cruciais para o domínio das práticas de leitura e escrita, desde que acompanhadas de conhecimentos complementares (França, 2022); isto é, que incentivem sua aplicação de maneira crítica e reflexiva.

4 A DESVALORIZAÇÃO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Ao discutirmos o ensino das primeiras letras, torna-se fundamental abordar questões relacionadas também à prática daquele que será o mediador entre o aluno e conhecimento da língua escrita. Infelizmente, por mais que o processo de alfabetização seja reconhecido como essencial até mesmo para o exercício da cidadania, o trabalho do profissional mediador dessa aprendizagem se mostra desvalorizado e repleto de desafios. Contudo, é importante destacar, que essa problemática não é atual, desde a Primeira República já se destacava em documentos legais.

Convém, igualmente, **prover as escolas de professorado capaz, que tenha na remuneração razoável** de seus esforços e nas vantagens que lhe forem acessíveis por sua dedicação ao ensino [...].
 [...] **mal remunerado e sem estímulo, comparavel a um proscrito em seu desterro, ou permanece na séde de seu trabalho o tempo estritamente necessario para se transferir para outro local**, ou se deixa cair em uma “austera, apagada e vil tristeza” que o toma absolutamente incapaz de exercer suas funções. (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 170, grifo nosso).

Destarte, por ser um problema que persiste até hoje, torna-se evidente que, para alcançar melhores cenários é imprescindível investir na formação daquele que será responsável pelo ensino. Como assevera Libâneo (2011 *apud* Fontes 2014, p. 23) as demandas contemporâneas para a prática docente exigem que os profissionais acompanhem e integrem as novas estratégias pedagógicas e tecnologias que emergentes na contemporaneidade, “investi[ndo] na atualização científica, técnica e cultural, colocando a autoformação contínua como requisito da profissão docente [...]”.

Historicamente, ao aprofundarmos essa análise, sobretudo em relação às condições desafiadoras enfrentadas por professores durante a Primeira República,



faz-se necessário entendermos as raízes dessas questões como resultado de um longo processo histórico. Ainda durante o Império, mesmo com notáveis mudanças nas políticas educacionais - decorrentes da promulgação de legislações que buscavam a descentralização administrativa e melhoria do sistema educacional nacional - a realidade dos educadores continuava evidenciar as reformas implementadas como insuficientes para resolver os problemas estruturais e funcionais do ensino. Conforme afirma Tanuri (2000), durante o Império, tinham-se como requisitos primordiais para o ingresso no magistério ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, bons costumes e saber ler e escrever, enfatizando principalmente aspectos da moralidade. No entanto, mesmo com tais condições, o interesse dos professores em adentrar a instrução primária era limitado, dado que, além de baixos salários, as escolas ainda faziam uso de um currículo rudimentar, com precariedade estrutural e pouco apreço quanto ao seu trabalho (Ribeiro, 2015). Posteriormente, apesar de uma dita melhora na remuneração dos professores e a implementação de novas normas para contratação por meio de concursos públicos, a realidade enfrentada por esses profissionais ainda não atendia às expectativas das autoridades. Relatórios da época revelam uma situação marcada por dificuldades persistentes, atribuindo a instabilidade da instrução primária a diversos fatores: “1ª falta de idoneidade e conhecimento dos professores; 2ª os mestres não tinham a proteção do Estado e recebiam salários muito baixos, que não estimulavam a profissão; 3ª os métodos de ensino utilizados eram deficientes; 4ª falta de edifícios adequados para o ensino” (Castanha, 2013, p. 57). Essas preocupações passaram a ser tema de sessões parlamentares realizadas unicamente para discutir e votar em propostas dedicadas a elas, onde, reconhecendo a sua gravidade, implementou-se, pela Comissão de Fazenda, a seguinte resolução:

Os professores públicos de primeiras letras do Império, que atualmente percebem um ordenado menor que o de 150\$000 anuais arbitrado pela portaria de 3 de Abril de 1822, de que gozam os que por virtude dela têm sido criados perceberão como estes, da publicação desta resolução em diante o dito ordenado de 150\$000 anuais. (Castanha, 2013, p. 59).

Neste ponto, “a concepção de que um país precisa investir na educação se torna geral entre sujeitos de distintos partidos e a educação passa a ser encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação” (Ribeiro, 2015, p. 429). Assim, diante de constantes críticas dirigidas à precariedade dos serviços, o Estado implementou medidas para a formação de professores, as quais



especializaram-se aos poucos, tanto no aspecto curricular como no pedagógico, articulando os processos teóricos e práticos da ação docente. Tratava-se, portanto, de um cenário marcado por desafios e críticas: docentes responsabilizados pela situação desafiadora da educação nacional, atribuindo-lhes culpa à baixa frequência escolar e pelo lento desenvolvimento dos alunos por um lado; por outro, o Estado reconhecendo a necessidade de aprimorar o processo de formação docente e a necessidade de investir em métodos e práticas pedagógicas inovadoras, ainda que de maneira desigual, na tentativa de modernizar o ensino.

Mas a mudança de regime político com a Proclamação da República “não trouxe alterações significativas, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, tendo significado simplesmente o coroamento, e portanto, a continuidade de ideias que se iniciara no Império” (Saviani, 2000, p. 25 *apud* Ribeiro, 2015, p. 433). Escritos da época mostram intensos debates e discussões voltados às questões orçamentárias, demonstrando maior preocupação com a gestão dos recursos destinados ao pagamento dos educadores do que com a promoção de condições dignas de trabalho. A Conferência explicita a organização interna das instituições e o quantitativo de alunos por classe, destacando a sobrecarga de trabalho e o elevado número de estudantes por mestre como problemáticas ligadas às dificuldades financeiras enfrentadas pelo governo em relação aos recursos destinados à instrução nacional.

O curso destas escolas será de três anos, sendo dirigidas por um professor e tantos auxiliares, quantas sejam as classes de 30 alunos. Onde a população não exceder esse número, a escola terá de ser dirigida por um professor único. E isso é um mal. Preferimos o regime de dois professores para cada escola. Isso, porém, elevará demasiadamente a despesa e teremos de atender à solução. (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 185).

Essa preocupação evidencia não apenas uma gestão financeira complexa, dada as restrições impostas pela realidade econômica, focando a alocação de recursos a uma só área da instrução; mas também a frequente negligência em detrimento de outras questões igualmente necessárias, interligadas ao trabalho do mestre e ao ambiente em que este se realiza. Debates registrados na Conferência revelam redatores insatisfeitos com o foco das discussões relembrando e cobrando dos presentes, propostas relacionadas às outras despesas essenciais associadas ao ensino primário, destacando-se aqui a formação contínua do professorado, a fiscalização da qualidade educacional e a construção e conservação dos prédios



escolares como aspectos que também exigiam atenção e destinação de recursos (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921). No entanto, para abordar as deficiências do sistema educacional, principalmente no que se refere ao impacto destas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (foco desse estudo), é imperativo considerar reformas estruturais que transcendem a mera alocação financeira. Conforme destacado pelo Congresso Pedagógico de 1920, realizado em São Luís – Maranhão, “precis[avasse] de realizar, [...] e quanto antes, duas reformas capitais no ensino: ampliar o espírito pedagógico das nossas escolas primárias, por modo a transformá-las num dos agentes principais da educação pública; [e] elevar a categoria social dos nossos professores primários [...]” (Congresso Pedagógico, 1920, p. 148). Declarações como essa que evidenciam a necessidade de implementar mudanças significativas na estrutura educacional da época, sendo essenciais para enfrentar as frequentes críticas recebidas sobre a formação docente e as condições ideais para o desenvolvimento satisfatório do ensino das primeiras letras.

Em relação à formação de educadores, “si o fim essencial do ensino primario [era] dar a educação moral e civica ao cidadão, fórmr o character [; então] a primeira tarefa é o preparo de professor, pois sem bons professores jámais o ensino popullar alcançará aquelle objectivo” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 140). Nessa lógica, as escolas de formação emergem como resposta às crescentes demandas por métodos educacionais mais avançados, com o objetivo de substituir práticas pedagógicas antiquadas que haviam se mostrado ineficazes. Reconhecer essas limitações sublinha a necessidade de um debate mais abrangente e detalhado sobre as condições e responsabilidades do magistério, que transcende a capacidade dos documentos e comissões da época. Assim, a tentativa de modernização do ensino se manifestou não apenas na criação de novas escolas normais; mas também na urgente necessidade de uma abordagem mais integrada e especializada, destinada a garantir a eficácia dos métodos de ensino e o desenvolvimento pleno dos educadores. Nesse sentido, ao comparar a situação educacional do Brasil com outros países considerados mais desenvolvidos nesse âmbito, a conferência interestadual indaga: “Em taes condições, como pensar, no Brasil, dar instrucção immediatamente a quatro milhões de analfabetos [?] [...]” (ASPHE, Conferência Interestadual de Ensino Primário, 1921, p. 192). Dentre as



diversas condições a que se referem, destaca-se a importância de uma base sólida na formação do professorado, reconhecendo que as dificuldades que persistem, impactariam negativamente no desenvolvimento da instrução primária.

Profissionais que foram alvo de uma crescente pressão social por resultados satisfatórios, vistos frequentemente como os principais responsáveis pelos problemas educacionais, especialmente no que se refere à alfabetização dos alunos. Essa expectativa onerosa e a ideia do professor como "solucionador" dos desafios educacionais são questões incessantes que continuam a influenciar o magistério, revelando-se a necessidade de um constante movimento de análise crítica das condições e expectativas sociais que venham a afetar a prática docente (Lima, 2015, *apud* Lopes, 2020). Conforme afirma Silva (2013 *apud* Lopes, 2020), atualmente uma das grandes causas de ansiedade e insegurança para os professores é a cobrança para que os conteúdos sejam abordados nos prazos estabelecidos, mesmo que de forma superficial, visando-se unicamente estar à frente nas avaliações externas e internas. Como visto, esse padrão de exigência, que penaliza a prática pedagógica e compromete o bem-estar dos educadores, tem raízes que perpassam a Primeira Pública e estendem-se até mesmo antes do Império brasileiro. Para além das circunstâncias de trabalho, o adoecimento de docentes pode ser provocado por uma série de fatores, incluindo a carga excessiva de tarefas e responsabilidades que se estendem tanto ao ambiente profissional quanto ao pessoal, bem como pelo desgaste físico e emocional intensificado pelo desafio de alfabetizar crianças (Bastos, 2009). Nesse sentido, como poderia um processo tão completo quanto esse ser realizado com sucesso se quem o torna possível, mediando a relação entre o ensino de leitura e escrita e o aluno – centro desse processo - se encontra muitas vezes adoecido mediante a tanta responsabilidade e pressão laboral?

Portanto, ao refletirmos sobre os desafios enfrentados pelos educadores, torna-se evidente que questões como a valorização profissional, as condições de trabalho e as expectativas irrealistas são tópicos recorrentes que tem permeado a história da educação, não levando-se em consideração “[...] as fragilidades presentes no sistema educacional, no que diz respeito às políticas públicas que visem soluções para os diversos problemas existentes na educação, como condições de trabalho dignas que ofereçam pelo menos o essencial [...]” (Teles, 2018 *apud* Lopes, 2020, p. 21). Dessa forma, é crucial compreender as dimensões históricas dessas questões, para



promover melhorias significativas na prática pedagógica, valorizando os profissionais da educação e garantindo que as políticas e práticas contemporâneas sejam moldadas por uma visão crítica e reflexiva perante as experiências passadas. A ausência de um suporte adequado e a sobrecarga de funções não só dificultara o desenvolvimento profissional dos educadores, como prejudicaram a experiência de aprendizado como um todo. Desse modo, para enfrentar tantos fatores adversos e promover reais avanços no ensino, é fundamental abordá-los de forma integrada, assegurando que sejam considerados, repensados e aprimorados em conjunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise, torna-se evidente a complexidade atrelada à evolução da alfabetização no Brasil como processo, especialmente durante a Primeira República e décadas anteriores a esse período; mudanças significativas tanto nas práticas educacionais quanto nas concepções sobre o papel da instrução na formação do cidadão que marcam ditas práticas. As reformas educacionais e os métodos de ensino revelam uma tentativa constante de alinhar a alfabetização às exigências de uma sociedade em evolução, não se tratando meramente da aquisição de habilidades de leitura e escrita. Contudo, embora o foco inicial estivesse em práticas tradicionais como a soletração e a silabação; as reformas educacionais em análise indicam um direcionamento do ensino para além da técnica, objetivando-se a formação crítica e reflexiva dos indivíduos envolvidos, tendo, o ensino de primeiras letras como um pilar essencial para o exercício da cidadania e integração social.

A 1ª Conferência Interestadual de Ensino Primário de 1921 e o Congresso Pedagógico de 1920, ilustram e eternizam em seus registros um esforço contínuo para modernizar a instrução primária e torná-la mais relevante para o contexto social e cultural dos alunos, discutindo concepções de ensino, o uso de métodos modernos, a formação e condições adversas de trabalho para os professores, entre outras questões, que não apenas moldaram o desenvolvimento da educação primária durante a Primeira República, como continuam a influenciar o cenário educacional nacional. Desse modo, pesquisar, refletir e discutir a trajetória da alfabetização no Brasil não apenas enriquece nosso entendimento sobre a educação brasileira, mas também nos proporciona uma visão mais clara acerca da formação do processo que



hoje conhecemos e compreendemos. Revisitar a história garante que o ensino continue a evoluir em sintonia com as demandas sociais emergentes, uma vez que compreender a evolução histórica da alfabetização proporciona uma base sólida para a implementação de políticas e práticas mais eficazes, que não apenas preservem os avanços conquistados, como também enfrentem os desafios contemporâneos com maior clareza e propósito.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. F.; LIMA, M. C.; NASCIMENTO, A.L. R. Práticas de leitura no 1º ciclo do ensino fundamental: um estudo de caso. **Linha Mestra**, Campinas, n. 30, p. 16-19, set./dez., 2016. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/465/476>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ASPHE. Conferência Interestadual de Ensino Primário - 1921. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 129–210, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30474>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_BastosJA_1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

CARVALHO, D. M. de. **Ensinar. Aprender a linguagem escrita: do movimento do fazer ao saber em movimento**. 1999. 150 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 1999.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013. 345 p. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/edicao-critica-da-legislacao-educac>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CONGRESSO PEDAGÓGICO. **Trabalhos do Congresso Pedagógico de 1920**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1920. p. 353. Documento histórico. Disponível na Biblioteca Pública Benedito Leite.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**. n. 162, maio, 2003.

FONTES, A. R. **Formação continuada de professores da educação básica: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da



Bahia. Salvador, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16907/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FRANÇA, A. C. G. de. "**Eu 'se' esforço, mas não consigo**": sentidos do processo de alfabetização para crianças não alfabetizadas. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, maio de 2022. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49255>. Acesso em: 11 jun. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005, 65 p.

LOPES, A. S. M. **Alfabetização, letramento e seus sentidos**: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente/SP. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c9972fa5-4467-42a2-b246-d72f587d4ca2>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. 135 f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2012.

MORAIS, R. A. A escola de primeiras letras no Brasil Império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 127-142, 2017. Disponível em:
<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/299/246>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. Ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. P. 69-83. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, p. 329-341, maio/ago., 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2024.

PEREIRA, E. F. A. **Práticas de leitura no Ensino de Língua Portuguesa: possibilidades de aprendizagens no 9º ano da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney - MA**. 2023. 234 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação



Básica/ccso. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2023. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/4869?mode=full>. Acesso em: 11 jun. 2024.

RIBEIRO, M. de P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 7 n. 2, p. 410-434, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ROSSI, E. R. A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 45, p. 159-171, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1048>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SILVA, D. M. da. **Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização**. 2023. 170h. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52408>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SILVA, J. de S. L.; ARANTES, A. S. Do método de ensino Individual ao método “Phonomimico” nas escolas primárias (Pernambuco, Século XIX). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 15-31, dez. 2015.

SOARES, MAGDA. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

