

As práticas pedagógicas no processo de alfabetização na Primeira República (1889-1930)

Pedagogical practices in the literacy process in the First Republic (1889-1930)

Marcia Ellen Moraes dos Santos Lemos¹

Samuel Luis Velázquez Castellanos²

RESUMO

Neste artigo examina-se as práticas pedagógicas no processo de alfabetização na Primeira República no Brasil, buscando-se pistas para compreender o papel dos métodos de ensino tendo em conta a sua historicidade; alfabetização que se foi limitada à decodificação de letras e palavras, expandiu-se para incluir a compreensão, interpretação e produção de textos. Visa-se analisar práticas e métodos de ensino nos processos da alfabetização como ferramenta política e nacionalizadora, que foi prevista nos documentos normativos no período, enfatizando-se identificar desafios e contributos para a concretização de uma educação de qualidade. Utiliza-se o método histórico na investigação, auxiliando-nos nas pesquisas bibliográfica e documental: na primeira, ao explorar-se concepções sobre alfabetização (Mortatti, 2004; Cagliari, 1999), estratégias de ensino (Delors, 1996; Roldão, 2009) e ideologias em relação à docência (Gadotti, 2006; Aranha, 2001); na segunda, referenciando registros educacionais e materiais pedagógicos a fim de compreender os contextos sociais, políticos e culturais que ecoaram nas práticas pedagógicas no Brasil: a análise das estratégias de ensino propostas na Primeira Conferência Interestadual de 1921 tomada como fonte histórica, revela a importância da inovação da prática pedagógica e da modernização do ensino que enfatiza a aprendizagem ativa, a contextualização dos conteúdos e a formação cívica. Evidencia-se a necessidade de aprimorar métodos de ensino e a colaboração entre as esferas federal e estadual para erradicar o analfabetismo; trajetória da alfabetização como processo de transformação constante influenciado por mudanças sociais, culturais e legislativas, que aponta para a sua evolução em função das necessidades e desafios no universo da escola.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; alfabetização; primeira república.

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Curso de Pedagogia. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4195-091X>. E-mail: ehllen,marcia@gmail.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 article examines pedagogical practices in the literacy process in the First Republic in Brazil, seeking clues to understand the role of teaching methods taking into account their historicity; Literacy, which was limited to decoding letters and words, has expanded to include understanding, interpreting and producing texts. The aim is to analyze teaching practices and methods in literacy processes as a political and nationalizing tool, which was foreseen in the normative documents in the period, emphasizing identifying challenges and contributions to the achievement of quality education. The historical method is used in the investigation, helping us with bibliographic and documentary research: in the first, by exploring concepts about literacy (Mortatti, 2004; Cagliari, 1999), teaching strategies (Delors, 1996; Roldão, 2009) and ideologies in relation to teaching (Gadotti, 2006; Aranha, 2001); in the second, referencing educational records and pedagogical materials in order to understand the social, political and cultural contexts that echoed pedagogical practices in Brazil: the analysis of the teaching strategies proposed at the First Interstate Conference of 1921 taken as a historical source, reveals the importance of innovation in pedagogical practice and the modernization of teaching that emphasizes active learning, the contextualization of content and civic training. There is a clear need to improve teaching methods and collaboration between the federal and state levels to eradicate illiteracy; literacy trajectory as a process of constant transformation influenced by social, cultural and legislative changes, which points to its evolution depending on the needs and challenges in the school universe.

Keywords: pedagogical practices; literacy; first Republic.

Submetido em: 24 out 2024

Aprovado em: 22 jan. 2025.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização tem desempenhado um papel central no desenvolvimento cognitivo e social das crianças nos anos iniciais ao longo da história. Inicialmente concentrada na codificação, decodificação e memorização de letras e palavras, o processo evoluiu para uma compreensão mais abrangente e contextualizada da linguagem escrita. Atualmente, a alfabetização é vista como um processo abrangente que envolve a aquisição de habilidades de leitura crítica, interpretação de textos, pensamento reflexivo, comunicação eficaz e inclusão cultural e linguística para além da decodificação de letras e palavras. A diversificação das práticas de ensino reflete



essa evolução, com ênfase na literacia crítica (Freire, 1996, p. 50)³. Nesse sentido, compreender os processos da alfabetização na sua historicidade é essencial para uma análise holística e eficaz no ensino aprendido. Isso requer reflexão sobre as práticas pedagógicas, considerando-se os contextos sociais, culturais e históricos que se projetam e interferem no desenvolvimento do ensino da leitura e escrita. Ao longo do século XX, educadores enfrentaram desafios diversos, como influências de teorias psicológicas e mudanças sociais.

Vindos de famílias de profissionais da educação, surgiu um grande interesse ao respeito, o que nos levou a refletir sobre como as práticas docentes ecoam na aprendizagem e na formação de indivíduos críticos. Como futura educadora e educador em ação, sentimos a responsabilidade de procurar métodos de ensino eficazes e inclusivos, e esta análise das práticas de alfabetização durante a Primeira República tem proporcionado conhecimentos valiosos. Além das lacunas identificadas na literatura sobre a educação brasileira, particularmente no que diz respeito às práticas pedagógicas no processo de alfabetização dentro de um contexto histórico específico. Portanto, pretendemos enriquecer as discussões acadêmicas com nossa abordagem, e trazer novas perspectivas sobre a alfabetização, seu desenvolvimento e as implicações sociais e culturais em pauta, como forma de contribuir para uma compreensão mais ampla ao respeito. Compreender a trajetória da alfabetização como processo e suas nuances é crucial para entender os diversos usos de métodos e práticas de ensino durante o século XX, desde as abordagens mais tradicionais, centradas na repetição e memorização, até as metodologias mais progressistas, que enfatizam a interatividade, a contextualização e a compreensão profunda do conteúdo.

A questão central do artigo é entender as práticas pedagógicas de alfabetização no período em tela e suas implicações sociais e culturais, ao identificá-las em práticas discursivas registradas na documentação, assim como os desafios enfrentados e as contribuições efetivadas em ditos processos, além de refletir-se sobre a transição de um enfoque restrito na decodificação de letras e palavras para

³ A capacidade de ler e escrever com uma compreensão das dimensões sociais, culturais e políticas dos textos. Vai além da decodificação, envolvendo análise, interpretação e questionamento do significado dentro de contextos mais amplos.



uma abordagem abrangente que inclui compreensão e produção de textos que visara a formação de cidadãos críticos e ativos. Na metodologia em uso, utiliza-se o método histórico, que permite a análise das práticas, métodos de ensino e discursos, ao longo do tempo, assim como a pesquisa bibliográfica e a documental, explorando conceitos relacionados à alfabetização e às estratégias de ensino, além de estudar fontes relevantes no contexto das práticas docentes no Brasil. A pesquisa foi dividida em seções que abordam diferentes aspectos das práticas pedagógicas no processo de alfabetização; divisão realizada em função das transformações históricas e das mudanças nas demandas sociais e educacionais no período. Dessa forma, cada item examina algumas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita, os métodos de ensino e suas práticas, o que permite uma compreensão das mudanças nos processos de alfabetização e das metodologias em função de um sujeito leitor.

Destaca-se como os métodos de ensino no Maranhão são moldados por fatores locais, seja por particularidades sociais, seja por aspectos políticos e culturais; operacionalidade que permite identificar as especificidades das abordagens de alfabetização na região, compreender a dinâmica educacional no Maranhão e sua interação com as políticas educacionais em nível nacional. De forma mais ampla, este trabalho faz parte de uma discussão sobre a mudanças da educação no Brasil, fornecendo pistas sobre como as práticas de alfabetização se transformaram em resposta às mudanças sociais e educacionais. Em vista disso, ao analisar-se o uso dos métodos de ensino na sua historicidade e o seu impacto via documentos, este artigo contribui com o campo da história da educação maranhense e da história da alfabetização, estabelecendo-se bases para futuras pesquisas. Portanto, examinar práticas pedagógicas nos tempos idos também orienta abordagens contemporâneas, que permite aos profissionais da educação mobilizarem métodos segundo as necessidades atuais.

2 Descobrindo o caminho da alfabetização no Brasil: entre concepções e práticas

O conceito de alfabetização passou por diversas transformações em função de mudanças nas práticas educacionais e demandas da sociedade. Inicialmente, o



ensino inicial da leitura e da escrita era observado de forma restrita, focando na decodificação de letras e palavras; depois uma abordagem mais larga incluiu a compreensão, a interpretação e a produção de textos como aprendizagens necessárias, uma vez que ser alfabetizado era fator essencial para participar na sociedade como cidadão, promovendo-se assim a democracia e o desenvolvimento do país. Outrossim, a alfabetização também se expandiu para além da decodificação de letras, que incluía habilidades de leitura, escrita, interpretação e compreensão dos textos, onde a “[...] educação primária e profissional [foi] considerada crucial para combater o analfabetismo, garantir igualdade de oportunidades e acesso à educação de qualidade para toda a população” (Conferência Interestadual, 1921, p.133), refletindo um processo educacional cada vez mais voltado para a formação integral do indivíduo, preparando-o não só para atuar em esferas produtivas, compreendendo e transformando a realidade ao seu redor. Aspectos esses que destacam a importância de oferecer uma base educacional equitativa, de assegurar que todos tivessem chances iguais de sucesso e de promover um bom ensino que preparasse adequadamente os indivíduos para a vida profissional e social.

A partir das décadas iniciais do século XX, a alfabetização no Brasil passou a ser entendida em toda a sua força política e nacionalizadora, relacionada com a noção de educação popular e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano. Para Mortatti (2004), a escrita foi percebida como um canal de comunicação e uma ferramenta linguística. O seu ensino foi direcionado para estimular o interesse das crianças e facilitar uma aprendizagem eficaz e prática, assegurando clareza, legibilidade e rapidez na sua produção. A leitura foi reconhecendo-se como forma de enriquecer as experiências e potencializar as habilidades mentais; novas abordagens que foram propostas e implementadas nas escolas, incluindo-se o estímulo da leitura silenciosa, o aumento do acesso a uma variedade maior de livros, o estabelecimento de bibliotecas escolares e de sala de aula, além da promoção de clubes de leitura (Mortatti, 2004). Segundo Cagliari (1999, p. 34) a leitura é a realização do objetivo da escrita, já que “Quem escreve, escreve para ser lido”.



No Congresso Pedagógico (1920), em relação à escrita e leitura aborda uma aprendizagem mecânica, onde o professor coloca as vogais, sílabas e palavras no quadro negro e o aluno cópia tudo no caderno e depois oraliza de forma repetitiva. Desta maneira, quando já estiver decorado, então poderia apontar em um livro, fazendo a comparação entre manuscrito e letra impressa por meio de pequenas frases. Além disso, já poderá também usar outras notações léxicas; diferentes formas de entender o que significa ser alfabetizado que ao longo do tempo refletem mudanças históricas importantes nas concepções e práticas, assim como os métodos de ensino da leitura e escrita. Ademais, uma das principais discussões girou em torno da função social da escola.

[...] Só na escola, portanto, é viável a sistematização educativa. Durante o período escolar, que é ele muitos anos, a criança, por várias horas do dia, tem a sua vida regulada e policiada, adquirindo. Então, no convívio dos seus discípulos, na sociedade em miniatura que é a escola, os bons e os bons princípios de que se ha-de acompanhar em toda a sua vida. (Congresso Pedagógico, 1920, p. 150).

O congresso enfatizou a escola como um instrumento essencial para a construção da cidadania, com isso, o ensino primário foi considerado prioritário, visto como meio pelo qual as crianças adquiriram habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo e de geografia fundamentais para o exercício da cidadania. Por outro lado, a escola era vista como um espaço de socialização e moralização, onde os alunos não apenas aprenderiam conteúdos escolares, mas também valores éticos e cívicos importantes para a formação de "bons cidadãos". Ademais, a escola era concebida como uma extensão do lar, na qual se requer uma relação sincera de respeito e afeto com as famílias e professores.

Outrossim, por influência dos pedagogistas Fröebel, Pestalozzi e Nestchaneff, se promovia uma educação integral voltada para o desenvolvimento intelectual, moral, físico e social dos alunos, além de valorizar-se os movimentos do corpo humano e a aprendizagem baseada na intuição, dos sentidos e na imaginação, assim como na memória e na observação das coisas no dia a dia. Essa abordagem educativa primava pelo desenvolvimento de habilidades e enfatizara que o processo de aprendizagem se constrói por meio da interação com o ambiente e das vivências práticas do aluno. Dessa forma, compreende-se que "[...] A intuição, a atenção, a memória, a imaginação



constituem, por assim dizer, a matéria prima sôbre que age o inteléto, na sua marcha em busca dos conhecimentos” (Congresso Pedagógico, 1920, p.163). Em vista disso, buscaram adaptar e incorporar essas ideias ao contexto educacional brasileiro. Com isso, a pedagogia defendida no congresso enfatiza a centralidade da criança no processo educativo, a importância do desenvolvimento integral do aluno e a necessidade de uma educação mais humana e acessível. Isto é, a adoção de práticas pedagógicas inspirados por esses pedagogistas, foi vista como fundamental para a reforma do sistema educacional maranhense e em todo o Brasil.

O congresso também ressaltou não só a importância da formação dos professores para garantir a eficácia das novas práticas pedagógicas, como também a necessidade de os professores serem capacitados não apenas tecnicamente, mas também moral e eticamente, para que pudessem atuar como verdadeiros mediadores do processo educativo. A capacitação docente deveria incluir o entendimento das novas pedagogias e sua adaptação ao contexto brasileiro, que, especialmente no Maranhão, desafios específicos quanto ao analfabetismo, se colocavam para além da falta de infraestrutura educacional. Desse modo, o professor, foi visto como uma peça central na implementação das reformas educacionais propostas e sua atuação deveria refletir os princípios de uma educação integral, com direitos e deveres, além de ser humanista; ou seja, “[...] No ensino às crianças dos deveres cívicos, devem tornar-se por base os seus deveres, com relação à escola, à família, à pátria e à humanidade” (Congresso Pedagógico, 1920, p.186). Em suma, este evento foi um marco na busca por uma educação mais inclusiva, democrática e adaptada às realidades, reconhecendo-se a necessidade de uma pedagogia mais humana e centrada no aluno, além de enfatizar-se o papel crucial da escola na formação de cidadãos ativos e conscientes. Portanto, tais discussões ecoaram por décadas e influenciaram reformas importantes no sistema educacional brasileiro, que apontaram pelo menos em tese, o caminho possível para uma educação mais justa e acessível.

Sem embargo, por um período considerável, as reflexões e debates sobre a educação e as respectivas práticas de alfabetização, estiveram centrados no êxito da aplicação dos métodos, gerando intensos conflitos entre proponentes. Diversos métodos foram desenvolvidos no intuito de superar-se os desafios enfrentados nas



práticas pedagógicas e facilitar-se a aprendizagem da leitura e da escrita; métodos que se agrupam majoritariamente em duas categorias: os sintéticos e os analíticos, que por muito tempo incidiram no sistema de ensino da leitura e escrita. Por outro lado, a teoria construtivista influenciada pelos trabalhos de Jean Piaget e Lev Vygotsky⁴ ganha destaque no Brasil, trazendo novas perspectivas para a alfabetização, haja vista a ênfase na interação social e no contexto cultural da aprendizagem. Alfabetização que não era apenas um processo de assimilação de habilidades técnicas; mas também, um processo dinâmico de construção do conhecimento, onde as crianças eram vistas como participantes ativas na criação de seu próprio entendimento sobre a leitura e a escrita; enfoque que levou à introdução de práticas pedagógicas que consideravam a experiência prévia dos alunos e promoviam a aprendizagem significativa e contextualizada.

Contudo, essas transformações não ocorrem sem obstáculos e resistências. Durante a Primeira República a alfabetização continuou sendo privilégio de poucos, refletindo as vastas disparidades regionais e socioeconômicas do Brasil. Isto priva a maioria da população rural e da classe trabalhadora urbana do acesso à educação formal, consolidando-se a exclusão. Além disso, a partir das décadas de 1920 e 1930, passou-se a dar maior ênfase às políticas públicas de expansão do ensino primário, em linha com o crescente reconhecimento da necessidade de construir uma nação moderna, desenvolvida e autossuficiente. No entanto, havia uma contradição na ideologia republicana porque os programas de alfabetização em massa, embora importantes, eram muitas vezes deixados em segundo plano face às exigências políticas e econômicas das elites que controlavam o poder. Em vista disso, com a revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas, a questão da alfabetização adquiriu um novo contorno no qual o governo procura expandir a educação como meio de integrar as massas nos projetos de desenvolvimento nacional. Dessa forma, Vargas e seus sucessores reconheceram que a educação básica era um alicerce importante para a formação de uma força de trabalho qualificada e para a construção

⁴Jean Piaget - A linguagem e o pensamento da criança (1923); A causalidade física da criança (1927). Lev Vygotsky - A Pedagogia de Criança em idade escolar (1928); Estudo sobre a história do comportamento (1930).



de uma cidadania mais ativa. Nessa perspectiva, surgiram iniciativas como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, com o objetivo de organizar e unificar o sistema educacional, embora persistissem graves desigualdades.

Contudo, os desafios da Primeira República particularmente indicam que a alfabetização deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que exige políticas públicas comprometidas com a justiça social. De acordo com Mortatti (2004 p. 89), “[...] a história da alfabetização no Brasil é marcada por desigualdades regionais e sociais, refletindo as tensões entre a inclusão e a exclusão”. Nesse sentido, o caminho para a consolidação de uma educação que realmente alcance todas as camadas da população passa por um compromisso efetivo com a redução dessas disparidades e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem o papel do educando como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Assim, a alfabetização no Brasil não deve ser vista apenas como uma obrigação institucional, mas como um direito fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária.

3 CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DE 1921: estratégias de ensino para o desenvolvimento da leitura e escrita

O ensino de leitura e escrita desempenha um papel fundamental no processo educacional e no desenvolvimento pessoal dos alunos. Para promover o domínio dessas habilidades, os educadores precisam empregar estratégias de ensino que estimulem o interesse, que desenvolvam a compreensão e capacitem na expressão de ideias com clareza. Já na Conferência Interestadual de 1921, se enfatizara sobre a obrigatoriedade do ensino primário, sobre a intervenção do Estado na disseminação da educação e ao respeito da responsabilidade dos particulares na promoção da educação básica. Nesse sentido, para o desenvolvimento do ensino da leitura e escrita, foram sugeridas diversas estratégias, entre elas: o ensino contextualizado, uma abordagem prática, o uso do método intuitivo, assim como a graduação dos temas e a integração interdisciplinar. Portanto, essas diretrizes visavam garantir o acesso à educação, promover o interesse das crianças e desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais abrangente.



[...] O ensino da leitura deve ser feito de accôrdo com os mais adiantados processos pedagogicos e terá por fito principal conseguir, não só que a criança leia, mas também que o faça com expressão verdadeira, de modo a comprehender o que lê e a ser comprehendida pelos que a ouvirem lêr. O ensino da escripta deve ser feito pari passo com o da leitura, e sob o mesmo criterio, evitando-se a monotonia que desperta na criança o desamorao estudo. (Conferência Interestadual, 1921, p. 174).

Em vista disso, se destaca a importância do desenvolvimento integral dos alunos, abordado sob diferentes perspectivas, ao refletir-se a preocupação com uma educação que contemplasse não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e físico. Durante o encontro foram discutidos aspectos relacionados ao desenvolvimento moral e intelectual da criança, destacando-se a importância de promover valores éticos e cívicos, bem como o estímulo à inteligência, à criatividade e à capacidade de raciocínio.

Para compreender a trajetória do ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil é fundamental analisar o período imperial. Nesse contexto, a partir da década de 1820, o governo implementou uma série de medidas educacionais que refletiam uma preocupação crescente com a formação moral e intelectual da população. “A criação de bibliotecas escolares é um exemplo significativo dessas iniciativas, objetivando oferecer gratuitamente às crianças leituras apazíveis, auxiliando-as no desenvolvimento da educação moral e intelectual e despertando nelas o amor pelo estudo” (Castanha, 2013, p. 265). No início, as bibliotecas e escolas criadas tinham a função de fornecer uma base para a alfabetização e o desenvolvimento intelectual, mesmo que 70% da população com idade escolar não tivesse acesso aos espaços escolares. A realidade do sistema educacional em construção no Império, com sua abrangência restrita, revela as profundas desigualdades sociais que marcaram a estrutura do ensino no Brasil. Enquanto o acesso à instrução formal era basicamente limitado às elites urbanas, a grande maioria da população composta por camadas rurais e escravizadas, permanecia excluída das políticas educacionais. Isso dificulta a efetivação do ideal de universalização do ensino, que só tem tímidos sinais a partir da segunda metade do século XIX, com a implementação de projetos voltados para a inclusão de segmentos mais amplos da população. Contudo, apesar da intenção do governo imperial de expandir o acesso à Instrução via bibliotecas escolares, dita iniciativa quando implementada, não foi de maneira uniforme no território nacional,



nem com a projeção necessária para atender adequadamente a população. No Maranhão, por exemplo, as informações sobre a existência de bibliotecas escolares são escassas, e a própria disponibilidade de livros era extremamente limitada. Tanto que, na década de 1820, não havia nem sequer uma biblioteca pública na província e, as poucas iniciativas educacionais eram restritas, em grande parte, às ordens religiosas, que, apesar de desempenharem um papel importante, atendiam apenas a um público reduzido. Portanto, as desigualdades entre províncias e regionais e, a falha do acesso ao ensino, mostram que, apesar de ‘boas intenções’, a implementação de políticas educacionais eficazes na época comprometem seu alcance e em diversas partes do Brasil, especialmente nas regiões mais afastadas e menos desenvolvidas.

Essas medidas continuaram a ser discutidas, lentamente implementadas e valorizadas, como se evidencia na Conferência Interestadual de 1921, na qual a importância de práticas como as associações infantis e a criação de pequenas bibliotecas ou museus escolares foram pautas amplamente discutidas. O Conselho Nacional de Educação foi incentivado a adotar ditas práticas conforme julgasse conveniente; período em que também se destaca a educação moral e cívica, bem como os preceitos de higiene individual e coletiva, como áreas de constante atenção dos professores. (Conferência Interestadual, 1921, p.178).

A continuidade dessas iniciativas mostra uma evolução de ideias e conceitos que, embora adaptados às necessidades e contextos de cada época, promoveram o desenvolvimento integral dos alunos pelo menos em tese via leitura e escrita. Dessa forma, a preocupação com a manutenção de um currículo para uma educação que priorizasse o desenvolvimento moral e intelectual dos educandos, alinhando-se às discussões sobre a necessidade de uma educação ampla para a formação de cidadãos fica evidente. Ademais, a formação da alma da criança, que representara a essência da Nação, foi enfatizada quando se ressalta que o objetivo do ensino primário não se deveria limitar à erradicação do analfabetismo, sustentado no ler, escrever e contar; mas sim à promoção da educação popular, apresentando-se à Conferência um projeto de “Lei Áurea” em comemoração ao Centenário da Independência: “[...] Art. 1.º Nenhum habitante do Brasil, nacional ou estrangeiro,



maior de quinze annos, poder[ia] conservar-se analphabeto a partir de 7 de setembro de 1922” (Conferencia Interestadual, 1921, p. 151).

Nesse sentido, para acabar com o analfabetismo sublinham-se as ações utilizadas por educadores e instituições de ensino para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico. Desta forma, a aposta na formação dos alunos manifesta a evolução das concepções sobre escola, aluno e ensino refletindo-se diretamente nas práticas educativas concebidas para proporcionar experiências de aprendizagem que contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças em idade escolar. Dito evento foi marco importante no cenário educacional, reunindo representantes de diversos Estados para discutir e propor estratégias inovadoras para o desenvolvimento do ensino inicial da leitura e escrita. Na época, ditas estratégias tinham como objetivo não apenas alfabetizar, mas também promover a compreensão, a expressão e a apreciação da linguagem escrita. Na década de 1920, os métodos de leitura e escrita eram diversos, refletindo as diferentes correntes pedagógicas, entre eles, os métodos fônico e global, cada um com abordagens específicas. Por exemplo, na lei n. 9042 do Ministério do Império de 1883, no seu segundo livro promovia,

[...] ART. 46 O Professor esforçar-se-á por suprimir, no ensino da leitura, o método alfabético, a fim de substituí-lo pelo fonético ou pelo de articulação. Sendo o fonético de mais fácil emprego, e sobretudo recomendado, **podendo aliás o Professor, quando se julgar com força para isso, combinar os três métodos**, a fim de aproveitar as vantagens e obviar os defeitos. Em todo caso, deve ser o principal intuito do professor tornar o exercício da leitura ameno e aprazível. (Castanha, 2013, p. 275 grifo nosso).

No período Imperial, o método predominante no ensino da escrita era o alfabético. Consistia em ensinar as crianças a associar cada letra do alfabeto a um som específico, o que facilitava a formação de palavras. Apesar de sua ampla utilização, foi alvo de críticas devido à abordagem mecânica e fragmentada que o sustentara, não estimulando a compreensão e nem a expressão escrita. Ao longo do século XIX, surgiram novos métodos como o fonético e de articulação, que buscavam aprimorar o ensino da escrita. O método fonético é composto por etapas a cumprir para o ensino inicial da leitura e escrita que enfatiza a relação entre sons (fonemas) e letras (grafemas), ensinando-se os alunos a decodificar palavras traduzindo letras em sons. O processo envolve a aprendizagem dos sons individuais das letras, praticar a combinação desses sons para formar palavras e, finalmente, ler e escrever textos.



mais longos. Já o método de articulação, também conhecido como sintético, foca na articulação correta dos sons da fala e na formação de palavras a partir dos sons, enfatizando-se na pronúncia clara e na compreensão das diferentes articulações dos fonemas, o que ajuda os alunos a associar sons específicos às letras correspondentes e, desta forma, melhorar tanto a leitura quanto a escrita; ou seja, ressalta a articulação correta dos sons individuais, ensina os alunos a combinarem sons para formar sílabas e palavras e, conscientizá-los sobre os diferentes sons da língua e como se relacionam às letras escritas.

Ambos métodos objetivavam melhorar o processo de alfabetização, mas adotam formas de ação ligeiramente diferentes que se desenvolveram para facilitar e efetivar a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente em um contexto em que a educação se tornava mais acessível e havia a necessidade crescente de modos eficazes de ensino do ler e do escrever. O método fonético por um lado, concentra-se mais na correspondência entre som e letra, ajudando os alunos a decodificarem palavras novas, motivo pelo qual o jornal *O Imparcial* (1930), criticara que o uso de "CH" não era apropriado para representar o som de /k/ em casos onde "C" seria a forma correta antes das vogais "a", "o", "u" e outras consoantes; já o método de articulação (sintético), enfatizara a pronúncia e a combinação de sons, promovendo uma consciência fonêmica mais profunda e uma articulação precisa, por exemplo quando se usam, "[...] os S com som de Z como acontece com algumas vogais, assim em vez de rosa, caso transigir, deshora, escrever roza, caza, tranzigir e dezhoras." (*O Imparcial*, 1930)⁵. Destarte, apesar das tentativas de introduzir novos métodos, o método alfabético continuou sendo amplamente utilizado devido à sua simplicidade.

No entanto, as discussões em torno das diferentes abordagens evidenciaram a busca por métodos mais eficazes e contextualizados para o ensino da escrita no Brasil imperial. Destarte, o método fônico continuou com a associação direta entre os sons das letras e sua representação gráfica, buscando ensinar as crianças a decodificarem palavras a partir da correspondência entre fonemas e grafemas; método que seguiu uma progressão sistemática, partindo dos sons mais simples para os mais complexos, permitindo que os alunos desenvolvessem gradualmente

⁵ *O Imparcial* MA, 1930, Edição 02196, p.4.



habilidades de decodificação. De acordo com Capovilla e Capovilla (2007), o método fônico utiliza textos criados especialmente para alfabetizar, cujo conteúdo exprime a associação entre grafema e fonema (letras e sons). Já com respeito ao método global, priorizava a compreensão integral do texto, incentivando o reconhecimento de palavras inteiras e frases em vez de analisar-se individualmente os sons das letras. Aqui, a leitura é vista como processo de interpretação e significação, encorajando-se aos alunos a entender o sentido do texto como um todo. Em outras palavras,

[...] O método global ou visual ideográfico [...] parte do pressuposto de que não se pode alfabetizar ao se ensinar através de sons, letras e sílabas, que são fragmentos [...] e sim através de palavras, frases e pensamentos, além de dar grande ênfase à importância da percepção visual na aquisição da leitura (Ferreiro; Teberosky, 1985, p.18).

Os professores nesse sentido, foram orientados a escolher o método mais adequado ao perfil dos alunos e ao contexto educacional, levando em consideração as necessidades e habilidades específicas. “[...] A orientação pedagógica com o fim essencial de substituir os métodos atrasados da rotina pelos que a prática revelar mais aceitáveis e eficientes, deve[ria] preceder, portanto, [a] organização dos programas a adoptar.” (Conferência Interestadual de 1921, p.173). A combinação de diferentes abordagens era encorajada para atender a diversidade de estilos de aprendizagem e promover um ensino eficaz, demonstrando-se nessa variedade, a preocupação em proporcionar um real aprendizado e de qualidade, um ensino que se adaptara às diferentes necessidades dos estudantes e contribuísse para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com programas de ensino disponibilizados nas escolas.

Ademais, na década de 1920, o ensino da leitura e de outras disciplinas era orientado para facilitar a aprendizagem por meio da associação direta com as ideias apresentadas. Era essencial garantir que compreendessem plenamente um conceito antes de solicitar-lhes expressá-lo, enfatizando-se assim a compreensão profunda e a reflexão antes da comunicação de ideias. Essa abordagem visava tornar a aprendizagem concreta promovendo uma educação mais abrangente e enriquecedora.

[...] Quer no ensino da leitura, quer no das demais disciplinas, a aprendizagem ser[ia]—sensivelmente facilitada e amenizada por tudo o que auxiliar directamente os actos de associação com as idéas respectivas. O essencial



[era] que nunca se deix[asse] a criança enunciar um pensamento antes de o haver bem entendido. (Conferência Interestadual, 1921, p.174).

Na Conferência, enfatizou-se na produção de textos como estratégia fundamental para o desenvolvimento da escrita; incentivar os alunos a escrever narrativas, redações, cartas e outros gêneros textuais seria crucial para exercitar a criatividade, a organização de ideias e a expressão escrita. Durante o evento, as orientações para aprimorar as habilidades de escrita, foi considerada prática eficaz para desenvolver competências linguísticas e comunicativas, bem como para melhorar a capacidade de expressar pensamentos e emoções por meio da escrita.

O ensino da escrita, em paralelo com o ensino da leitura, segue o mesmo critério, a fim de evitar a monotonia que poderia desmotivar a criança em relação aos estudos. Além disso, na composição escrita, era essencial preservar a originalidade natural do aluno, estimulando-o a observar o mundo ao seu redor, a estabelecer comparações e contrastes, a compreender relações de causa e efeito, de quantidade e qualidade, e a expressar seus próprios conceitos com sua linguagem única. Ademais, ressalta-se a importância do desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica, analítica e criativa, incentivando a expressão de ideias de maneira autêntica e pessoal. Ao promover a observação atenta, a reflexão e a expressão individual, os estudantes eram encorajados a desenvolver habilidades de escrita mais sólidas e aprimoradas, contribuindo para o crescimento intelectual e comunicativo.

Nessa abordagem, os professores buscariam não apenas o aprimoramento das habilidades técnicas de escrita, mas também o estímulo à criatividade e à reflexão crítica; estudantes desafiados a explorar diferentes temas, desenvolver argumentos e aprimorar a capacidade de comunicação escrita, deveriam exercitar a autonomia e a auto expressão, desenvolvendo a própria voz e estilo na escrita. Ao escreverem de forma criativa e autêntica, poderiam expressar suas ideias, opiniões e experiências de maneira única, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e originalidade, para “[...] conservar a originalidade [...] emitir conceitos próprios, com a sua própria linguagem natural [...]” (Conferência Interestadual de 1921, p.174). Assim, a ênfase refletia a preocupação em promover-se uma educação que não apenas desenvolvesse as habilidades básicas de escrita, mas também estimulasse a criatividade por meio da linguagem escrita.



A análise e discussão desses textos contribuiriam para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos estudantes, o que estimularia a reflexão e discussões sobre temas relevantes. Propostas de atividades dinâmicas e interativas, dramatizações, leituras em grupo e visitas em bibliotecas e museus, para tornar o ensino da leitura e escrita mais dinâmico e envolvente foram também discutidas; atividades que visavam estimular o interesse dos alunos, promover a interação e a colaboração entre eles, e favorecer a aprendizagem eficaz, uma vez que “[...] Outras práticas ultimamente preconizadas, como as associações infantis e pequenas bibliothecas ou museus escolares, poder[iam] ser oportunamente adoptadas pelo Conselho Nacional de Educação, onde e como julgar conveniente” (Conferência Interestadual, 1921, p. 178). Diante disso, se a avaliação do desenvolvimento da leitura e escrita deveria ser realizada de forma contínua e formativa, com ênfase no *feedback* construtivo para orientar o progresso dos alunos; os professores por sua vez, acompanhariam de perto o desempenho de cada estudante, identificando dificuldades e oferecendo suporte individualizado para superá-las. Uma aprendizagem eficaz, como resultado de um ensino

[...] quanto possível, [que] evita[-se] a inclusão de tudo o que represent[ass]e inútil subrecarga intellectual para as crianças e [que] conserva[-se] apenas o que [fosse] realmente aproveitável e que corresponda às necessidades da vida, afim de que o aprendiz se faça com a devida efficiency. (Conferência Interestadual, 1921, p. 179).

A avaliação é vista como um processo que não deve simplesmente validar os conhecimentos, mas deve centrar-se no desenvolvimento cívico dos alunos e na formação de cidadãos conscientes, além de ser entendida como uma ferramenta para promover a aprendizagem contínua e o envolvimento ativo dos alunos. Estratégias de ensino que refletiam o compromisso em promover uma educação de qualidade, valorizando não apenas a aquisição de habilidades básicas, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e comunicativa dos alunos; isto é, “[...] Evitar-se-hão sempre em todos os casos as lições decoradas, os processos meramente mnemonicos, fazendo-se, porém, a exercitação da memória pelos meios racionais e logicos da associação das idéas.” (Conferência Interestadual, 1921, p. 190).



A diversidade de abordagens e a preocupação com a formação integral dos estudantes evidenciavam a busca por práticas educacionais inovadoras e contextualizadas com as necessidades da época; formação integral entendida como o desenvolvimento não apenas dos aspectos intelectuais; mas também, físicos, morais e cívicos que objetivaram preparar os alunos não apenas para adquirir conhecimentos acadêmicos, mas também para se tornarem cidadãos ativos, éticos e capazes de contribuir positivamente socialmente.

[...] larga trajetória traçada pelos dos Unidos da América do Norte, todos os países citados tem remodelado a sua instrução primária, exigindo um maior número de anos de frequência, adotando processos educativos destinados a desenvolverem as faculdades intelectuais da criança, fornecendo a maior cópia possível de conhecimentos úteis, cuidando, enfim, de ministrar a todos os futuros cidadãos uma educação física, moral e intelectual capaz de garantir a ação benéfica que eles devem exercer no meio da sociedade. (Conferência Interestadual, 1921, p. 196).

Em suma, uma visão de longo prazo sobre a importância da educação integral, que prepara os alunos não apenas academicamente, mas também como cidadãos conscientes e éticos. Também se ressaltou a necessidade de uma formação contínua dos professores e de um ensino contextualizado, adaptado às necessidades e interesses dos alunos. Assim, a Conferência Interestadual de 1921 deixou uma contribuição fundamental para a educação brasileira, influenciando práticas pedagógicas que visavam uma educação mais eficiente e eficaz. Portanto, faz nos refletir sobre tais questionamentos: Quais foram os desafios enfrentados pelos professores no Brasil na época? Como a formação inicial e continuada dos professores impacta a qualidade do ensino no país?

4 A DOCÊNCIA NO BRASIL REPÚBLICA: pelas lentes da Conferência Interestadual

A docência é a prática de ensinar e instruir alunos em várias áreas do conhecimento, requer habilidades como planejamento, adaptação de conteúdo, avaliação do progresso dos alunos e criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador. Um docente não apenas deveria dominar o conteúdo, mas também o transmitir com clareza, além de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem. Gadotti (2006) destaca que, ao perceberem as virtudes do ato de ensinar, ao



compreenderem a capacidade de conhecer e aprender por meio do ensino, os indivíduos deram início a um processo reflexivo, mesmo que inadvertidamente. Esse processo contribuiu para a sistematização e disseminação dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do tempo, uma vez que “[...] A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.” (Gadotti, 2006, p. 21).

As primeiras atividades docentes registradas no Brasil remontam ao período colonial. A prática docente nesse estágio inicial da história educacional brasileira é associada às atividades desenvolvidas pelos jesuítas, cujo trabalho era fundamentado em princípios religiosos e tradicionais, principalmente através da aplicação do *Ratio Studiorum*⁶, segundo Bittar e Ferreira (2010). De acordo com Aranha (2001), o domínio dos jesuítas na educação brasileira resultou em uma escola conservadora, centrada exclusivamente na formação humanística masculina; mulheres, negros e seus descendentes eram sistematicamente excluídos desse sistema educacional. Com a expulsão do Brasil, as atividades docentes foram assumidas por outras ordens religiosas, continuando o ensino aprendizado a ser predominantemente associado a motivos religiosos. Mestres religiosos, muitos dos quais com pouca formação jesuítica, permaneceram no país, mantendo a tradição educacional religiosa.

Conforme Werebe (1997), antes da chegada da família real no Brasil, a responsabilidade pela instrução estava nas mãos das carmelitas, beneditinos e franciscanos. Estas ordens religiosas ofereciam um ensino limitado de conteúdos, centrado exclusivamente na formação sacerdotal dentro de seus conventos. Durante o período imperial, a educação pública era uma questão rudimentar e repleta de grandes obstáculos, particularmente em relação ao ensino inicial da leitura e escrita. Todavia, a disponibilidade de educação era restrita e frequentemente dependia de iniciativas individuais ou religiosas. Desse modo, as instituições voltadas para o ensino de habilidades básicas, como leitura, escrita e contagem, eram vistas como fundamentais para a preparação de cidadãos aptos a desempenhar suas funções no

⁶ Documento elaborado pela Companhia de Jesus em 1599, baseado na ideia de uma educação integral que combina ensino rigoroso com formação moral e espiritual, visando desenvolver não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o caráter e a virtude dos alunos.



império. No entanto, essas instituições de ensino lidavam com desafios estruturais, tais como a escassez de docentes capacitados, recursos pedagógicos e a própria estrutura curricular.

O ensino inicial de leitura e escrita nas escolas primárias era fundamentado em métodos convencionais, muitas vezes influenciados por modelos europeus. A maioria dos alunos memorizava o alfabeto e as orações católicas, progredindo de forma gradual na compreensão dos textos. De acordo com O Ministério do Império, em 1883, no livro ressalta que:

[...] O Regimento recomendava que os professores tornassem o ensino de leitura algo prazeroso e articulasse com o ensino da escrita, utilizando-se da lousa para demonstrar as linhas retas, perpendiculares, curvas etc., e acostumar os alunos no uso do giz e da ardósia e, assim associar os conceitos do desenho linear com a escrita e a leitura. Para auxiliar no ensino da leitura e escrita, os alunos deveriam praticar exercícios verbais, reproduzindo pequenas narrações, fábulas, versos, fazendo, ao final, as correções necessárias dos erros mais grosseiros. (Castanha 2013, p. 285).

Normalmente, a instrução elementar era restrita aos que tinham condições de frequentar as poucas escolas disponíveis. No meio rural, a situação era ainda mais precária, com escassas possibilidades de acesso ao conhecimento. Mesmo com essas restrições, o governo imperial realizava algumas iniciativas para regular e ampliar a escolarização. Normas como a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 (Castanha, 2013, p. 71) que determinava a instalação de uma escola primária em cada localidade, tinham como objetivo ampliar o acesso à instrução; no entanto, o efeito dessas leis era restrito, arraigando-se as desigualdades regionais e sociais, que perpetuavam um sistema onde o acesso à escola era privilégio de poucos, especialmente nas áreas urbanas e entre as classes dominantes.

Outrossim, a mudança para a República proporcionou um novo impulso, com um discurso mais progressista enfatizando a instrução pública como direito universal, mesmo que as práticas permaneçam prejudicadas pela falta de recursos. Apesar de manter muitas das desigualdades herdadas do período imperial, a Primeira República iniciou esforços mais firmes para ampliar o ensino da leitura e escrita, influenciados pelas concepções de modernização e pelo fortalecimento do estado-nação. Ademais, esta etapa representou o começo de uma extensa batalha pela democratização do ensino no Brasil, em função de transformações significativas impulsionadas pelo surto



industrial, a expansão da indústria cafeeira e a urbanização crescente; eventos que culminaram com a Proclamação da República, nova realidade que começou a delinear-se no cenário escola educacional em construção, com mudanças notáveis nas atividades docentes, incluindo o aumento da presença feminina no magistério.

A Conferência Interestadual de 1921 marcou um ponto crucial na valorização da docência no Brasil, a profissão de professor foi reconhecida como de grande importância e responsabilidade, e a necessidade urgente de prover escolas com professorado capacitado era consenso; professor não apenas bem remunerado, mas também incentivado a dedicar-se com zelo ao ensino, considerando-o como nobre e elevado ofício. Essa valorização do papel do professor era evidente, destacando sua influência fundamental na formação das crianças e na transmissão de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da sociedade.

[...] 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, o incentivo que o faça consagrar-se, com apurado zelo, ao desempenho de seus nobres e elevados mistérios. (Conferência Interestadual, 1921, p.170).

No final da Primeira República, o Brasil foi marcado pela Revolução de 1930 e pelo movimento escolanovista⁷, que foi influenciado pelas teorias da psicologização⁸ e por uma visão romântica que muitas vezes se distanciava da realidade. “No entanto, as contribuições da “escola nova⁹” foram importantes e serviram para o questionamento da escola tradicional, de seus métodos baseados num ensino livresco, dogmático e artificial” (Werebe, 1997, p. 52). Durante a Conferência Interestadual de 1921, participantes de vários estados se reuniram para debaterem também questões da docência como profissão estratégica para o desenvolvimento nacional. Ademais, não só se ilustrou a importância crucial de investimentos fundamentais na formação e capacitação de professores, como também se destacou

⁷ Movimento educacional brasileiro das décadas de 1920-1930, influenciado por correntes pedagógicas progressistas, como as de John Dewey, que defendia uma educação mais democrática, centrada no aluno e voltada para a realidade social, em oposição ao modelo tradicional e autoritário. Buscava integrar teoria e prática, com foco na participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

⁸ Processo em que questões sociais e políticas são explicadas como problemas individuais ou psicológicos, desviando a atenção das causas estruturais e coletivas.

⁹ Movimento pedagógico do final do século XIX e início do XX que propunha uma educação centrada no aluno, mais democrática e ativa. Influenciado por teóricos como John Dewey, buscava romper com o modelo tradicional autoritário de ensino.



a necessidade de melhorar as condições nas escolas. Com isso, não apenas se discutiu o assunto, mas se estabeleceram regras que visavam promover uma educação de qualidade, objetivando-se formar professores como agentes importantes na criação de uma sociedade mais equitativa. Portanto as discussões sobre a necessidade de políticas públicas ativas que promovessem o ensino e incentivassem os docentes a se dedicarem à profissão foi um entendimento comum, um consenso sobre a centralidade do ensino primário para o avanço socioeconômico do Brasil.

Dita capacitação como requisito fundamental para o avanço do ensino primário e a erradicação do analfabetismo, foi um dos aspectos principais, haja vista que “[...] se o fim essencial do ensino primário [era] dar a educação moral e cívica ao cidadão, formar o caráter [; então] a primeira tarefa é o preparo de professor, pois sem bons professores jamais o ensino popular alcançar[ria] aquele objetivo” (Conferência Interestadual, 1921, p. 140). Dessa forma, ressaltasse a importância da capacitação dos educadores como base para o fortalecimento do sistema educacional que se edificava. Por sua vez, além da formação e capacitação, se abordou também na Conferência de 1921, a valorização salarial e o reconhecimento social dos professores, haja vista que:

[...] convi[nha], igualmente, prover as escolas de professorado capaz, que [tivessem] na remuneração razoável de seus esforços e nas vantagens que lhe forem acessíveis por sua dedicação ao ensino, o incentivo que o [fizesse] consagrar-se, com apurado zelo, ao desempenho de seus nobres e elevados mistérios. (Conferência Interestadual, 1921, p. 170).

Dessa maneira, enfatizou-se nas de condições de trabalho adequadas para os docentes que garantissem o funcionamento eficaz da profissão. Fornecer um ambiente de trabalho favorável, não apenas promoveria o bem-estar dos profissionais da educação, mas também contribuiria significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Portanto, investir em recursos e apoio adequados demonstra um compromisso com a qualidade educacional e o respeito pelos educadores era fundamental para fortalecer o sistema de ensino.

Durante as deliberações, também foi discutida a urgência de substituir o professorado desalentado da zona rural, muitas vezes mal remunerado e sem estímulo adequado para o exercício pleno de suas funções. Conforme mencionado,



[...] por esse professor é que urge substituir o desalentado professor rural de nossos dias, que, mal remunerado e sem estímulo, comparável a um proscrito em seu desterro, ou permanece na sede de seu trabalho o tempo estritamente necessário para se transferir para outro local, ou se deixa cair em uma 'austera, apagada e vil tristeza' que o torna absolutamente incapaz de exercer suas funções. (Conferência Interestadual, 1921, p. 170).

Ao final, houve consenso sobre a necessidade de uma política educacional mais eficaz e abrangente que reconhecesse o ensino como um importante pilar do sistema educacional; reconhecimento particularmente importante quando se considera o contexto da alfabetização durante a Primeira República (1889-1930), em que a prática pedagógica enfrentou desafios significativos. As recomendações e orientações delineadas por outro lado, fornecem orientações claras para futuras iniciativas de reforma educativa, que promova a formação contínua de professores e a modernização dos métodos de ensino. A capacitação adequada dos educadores como aspecto fundamental para enfrentar o desafio da alfabetização, que muitas vezes se limitara à decodificação de letras e palavras, em vez de promover a compreensão e produção de textos. Sob essa perspectiva, torna-se imperativo que o sistema educacional investisse não apenas em uma formação inicial, mas também em uma formação continuada, que ofereça aos professores as ferramentas necessárias para transformar suas práticas pedagógicas. Assim, a alfabetização poderia ser compreendida de forma mais ampla, como um processo de desenvolvimento crítico e reflexivo, capaz de promover a plena inserção dos indivíduos na sociedade

Nesse sentido, a Conferência interestadual de 1921, foi um marco importante nas discussões sobre alfabetização e práticas docentes durante o período, já que o foco no ensino e no papel fundamental dos professores na implementação de práticas pedagógicas que atendessem às necessidades dos educandos foi consenso, além de ter-se enfatizado que a alfabetização deveria fazer parte de um processo educativo mais amplo e significativo, quando se reflete numa educação abrangente e adaptada às realidades locais, sejam escolas rurais, sejam escolas urbanas.

Também a necessidade de melhorar os métodos de ensino é um ponto central, propondo abordagens que levassem em conta a diversidade cultural e social brasileira e garantissem o acesso à educação para todos. A conferência foi também crucial para apontar políticas públicas educativas necessárias e definir orientações



que inspirassem futuras reformas. Destarte, as discussões sobre a intervenção governamental na educação e a criação de escolas modelo são emblemáticas dos esforços conjuntos para enfrentar os desafios da alfabetização. Em suma, reafirmou-se o poder transformador da educação e ressaltou-se que investir na capacitação e desenvolvimento de professores é fundamental para construir sociedades mais prósperas. De acordo com a Conferência de 1921, sem bons professores, a educação de massa nunca alcançaria este objetivo. Portanto, a educação é vista como ferramenta para promover a mudança social, económica e preparar as gerações futuras para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, destacando a necessidade de um planeamento cuidadoso e abrangente para garantir acesso a uma educação de qualidade para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta revisão histórica de períodos marcados por profundas transformações sociais, políticas e educacionais, foi possível identificar a evolução dos métodos de ensino da leitura e escrita, que se agrupam em sintéticos e fônicos, refletindo correntes pedagógicas predominantes da época, bem como os desafios enfrentados pelos docentes na busca por um ensino inicial da leitura e da escrita que garantisse uma educação de acordo com as necessidades da população. Diante disso, a importância de um ensino que não se limitasse à mera decodificação de letras, mas que promovesse a compreensão, a expressão e a apreciação da linguagem escrita foi tratado por vários intelectuais e administradores governamentais na Conferência Interestadual de 1921, em particular, destacou; portanto, a mudança de paradigma na formação do cidadão crítico e participativo, capaz de interagir com a sociedade de maneira consciente e reflexiva foi a discussão em pauta.

No entanto, a implementação dessas práticas pedagógicas não ocorreu sem desafios. A obrigatoriedade do ensino primário e a intervenção do Estado na educação foram temas centrais na discussão, evidenciando-se a necessidade de um compromisso coletivo para a promoção da educação básica. Em vista disso, a responsabilidade dos educadores, das instituições e da sociedade como um todo é



ênfatizada como fator crucial para o avanço da alfabetização e das práticas pedagógicas em sintonia com o ensino inicial da leitura e da escrita, também a resistência a novos métodos e a falta de formação adequada dos docentes são obstáculos significativos à adoção de abordagens e métodos mais eficazes para dito ensino e aprendizagem.

Além disso, as análises das diretrizes educacionais da época revelam uma preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, que abrange não só o aspecto cognitivo; mas a educação dos aspectos emocional, social e físico. Outrossim, a promoção de valores éticos e cívicos, bem como o estímulo à criatividade e à capacidade de raciocínio, foram considerados fundamentais para a formação de cidadãos como um todo e preparados para vida em sociedade. Concomitantemente, a importância da produção de textos como estratégia fundamental para o desenvolvimento da escrita foi outro aspecto relevante; incentivar os alunos a escrever narrativas, redações e outros gêneros textuais não apenas exercitaria a criatividade, mas também contribuiria para a organização de ideias e a expressão escrita. Dessa forma, a prática da escrita, realizada juntamente com a leitura, foi essencial para evitar a monotonia e desmotivação, promovendo-se um ambiente de aprendizado mais dinâmico, que se concretizaria com a avaliação contínua e formativa do desenvolvimento da leitura e escrita.

Em suma, os desafios das práticas pedagógicas de alfabetização durante a Primeira República revelam um contexto educacional em constante transformação, no qual se busca não apenas a alfabetizar, mas, a formar cidadãos críticos e ativos. Com isso, os desafios enfrentados ainda ressoam na educação contemporânea, ressaltando a importância de um compromisso contínuo com a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos; reflexões sobre experiências passadas que pode servir como guia para a construção de uma educação mais inclusiva, eficiente, eficaz e plena.



REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.
- BITTAR; FERREIRA, M. A. **A educação no Brasil**: uma história da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAPOVILLA, A. G. S. CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon. 2007.
- CASTANHA, A. P. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste; Campinas: Navegando Publicações, 2013.
- CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO, 1921, Pelotas. **História da educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, v. 9, p. 129-219, abr. 2001.
- CONGRESSO PEDAGÓGICO. Trabalhos do Congresso Pedagógico de 1920. [São Luís]Imprensa Oficial, 1920. p. 353. Documento histórico. Disponível na Biblioteca Pública Benedito Leite. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ezAVR6ONseMboddKg3U-bq5mOFrNRUEB/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 set. 2024.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização**: uma abordagem histórica. São Paulo: Cortez, 2004.
- O IMPARCIAL. Edição 02196, São Luís Maranhão, 1930.
- ROLDÃO, M. C. **A educação no Brasil**: uma história da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2009.



VARGAS, G. **Discurso de criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1930.

WEREBE, M. J. G. **Grandes educadores brasileiros.** São Paulo: Ática, 1997.

