

## **MÉTODOS DE ENSINO E ALFABETIZAÇÃO: UM LEGADO IMPERIAL PARA A ESCOLA REPUBLICANA EMERGENTE**

Valter Natal Valim Carlos<sup>1</sup>

### **RESUMO**

No decorrer do século XIX e início do século XX, transformações políticas, econômicas e socioculturais destacariam a questão da renovação educacional nos debates pela modernização da sociedade. Logo, essa reflexão se volta para a escolarização da sociedade brasileira, na transição do Império para a República, face à promoção do método de ensino intuitivo e do método analítico de alfabetização. Esses métodos despontariam como inovações didático-pedagógicas, evidenciando visões de escola da época, relacionadas às mudanças dos modos de produção e suas demandas na organização social. Assim, busca-se olhares possíveis sobre as relações de força que tensionam a oferta de instrução pública nesse período. Por conseguinte, mobiliza-se a concepção de Julia (2001) sobre “cultura escolar”, para o estudo desses métodos. Igualmente, apoia-se na abordagem de Le Goff (1997) sobre o par “antigo” e “moderno”, para a análise das ideias de “renovar” e “modernizar”, suas tensões e constrangimentos. Dessa maneira, a prática historiográfica oportuniza alguns entendimentos sobre a cultura escolar da época estudada, em que se sobressaem as ideias de renovação da educação e modernização da sociedade.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Cultura escolar. Método de ensino intuitivo. Método analítico de alfabetização.

## **TEACHING AND ALPHABETIZATION METHODS: AN IMPERIAL LEGACY FOR THE EMERGING REPUBLICAN SCHOOL**

### **ABSTRACT**

During the 19th century and the beginning of the 20th century, political, economic and sociocultural transformations would highlight the issue of educational renewal in the debates for the modernization of society. Therefore, this reflection turns to the Brazilian society schooling in the transition from the Empire to the Republic, in face of the promotion of the intuitive teaching method and the analytical literacy method. These methods would emerge as didactic-pedagogical innovations, evidencing school visions of the time, related to the changes in the production modes and their demands in the social organization. Thus, we seek possible glimpses of the power relations that put pressure on the supply of public education in this period. Therefore, Julia's (2001) conception about "school culture" is mobilized for the study of these methods. Le Goff's (1997) approach on the pair "ancient" and "modern" is also used to analyze the ideas of "renewing" and "modernizing", their tensions and constraints. In this way, the historiographical practice provides an opportunity for some understandings about the school culture of the studied period, in which the ideas of renovation of education and modernization of society stand out.

**Keywords:** Alphabetization. School culture. Intuitive teaching method. Analytical method of alphabetization.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (PPGE/UFRJ). Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, AEDB, UniDOMBOSCO. E-mail: valtervalim67@gmail.com

## **1 UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO E A RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

A modificação dos meios de produção, que se inicia no final do século XVIII, com o processo de industrialização, opera mudanças na sociedade, dando origem a uma nova ordem política, econômica, social e cultural, que se consolidaria no século XIX, propondo novas questões e tensões na sociedade capitalista emergente. Dessa maneira, o desenvolvimento econômico dos países, avanços tecnológicos e científicos, invenções e descobertas em vários campos, promovem a ascensão das ideias positivistas e liberais. Essa corrente de pensamento, orientada pela crença na ciência e no progresso como elementos regeneradores e civilizadores da humanidade, promoveria transformações políticas, econômicas e culturais, ou seja, mudanças nos modos de se pensar e organizar o social.

Portanto, nesse período em que os Estados-nação se consolidam, a modernização social se configura como fator essencial de ordem, civilização e progresso. Assim sendo, discursos positivistas enfatizariam o papel da educação como elemento civilizatório responsável por estabelecer a ordem social requerida pela modernidade. Logo, a educação, tomada como elemento civilizador, se articula com as exigências da nova sociedade que emerge do desenvolvimento econômico industrial. Assim, vários países, em busca de progresso e desenvolvimento, se mobilizam em discussões políticas sobre a renovação da educação, propondo questões acerca de sua universalização e os meios necessários para sua efetivação na sociedade.

À vista disso, Souza (2000) observa que na segunda metade do séc. XIX, a questão da educação popular vai ter lugar de destaque nos debates políticos acerca da democratização da cultura e da função política da escola na sociedade que se modernizava. Assim, procurava-se definir as finalidades da escola primária e os meios de sua universalização, de modo que diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, sociais, econômicos e culturais, se mobilizariam na discussão sobre o conteúdo da escolarização popular e a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário.

No Brasil, segundo Silva e Schueler (2013), a educação no Império seria considerada como imprescindível para o estabelecimento da ordem imperial. Destarte, o projeto de governo imperial mobilizaria esforços para unificar suas territorialidades, estreitar laços de pertencimento, estabelecer vínculos de nacionalidade e constituir um corpo de cidadãos. Desse modo, a educação seria tomada como propulsora do projeto civilizatório imperial, que, por meio

da escolarização do social, buscava despertar nos sujeitos o sentido de pertencimento à coletividade social: a população brasileira.

Inicialmente, a escolarização do social seria apenas sugerida na Constituição de 1824 e na Lei Geral de Educação no Brasil de 1827. Porém, no decorrer do Império, percorreria um caminho rumo ao estabelecimento de sua obrigatoriedade, legitimando a oferta da instrução primária entre a população. Observa-se, contudo, que esse projeto educacional contemplava apenas aqueles que, naquela altura, eram considerados cidadãos brasileiros, o que estava diretamente relacionado à liberdade dos sujeitos. Logo, os escravos seriam excluídos desse projeto, marcando sua condição de subordinação aos homens livres (SILVA; SCHUELER, 2013).

Destarte, durante o vigor do regime imperial, vários dispositivos legais seriam engendrados na tentativa de legitimar e regulamentar a obrigatoriedade escolar e a gratuidade de sua oferta, promovendo a instrução primária popular. Porém, a despeito da mobilização desses esforços, a difusão da escola pública estatal teria seu alcance limitado, condicionando o acesso da população infantil às tensões, às hierarquias e às distinções entre os cidadãos (SILVA; SCHUELER, 2013). À vista disso, percebe-se que o projeto educacional do Império se sujeitou aos constrangimentos referentes aos seus modos de organização política, econômica e sociocultural.

Por conseguinte, no último quartel do séc. XIX, grupos progressistas, influenciados por ideias positivistas e liberais, passam a tensionar o regime imperial, questionando sua organização política e seu modelo econômico, baseado num sistema latifundiário, agrário-exportador e escravagista. Em meio a essas relações de força, a questão da escolarização da sociedade brasileira seria enfatizada, tornando-se recorrente nos debates pelas transformações dos rumos nacionais.

Nessa atmosfera, intelectuais de vários setores da sociedade se mobilizariam em torno da questão educacional, destacando seu papel como instrumento civilizador, promotor do progresso e modernização da nação. Por conseguinte, nesses debates, observam-se aspectos como a obrigatoriedade da escola primária, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e a proposição do civismo como princípio norteador da cultura escolar, exaltando a nação e a pátria.

No campo científico da educação, vários setores da sociedade são mobilizados na reflexão sobre a melhor organização pedagógica da escola primária, o método de ensino a ser empregado e o conteúdo a ser ministrado. Essas discussões evidenciariam novas propostas pedagógicas e didáticas, o que fomentaria disputas acerca de métodos de ensino e métodos de alfabetização. Conseqüentemente, o método de ensino intuitivo e o método analítico de alfabetização despontam como inovações didático-pedagógicas que seriam promovidas nos últimos anos imperiais, sendo, posteriormente, absorvidas pelo projeto educacional republicano.

## **2 DIÁLOGOS TEÓRICO METODOLÓGICOS QUE ORIENTAM QUESTÕES**

Os métodos de ensino e alfabetização, nas suas relações com as práticas pedagógicas e didáticas, referem-se aos modos e aos meios de ensinar nas épocas. Dessa maneira, compreende-se que pertencem ao domínio da “cultura escolar”, por expressarem visões de escola nos vários momentos da história da educação. Dessa maneira, busca-se, em Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), compreensão de “cultura escolar” como categoria de análise e campo de investigação, uma vez que estes autores realizam estudo sobre a temática, abordando as concepções de teóricos do campo, a disseminação dessas ideias na realidade brasileira, e, por fim, as pesquisas que vêm sendo realizadas nessa direção.

Por conseguinte, observam que, por volta dos anos 1970, a problemática da cultura se estendeu por diversos campos disciplinares, suscitando debates sobre o tema, bem como mobilizando diversas perspectivas teóricas e metodológicas. No campo educacional, reconheceu-se a existência de uma cultura escolar, tornando-se alvo de reflexão de intelectuais como Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago, os quais apresentam similitudes e diferenças em suas concepções de cultura escolar.

Assim sendo, Julia (2001) se volta para o interior das instituições de ensino, ou seja, para seu funcionamento interno, atentando para as normas, que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e, as práticas cotidianas da escola, que permitem a transmissão dos conhecimentos e incorporação de comportamentos.

Já para Chervel, a escola tem uma potência criativa, sendo capaz de produzir um saber original e específico, que se estende sobre a sociedade e a cultura. Os dois pesquisadores se aproximam em suas concepções, principalmente, no que se refere à constituição das disciplinas

escolares e dos efeitos sociais da escolarização. Porém, Chervel vai afirmar a originalidade da cultura escolar, voltando-se para a construção dos saberes escolares, enquanto Julia enfatiza, em sua análise, as práticas escolares, distinguindo entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária (FARIA FILHO et al., 2004).

Também se voltando para o tema, Forquin situa a cultura escolar como sendo uma “cultura segunda”, derivada e transposta de uma “cultura de criação ou invenção”. Dessa maneira, segundo o autor, na escola, no entrecruzamento das ações institucionais, docentes e discentes, o conhecimento produzido pela academia é transformado, recortando saberes e materiais culturais disponíveis, efetuando sua reorganização e reestruturação, perante a necessidade de “transposição didática”. Portanto, a cultura escolar é caracterizada como seletiva, num trabalho contínuo de reinterpretação e reavaliação do que deve ser conservado, a partir de fatores sociais, políticos e ideológicos (FARIA FILHO et al., 2004).

Por fim, Viñao Frago conceitua cultura escolar como sendo tudo aquilo que ocorre no interior da escola, o que abrange as diferentes manifestações das práticas escolares, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Assim sendo, destaca os tempos e espaços escolares como constituintes da corporeidade dos sujeitos escolares, disseminando símbolos estéticos, culturais e religiosos. Logo, a cultura escolar englobaria as mais diversas dimensões do cotidiano da escola, estendendo-se sobre a sociedade. O autor amplia o conceito de cultura escolar para “culturas escolares”, pois observa que a mesma varia conforme a instituição investigada, considerando sua singularidade (FARIA FILHO et al., 2004).

Faria Filho et al. realizam, ainda, “um pequeno inventário” das pesquisas realizadas no Brasil que tomam a cultura escolar como objeto de investigação, agrupando-as da seguinte forma: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino. Diante disso, esse estudo se localiza no campo de investigação sobre “cultura escolar”, no que se refere aos métodos de ensino e alfabetização, como forma de conhecimento dos modos de ensinar e visões de escola no recorte temporal estabelecido.

Portanto, fez-se necessária a abordagem dos conceitos de cultura escolar, a fim de situar a presente pesquisa no campo de investigação citado. À vista disso, nesse estudo, buscou-se aproximações com as ideias de Julia (2001), no que se refere aos modos de transmissão de conhecimento e às normas que se pretendiam inculcar.

Na transição entre o Império e a República, a renovação da educação e a proposição de novos métodos de ensino e alfabetização evidenciam o discurso modernizador que emerge das discussões, debates e disputas travadas entre profissionais e intelectuais da área. Por conseguinte, a partir das ideias de Le Goff (1997), mobiliza-se a reflexão sobre os conceitos de “moderno”, “modernizar” e “renovar”, oportunizando olhares possíveis sobre tensões, constrangimentos e relações de força que lhes perpassam.

Le Goff (1997) propõe uma análise crítica sobre o par “antigo” e “moderno”, refletindo sobre o dualismo que representam na abordagem histórica progressista e linear. Dessa forma, o autor recorre à história semântica destes termos, destacando sua presença ao longo da historiografia, principalmente na história ocidental, mas também em outras civilizações, evidenciando que, ao longo do tempo, foram atribuídos diferentes significados para essas palavras.

Assim, percebe-se que “antigo” e “moderno” assumem diferentes concepções nas diversas épocas, tendo em vista suas correntes ideológicas e culturais dominantes. Logo, os conceitos “antigo” e “moderno” são tensionados por relações de forças políticas, econômicas, sociais e culturais nas sociedades, em seus momentos históricos, sendo, desse modo, influenciados por manifestações científicas, filosóficas, artísticas e religiosas, entre outras.

Portanto, os indivíduos nas sociedades, em seus “presentes”, vão estabelecer um jogo dialético e antagônico em torno do “antigo” e “moderno”, o que nos revela o modo como encaram seu “passado”. À vista disso, observa-se que, muitas vezes, a construção da ideia de “moderno” nasce da valoração de sujeitos sociais sobre o seu “presente”, estabelecendo uma relação dicotômica com seu “passado”, o “antigo”. Consequentemente, a dicotomia que se interpõe entre essas concepções contribui para descontinuidades e rupturas nos momentos históricos.

Assim sendo, o conceito de “modernidade” tanto pode denegrir quanto exaltar uma “antiguidade”. Logo, o conceito de “antigo” é tomado como referência para que indivíduos atribuam juízos de valor sobre o “moderno”, de modo que se percebe a importância do “antigo” na emergência de outros valores tomados como “modernos”. Segundo Le Goff (1997), a ideia de “moderno”, não raro, é concebida em associação às ideias de “novo”, “nascimento” e “progresso”, onde se pressupõe uma evolução linear e positiva.

O autor, igualmente, assinala que, nos séculos XIX e XX, a ideia de “moderno” deu origem a desdobramentos conceituais como “modernismo”, “modernização” e “modernidade”. O termo “modernismo” foi evocado como chancela para os movimentos literários, artísticos e religiosos, na transição dos séculos XIX e XX. No sentido de uma “revolução ideológica”, ele alargaria o campo de ação do “moderno”, opondo-se ao “antigo”, o tradicional.

À vista disso, a “modernização” concerne às mudanças e transições nas relações políticas, econômicas e sociais nos diversos países, em diferentes épocas. Desse modo, a “modernização” pode ser: equilibrada, não destruindo valores antigos; conflitual, a que é marcada por embates e disputas entre o “antigo” e o “moderno”; e por tentativas, que busca equilíbrio e conciliação entre ambos.

Por fim, a “modernidade”, termo cunhado por Baudelaire nos anos 1860, abarca o surgimento de criações estéticas, inovações de costumes e mudanças de mentalidade, sendo, dessa forma o resultado ideológico do modernismo. Por conseguinte, o autor evoca Morin para explicar “modernidade” como “cultura de massas”.

Logo, a tomada de consciência do “moderno” e suas rupturas com o “passado” seria o produto da aceleração da história, dos conflitos de gerações, das pressões exercidas pelos progressos materiais sobre as mentalidades, do caráter “aleatório” das mudanças históricas e, por fim, de estratégias engendradas por grupos sociais dominantes – políticos, artistas, intelectuais, entre outros.

Portanto, percebemos, a partir das ideias de Le Goff, que o par “antigo” e “moderno” vai assumir um caráter polissêmico, nas mais variadas sociedades em seus diversos momentos históricos, traduzindo seus processos de mudança e transição, os quais podem corresponder às rupturas e discontinuidades, ou, ainda, às apropriações e ressignificações de ideias e valores.

Assim sendo, as categorias de análise “antigo” e “moderno” oportunizam o entendimento das propostas e tentativas de renovar a educação, por meio de inovações didático-pedagógicas: o método de ensino intuitivo e método analítico de alfabetização.

### **3. O MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO: LIÇÃO DE COISAS**

As transformações e mudanças ocorridas no Oitocentos, pela irradiação do capitalismo liberal e desenvolvimento da industrialização, foram paulatinamente adquirindo contornos mais definidos e constituindo uma diferente ordem mundial (HOBSBAWM, 1996a, 1996b, 2003).



No último quartel do século XIX, determinados imperativos político-econômicos, que se estabeleciam nas várias nações, suscitaram debates públicos nacionais e internacionais, em que se procuravam traçar certos rumos que norteariam o processo de “modernização” social. Nessa atmosfera, atribuiu-se significativo destaque à escolarização do social, sendo considerada como fator crucial e imprescindível para a implementação das perspectivas civilizatórias projetadas e tencionadas naquele presente (KUHLMANN JR., 2001; SCHELBAUER, 2005, 2009; SOUZA, 2000; VALDEMARIN, 2004a).

Dessa forma, sujeitos sociais das várias esferas públicas se envolveram na discussão sobre a renovação educacional, empenhando-se em definir as finalidades da escola primária e os meios para efetivar sua universalização, refletindo sobre a educação do povo e a função política da escola. De igual modo, as atenções também se voltariam para a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário. Nesse quadro, procurava-se determinar meios eficazes para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na instrução pública, destacando-se aspectos referentes aos métodos de ensino. Logo, questões pedagógicas e metodológicas também seriam examinadas, buscando-se outras alternativas, ou seja, diferentes caminhos que oportunizassem os resultados pretendidos e projetados na oferta educacional (SOUZA, 2000).

Assim sendo, a questão educacional, ampliada pela intensa mobilização em torno da mesma, ganhou ampla visibilidade em vários países, contribuindo para a difusão e circulação de ideias, modelos e propostas pedagógicas, amplamente, veiculados em exposições universais, congressos de instrução, livros, artigos, jornais e revistas, entre outros (SOUZA, 2000; SCHELBAUER, 2005, 2009; KUHLMANN JR., 2001). Nesses investimentos de esforços em busca de caminhos para a renovação educacional, as questões relativas à metodologia de ensino seriam ressaltadas. Assim, o método de ensino intuitivo, inspirado nas concepções pedagógicas de Pestalozzi<sup>2</sup>, entraria em cena, alinhando-se às expectativas educacionais que se estabeleciam naquele momento (VALDEMARIN, 2004a).

---

<sup>2</sup> Johann Heinrich Pestalozzi, suíço alemão, nasceu em 1746 (Zurique – Suíça) e faleceu em 1827 (Brugg – Suíça), membro de família abastada, sendo neto de pastor protestante e filho de médico, enfrentaria dificuldades na infância pela morte prematura do pai. Frequentou a escola primária e secundária na sua cidade natal, sendo influenciado, em sua juventude, pelas ideias iluministas, em especial as concepções educativas de Rousseau. Entusiasta dos ideais que emergiram na Revolução Francesa (1789), encarava a educação do povo como meio de superação do atraso e pobreza social. Dedicando-se à educação, como base para a formação política, moral e religiosa, fundou um instituto educativo em Yverdon (1805), onde aplicou seu método educativo, o qual teria grande repercussão nas salas de aula e na formação docente. Entre suas principais obras, destacam-se: Leonardo e Gertrudes (1781), Como Gertrudes ensina seus filhos (1801) e O canto do cisne (1826) (DUSSEL; CARUSO, 2003).



Em meios às tensões que emergiam com a industrialização, a carência de mão de obra capacitada, os baixos salários e os, considerados, altos índices de desemprego e analfabetismo também eram atribuídos à ineficiência do ensino (VALDEMARIN, 2004a). Em vista disso, o método de ensino intuitivo seria preconizado como proposta de “ensino natural” que, baseando-se na observação direta de coisas e fenômenos, educaria os sentidos e a percepção dos sujeitos, orientando-os para o mundo do trabalho e empreendimento. Portanto, no “ensino intuitivo” o “[...] objetivo da ação educativa era o ‘desenvolvimento de todas as forças humanas’ [...]” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 135), referindo-se às concepções pedagógicas pestalozzianas.

Esse método, também denominado como “ensino intuitivo”, “ensino pelo aspecto” e “lições de coisas”, fundamenta-se na educação pelos sentidos, ou seja, por meio de observação, experimentação e entendimento de coisas. Em sua proposta metodológica, o processo de ensino se desenvolve em lógica sequencial e progressiva, partindo do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, das percepções para as ideias. Para que isso fosse possível, seria necessário o emprego de materiais didáticos que, de algum modo, oportunizassem o conhecimento pela observação (VALDEMARIN, 2004a).

Então, nesse período, ocorreria uma proliferação de manuais que se propunham a orientar a prática pedagógica pelo ensino intuitivo, veiculando interpretações e apropriações desse método. Entre os vários manuais que circularam no período, destacam-se: *Méthode intuitive – Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, de autoria Delon & Delon, em edições de 1892 e 1913; e *Primary Object Lessons*, do norte-americano Alisson Norman Calkins, publicado em 1886 (VALDEMARIN, 2004a). Esses manuais se caracterizam como exemplos do pensamento “moderno”, na visão do século XIX. Portanto, suas propostas de ensino corroborariam as ambições em torno da educação, vinculada ao projeto modernizador da sociedade, nos seus variados aspectos (VALDEMARIN, 2004b).

O manual elaborado pelo casal Delon, *Méthode intuitive - Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, conforme indicação no título, baseia seu programa de ensino nas ideias pedagógicas de Pestalozzi e Froebel. Desse modo, propõe exercícios que envolvem diversos materiais didáticos, de modo que situações são criadas oportunizando um aprendizado em que o conhecimento nasce do entendimento da criança, por meio da observação e da experiência com os objetos, em suas qualidades inerentes.

Assim, o método de ensino intuitivo, nesse manual, pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar.

O manual de Alisson Norman Calkins, *Primary Object Lessons*, recomenda a aplicação do ensino intuitivo a todas as áreas de conhecimento. Nesse manual, o autor considera que, na percepção de objetos conhecidos, a criança exercita os sentidos e o raciocínio, adquirindo o conhecimento. A proposta didática de Calkins contempla as várias etapas do processo que parte do objeto concreto para se chegar à abstração, de modo que, permite a generalização das ideias e a elaboração do conceito. Desse modo, o manual, organizado na forma de perguntas e respostas, compreende o conteúdo que deve ser ministrado na instrução elementar, bem como, orienta os passos metodológicos que o professor deve seguir na prática do ensino.

Desse quadro, Valdemarin (2004b) considera que as lições das coisas nas abordagens de Calkins e Delon & Delon se caracterizam como exemplos do pensamento “moderno”, na visão do séc. XIX, ou seja, tomam o conhecimento segundo a concepção utilitária da ciência, o que vai de encontro às ambições em torno da educação, vinculada ao projeto modernizador da sociedade, segundo os ideais burgueses, liberais e capitalistas. Assim sendo, em toda a Europa, assim como nas Américas, o método de ensino intuitivo ganhava forte expressão na tentativa de difusão da escolarização, constituindo-se “[...] juntamente com a formação dos professores, o núcleo central das reformas que estavam servindo de base para a organização do ensino popular [...]” (SCHELBAUER, 2009, p. 2).

À vista disso, ao lado de temas recorrentes como a obrigatoriedade, gratuidade, laicidade e liberdade de ensino, nos debates travados entre políticos e intelectuais, questões referentes aos métodos e conteúdos de ensino, igualmente, se destacavam entre propostas de renovação educacional e reorganização da instrução pública. Então, planejando-se convergir as forças educativas para o campo do trabalho e dos empreendimentos, o método de ensino intuitivo despontava como prática pedagógica que, estrategicamente, contribuiria para a organização da sociedade na direção do desenvolvimento e progresso das nações, apregoados no ideal civilizatório que se impunha na ordem capitalista industrial (SOUZA, 2000; SCHELBAUER, 2005, 2009; VALDEMARIN, 2004a, 2004b).

Portanto, entende-se que, em meio às relações de força que emergiram no último quartel do século XIX, o “ensino intuitivo” foi considerado por vários políticos e intelectuais como uma possível estratégia que contribuiria para atender as demandas políticas, econômicas e sociais daquele momento. Nessa atmosfera, aspirava-se que a renovação educacional também

oportunizasse a implementação de outros projetos governamentais arquitetados para o progresso e desenvolvimento das nações.

No Brasil, nas décadas finais do Império, já circulava o discurso sobre a educação popular como instrumento civilizador na promoção da modernização social e progresso da nação. Assim, segundo Valdemarin (2004b) o método de ensino intuitivo começava a ser divulgado no Brasil nas décadas finais do séc. XIX, por intelectuais que se voltavam para a questão da educação e destacavam o método intuitivo como principal elemento para renovação educacional. Desse modo, Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto nº. 7.247, de 1879, prescreve o método de ensino intuitivo como prática pedagógica e inovadora a ser utilizado na instrução elementar, no município da Corte, sendo, portanto, a primeira recomendação oficial desse método na legislação educacional brasileira.

Rui Barbosa, em 1882, no parecer sobre a educação, Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública, faz uma veemente defesa pela adoção do método de ensino intuitivo, propondo um ensino diferente do ministrado, até então, o qual era marcado pela retórica e memorização. Assim, sua proposta privilegiava novos conteúdos, como ginástica, desenho, música, canto e ciências, devendo esse aprendizado se fundamentar na observação e experimentação, cultivando os sentidos e o entendimento. Assim, recomendava a adoção do método intuitivo, exaltando a sua importância como princípio geral para renovação da educação e superação do ensino verbalista, repetitivo, fundamentado na memorização e em abstrações, praticado nas escolas de primeiras letras do Império (VALDEMARIN, 2004a).

Rui Barbosa entra em contato com as ideias pedagógicas vindas dos Estados Unidos, onde o método de ensino intuitivo tem grande aceitação, gerando mudanças na educação norte-americana. Portanto, buscando uma perspectiva de ensino que perpassa as diferentes áreas do conhecimento, traduz o livro *Primary Object Lessons*, de Calkins, intitulando-o “Primeiras Lições de Coisas”, onde busca a instrução, não acerca das coisas, mas pelas próprias coisas. Assim, propõe o método de ensino intuitivo como educação dos sentidos, estabelecendo, dessa maneira, a “cultura dos sentidos”, por meio da observação, da reflexão e desenvolvimento da linguagem. Desse modo, apresenta “Primeiras Lição da Coisas” como ampla possibilidade de ensino, uma vez que sua aplicação poderia alcançar todas as disciplinas curriculares.

Tendo em vista, as expectativas políticas, fundamentadas em ideais positivistas e liberais, de modernização da sociedade pela renovação da educação, a tradução de Rui Barbosa da obra de Calkins é bem aceita, de modo que, em 1884, o Imperador aprova sua publicação e

o seu uso pelas escolas públicas. Assim, pela inovação proposta, “Primeira Lição de Coisas” encontra receptividade no meio educacional brasileiro, sendo indicado para outras províncias do Império.

Nas décadas finais do Império, grupos progressistas, influenciados por ideias positivistas e liberais, criticam o regime monárquico, querendo maior participação nos rumos políticos do Brasil. A economia imperial latifundiária, fundada no modelo agrário-exportador, com mão-de-obra escrava, não condiz com as mudanças exigidas pela industrialização, desse modo o regime monárquico perde prestígio e sustentação política. O sistema educacional também é alvo de crítica dos partidários do regime republicano, pela sua ineficiência, pelos altos índices de analfabetismo e pela falta de um sistema de ensino universal. Nesse cenário de descontentamento, se dá a Proclamação da República, alimentando utopias de que o novo regime realizaria a transformação política, econômica, social e cultural, trazendo progresso e desenvolvimento para o país.

Desse modo, a educação é colocada no foco das atenções, discussões e debates, sendo tomada como protagonista no projeto modernizador republicano, que pretendia formar o “novo cidadão”, segundo os princípios da ciência, da moral e do civismo, ideais positivistas que norteavam a República ascendente. Portanto, o método de ensino intuitivo, difundido nas últimas décadas do Império, vai de encontro às aspirações educacionais republicanas, sendo adotado na reforma da instrução pública paulista, que vai irradiar seu modelo educacional para o restante do país.

Portanto, observamos que nas décadas iniciais da República, os ideais liberais e capitalistas se fortalecem, fazendo com que princípios positivistas, pautados na ciência, na ordem e no civismo, orientassem os projetos republicanos de modernização, em suas pretensões de progresso e desenvolvimento. Desse modo, a renovação da educação passa a ser o centro das atenções republicanas, o que se nota nas várias reformas educacionais promovidas nos estados, na Primeira República. Assim sendo, o método de ensino intuitivo se alinharia com as expectativas republicanas iniciais, fazendo com que o ensino intuitivo fosse constituído como referência pedagógica, até o advento da Escola Nova.

#### **4 O MÉTODO ANALÍTICO DE ALFABETIZAÇÃO**

Mortatti (2006) observa que a questão em torno do melhor caminho a ser adotado no ensino de leitura e escrita sempre mobilizou um intenso debate, assim afirma que a história da alfabetização pode ser entendida pelo viés da história dos métodos de alfabetização, onde se observa, por meio das inúmeras tematizações, normatizações e concretizações, as tensas disputas travadas pela hegemonia de determinados métodos, o que, em cada momento, vai fundar uma tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita.

Portanto, informa que, no século XIX, no Império brasileiro, a educação não era devidamente organizada e o ensino da leitura e da escrita era restrito a poucos, sendo efetuado de forma assistemática, de modo que rudimentos eram transmitidos na esfera privada do lar ou de maneira precária nas poucas “escolas do Império”, as quais eram, em sua grande maioria, espaços inadequados, adaptados para prática do ensino. O material disponível para o ensino da leitura era, igualmente, precário como todo o contexto educacional do período, compondo-se, geralmente, de livros vindos da Europa. Assim, iniciava-se o ensino de leitura com as “Cartas de ABC”, em seguida, efetuava-se a leitura e a cópia de documentos manuscritos.

Por conseguinte, no Império, os métodos empregados no ensino de leitura eram de marcha sintética, ou seja, da "parte" para o "todo". Assim os métodos que circulavam eram: soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico partindo dos sons correspondentes às letras; e da silabação, emissão de sons, partindo das sílabas. No tocante à escrita, restringia-se à caligrafia e ortografia, por meio de ditados, cópias, formação de frases e atividades correlatas. Assim, as primeiras cartilhas brasileiras produzidas, nesse período, por professores fluminenses e paulistas, baseavam-se na sua experiência didática com esses métodos de marcha sintética: soletração, fônico e silabação; sendo que essas cartilhas circulariam por muitas décadas, pelas províncias do Império e, mais tarde, pelos estados da República.

Mortatti (2006) ressalta que, em 1876, em Portugal, é publicada a “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”, escrita por João de Deus que a concebera com o intuito de alfabetizar suas filhas, portanto propõe um método de ensino de leitura voltado para crianças. Na “Cartilha Maternal”, João de Deus vai propor um método “inovador” de ensino de leitura, baseado nos princípios da moderna linguística da época, desse modo, seu método se fundamenta na “palavração”, que parte do ensino da leitura da palavra, para depois analisá-la a partir dos

valores fonéticos das letras, ou seja, do “todo” para a “parte”. O manual trazia as lições para os alunos e um “Guia Prático” para o professor.

O “Método João de Deus”, contido na “Cartilha Maternal”, passa a ser difundido no Brasil, no início dos anos 1880, de modo sistemático e programático, pelas províncias do Império, em especial nas Províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por entusiastas do método, como Antonio Silva Jardim, professor da Escola Normal de São Paulo e positivista militante. Na defesa pela sua adoção, reconheciam-no como inovação pedagógica e abordagem científica e definitiva do ensino de leitura. À vista disso, é tomado, conforme o ideário da época, como fator de progresso social, por promover, pelo ensino de leitura, o raciocínio e o pensamento lógico, o que se alinharia com a perspectiva de educação científica, racional e utilitária, pretendida pela vida moderna nesse período.

Nessa época, nasceu o debate acerca da questão sobre a eficácia dos métodos de ensino de leitura, uma vez que a aceitação e adoção do “Método João de Deus” não foi hegemônica, desse modo defensores dos métodos sintéticos: soletração, fônico e silabação; se opuseram ao referido método. Assim, Mortatti (2006) ressalta que essa disputa fundaria uma tradição em que o ensino de leitura e escrita se subordinaria às questões didáticas, com ênfase na questão do método a ser adotado, segundo critérios de eficácia nesse processo de ensino.

No âmbito dessa disputa, Frade (2007) observa que a questão sobre os métodos de alfabetização se relaciona diretamente com a produção de métodos de ensino, já que desenvolvidos, em paralelo, procuram conferir ao ensino um ordenamento mais amplo, interferindo em todos os conteúdos da instrução e formação. Desse modo, os métodos de ensino, ao estabelecer formas de organização do ensino e da escola, propõe paradigmas educacionais que repercutem, historicamente, sobre os métodos de alfabetização.

Isto posto, observamos que, nas décadas finais do séc. XIX, os ideais positivistas, fundados em concepções de progresso e modernidade, contribuem para configuração de um quadro conceitual, em que o método de ensino intuitivo ganha destaque, por alinhar o ensino com as propostas da visão científica de caráter utilitário, o que, na época, era considerado um instrumento para o progresso da sociedade.

Segundo Mortatti (2006), com a Proclamação da República, a educação passa a ser o centro do projeto republicano para a modernização social, política e econômica do país. Desse modo, em 1890, foi realizada a reforma educacional paulista, centrando-se na questão do mestre e do método, assim, propôs inovações pedagógicas que se tornariam modelo e referência para

os demais estados brasileiros. Essa reforma educacional adotaria o método de ensino intuitivo, por considerar que tal método contemplava as exigências da educação moderna, segundo concepções da época. Assim, o referido método, pela sua proposta de aquisição de conhecimento fundamentada na lógica do pensamento, baseando-se na observação direta dos objetos, na promoção da “cultura dos sentidos” e na valorização do conhecimento de mundo obtido, promovia o ensino de caráter científico, enciclopédico, prático, útil e racional, sendo, portanto, apropriado à vida moderna.

Nesse contexto, a reforma educacional paulista vai difundir, também, como inovação pedagógica, o método analítico para o ensino da leitura, que romperia com os processos de “decifração” dos métodos sintéticos, priorizando a análise e compreensão. Assim, a defesa pelo método analítico para o ensino da leitura se deu segundo o princípio de que o mesmo contemplaria em plenitude o fenômeno da linguagem, do mesmo modo que estimularia o processo de percepção infantil, por se fundamentar na lógica do “todo” para a “parte”, ou seja, parte da compreensão inicial da palavra, frase ou texto, para análise posterior dos valores fonéticos das unidades menores: sílabas e letras.

Portanto, Mortatti (2006) considera que, do ponto de vista didático, a base da reforma estava na proposição dos novos métodos: o método de ensino intuitivo e o método analítico para ensino de leitura. Esses métodos eram ensinados na Escola Normal de São Paulo e aplicados na Escola-Modelo Anexa, de modo que eram o centro de difusão dessas inovações pedagógicas, onde os professores dos grupos escolares, fundados 1893, buscariam o modelo de ensino para suas práticas escolares. Conseqüentemente, ocorreriam as “missões de professores” paulistas, que difundiriam os métodos supracitados, pelos outros estados brasileiros, de diversos modos: ocupando cargos na administração da instrução pública, participando, desse modo, da elaboração de instruções legislativas e normativas; colaborando com a produção de cartilhas, artigos em jornais e em revistas pedagógicas.

Assim, ocorreu a difusão programática desses métodos, fazendo com que os mesmos fossem progressivamente oficializados, por meio de legislação e prescrições sobre a instrução pública, em diversos estados brasileiros, a exemplo do que ocorreu em São Paulo, nos anos 1910, quando o método analítico foi adotado oficialmente pelas escolas paulistas, tendo o seu emprego obrigatório no ensino primário, até a Reforma Sampaio Dória garantir autonomia didática aos professores, nos anos 1920. À vista disso, as cartilhas produzidas, nesse período,



passam a orientar seus programas de alfabetização pelo método analítico, procurando se adequar às instruções oficiais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse estudo, que investigou a escolarização do social, no período de transição do Império para República, procurou-se compreender as relações de força que tensionam a difusão da instrução pública na época, bem como a promoção do método de ensino intuitivo e método analítico de alfabetização nessa realidade.

No final do século XVIII, o processo de modificação dos meios de produção pela industrialização contribuiria para que relações de força emergissem no cenário mundial, tensionando os moldes nos quais a sociedade da época se configurava. Dessa maneira, o século XIX seria palco de várias transformações políticas, econômicas e socioculturais nos Estados-nação que, naquela altura, se consolidavam. À vista disso, nos vários países, as atenções se voltam para a questão educacional, uma vez que a educação seria tomada como elemento civilizador e promotor da modernização da sociedade, adequando-a à nova ordem requerida pelo capitalismo emergente.

Nesse momento, a ênfase conferida à educação concorreria para que um fluxo de ideias se estabelecesse por meio de exposições universais, congressos, conferências, publicações diversas, os quais apontavam outros modos de se pensar a escola e o ensino. Assim sendo, os métodos de ensino e alfabetização seriam amplamente debatidos face à necessidade de renovação educacional e escolarização da sociedade. Logo, o método de ensino intuitivo e o método analítico de alfabetização seriam tomados como inovações didático-pedagógicas que oportunizariam mudanças de rumos nos modos de ensinar.

No Brasil do século XIX, o projeto de governo imperial procuraria, por meio da educação, despertar nos cidadãos o sentimento de pertencimento à coletividade social: a população brasileira (SILVA; SCHUELER, 2013). Dessa forma, a difusão da instrução pública estatal seria concebida como mecanismo de legitimação do regime político vigente e organização da sociedade brasileira.

Porém, a despeito dos esforços empenhados na escolarização do social, esse projeto educacional teria seu alcance limitado, sujeitando-se às tensões, estrangimentos e hierarquias oriundos do conservadorismo político-econômico do Império. Consequentemente, no último

quartel do século XIX, o governo imperial sofreria oposição de grupos progressistas que, orientados por ideias positivistas e liberais, defenderiam a modernização da nação. Esses grupos opositores criticariam os modos de organização imperiais, voltando-se também suas atenções para a questão educacional.

Naquela altura, o modelo de ensino que predominava se baseava na abstração, na memorização e na repetição, não atendendo às necessidades da reorganização econômica e produtiva mobilizada pela industrialização. Portanto, o método de ensino intuitivo seria tomado como proposta mais adequada à educação das classes populares, pelo seu caráter concreto, racional e ativo, o que prepararia os sujeitos para o mundo do trabalho e empreendimentos diversos da economia ascendente.

Igualmente, o método analítico de alfabetização seria considerado como inovação pedagógica, pela sua abordagem científica do ensino de leitura, promovendo o raciocínio e o pensamento lógico. Então, partidários desse método defenderiam sua adoção, segundo a perspectiva científica, racional e utilitária, pela qual se procurava renovar a educação e, conseqüentemente, modernizar a sociedade.

Tensões por mudanças políticas, econômicas e socioculturais contribuíram para a perda de sustentação do Império, fazendo com que o governo mudasse de mãos. Então, na ascensão da República, a educação seria considerada de vital importância para a consolidação do novo regime político, reorganização da sociedade e fator de progresso e modernização do país.

Nos debates travados pela renovação da educação, o método de ensino intuitivo e o método analítico de alfabetização seriam incorporados ao projeto educacional republicano, por serem considerados, naquela altura, científicos, “modernos” e eficazes. À vista disso, seriam amplamente difundidos nas diversas reformas educacionais empreendidas nos estados brasileiros nas primeiras décadas republicanas.

Portanto, no período de transição do Império para a República, percebe-se o destaque conferido à questão da escolarização do social, segundo à demanda pela modernização da sociedade brasileira. Destarte, a difusão da instrução pública primária e a promoção desses novos métodos evidenciam as relações que se estabelecem entre a educação e os modos de produção, nesse momento em que o projeto educacional estatal se imbrica com a preparação dos sujeitos das classes populares para ingressar na cadeia produtiva.

## REFERÊNCIAS

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A Invenção da Sala de Aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, Métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**. Santa Maria, v.32, n.01, p.21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**: 1789-1848. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

HOBBSAWM, E. J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

HOBBSAWM, E. J. **Ecos da Marselhesa**: dois séculos revêem a Revolução Francesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

KUHLMANN JR, M. **As Grandes Festas Didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2001. 264 p.

LE GOFF, J. Antigo/Moderno. In: **Memória e História**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. pp 167-199.

MORTATTI, M. R. L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Seminário "**Alfabetização e letramento em debate**", MEC, 2006. Disponível em:<[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/.../alf\\_mortattihist.textalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/.../alf_mortattihist.textalfbbr.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil no século 19. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. v. 2, século 19. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 132-149.

SCHELBAUER, A. R. Método Intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do séc. XIX. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, J. C.; SCHUELER, A. F. M. Obrigatoriedade Escolar e Educação da Infância no Rio de Janeiro no Século XIX. In: VIDAL, D.; SÁ, E.; SILVA G. V. (Org.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. 1ed.Cuiabá: EdUFMT, 2013, v. 0, p. 243-257.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no séc. XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, nº51, novembro/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-32622000000200002>>. Acesso em: 27 de mai. 2022.

VALDEMARIN, V. T. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

**Recebido em: 09/03/2023**

**Aprovado em: 25/05/2023**