

# A CARTILHA PROGRESSIVA E O ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO PARANÁ

THE PROGRESSIVE BOOKLET AND THE TEACHING OF FIRST LETTERS AT THE BEGINNING OF  
THE 20<sup>TH</sup> IN PARANÁ

**Vera Lucia Martiniak**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
vlmartiniak@uepg.br

**Luciana Kubaski Alves**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
lkalves@uepg.br

## RESUMO

A pesquisa analisou o ensino da leitura e escrita pautado no método intuitivo na Cartilha Progressiva, objetivando investigar sua proposta didático-pedagógica e uso nas escolas públicas no início do século XX. A Cartilha Progressiva consolidou-se como um instrumento fundamental para a oferta de educação elementar voltada à alfabetização em massa. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, que se apoia no materialismo histórico-dialético como aporte teórico, buscando compreender as vinculações ideológicas e o projeto de Estado que permearam a história da alfabetização no Paraná e a intencionalidade de construção do cidadão republicano. Constatou-se um ensino pautado em frases descontextualizadas, com foco numa aprendizagem memorialística e mecânica.

**Palavras-chave:** Cartilha. Alfabetização. Método Intuitivo. Leitura. Escrita.

## ABSTRACT

This research analyzed the teaching of reading and writing based on the intuitive method in the Cartilha Progressiva, aiming to investigate its didactic-pedagogical proposal and its use in public schools at the beginning of the 20th century. The Cartilha Progressiva was consolidated as a fundamental instrument for providing elementary education aimed at mass literacy. This is a qualitative, bibliographic, and documentary research. It relies on historical-dialectical materialism as a theoretical framework, seeking to understand the ideological connections and the State project that permeated the history of literacy in Paraná and the intention of building the republican citizen. The findings indicate a teaching approach based on decontextualized sentences, focused on rote and mechanical learning..

**Abstract:** Primer. Literacy. Intuitive method. Reading. Writing.

## INTRODUÇÃO

O contexto histórico da instrução pública no início do século XX foi um período marcado pela transição para a República, no qual a educação desempenhou o papel de promover a reconstrução da sociedade. As transformações que ocorreram na esfera política, econômica e social causaram efeitos imediatos na forma pela qual a estrutura educacional estava sendo organizada. Nessa perspectiva, conforme as exigências da sociedade republicana, a educação e a própria escola atuaram como instrumentos de transmissão de ideais proclamados na nova fase de reconstrução da identidade nacional.

Em decorrência do crescimento urbano, do surgimento de novos padrões de vida, iniciou-se, a partir da República, um período no qual a ascensão de camadas sociais exigiu uma educação que as inserisse no processo de modernização do país. O governo republicano atendeu ao apelo da classe média e ampliou a oferta de ensino no nível médio e superior; todavia, enquanto isso o ensino primário ficou relegado a segundo plano.

As transformações econômicas que ocorreram nesse período estavam em consonância com as novas exigências do capitalismo. Tais transformações corresponderam ao aparecimento de diferentes camadas urbanas; à abolição da escravatura; à adoção do trabalho livre; à ascensão da burguesia agrária, ligada aos novos pólos dinâmicos da economia; e à vinda dos imigrantes para a implementação das atividades agrícolas e ocupação do território paranaense.

Nesse sentido, este texto tem como objeto de análise o ensino da leitura e da escrita, por meio do método intuitivo empregado na Cartilha Progressiva. Seu objetivo é analisar a proposta didático-pedagógica e a utilização da cartilha nas escolas públicas paranaenses. A Cartilha Progressiva foi adaptada para o ensino da leitura no início do século XX e, assim, como os demais manuais, se consolidou como um instrumento fundamental para oferecer uma educação elementar, que atendesse grande parte da massa ou, pelo menos, alfabetizasse a população. As primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas no final do século XIX por professores fluminenses e paulistas, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas (Mortatti, 2019).

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, adequada à compreensão aprofundada dos processos históricos e educacionais inerentes ao objeto de estudo. A investigação articula a pesquisa bibliográfica — necessária para o adensamento teórico e o diálogo com a literatura da área — com a pesquisa documental, elegendo a Cartilha como fonte primária. O percurso analítico apoia-se no materialismo histórico-dialético como aporte teórico-metodológico. Dessa forma, a análise da fonte primária não se restringe ao conteúdo, mas busca apreender o manual escolar em sua totalidade, desvelando as contradições, as vinculações ideológicas e o movimento histórico que o situam como instrumento estratégico de um projeto político e de Estado.

## A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO SÉCULO XX

Com a reorganização do Estado e a promulgação da Constituição em 1891, a instrução pública mereceu destaque por parte do governo republicano. Somente poderiam participar das eleições os cidadãos maiores de 21 anos, e era proibido o alistamento das pessoas analfabetas e mendigas. O voto era restrito aos homens, sendo que as mulheres eram proibidas de votar. Nesse sentido, a educação tornou-se prioridade para os governantes, como forma de difundir as letras e civilizar a população. A influência da filosofia positivista estava presente nessa constituição, pois “[...] era a forma

de tentar implantar e difundir tais ideias através da educação escolarizada, já que, politicamente, tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890” (Ribeiro, 1986, p. 73).

A educação primária, destinada mais à preparação de uma elite do que à alfabetização do povo, desenvolveu-se no regime imperial marcada fortemente pelas “tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão” (Azevedo, 1996, p. 560). Com a instituição do sistema federativo de governo republicano, a União reservou-se o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Conseqüentemente, coube aos Estados a manutenção e organização da instrução primária e do ensino profissional, que compreendia as escolas normais, para as moças, e as escolas técnicas, para os rapazes.

Essa determinação consagrou o dualismo na educação brasileira e oficializou a separação entre a educação para a classe dominante e a educação para o povo. Entretanto, a estrutura social, a qual se destinava à instrução pública primária e profissionalizante, encontrava-se mais complexa do que a anterior, na sociedade escravocrata. A composição social popular abrangia uma divergência de interesses, origens e posições. Existia uma pequena burguesia, uma camada média de intelectuais, a classe militar, uma burguesia industrial em ascensão e um contingente de imigrantes que, na zona urbana, ocupavam-se de diferentes profissões e, na zona rural, dedicavam-se à agricultura. Portanto, essa heterogeneidade social abalou o sistema dual instituído pelo governo, o que gerou reformas na tentativa de solucionar os problemas educacionais mais graves.

No início do século XX o país passou por sucessivas reformas como a Lei Orgânica Rivadávia Correia (1911) e a Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Contudo, as reformas implementadas não passaram de tentativas frustradas para a sistematização da educação brasileira.

A educação passou, então, a ser considerada como fator fundamental para o desenvolvimento do país e deveria ser estendida a todas as camadas sociais, para promover o aperfeiçoamento do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. Entretanto, a instabilidade política vivenciada pelo país nesse período e o domínio das oligarquias regionais acentuaram as desigualdades sociais e prejudicaram uma mudança qualitativa na educação. A União ampliou o ensino médio e superior nas regiões urbanas do país, porém, a formação técnico-científica ficou abandonada, apesar do relativo crescimento industrial.

Diferentemente da maneira como se formou a doutrina liberal nos países europeus, aqui no Brasil, os ideais liberais da escola “redentora”, promotora de progresso individual, social e econômico, redundou em um sistema educacional que produziu elites dominantes.

Com o avanço das relações capitalistas e a influência da ideologia liberal as preocupações educacionais se intensificaram e tornaram-se mais fortes os apelos em torno da reforma e difusão do ensino. Mas, a forma de organização do novo regime, consolidado na “Política dos Governadores”, no “voto de cabresto”, nas fraudes eleitorais e no federalismo que garantiu o domínio das oligarquias regionais, em nada favoreceu a ampliação das oportunidades educacionais ou mudanças qualitativas da educação. Nessa perspectiva, Xavier (1990) aponta que a pressão social pela difusão do ensino foi absorvida pela elite defensora da “redenção” pela escola, que se incumbiu de respaldá-la no ideário adequado e de pressionar o Estado.

A instrução pública tornou-se centro de interesse do governo, pois acreditava-se que por meio dela fosse possível promover a reconstrução da sociedade e difundir os ideais republicanos. O discurso liberal de escola como promotora de progresso individual favoreceu a ampliação do sistema educacional, para atender à população analfabeta. Entretanto, as políticas educacionais empreendidas não passaram de tentativas frustradas para sanar o mal do analfabetismo brasileiro.

Para explicitar a emergência da necessidade de instrução, Xavier (1990) enfatiza que, a partir do processo de industrialização do país, verificou-se um crescimento da demanda social por escola, juntamente com a mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão educacional. A autora questiona se esse fenômeno correspondia a uma exigência real na valorização da escola pelas classes emergentes ou seria uma resposta aos apelos ideológicos.

No estado do Paraná, com as transformações políticas e econômicas, despertou nas camadas médias o interesse pela escola pública e gratuita, como mecanismo de acesso às novas relações de produção. Contudo, o estado paranaense adentrou o século XX com déficit educacional, marcado principalmente pela precariedade da instrução pública e falta de casas escolares. As que funcionam eram mantidas pelo estado em casas alugadas, que despendiam gastos excessivos para a sua manutenção (Paraná, 1901, p. 6).

A situação de precariedade da instrução pública era justificada pelo governo como sendo responsabilidade dos professores e da falta de um mecanismo de controle e de fiscalização que funcionasse eficazmente. Atribuída a culpabilidade do contexto aos seus próprios funcionários e professores, o governo paranaense desincumbia-se do estado precário e lastimável em que se encontrava a instrução pública primária. No que concerne à frequência à escola pública, somente aos meninos de 7 a 14 anos era obrigatória a matrícula; para as meninas de 7 a 12 anos era facultativo. Essa indiferença com a instrução feminina encontrou respaldo na Constituição Nacional, no artigo 70, que indicava que mulheres eram proibidas de participarem das eleições. Somente os homens alfabetizados é que poderiam votar.

O Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1901 dispôs sobre a organização da escola primária em duas categorias: primeiro e segundo grau. O Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, designou uma escola primária da Capital para ser utilizada como escola-modelo, a qual funcionava anexa ao Ginásio Paranaense e Escola Normal. Em 1903, foi aprovado o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná, que constitui o ensino primário de dois graus, dividido em duas séries ou anos. No que se refere à co-educação, o ensino continuou a ser ministrado em classes distintas, para meninos e para meninas, sendo proibido o ensino misto.

Na questão metodológica, o Regulamento ressaltou a utilização do método intuitivo, atentando para o caráter mais prático do que teórico do nível de ensino elementar. O processo de ensino intuitivo visava ao desenvolvimento da capacidade de observação dos alunos e memorização das lições.

No Brasil, o método intuitivo chegou primeiro por meio de alguns compêndios de “Lições de Coisas”, inspirados em similares franceses (“*Leçon de Choses*”). Em 1886, a Tipografia Nacional publicou as Primeiras Lições de Coisas, do americano Norman Allison Calkins, com tradução e adaptação de Rui Barbosa, cuja adoção pelo governo imperial marcou oficialmente a introdução do método intuitivo nas escolas normais e entre os professores primários. A difusão do método intuitivo influenciou desde cartilhas de alfabetização até livros didáticos de várias matérias (Calkins, 1886). As ideias de Pestalozzi chegaram ao Brasil, especialmente por meio da divulgação da obra de Calkins por Rui Barbosa, que introduziu o método intuitivo no ensino brasileiro. Rui Barbosa criticou a abordagem verbalista e mecânica predominante e defendeu um método de ensino que incentivasse a observação, a experimentação e a curiosidade científica (Zanatta, 2005). Pestalozzi defendia a experiência sensorial do aluno como meio para o processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento. “Esse método habitua o aluno, pouco a pouco, a ver por si mesmo e ele poderá, depois de sair da escola, aumentar seus conhecimentos e suas observações, aplicar suas faculdades a um estudo determinado (Valde-  
marin, 2004, p. 41).

Os princípios do método intuitivo alinhavam-se com as necessidades e propósitos da sociedade capitalista em promover o aperfeiçoamento do indivíduo e opunha-se aos métodos tradicionais e memorialísticos. Nessa esteira, o método intuitivo abriu caminho para os ideais defendidos pelos educadores escolanovistas.

A Escola Nova opôs-se à escola tradicional, ao procurar substituir a rigidez dos velhos programas, da memorização e dos exames desnecessários, e priorizou a colaboração e a solidariedade entre os alunos. Porém, Ponce (1982, p. 157) alerta que exatamente “[...] como acontecia nos primeiros tempos da manufatura, em que o patrão agrupava os seus operários no mesmo local para economizar espaço, luz etc.”, assim, na escola o trabalho era realizado isoladamente. Os técnicos da nova didática apropriaram-se dessa sugestão para reunir os alunos ao redor de “centro de interesses”, associando-os mediante trabalhos em comum.

Os ideais inspiradores de Dewey originaram o “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova”, que teve como ponto fundamental a luta pela escola pública e obrigatória, laica e gratuita.

O ideário escolanovista conjugava seus princípios com o otimismo pedagógico, que centrou sua preocupação na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. A multiplicação das escolas públicas no Paraná tornou-se uma reivindicação constante das autoridades educacionais.

O discurso em defesa da alfabetização da população foi assumido pelos republicanos, justificando-se pela importância para o desenvolvimento do país. Porém, devido à situação precária das escolas, a dificuldade em alcançar os resultados almejados, segundo os ideais da doutrina liberal, tornou-se bandeira de vários governos.

As escolas funcionavam em estado precário e apresentavam vários problemas, como carência de professores e, conseqüentemente, classes numerosas, professores mal remunerados, sendo que às vezes não chegavam a receber o salário.

Essa concepção ingênua da realidade é o resultado da adesão dos educadores brasileiros ao movimento da Escola Nova, cujos ideais foram transplantados da Europa e dos Estados Unidos. O movimento escolanovista visava a um novo tipo de homem para a sociedade capitalista. Entretanto, esquecia-se o fato fundamental dessa sociedade, o qual, “[...] é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados” (Ribeiro, p. 111-2).

Frisa-se que os princípios da Escola Nova estavam presentes nas reformas empreendidas nos estados, sendo que as ideias renovadoras decorriam do “[...] desenvolvimento do capitalismo que, ao transformar o capital agrícola (gerado pela lavoura cafeeira) em capital industrial, tinha necessidade de funcionários e de trabalhadores mais qualificados ou, ao menos, alfabetizados” (Miguel, 1997, p. 17).

## **O ENSINO DA LEITURA E A CARTILHA PROGRESSIVA**

A instrução primária, durante o período imperial, foi marcada pela falta de investimentos e com poucas escolas funcionando em salas adaptadas, dependendo do empenho dos professores e alunos para subsistir. A Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada em 1827, instituiu a adoção do “ensino mútuo”, no qual os professores deveriam ensinar a leitura e a escrita, as quatro operações, noções de geometria, gramática da língua nacional, princípios cristãos e doutrina católica (Saviani, 2011). O ensino mútuo surgiu na Inglaterra, a partir das ideias de Andrew Bell e Joseph Lancaster, com o objetivo de que alguns adolescentes, instruídos diretamente pelo mestre, atuavam como auxi-

liares, ensinando outros adolescentes, supervisionando a sua conduta e administrando os materiais didáticos (Manacorda, 1989). O emprego do método permitia que um professor ensinasse um número maior de alunos, diminuindo assim os custos com a educação. “O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo (Saviani, 2011, p. 128).

Foi com a proclamação da república e a partir da difusão dos ideais liberais que a educação se tornou instrumento importante para inserir o país no processo de modernização. Contudo, a ineficácia das reformas empregadas denunciou uma situação na qual a instrução pública era precária e o índice de analfabetismo elevado. Para solucionar o problema, foram adotados métodos e materiais para tentar suprir a carência e aumentar os índices de alfabetização no país. Deu-se início a definição do currículo da escola primária, incluindo leitura e escrita, consideradas essenciais para a formação do cidadão conforme os ideais do novo regime. “Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos” (Saviani, 2011, p. 317).

No Paraná, com a modernização das gráficas e a adoção de padrões estrangeiros para as edições, propiciou a produção e utilização de cartilhas para o ensino da leitura e escrita. A primeira cartilha que circulou nas escolas primárias foi a Cartilha Progressiva, escrita pelo professor paranaense Lindolpho Pombo (Collares, 2008). Pombo foi diretor do Colégio Santa Helena na capital que utilizava o método intuitivo para ensinar seus alunos.

A cartilha empregou o método intuitivo para o ensino da leitura para ser utilizado pelos alunos nas escolas públicas e particulares do Paraná e de outros estados. O autor propõe, por meio do material, o ensino das primeiras letras tendo como referência os princípios modernos da pedagogia. A partir da aprendizagem de sílabas simples o aluno, em pouco tempo, poderia combiná-las até formar palavras mais complexas e exprimir pensamentos (Pombo, 1907).

Para o ensino da leitura a cartilha está dividida em quatro partes, sendo que cada parte possui lições que apresentam letras isoladas e textos ficcionais com ilustrações na parte inferior do material. O autor recomenda que somente a partir da sexta lição, quando os alunos já souberem ler, os professores poderiam iniciar o ensino da escrita. O ensino da escrita teria início primeiramente, com as letras, depois as sílabas, palavras e pensamentos, cuidando para corrigir os erros de grafia e de pronúncia. Para certificar-se que o aluno aprendeu a lição o professor deveria fazer perguntas e solicitar explicações sobre o assunto aos alunos. Somente após o aluno aprender o conteúdo da lição o professor poderia passar para a lição seguinte. A quarta e última parte possui vinte e duas lições com textos que exaltam as qualidades desejáveis para os alunos, tais como: “A menina é estimada. O menino é inteligente. Quero e devo ser bom filho”. Os textos apresentados começam com estruturas simples e se complexificam conforme o avanço na aprendizagem dos alunos. Essa lição finaliza com o alfabeto maiúsculo e minúsculo.

Interessante perceber nestes textos da última lição a valorização e a exaltação das belezas do estado e do país, como por exemplo na frase “O Brasil é a nossa querida Patria”. Muitos livros e cartilhas escritos no período da primeira república exaltavam o sentimento de amor ao Brasil ou traziam elementos da cultura brasileira. Esses ideais nacionalistas surgiram como pano de fundo na constituição de novos estados e, no caso no Brasil, surgem com a implantação do regime republicano.

Hobsbawm (1992) utiliza o termo nacionalismo para descrever grupos de ideólogos de direita, tanto na França quanto na Itália, que vibravam entusiasmados a bandeira nacional contra os estrangeiros, os liberais e os socialistas, refutando a expressão “princípio de nacionalidade”. No período

de 1880 a 1914, o nacionalismo teve um grande avanço, tanto no seu conteúdo político quanto ideológico, tornando-se a nova religião dos estados. Também se tornou indispensável para a manutenção ideológica do nacionalismo o papel desempenhado pela educação. A escola seria chamada a construir o novo cidadão, dando-lhe formação moral para o progresso da sociedade, oferecendo-lhe uma educação elementar, que atendesse grande parte da massa ou, pelo menos, alfabetizasse a população. Cabia, também, à escola “[...] ensinar todas as crianças a serem bons súditos e cidadãos” (Hobsbawm, 1992, p. 213).

Com a implantação da República e a promulgação da Constituição, inspirada na doutrina liberal, os governantes procuraram organizar o novo regime político e, nesse período de reorganização política, acentuou-se o desenvolvimento e a estruturação das ideias nacionalistas. Estabelecido o novo regime, caberia à educação dar a solidez necessária para que se consolidasse a base da nacionalidade. Segundo Nagle (1974, p. 231), o nacionalismo “[...] esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a escolarização, em segundo lugar, que se transformam em instrumento para dar solidez às bases da nacionalidade”.

Na área educacional, as manifestações nacionalistas expressaram-se por meio dos livros didáticos de conteúdo cívico. De acordo com Nagle (1974), as disciplinas de Português, Geografia, História do Brasil e Educação Moral e Cívica passaram a ter uma importância fundamental na nacionalização do indivíduo. Entretanto, os livros não foram muito utilizados devido à falta de conteúdos que atendessem às exigências do nacionalismo.

Com o início da Primeira Guerra Mundial se estabelecem as ideias nacionalistas no Brasil e formou-se a Liga de Defesa Nacional, em 1916, cujas diretrizes básicas eram: a instrução, para combater o perigo interno; e o serviço militar, para combater o perigo externo. A partir da fundação da Liga de Defesa Nacional, surgiram outros movimentos nacionalistas, como é o caso da Liga Nacionalista do Brasil e das Ligas Nacionalistas estaduais, destacando-se a de São Paulo. Participavam das “Ligas” intelectuais, industriais, médicos e outros, que, imbuídos de fervor nacionalista, defendiam o civismo e o patriotismo exagerado, além de desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo, pois entendiam que somente através de um contingente maior de eleitores poderiam derrubar o poder oligárquico.

No caso do Paraná, os princípios do nacionalismo tiveram forte repercussão, devido ao grande movimento de imigrantes que se alojaram no estado. Assim que se estabeleceram nas colônias, construíram escolas para seus filhos, seguindo o molde do país de origem. Nesse momento, com a emergência da ideia de uma nova nação, ergueram-se os movimentos regionalistas. Os paranistas dedicaram-se à construção de um novo Paraná, procurando implementar as ideias do governo central, e contribuíram para a formação de um estado culturalmente homogêneo. O grupo paranista era formado na sua maioria pela intelectualidade paranaense que se desenvolveu no estado por volta das décadas de 20 e 30 do século XX.

As escolas estrangeiras eram o principal alvo do movimento. Essas escolas, com o advento da República, eram obrigadas a ensinar a Língua Portuguesa e a História do Brasil, adotar a ginástica escolar e cânticos escolares, entre eles, o Hino Nacional Brasileiro. Ainda, de acordo com o Código de Ensino de 1917, tais escolas deveriam fornecer à Secretaria do Interior informações sobre a data da sua instalação, o estado e a nacionalidade do diretor, os alunos a quem se destinavam as escolas (meninos ou meninas) e os programas de ensino. O governo paranaense poderia proibir o funcionamento de qualquer colégio ou escola particular, se verificasse que não estava sendo ministrado o ensino teórico e prático da língua portuguesa, se ocorressem graves ofensas à moral, ou os ensinamentos perturbassem a ordem pública.

Atribuía-se à escola o papel de construção de um sentimento patriótico que não perturbasse a ordem necessária à construção da nação e à consolidação do regime republicano. Porém, as escolas estrangeiras não se enquadravam nesse papel, porque priorizavam a língua e a cultura do país de origem. Perante o governo paranaense essas escolas ofereciam perigo aos ideais nacionalistas, pelo fato de organizarem o ensino conforme seus moldes, não se sujeitando ao regime proposto pelo governo.

O governo paranaense fiscalizou arduamente as escolas estrangeiras, no início do século XX. A mensagem de Caetano Munhoz da Rocha, em 1927, enfatiza a preocupação com as questões nacionalistas:

Exerceu-se com bastante vigor a fiscalização das escolas particulares, fazendo-se sentir sobre ellas, além da inspeção medica escolar; a inspeção didactica, principalmente no tocante às questões nacionalistas nas escolas dirigidas por estrangeiros e destinadas aos filhos dos colonos (Paraná, 1927, p. 192).

Por meio da escolarização acentuou-se a formação do “caráter nacional” para o qual contribuíram as disciplinas curriculares, tais como português, geografia, história do Brasil e educação moral e cívica, que passaram a fazer parte dos programas de ensino para a escola normal. As ideias nacionalistas deveriam ser transmitidas pela escola, a fim de despertar no aluno o sentimento de patriotismo e civismo, formando o homem virtuoso e cumpridor de seus deveres para com a Pátria.

Desta forma, a formação do homem virtuoso para fazer da modernidade teria início com o ensino da leitura na escola primária, a partir das letras simples para as mais complexas. Para tanto, Lindolpho Pombo propôs, por meio da sua cartilha que o ensino começasse com a apresentação das vogais, na sequência as letras v, f, z, rr, ç, x, j e das articulações b, d, g, m, lh, um, n, q, r e p. A estrutura organizada por Lindolpho Pombo possibilitava que o professor combinasse o método fônico com o método intuitivo ou objetivo (1907). O método fônico tem como ponto de partida a aprendizagem das letras para depois combinar e formar palavras. Para Capovilla (2004) esse método parte da relação direta entre fonemas e grafemas, inicialmente dos sons mais simples para os mais complexos, começa pelas vogais depois são inseridas as consoantes e, por último, se formam as sílabas seguidas das palavras. Os educadores paulistanos, dentre eles, Arnaldo de Oliveira Barreto, Carlos Alberto Gomes Cardim e Theodoro de Moraes defendiam o método analítico para o ensino da leitura em oposição aos métodos utilizados no início do século XX (Mortatti, 2019). No método analítico o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas.

No Brasil o processo inicial do ensino da leitura esteve associado ao uso de diferentes métodos de alfabetização, em que ora priorizavam os métodos sintéticos, ora os analíticos ou os mistos. Desde o império, eram utilizados “[...] métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (Mortatti, 2006, p. 5).

Na primeira parte da cartilha era apresentada aos alunos todas as letras do alfabeto seguida da letra y. Além de realizar os exercícios verbais das letras apresentadas os alunos também aprendiam a escrever com letra manuscrita. Por exemplo, na primeira lição era apresentado aos alunos as letras a, e, u, b e t. Na segunda lição os alunos aprendiam algumas sílabas a partir da combinação destas letras: au, ba, ta, be, ate, abe, bu e tu. Já na terceira lição eram introduzidas palavras com as letras correspondentes: auta, bate, taba, ate, bebe, teu, aba, bube, taba. Com a combinação de letras e sons o aluno deveria formar sílabas e depois palavras isoladas, que para ele não tinham sentido. A

organização das lições e a estrutura da cartilha não possibilitava que o aluno compreendesse o conteúdo, bastava que memorizasse as letras e palavras. “Partia-se do princípio de que a criança não entende e, então, basta repetir as palavras, que não são identificadas com nada, fazendo assim, com que os alunos se tornassem pessoas conformistas e passivas (Collares, 2008, p. 51)”.

À medida que os alunos aprendiam as letras em caixa alta também aprendiam a escrita manuscrita das letras e palavras. Para facilitar a memorização das lições as palavras eram separadas por hífen, como por exemplo: “a me-ni-na e o ho-mem” (Pombo, 1907, p.35). A utilização do hífen como recurso

[...] servia como traço de união ou como traço de separação, ou seja, ele poderia ser uma pista para a análise e um indicativo para a síntese. Essas seriam operações mentais necessárias para aprender a ler (Frade, 2012, p. 179).

A partir da aprendizagem das palavras os alunos teriam condições de ler frases e textos conforme a lição ensinada. Contudo, as frases eram descontextualizadas e não haviam coesão entre elas, como por exemplo na lição: “Cathedral de Curitiba. Mares glaciaes. Ora, não diga nada. Foi hontem o navio. Houve briga e morte” (Pombo, 1907, p. 56). As cartilhas utilizadas para alfabetização da população ultrapassavam a sua função instrumental pois também serviam como veículo e instrumento para difundir a ideologia da classe dominante.

Pode-se perceber a partir das frases que a preocupação com o ensino da leitura remetia aos princípios da aquisição do código escrito. A leitura foi concebida então como ato de decodificação, como reprodução das ideias do autor do texto. Para Collares a cartilha foi utilizada como aparato ideológico, tornando-se um instrumento valioso para hegemonia da classe dominante, pois, “[...] o modo de produção da vida material está condicionado à estrutura econômica, política e social” (2008, p. 49).

Na última parte da cartilha os textos são mais complexos e à medida que a aprendizagem do aluno avançava ele tinha contato com conteúdo de outras disciplinas, como geografia, história e ciências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a proclamação da república a alfabetização da população ganhou destaque, pois o acesso à educação era restrito a poucas pessoas, devido a carência de escolas ou precariedade da instrução pública. A instituição do regime republicano não concretizou a promessa de democratização da sociedade brasileira e, conseqüentemente, houve um agravamento na área educacional. Isso ocorreu devido à forma pela qual se constituiu o regime republicano no país. A implantação dos ideais liberais se mesclou à cultura política de um país com antecedentes de colonização, escravocrata e hierárquico. Tais mudanças resultaram em contradições nos diversos setores das elites, quanto à concepção e à necessidade de democratização da escola.

Nessa perspectiva, a educação passou a ser problematizada como uma questão nacional, pelo menos no plano do discurso. Porém, no imaginário republicano, a escola foi a instituição encarregada de transmitir o sentimento nacionalista e civilidade necessária para a instauração de uma nova ordem.

Com a implantação do novo regime, os intelectuais que participaram diretamente da sua instalação esperavam que ocorressem mudanças na área da educação, as quais deveriam suscitar a solução dos problemas por meio da expansão da rede escolar, a fim de que se pudesse atender às necessidades do povo brasileiro. Entretanto, esse entusiasmo pela educação foi reduzido e abafado pelas oligarquias cafeeiras, que comandavam a economia no país. Com o predomínio dos interesses dos cafeicultores, a educação nacional tomou novos rumos e não se concretizou como prioridade para a classe dominante.

Com o avanço da industrialização, a educação ressurgiu no centro dos interesses da classe intelectual, imbuída na campanha de erradicação do analfabetismo e na expansão da rede escolar. Nos meados dos anos 20, do século XX, o movimento conhecido como “otimismo pedagógico” defendeu a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, privilegiando assim o aspecto qualitativo do ensino, ao contrário do que fez o movimento anterior (“entusiasmo pela educação”).

No Paraná, as disputas e as alternâncias no poder impediram qualquer ação governamental que incentivasse a escolarização da população analfabeta, o que ocasionou a descontinuidade dos programas iniciados. Como a instrução pública permaneceu precária durante o início do século XX, somente com a urbanização e expansão dos núcleos populacionais, a classe popular começou a perceber a escola como uma das instituições sociais necessárias para facilitar o acesso ao mercado de trabalho.

Para escolarização a população e ampliar o acesso à educação foram tomadas medidas e soluções para garantir a alfabetização e assim, inserir os indivíduos no processo de modernização da sociedade. Dentre as estratégias utilizadas, a cartilha desempenhou um papel importante na transmissão dos conteúdos e na formação do leitor.

A Cartilha Progressiva, produzida por Lindolpho Pombo, circulou nas escolas primárias do estado e foi responsável pelo ensino da leitura, primeiramente e depois da escrita, utilizando o método fônico.

Historicamente, a leitura foi ensinada aos alunos de diferentes formas conforme o contexto histórico da época. Contudo, o que se constatou foi um ensino pautado em frases descontextualizadas, sem considerar o conhecimento do aluno, com foco numa aprendizagem memorialística e mecânica.

## Referências

- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: UNB, 1996
- CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores/tradução Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2004.
- COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. **História da Cartilha Progressiva (1907) nas escolas do Estado do Paraná**. 2008. 167p. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- HOBBSAWM, Eric John. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 1 fev 2025.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.
- PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado, 1/02/1901**. Curitiba: Typographia d'A República, 1901.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, 1/02/1927.** Curitiba: [s.n.], 1927.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Autores Associados, 1982

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira.** São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas.** Campinas: Autores Associados, 2004.

XAVIER, Elizabete Sampaio Prado Xavier. **Capitalismo e escola no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1990.

ZANATTA , Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 fev 2025

Recebido em: 31/08/2025

Aceito em: 05/01/2026