DOI: 10.5433/2238-3018.2026.v32.54882

Representações do ensino inicial da leitura e da escrita na escola de primeiras letras na legislação (1824-1833)

Representations of early reading and writing instruction in primary schools in legislation (1824-1833)

Representaciones de la enseñanza temprana de la lectura y la escritura en las escuelas primarias en la legislación (1824-1833)

Samuel Luis Velázquez Castellanos*

Emídia Ferreira Alves Pereira**

Resumo: Neste trabalho ensaiam-se aproximações em torno do ensino inicial da leitura e da escrita nas escolas de primeiras letras no primeiro decênio do Império Brasileiro segundo as prescrições legais, analisando-se na legislação as respectivas representações e a produção de sentidos de ditas práticas discursivas em função das escolas do ler, escrever e contar, dos métodos de leitura e dos livros (escolares). Indaga-se em que medida as representações sobre o ensino inicial da leitura na escola de primeiras letras registradas na legislação do Império ecoaram na produção de sentido em função de ditas práticas discursivas? Utilizam-se os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural e as pesquisas bibliográfica e documental via legislação enquanto fonte histórica. Conclui-se que as discussões em registros denotam tentativas de difusão do ensino inicial da leitura e da escrita, conforme interesses políticos, econômicos e sociais da nação recém-independente por meio das escolas de primeiras letras; ensino que se pauta no método de marcha sintética da soletração, mediado pela leitura de artefatos ligados à história, à lei e à religião, tendo como finalidade doutrinar e civilizar a população ainda não alfabetizada.

Palavras-chave: Ensino inicial da leitura e da escrita; escola de primeiras letras; método de leitura; livro (escolar) de leitura; Brasil Império.

* *Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Araraquara, Brasil. Professor da Universidade Federal do Maranhão, UFMA e Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0849-348X E-mail: samuel.vcastellanos@gmail.com*

** *Mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil. Orcid: https://orcid.org//0000-0002-1954-0598. E-mail: emidiaalves39@gmail.com*

CC BY

Abstract: This work attempts to explore the initial teaching of reading and writing in primary schools during the first decade of the Brazilian Empire, according to legal prescriptions. It analyzes the respective representations and meanings of these discursive practices within the legislation, focusing on schools dedicated to reading methods, writing, and arithmetic as well as (school) textbooks. The following question arises to what extent did the representations of early reading instruction in primary schools, as recorded in Imperial legislation, resonate in the production of meaning in relation to said discursive practices? The theoretical and methodological assumptions of Cultural History were used, along with bibliographic and documentary research via legislation as a historical source. It can be concluded that the discussions in the records denote attempts to disseminate early reading and writing instruction, according to the political, economic, and social interests of the newly independent nation through primary schools; This teaching method wais based on a synthetic approach to spelling, mediated by the reading of artifacts related to history, law, and religion, with the aim of indoctrinating and civilizing the still illiterate population.

Keywords: Early instruction in reading and writing; first letters school; reading method; (school) reading book; Imperial Brazil.

Resumen: En este trabajo se ensaian aproximações en torno de la enseñanza inicial de la lectura y de la escrita en las escuelas de primeras letras en el primer decenio del Imperio brasilero según las prescripciones legales, analisándose en la legislación las respectivas representaciones y la producción de sentidos de dichas prácticas discursivas, en función de las escuelas del leer, escribir y contar, de los métodos de lectura y de los libros (escolares). Se cuestiona: ¿En qué medida las representaciones sobre la enseñanza inicial de la lectura y de la escrita en las escuelas de primeras letras, registradas en la legislación del Imperio, resonaron en la producción de sentido en función de dichas prácticas discursivas? Se utilizan los fundamentos teóricos y metodológicos de la Historia Cultural y la investigación bibliográfica y documental via legislación como fuente histórica. Se concluye que las discusiones en registros denotan intentos de difusión de la enseñanza inicial de la lectura y de la escrita, conforme interesses políticos, econômicos y sociales de la nación recién independiente por medio de las escuelas de primeras letras; enseñanza que se pauta en el método de marcha sintética de soletración, mediado por la lectura de artefactos ligados a la história, a la lei y a la religión, que tiene como finalidad doctrinar y civilizar la población aún no alfabetizada.

Palabras-clave: Enseñanza inicial de la lectura y de la escrita; escuela de primeras letras; método de lectura; libro (escolar) de lectura; Brasil Imperio.

Introdução

As discussões em torno da história da educação têm sido demarcadas por questões associadas às representações e aos sentidos do "saber ler" e, consequentemente, do ensino da leitura e da escrita, situadas em diferentes espaços e temporalidades. Perspectivas que refletem propósitos peculiares às estruturas socias e políticas de cada época, já que se configuram mediante as relações de interdependência entre os indivíduos ou grupos sociais (Elias, 2001). Assim, a tentativa de análise e de compreensão acerca do ensino inicial da leitura e da escrita na escola de primeiras letras do primeiro decênio do Império Brasileiro, mais do que ampliar as práticas discursivas nesse âmbito, nos possibilita o aprofundamento sobre o objeto em questão, por ser um período ainda pouco explorado quanto à temática do ensino da leitura, como as suas condições de organização e de concretização (Vojniak, 2019); ou seja, busca-se vasculhar indícios da alfabetização no contexto imperial, mesmo que este conceito fosse inexistente no período[1], e inquirir vestígios de como o ensino da leitura se constituía de maior peso instrutivo, antecipando-se às lições da escrita, já que a prescrição de seu uso primário via escolas de primeiras letras nos documentos é evidente.

Nesse sentido, intencionamos uma análise, na perspectiva da História Cultural enquanto "história cultural do social" (Castellanos, 2022, p. 28), em torno dos sinais expressos na legislação do início do Império brasileiro referentes ao ensino da leitura na escola de primeiras letras, considerando-se a produção de sentido implícita nas práticas discursivas em análise e a sua relevância, como também os métodos, os espaços registrados e os utensílios/livros mobilizados, no intuito de avaliarmos a seguinte questão: "em que medida as representações sobre o ensino inicial da leitura na escola de primeiras letras registradas na legislação do Império ecoaram na produção de sentido em função das referidas práticas discursivas?". Isto é, a análise das representações ao respeito nos dispositivos legais, assim como da produção de sentido em ditas práticas discursivas é nosso objetivo, pois, ao interpretar-se qualquer sociedade e as atinentes práticas sob o enfoque da História Cultural, cumpre-nos considerarmos que "[...] não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles" (Chartier, 1991, p. 177). Noção de representação esta que consiste em "repensar as relações que mantêm as modalidades da exibição do ser social ou do poder político com as representações mentais [...] que dão (ou negam) crença e crédito aos signos visíveis que devem fazer reconhecer como tal um poder ou uma identidade", articulando-se as representações das práticas e as práticas da representação (Chartier, 2019, p. 25).

Para tanto, recorremos à pesquisa bibliográfica, apoiando-nos de Chartier (1991, 1998), Castellanos (2018, 2022) e Castro (2016), que nos auxiliam nas questões teórico-metodológicas da História Cultural; em Mortatti (2000, 2018), Albuquerque (2019),

e Vojniak (2019), para analisar o ensino da leitura e os respectivos métodos; em Castellanos (2018, 2022), Batista; Galvão (2009) e Vojniak (2019), para refletir em torno dos livros (de leitura); e de Vasconcellos (2007), Faria Filho (2007) e Castanha (2013) quando abordamos as escolas de primeiras letras. Ademais, nos utilizamos da pesquisa documental via legislação, enquanto fonte histórica produzida num contexto específico, entendida como "[...] síntese de múltiplas determinações; ou seja, como mediadora das relações sociais [...]" (Castanha, 2013, p. 311). Desse modo, ao tomarmos o conjunto de leis/decretos/decisões que compreende o período em pauta, consideramos desde as prescrições normativas acerca do ler e do escrever, tematizadas na Primeira Constituição (1824), até aquelas evidenciadas na "Tabela para as classes de leitura nas aulas de ensino mútuo"[2], que orbitam entre doutrinas a serem metodicamente desenvolvidas pelos professores nas classes de leitura, que descrevem objetos a ensinar em conformidade com os dias da semana, incluem indicações de livros para leitura e o respectivo ensino – aspectos que deveriam ser observados nas escolas de primeiras letras, segundo a Decisão Nº 443 do Império. Dita decisão se sustenta nas deliberações do Decreto de 19 de novembro de 1829, que indicara criar-se uma comissão que deveria "[...] organizar um projeto de regulamento para as [escolas de primeiras letras], e ordenar compêndios, pelos quais metodicamente se ensin[ass]em as matérias declaradas no artigo sexto da Lei de 1827" (Brazil, 1829).

Destarte, o recorte temporal se justifica pelo intento de analisarmos apenas as prescrições legais destinadas à instrução primária pelo e para o Estado Imperial, ainda que não se tenha cumprido na Corte e nas províncias da mesma forma. Isso porque o Ato Adicional de 1834 desestabiliza o ideal de uma educação pública nacional, quando confere maior autonomia às províncias para legislar sobre a instrução pública. Contudo, embora haja diversidade e desigualdades no processo de escolarização primária a nível local, regional e nacional, isso não deve "[...] nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa [...] acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial" (Faria Filho, 2007, p. 138). Portanto, os indícios garimpados apontam para a necessidade de uma interpretação particularizada que considere as delimitações espaço-tempo e as peculiaridades locais.

Nessa perspectiva, as discussões forjadas aqui são primeiras aproximações em torno do ensino inicial da leitura e da escrita como obejto de investigação, cujo processo de construção se organiza a partir de unidades de análise centrais, como as escolas de ler e escrever, os métodos de leitura e os livros (escolares), além das respectivas relações com o ensino da leitura; reflexões de natureza exploratória, ensejando representações outras e novos olhares concernentes ao tema. Com efeito, essas reflexões poderão alargar as discussões em torno da história do ensino da leitura e da escrita no recorte temporal em tela e em torno da história da educação, quer em âmbito nacional, quer em contextos mais restritos, tendo em conta as representações ao respeito na legislação e sua correspondente análise.

Instrução pública e escola de primeiras letras (1824-1833): representações do ler e do escrever

O ensino da leitura no Brasil tem suas bases históricas no período colonial, mediante a atuação dos padres jesuítas no processo de catequização e instrução dos indígenas e colonos (meninos/rapazes) pertencentes às famílias privilegiadas, cujo modelo educacional baseava-se nas "escolas de ler e escrever", ou nos colégios e seminários pelos quais instruíam gratuitamente a juventude (Nascimento *et al.,* 2007); meios de manutenção da fé cristã e de formação intelectual que, segundo Magnani (2001), visavam à instrução do "homem perfeito" e do "bom cristão". Tal perspectiva se perpetuou até meados do século XVIII, cujas intermitências ocorreram em função das reformas pombalinas que, inspiradas por ideais iluministas, objetivavam a adaptação da colônia à nova ordem, trazendo consigo a necessidade de formação intelectual, moral e cívica do homem (Magnani, 2001; Vasconcelos, 2007).

Nessa direção, há uma tentativa de estatização da instrução, uma vez que o ensino das primeiras letras ficaria agora não mais sob a égide da igreja, mas da Coroa Portuguesa mediante a implantação das aulas régias; modelo de ensino cujos métodos e práticas deveriam afastar-se daqueles utilizados pela Companhia de Jesus, considerados pelo Marquês de Pombal como enfadonhos e ultrapassados, e objetivar a modernização e eficácia tal como os métodos que eram praticados na Europa (Monti, 2018). Não obstante, para além das dificuldades financeiras, o processo de manutenção e consolidação das escolas régias enfrentou também resistências por parte da elite, visto que algumas famílias optavam por confiar seus filhos a professores ou institutores particulares, os quais ministravam as aulas em suas próprias casas ou nas casas dos alunos (Vasconcelos, 2007).

Deste modo, infere-se que as experiências do ler e do escrever consubstanciadas no período colonial, quer na educação jesuítica, quer nas escolas régias, são notadamente atravessadas pela rede de interesses e de alianças que se delineavam na estrutura político-econômica daquele momento. Sem embargo, seja para difundir os rudimentos cristãos atendendo às expectativas da Igreja, seja para garantir um ensino pautado nos princípios iluministas a serviço do Estado, seus propositores "[...] estavam cientes de que, para converter os nativos à sua fé [e instruir o cidadão], seria necessário primeiramente alfabetizá-los" (Nascimento *et al.,* 2007, p. 5).

Outrossim, consumada a independência política do Brasil em 1822, já nos primeiros anos do Império, discutiam-se iniciativas para (re)estruturar e assegurar a instrução da mocidade por meio do indispensável estudo das primeiras letras, visando à formação do "bom cidadão" para bem servir a pátria (Vojniak, 2019). Nessa perspectiva, a instrução pública constitui-se como estratégia civilizatória do Estado. É um mecanismo que permitiria indicar caminhos a serem trilhados por um povo livre, evitando-se o desvio de condutas e comportamentos via dispositivos de atuação do governo, a exemplo

do arcabouço legal do Estado a ser obedecido pelos diferentes extratos sociais (Faria Filho, 2007). Estratégias de imposição para "[...] incutir nos indivíduos, os valores da moralidade, do respeito à autoridade e da hierarquia. [...] [um] espaço privilegiado para difundir uma determinada concepção de sociedade de ordem e civilização" (Castanha, 2013, p. 113).

Ademais, a instrução no contexto imperial, segundo a compreensão de Gondra e Schneider (2011, p. 12), está relacionada "[...] à ideia de escolarização, articulando-se, portanto, com o conjunto de medidas voltadas para organizar e legitimar o equipamento escolar na sociedade brasileira". Essa acepção reforça o entendimento de que a função social da escola, tanto quanto o ensino da leitura, são historicamente difundidos e legitimados a partir de um ideal de indivíduo/sociedade que se tem e que se pretende em determinado tempo e espaço; logo, em consonância com os preceitos sócio-políticos da época. É nessa direção que Oliveira (2003, p. 68) vê a instrução pública como "[...] a expressão de uma necessidade social e o exercício de um importantíssimo direito do Estado."

Nesses termos, convém refletirmos acerca da relação entre instrução pública e escola de primeiras letras, entendida como "Escola[s] de ler, escrever e contar para pobres" (Faria Filho, 2007, p. 136), como a "[...] fase inicial da escolarização" (Castelo Branco, 2019, p. 17) no contexto do Império; e como a denominada "escola elementar" (Castanha, 2020; Castelo Branco, 2019). Assim, a escola de primeiras letras orbita entre o espaço físico e o lugar simbólico da instrução pública primária. Lugar enquanto "ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] [numa] configuração instantânea de posições" (Certeau, 1998, p. 201), que se projeta como instrumento disseminador de saberes socialmente validados e dirigidos aos menos favorecidos, que necessitavam civilizar-se e instruir-se para bem representar a nova nação. Ou seja, em meio às tensões político-econômicas e culturais do Oitocentos, consequentes do liberalismo econômico e do ideal modernizador que reverberava da Europa, a escola de ler, escrever e contar se constitui em um importante "[...] dispositivo de formação disciplinada dos futuros cidadãos" (Bastos, 2018, p. 77). Nessa lógica, ensinar a ler, a escrever e contar se traduzem como princípios básicos das escolas de primeiras letras, que denotam a intrínseca conexão com os propósitos políticos designados para a instrução pública primária via legislação na época, pois, sendo por muito tempo negligenciado, o ensino da leitura e da escrita torna-se humana e socialmente indispensável aos mais pobres (Pereira, 2023). Nessa lógica, se faz necessário contrapor as representações identificadas nos dispositivos a respeito das práticas discursivas, à produção de sentidos no referido ensino, tendo em conta a sua historicidade.

Ao considerarmos, por exemplo, a primeira "Constituição Política do Imperio do Brazil", outorgada em 25 de março de 1824, notam-se breves referências sobre a instrução pública[,] quando [se] define em seu Artigo 179, inciso XXXII que "A Instrução primaria, [fosse] gratuita a todos os Cidadãos" (Brazil, 1824, p. 35). Ao estabelecer a

gratuidade da instrução primária como direito de todo cidadão, enfatiza-se a necessidade de assegurar às camadas populares o ensino do ler, escrever e contar, pelo qual se queria generalizar para todo o povo os saberes rudimentares, mesmo que sem uma possível relação com outros níveis de instrução, já que para a elite brasileira a escola para pobres não devia ir além das primeiras letras (Faria Filho, 2007) – estado de coisa que possibilitaria as condições de participação social controladas e de governabilidade. Nesses termos, pode-se inferir que o ensino da leitura adquire relevância política enquanto instrumento de moralização e de controle de comportamentos e atitudes, o que pode ampliar e favorecer a margem de manobra do Estado em meio aos processos de modernização, de civilização e autorregulação da nação independente; estratégias de imposição auxiliadas de um sistema estruturante, "[...] que aparentemente regularizam e homogeneízam as massas nunca homogêneas, pode[ndo] ser constantemente anuladas, burladas ou simplesmente ignoradas pelas táticas de apropriação [dos] grupos ou indivíduos (Castro, 2016, p. 343).

Ademais, o ensino inicial da leitura e da escrita é explicitamente referenciado na Lei de 15 de outubro de 1827, que "Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império" (Brazil, 1827), como primeira tentativa de organização e de normatização da instrução pública primária, que representa importante iniciativa para a expansão do ensino primário, já que nos primórdios do período imperial a leitura e seu ensino não eram acessíveis aos pobres, aos escravos e às mulheres (Castro, 2016). Assim, em seu Artigo 6º, destaca que:

> Os Professores ensinarão a **ler**, **escrever**, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil (Brazil, 1827, grifo nosso).

Com efeito, ensinar a ler e escrever aparece como função primária de responsabilidade dos professores das escolas de primeiras letras, sugerindo que antes mesmo da aritmética e das demais matérias a serem ensinadas, era necessário "alfabetizar" (mesmo que este conceito não existisse no século XIX nem na documentação em uso) e, concomitantemente, doutrinar/moralizar a crescente população menos favorecida. Esta urgência política e social denuncia o "lugar estratégico que ocupou e que segue ocupando o ensino da leitura e da escrita [...] na disputa pela hegemonia de projetos políticos da nação brasileira" (Mortatti, 2018, p. 201), em especial nas proposições normativas alusivas à instrução no contexto em análise. Práticas discursivas que devem ser averiguadas quanto aos limites e às possibilidades de suas concretizações; isto é, analisar "[...] a distância entre o proclamado e [o] prescrito em relação ao vivido e

realizado" (Paulilo, 2012, p. 240), dadas as dificuldades do cumprimento das determinações estabelecidas na Lei de 1827, já sinalizadas em Decretos e Decisões publicados.

Nesse sentido e a título de exemplo, a Decisão Nº 108 do Império – de 15 de junho de 1829, que trata do "provimento de cadeiras de primeiras letras e vencimentos dos respectivos professores" na vila do Espírito-Santo (Brazil, 1829), chama a atenção do Presidente de Província em razão do não cumprimento do que determinam os Artigos 3º e 7º da Lei de 1827, a respeito da taxação de ordenado dos professores e da obrigatoriedade de exames para a relativa contratação, exigindo-se "que se [pusesse] em observância a citada lei". Outras representações similares são identificadas no Decreto de 19 de novembro de 1829 que cria uma comissão para organizar um projeto de regulamento da "instrução da mocidade nas Escolas de primeiras letras, tanto pelo sistema Lancaster, como pelo antigo", para que se ensinassem as matérias declaradas no artigo 6º da Lei de 1827 (Brazil, 1829) – indício que sugere certo distanciamento entre os modos de ensino que se aplicavam nas escolas de primeiras letras e o descrito no artigo 4º da referida Lei.

Outrossim, cumpre referir-nos aos espaços onde deveria realizar-se o ensino da leitura e da escrita, segundo recomenda o Artigo 5º da Lei de 1827. Se direcionavam para tal fim "[...] os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios à custa da Fazenda Publica" (Brazil, 1827). Contudo, a historiografia aponta que, para além dos edifícios custeados pelo Estado, outros modelos de escolas de primeiras letras públicas e particulares coabitavam nas províncias do Império brasileiro, a saber, aquelas que utilizavam "[...] espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores" (Faria Filho, 2007, p.145), sendo estes últimos reconhecidos ou nomeados pelo governo (Castellanos, 2024; Castro 2016, Souza, 2013). Por outro lado, as que funcionavam nas casas ou em fazendas eram escolas particulares, cujos professores ensinavam crianças e jovens, filhos, parentes e agregados de famílias abastadas, sendo por estas remunerados (Vasconcelos, 2007). Assim, constata-se

> [...] desde a Colônia, avançando por todo o século XIX – a importância da educação doméstica, pela qual crianças e jovens, [...] recebiam educação nas suas próprias casas, com a contratação de mestres, professores particulares, preceptores ou até mesmo por parentes que habitavam na mesma casa (Vasconcelos, 2007, p. 27).

Dessa forma, observa-se que a ambição de instituir espaços supostamente adequados à operacionalização da instrução pública, incorpora-se ao projeto educacional do Estado Imperial numa tentativa de institucionalizar o lugar da instrução, destituindo os ambientes domésticos progressivamente dessa função que, "[...] não assemelhados à escola, confrontavam a sua legitimidade e a sua exclusividade como instituição de educação" (Vasconcelos, 2007, p. 37). Contudo, em face dos limites políticos e cultu-

rais próprios do sistema escravista que se somavam à insuficiência de recursos dos quais demandava a instrução pública estatal, as práticas de ensino domiciliar, mesmo que fragilizadas, resistiam às críticas e coexistiam com outros ambientes escolares no período.

Ressalte-se ainda que em função dos locais de ensino da leitura e da escrita, o Artigo 11º da Lei de 1827 indica: "Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento" (Brazil, 1827). Por sua vez, o Decreto de 9 de março de 1829 alega, em cumprimento à sobredita Lei, a urgente necessidade de "criação de uma cadeira de primeiras letras para meninas nesta Corte" (Brazil, 1829). Ou seja, havendo distinção entre os espaços de instrução dos meninos e aqueles voltados para o universo feminino, era necessário expandir as escolas destinadas à educação de meninas, ampliando-se as condições de inserção da mulher no domínio da leitura e da escrita, ainda que de modo desigual. Escolas que se originaram com a criação das aulas régias ainda no período colonial, coabitando com as aulas particulares de francês, piano, corte e costura, bordado e outras prendas domésticas (Monti, 2018); indícios que corroboram as diferenças tanto do ambiente quanto das matérias a serem ensinadas. Tal distinção se consolida na instrução pública com a instituição da Lei de 1827, quando estabelece em seu Artigo 12º que "As mestras, além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinar[iam] tambem as prendas que servem à economia domestica" (Brazil, 1827).

Assim, mais do que perscrutar os espaços prescritos para as escolas de primeiras letras, e as abordagens em torno das representações referentes ao ensino inicial da leitura e da escrita segundo a legislação; a análise da produção de sentidos implícita em ditas práticas discursivas é crucial para se compreender tanto as concepções e os métodos propostos para a leitura e para o respectivo ensino, como também os princípios que norteiam as práticas de ensinar a "ler" e "escrever" e o modo de operacionalização.

O ler e o escrever nas aulas de primeiras letras: o que e como ensinar

Após a independência do Brasil, a difusão da leitura na instrução tornou-se importante meio de civilização do povo e de transformação da nação, consequentemente, os métodos e as condições de seu ensino revelaram-se um problema nacional, que passa a ser discutido mais enfaticamente na segunda metade do século XIX (Vojniak, 2019). É nessa direção que entendemos ser imprescindível a discussão em torno da intrínseca relação entre o ensino inicial da leitura e da escrita e as proposições metodológicas em uso, entendido nesse contexto como o ato de "habilitar a traduzir os sinais convencionais da escrita", ao "conhecimento do valor fonético dos símbolos gráficos" (Mortatti, 2000, p. 184); ou, como ensino da leitura e da escrita na fase inicial da

escolarização de crianças, denominado como “ensino elementar de primeiras letras” (Vojniak, 2019, p. 37), tendo em conta que aprender a ler e aprender a escrever não constituem práticas simultâneas no período: “Naquela época, o processo de ensino supunha, antes, o aprendizado da leitura, para, somente depois, começar a aprender a escrever” (Boto, 2016, p. 279).

Essa concepção dialoga com o que prescreve a Lei de 1827 quando estabelece em seu Artigo 1º a criação de escolas de “primeiras letras” e acrescenta no Artigo 6º que nas referidas escolas os professores ensinarão a “ler, escrever e contar” (Brazil, 1827); referências que denotam intenções voltadas para o ensino inicial da leitura e da escrita, como ensino das primeiras letras. Essa aparente introdução aos saberes elementares da Língua, com ênfase no conhecimento de letras, fonemas, sílabas e palavras, conforme aspectos explicitados nas doutrinas prescritas no Quadro 2, da página 12, será analisada (nas páginas seguintes) para justificar as pretensões referentes ao método de leitura implícitas na legislação, “[...] porque a natureza dos fins pré-determina a dos métodos” (Azevedo, 1944, p. 12).

Nesta operacionalidade do histórico se busca analisar não apenas a produção de sentidos e as finalidades concebidas para o ensino inicial da leitura e da escrita nos primórdios do Império, como também o método supostamente aplicado; ou seja, o “processo de didatização referente à metodização da alfabetização em suas diferentes marchas, sintética, analítica ou sintético-analítica” (Albuquerque, 2019, p. 88), ou aquilo que Vojniak (2019, p. 213), define como “[...] formas didáticas empregadas por professores [...] para ensinar a ler e escrever”. Em outras palavras, é tentar flagrar nos dispositivos legais o “[...] conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem” (Soares, 2018, p. 330-331). Isto é, em consonância com o entendimento de Albuquerque (2019) e de Vojniak (2019), identificar a partir de qual método de leitura, entre os debatidos historicamente – segundo o Quadro 1, se pode inferir nas imposições reguladoras e prescrições do ensino das primeiras letras é decisivo, na tentativa de responder como se ensinava a ler e a escrever nas aulas de primeiras letras e por onde se lecionava, cotejando-se assim as relações de sentido via legislação, em função dos fins politicamente pretendidos para o ensino da leitura e da escrita na instrução pública primária.

Quadro 1 – Métodos de ensino da leitura.

MÉTODOS		CARACTERIZAÇÃO	EXEMPLIFICAÇÃO
Métodos Sintéticos *Foco no sistema alfabético e grafofonêmico*	Soletração ou Alfabético	Ensina-se o alfabeto por parte: soletrando o nome das letras e suas sílabas em voz alta.	Como em: Bê-a – ba; bê-e – be; bê-i – bi; bê-o – bo; bê-u – bu
	Silabação	Pronunciam-se as sílabas para a formação de palavras.	Como em: Ba – be – bi – bo – bu Ca – ce – ci – co – cu Bo-ba – boba; be-co – beco
Método Analítico Foco na palavra e no seu sentido	Palavração Sentenciação Historieta/Texto	Inicia-se o ensino pela leitura de palavras de um contexto: sentença ou textos, iluminados por estampas; para depois analisar letras e sílabas.	Como em: A pata nada Pata – nada Pa – na Papa – nata 
Método Analítico-Sintético ou Método Eclético Envolve os processos analíticos e sintéticos	Historieta Sentenciação Palavração Silabação Letras/sons	Parte da leitura de pequenos textos, abordando sentenças-palavras-sílabas-letras/sons e seus valores no contexto.	Como em: O pato O pato nada no lago O lago fica no sítio da vovó Paulo pega o pato para a vovó. Pato – lago – nada ... Pp Ll Nn Pa – pe – pi – po – pu La – le – li – lo – lu

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Mortatti (2000) (2025).

Desse modo, é mister refletirmos acerca dos aspectos da língua que ganham relevância e adquirem posição de centralidade no ato de ensinar e de aprender a ler e a escrever, como também sobre os procedimentos adotados para esse fim, tendo em conta a marcha (sintética, analítica ou analítico-sintética) e os respectivos métodos que se operacionalizam nesses fazeres, segundo as representações implícitas nos dispositivos legais. Para tanto, nos utilizamos da "Tabela" – expressa no Quadro 2, que está direcionada "[...] para as classes de leitura nas aulas de ensino mútuo", que fora publicada anexa à Decisão Nº 443 do Império (1833) – em decorrência da Lei de 1827, mediante a qual se ordenava às Câmaras Municipais da Província do Rio de Janeiro observar as aulas de leitura e o estudo de aritmética. Tais representações sugerem uma tentativa de garantir certa homogeneidade no trabalho cotidiano dos professores e alunos nas escolas de primeiras letras. Isso porque, em função da Lei de 1827, e outras complementares, como o Decreto de 19 de novembro de 1829 e a Decisão Nº 443 do Império de 1833, foram criadas em meio ao contexto de instabilidade política, econômica e social do início do Império, incidindo na prática organizativa das escolas na Corte e nas províncias (Castanha, 2013).

Quadro 2 – Tabela para as classes de leitura nas aulas de ensino mútuo.

OBJETOS	PARA AS CLASSES	DOUTRINAS
1º	1ª	A, B, C, minúsculo, e maiúsculo nas segundas, terças, quintas e sextas feiras; idem em manuscritas nas quartas e sábados.
2º	2ª	Sílabas de 2 e 3 letras.
3º	3ª	Ditas de 3 letras.
4º	4ª	Ditas de 3 letras.
5º	5ª	Ditas de 3 letras.
6º	6ª	Ditas de 4 letras, e articulações.
7º	7ª	Vocabulário do expositor Português nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e Doutrina Cristã nas quartas e sábados.
8º	8ª	Histórias Morais de leitura para meninos nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e a Bíblia do Tesouro de meninas em manuscritas nas quartas e sábados.
9º	9ª	Alguns provérbios de Simão de Nantua nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e a continuação da Bíblia em manuscrita nas quartas e sábados.
10º	10ª	A história de Simão de Nantua nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e a continuação da Bíblia em manuscrita nas quartas e sábados.
11º	11ª	História do Brasil, traduzida por Bellegarde nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e a Constituição do Império nas quartas e sábados.
12º	12ª	Tesouro de meninos nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e caligrafia em manuscritas nas quartas e sábados.
13º	13ª	Economia da vida humana nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e o livro dos meninos nas quartas e sábados.
14º	14ª	Deveres do homem, por Eusébio Vanerio, nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e a Escola Política por Fr. João de Nossa Senhora da Porta Siqueira, só o que pertence à civilidade nas quartas e sábados.
15º	15ª	Gramática do Padre Fortes, nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e o Resumo de ortografia por Barker nas quartas e sábados.
16º	16ª	Noções elementares de geografia, traduzida por um Brasiliano nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e princípios de geometria prática nas quartas e sábados.
		N. B. Os professores, que não tiverem igual número de classes, poderão suprimir da 9ª classe inclusive por diante, o que julgarem conveniente; menos a Bíblia, e as matérias expressas na lei, podendo resumir em todas as classes, as matérias de duas, ou mais em uma só: v. g. as da 2ª, 3ª e 4ª só na 2ª, e assim por diante.

Fonte: Decisão Nº 443 – Império. Em 16 de agosto de 1833 (Brazil, 1833).

Assim, ao ponderarmos esse conjunto de subsídios, observamos a princípio as doutrinas recomendadas para as 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes (Ver linhas de 1 a 6), supostamente as etapas de ensino inicial da leitura, já que enfatizam as letras nas modalidades maiúsculas e minúsculas, passando-se progressivamente para as sílabas com distintas estruturas, e só nas classes subsequentes (Ver linhas de 7 a 16) estão propostas as doutrinas que contemplam palavras/vocabulário e textos/histórias. Em outras palavras, a letra é o ponto de partida para se ensinar a ler nestas circunstâncias.

Notam-se aqui elementos característicos da soletração, método de leitura de marcha sintética (conforme Quadro 1), que aborda o ensino a partir de unidades menores, tais como as letras do alfabeto, via soletração dos respectivos nomes, tendo em conta a relação letra-som e suas diferentes formas e classificações – segundo se observa claramente nas proposições da primeira doutrina (Ver linha 1 – Quadro 2), passando-se depois às combinações silábicas (Mortatti, 2000; Vojniak, 2019). Dito de outra forma, soletra-se o nome de cada letra antes de pronunciar a sílaba solta e desconexa para finalmente se chegar à palavra (Vojniak, 2019); ou seja, se apontam para exercícios de pronunciação e de repetição de letras e sílabas como estratégia didática de decodificação e de memorização – princípios nos quais, eventualmente, se fundamentam as práticas da soletração (Soares, 2018).

Por outro lado, ao tomarmos as doutrinas prescritas desde a 1ª à 8ª classe (Ver linhas 1 a 8 – Quadro 2), por exemplo, notam-se evidências que ratificam intenções de uso do método de marcha sintética (neste caso o alfabético/soletração), já que se recomendam ensinar primeiramente o valor das letras na sua ordem – segundo consta na 1ª doutrina: "A, B, C, minúsculo, e maiúsculo nas segundas, terças, quintas e sextas feiras; idem em manuscritas nas quartas e sábados" (Brazil, 1833), e somente a partir da 8ª classe o aluno teria contato com o texto – ditos como "histórias" e sua suposta análise; pois os métodos sintéticos partem do simples para o complexo; "[...] partem da síntese sem, necessariamente, chegar à análise; já os métodos analíticos ou globais [que surgem na segunda metade do século XIX] partem do complexo para o simples, da análise para a síntese" (Vojniak, 2019, p. 215). Nestas circunstâncias, não há análise, apenas pronuncia-se num ato passivo e mnemônico (Albuquerque, 2019) o abecedário (sugestivo na linha 1), formando-se, aprioristicamente, alunos leitores do alfabeto.

Ademais, subentende-se nas indicações dessas primeiras doutrinas a primazia do ensino da leitura pelas práticas orais e visuais – pressupostas na soletração das letras e das sílabas e, na suposta demonstração de letras nas suas formas maiúsculas, minúsculas e manuscritas, conforme prescreve o 1º objeto (Ver linha 1/Quadro 2) – já que não constam referências alusivas à prática da escrita; possibilidade esta que somente se observa em classes posteriores, a exemplo da 12ª (Ver linha 12/Quadro 2), na qual se propõe "a caligrafia em manuscritas nas quartas e sábados" (Brazil, 1833). Estas evidências corroboram as intenções de ensino da escrita a um segundo plano, posteriormente à aprendizagem da leitura (Boto, 2016; Albuquerque, 2019), como também denunciam que o "saber escrever" parece estar associado à habilidade manual de copiar e de bem desenhar as letras (Galvão, 2009).

Em outros termos, mesmo que estejam ausentes as tematizações e normatizações relativas aos métodos de ensino da leitura em pauta nos primórdios do Oitocentos, como conjunto de temas propostos que os legitimassem mediante as publicações e debates nos espaços de sociabilidade, e o processo de normas ou de regularização

que os autorizassem ou restringissem a partir de critérios impostos por agentes governamentais (Mortatti, 2000; Castellanos, 2022); é possível perceber mesmo assim a coexistência destes métodos de ensino da leitura ainda que de forma velada e não intencional que orbitam os modos de organização do ensino, neste caso o método mútuo/monitorial vigorosamente tematizado na legislação do período; pois, o referido método/modo, representa o que havia de mais moderno na época, configurando-se como alternativa para os problemas educacionais do país (Castanha, 2013).

A saber, o Artigo 4º da Lei de 1827, que oficialmente o introduz no Brasil, enfatiza: "As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se" (Brazil, 1827). Já o Decreto de 19 de novembro de 1829, cria uma comissão para regular a instrução pelo sistema Lancaster [ou método mútuo] (Brazil, 1829), entre outras representações ao respeito na legislação, como tentativa de padronizar-se o ensino das primeiras letras pelo uso do método em questão.

Nesse contexto, convém ressaltar algumas nuances próprias desse modo de ensino, que nos permitem conjecturar o cenário de operacionalização do ensino da leitura, via soletração, posto que, o método mútuo ou lancasteriano, conforme explica Bastos (2018), baseia-se na organização dos alunos em classes com nível de conhecimento semelhante em leitura, escrita e aritmética, cujo ensino é dirigido por um monitor – aluno que se destaca pelos seus resultados, restringindo-se o papel do professor em orientar, controlar e regularizar o trabalho dos monitores: "O professor, antes do início da aula, d[ava] [ao monitor] uma explicação especial e indicações particulares. O monitor [era] quem [tinha] o controle da classe e que classifica[va] os alunos" (Bastos, 2018, p. 55). Eram nessas circunstâncias que possivelmente se forjavam as aulas de ler e escrever na época em questão, em um contínuo movimento de aprender, ensinar, classificar sob o jugo do necessário domínio das primeiras letras.

Em razão do uso do termo "método" para nos referirmos ao método de abordagem da leitura, adotamos a expressão "modo" de ensino, quando aludimos ao modo de organização do ensino ou das classes: individual, mútuo, simultâneo e misto (Souza, 2013); distinção que se faz necessária neste debate para evitarmos possíveis equívocos, já que métodos de ensino da leitura e métodos (modos) de ensino constituem elementos distintos na história da educação. O poeta português Castilho – ao apresentar o seu método de alfabetização na obra *Felicidade pela instrução* (1854) já pontuava essa separação:

> O *methodo* é processo; mas o *methodo* é processo interior e essencial, e o *modo* processo exterior e accidental [...]. [...] assim, o methodo analytico [de leitura] se pode incarnar ou no modo individual, [ou no modo mutuo], ou no modo simultâneo, ou em qualquer dos modos mixtos de simultâneo e individual. [...] convém igualmente ao methodo synthetico e ao methodo mixto (Castilho, 1854, p 15-16).

Oliveira, por sua vez, em sua obra *O ensino público* (2003), esclarece que "[método] é o complexo de meios que o mestre emprega para promover e conseguir o progresso dos seus alunos. [...] Modo de ensino é a forma por que são transmitidos os conhecimentos em atenção ao número dos alunos, à disposição da escola e aos hábitos do professor (Oliveira, 2003, p. 231). Em decorrência desses indicativos a respeito do método de abordagem da leitura e do modo de organização do ensino, nos parece lento o processo de ensino aprendizagem da leitura, limitando-se à habilitação da população apenas à repetição e à tradução do lido, conhecimento basilar para o posterior aprendizado da língua escrita. Outrossim, para além de sobreditas representações, há na tabela pistas relevantes quanto à natureza dos livros/gêneros indicados para ensinar a ler, sobre os quais passamos a nos interrogar, tendo em conta as intencionalidades implícitas, quer nos conteúdos, quer na materialidade desses objetos.

E o que ler nas aulas de primeiras letras?

A história da leitura e de seu ensino confere particular atenção aos livros escolares ou não-escolares, que na ausência dos primeiros, são utilizados para instruir; pois, sendo suportes para a leitura e prescritos nas normas a partir de interesses de funcionamento da escola e de organização de uma sociedade, exercem relevância na doutrinação e uniformização dos saberes (Castellanos, 2022). Nessa lógica, uma análise em torno do ensino inicial da leitura e da escrita, pressupõe considerarmos as representações alusivas aos dispositivos autorizados nas lições via legislação; isto é "[...] aquele[s] sobre o[s] qua[is] se apoiava a própria atividade de leitura que ocorria na escola, seja para aprender a ler ou exercitar as habilidades de leitura corrente, seja para aprender conteúdos específicos" (Galvão, 2009, p. 107).

Assim, o livro escolar (de leitura), sendo produzido e dado a conhecer em determinada estrutura político-econômica, portanto, objeto cultural de uma época específica – produto das relações sociais (Pereira, 2023), pode configurar-se no contexto do século XIX como "[...] livros de doutrina Cristã, gramática, exemplares da Constituição, cartazes com diferentes combinações de sílabas" (Batista; Galvão, 2009, p. 14); ou, conforme define Castanha (2013, p. 81): "[...] compêndios, pelos quais metodicamente se ensinam as matérias declaradas [na legislação]". Dessa forma, entendemos que "O livro escolar não é apenas um suporte em que se registram saberes e práticas, é também um objeto cultural que carrega em si valores, costumes e o discurso autorizado de um determinado grupo num tempo/espaço [...]" (Castellanos; Santos, 2024, p. 2). Logo, entrevemos possibilidades de análise nessa perspectiva, uma vez que, permite examinar quais eram os livros e/ou gêneros autorizados para o uso nas aulas de leitura segundo os dispositivos legais aqui analisados, como também refletir em torno das intencionalidades e/ou dos efeitos de sentido que orbitam tais deliberações.

Nesse sentido, ao identificarmos as representações sobre livro escolar (de leitura) em função das normatizações, destacamos a ressalva do artigo 6º da Lei de 1827, no qual se "[...] prefer[e] para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil" (Brazil, 1827). Aqui, ao direcionar-se o que deveriam ensinar os professores das escolas de primeiras letras, e ao indicar-se os artefatos pelos quais se apoiariam as práticas de ensino da leitura, são autorizadas certas práticas culturais que traduzem, como toda prática, *formas de ser* e de *formas de fazer* próprias do contexto (Castellanos, 2022). Desse modo, distinguem-se entre as imposições normativas a Lei Magna e a História local – que instituía aos poucos o sentido do ser brasileiro (Galvão, 2009; Castellanos, 2022); artefatos culturais que, subordinados à conjuntura sócio-política e de aculturação da época, figurariam como meios didáticos de mediação do ensino da leitura (Magalhães, 2018), bem como de mecanização da soletração. Na esteira desses subsídios, entendemos que os livros (escolares), ou não escolares (mas neste caso, usados como tal), para além de constituir o suporte dos textos que deveriam ser lidos, são também portadores de valores e princípios a serem transmitidos, isto é, são artefatos para ensinar-se a ler e instrumentos civilizatórios e moralizantes. Em outros termos, livros que cumpririam um duplo papel: auxiliar no ensino inicial da leitura, ao mesmo tempo em que colaborariam na difusão de conteúdos específicos, pois, nestas condições, mais do que um saber em si mesmo que deveria ser aprendido pelas crianças, também a leitura se constituía num meio para a aquisição de outros conhecimentos (Galvão, 2009).

Essa percepção se ratifica e se amplia quando observamos na Tabela as recomendações para as doutrinas da 7ª à 14ª classe diversas menções, entre elas: à "Doutrina Cristã", às "Histórias Morais de leitura para meninos" e à "Bíblia do Tesouro de meninas", assim como à "História do Brasil", à "Constituição do Império" e ao "Tesouro de meninos", entre outras, que denotam intenções de instrumentalização da doutrina cristã, da moral e dos princípios civilizatórios a serem inculcados nas crianças e jovens que frequentavam as escolas de primeiras letras (Ver Quadro 2/p. 12). É bem verdade que são lições de ler e escrever; mas também são "Estratégias de imposição de quem detém o poder de criar as normas ao respeito [...]" (Castellanos; Santos, 2024, p. 4), que servem aos interesses políticos, não pedagógicos, de uma nação em desenvolvimento, como era o Brasil no início do Império. Compêndios de conteúdos fundamentais que "garantiriam o respeito à ordem, à hierarquia social, a difusão da fé e dos valores morais. Naquela sociedade, o ato de educar [parece ser] mais relevante do que o ato de instruir (Castanha, 2013, p. 313).

Não obstante, pode-se perceber por outro lado, marcas indicativas de permanência dos conteúdos de cunho confessional, referenciados pela prescrição de compêndios, como a "Doutrina Cristã" e a "Bíblia" (de meninos e de meninas), os quais, centrados nos princípios religiosos, caracterizam rudimentos básicos das escolas de primeiras letras do período colonial, como tradição herdada, ao que tudo indica, da educação

jesuítica (Galvão, 2009). Outrossim, a observação descrita ao final da Tabela, sugerindo aos professores que não tive[ssem] igual número de classes, e a supressão de conteúdos/objetos, excetuando a Bíblia (Brazil, 1833), nos parece validar o caráter ainda obrigatório e imprescindível dos livros e dos ensinamentos de natureza religiosa no processo de instrução daqueles que frequentavam as escolas de primeiras letras.

Todavia, para efeito de cotejamento e convalidação do exposto, pesquisadores do livro escolar/didático/de leitura no contexto do Império, como Castellanos (2018; 2022); Vojniak (2019); Batista e Galvão (2009), apontam para o Catecismo – supostamente o portador dos conteúdos da "Doutrina Cristã" referenciada na Tabela, como importante suporte utilizado para o ensino inicial de leitura na primeira metade do século XIX; instrumento de disciplina, por meio do qual eram transmitidos crenças, comportamentos, regras que viabilizavam a integração social dos indivíduos (Castellanos, 2018; 2022). Assim, muitos dos livros que a escola utilizou, ainda que não fossem originalmente destinados a ela, serviram como livros de leitura, a saber: o Catecismo, o Código Criminal e a Bíblia, pois a aprendizagem de conteúdos dessa natureza parecia ser o objetivo fundamental da leitura (Batista, 2009).

Sem embargo, na medida em que coabitavam, ditos objetos culturais iam cedendo espaço a outros que privilegiavam saberes subjacentes aos ideais iluministas que atendessem às exigências dos processos de industrialização e urbanização que demandava a sociedade no início do século XIX. A exemplo, da "Economia da vida humana", dos "Deveres do homem" e da "Escola Política [...]" (Ver linhas 13 e 14 do Quadro 2) que sugerem preocupação com a formação cívica e moral do homem moderno, privilegiando-se ensinamentos concernentes a regras e atitudes de obediência, disciplina, que denotam intenções de controle do Estado, seja na imposição das matérias, seja nos comportamentos individuais e sociais: "[...] processo civilizador [que] consiste [...] em uma transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos de autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções e faz passar da coerção social à autocoerção (Elias, 2001, p. 20).

Com efeito, notam-se livros de diferentes campos do saber que, por suposto, seriam empregados no ensino inicial da leitura, segundo apontam os registros da Tabela em análise e o Artigo 6º da Lei de 1827: livros da Doutrina Cristã e da Bíblia, livros de História (Histórias Morais, História do Brasil, ou narrativas com fins educativo e moralizante), livros de cunho filosófico, até a Constituição do Império. Entrelaçamento de interesses políticos e religiosos que condicionam os propósitos da instrução pública e, por conseguinte, repercutem nos fazeres pedagógicos que se ensaiavam no período em tela: as "práticas de ler e dar a ler" (Magalhães, 2018, p. 303). É nesse sentido que Batista e Galvão (2009, p. 16) consideram ser possível, por meio dos livros (escolares), inferir-se, historicamente, "os modos de conceber a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas."

Destarte, tanto quanto refletir-se em torno dos indicativos referentes às possíveis intenções de conteúdos dos livros (escolares/de leitura) e dos efeitos que se infere dessas deliberações normativas, importa-nos cogitar indícios alusivos a outros aspectos de sua materialidade (Chartier, 1998; Castellanos, 2022), como a autoria, a origem e os modos de (re)produção desses artefatos, que eventualmente são sinalizados nos documentos legais tomados como fontes. Na tabela, observam-se reiteradas referências a compêndios manuscritos, ou "paleógrafos" (Batista; Galvão, 2009), dentre os quais podemos localizar: a recomendação do ensino das letras do alfabeto maiúsculo e minúsculo "em manuscritas nas quartas e sábados" – na 1ª doutrina; a "Bíblia do Tesouro de meninas em manuscritas" – indicada na 8ª, 9ª e 10ª classes; além da "caligrafia em manuscritas" – dita na 12ª (Ver quadro 2/linhas 1-16/p.12). Estas prescrições denotam certa preferência por esse tipo de escrito, seja para o ensino inicial da leitura a partir das letras, segundo se pode inferir da primeira doutrina, seja para praticar a escrita e a leitura corrente, conforme sugerem as últimas. Mas, a que se deve essa permanência da cultura manuscrita nos objetos de instrução no início do Império, mesmo depois da difusão da imprensa?

Batista (2009), ao estudar a história dos livros de leitura manuscrita, seus usos e permanências nas escolas brasileiras, argumenta que,

> É aparentemente, compreensível que, nas primeiras décadas do século XIX, a capacidade de ler textos redigidos por diferentes pessoas, com diferentes estilos, tenha sido algo necessário num mundo em que a letra traçada à mão está presente nas mais diferentes esferas da vida pública e privada, mesmo que a imprensa cada vez mais se difunda à medida que se avança no período. [...] É também, aparentemente, compreensível que a necessidade do uso desse gênero de livro se dê especialmente no Brasil, país em que dadas, no período colonial, a interdição à imprensa, a forte censura à circulação de livros impressos e as características da administração e da burocracia portuguesa (e brasileiras, posteriormente), pode-se supor ter-se construído uma cultura da escrita que teria no manuscrito um de seus traços definitivos (Batista, 2009, p. 167).

Por sua vez, a Lei de 1827, embora silenciada nesse aspecto, remete apenas à preferência pela leitura da História do Brasil, supondo-se a ênfase dada à valorização do conteúdo de natureza local/nacional, mais do que necessariamente à autoria brasileira, podendo ser aquela uma tradução, conforme se indica na Tabela, pois a 11ª doutrina recomenda a "História do Brasil, traduzida por Bellegarde", sinalizando também para a 16ª classe "Noções elementares de geografia, traduzida por um brasiliano" (Brazil, 1833). Desse modo, intenções de uso de obras redigidas por autores estrangeiros que, traduzidas para a língua materna por autoridades portuguesas ou brasileiras, passariam a auxiliar nas práticas de ensino da leitura nas escolas de primeiras letras são percebidas. Dito de outra forma, após a independência, os agentes legisladores

denunciam a inexistência de livros nacionais, passando-se a incentivar a sua produção, ou mesmo a tradução de obras de origem francesa, alemã e de outras nacionalidades além de ordenar o uso de livros/manuais lusitanos, o que pode ser compreendido como permanência de laços coloniais (Batista, 2009). Não obstante, os indicativos de compêndios escritos por personalidades da Igreja Católica são observados, por exemplo, em "Escola Política por Fr. João de Nossa Senhora da Porta Siqueira" – na 14ª doutrina e a "Gramática do Padre Fortes" – prescrita para a 15ª; estas menções parecem corroborar a permanência das relações de troca e de poder entre Igreja e Estado nas tramas da instrução pública primária, consideravelmente no primeiro decênio do Império, dadas as conjunturas de transição política que se configuram.

Mas a recomendação desses livros via legislação para as práticas de ensino da leitura nas escolas de primeiras letras, terá se materializado nas aulas de ler e escrever? O que dizem os documentos normativos sobre as possibilidades e limites de concretização dessas prescrições? Nesse sentido, os registros que nos autorizem refletir ao respeito são mínimos por enquanto, considerando-se o conjunto de leis e decretos/decisões – publicados na época. Todavia, observamos que o Decreto de 19 de novembro de 1829, que cria uma comissão encarregada de "[...] ordenar compêndios, pelos quais metodicamente se ensin[ass]em as matérias declaradas no artigo sexto da Lei de quinze de outubro de 1827" (Brazil, 1829) e, posteriormente, a Decisão nº 443 de 16 de agosto de 1833, que ordena que se observe nas Escolas Públicas de primeiras letras, a tabela anexa "[...] de matérias indispensáveis para a leitura, [...] [e] faça que os respectivos professores observem a classificação nela indicada, proibindo-lhes qualquer arbítrio no ensino dos alunos" (Brazil, 1833), fornecem algumas pistas sobre as dificuldades no uso dos artefatos segundo as imposições legais. Por outro lado, o Decreto nº 19 de 5 de agosto de 1833, que aprova ordenados de diversas cadeiras de primeiras letras criadas na Província do Ceará, ao sinalizar que os Professores receberiam salário inferior ao dos demais, enquanto não se achassem habilitados para ensinarem as doutrinas especificadas no art. 6º da Lei de 1827 (Brazil, 1833), alerta também para as alegações de Castanha (2013), quando faz uma análise crítica da Lei de 1827: "A [sua] plena execução estava encontrando sérias dificuldades nas províncias, principalmente pela falta de professores habilitados" (Brazil, 1827, p. 56).

A propósito do exposto, as limitações quanto ao uso dos objetos culturais estabelecidos via legislação, quer pela eventual ausência, quer pela falta de preparo dos professores, uma vez que lhes seria imperioso o domínio da leitura de compêndios em distintos campos do saber, para além da capacidade de adequação de seu uso ao método de instrução e de abordagem da leitura, evitando-se qualquer desvio ou arbítrio no ensino parece uma constante. Contudo, compreendemos que as concretizações estão naturalmente marcadas por "maneiras de fazer cotidianas", que supõem subjetividades nos "esquemas de ação" dos sujeitos, as quais só podemos notar "[...] nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante"

(Certeau, 1998, p. 39); nuances que não nos são dadas por meio das normatizações e, desse modo, nos impõem a necessidade de busca em outras fontes, de modo que nos permitam análises ainda por fazer, no nível das concretizações; isto é, quanto ao uso dos livros escolares (de leitura) no primeiro decênio do Império brasileiro.

Considerações finais

Incursionar pelas representações sobre o ensino inicial da leitura e da escrita na escola de primeiras letras, segundo a legislação em uso no primeiro decênio do Império brasileiro, e analisar a produção de sentidos das respectivas práticas discursivas a respeito, para além de nos permitir inferências alusivas ao objeto em foco, ampliam as possibilidades de descortinar dito ensino na documentação e de novas interpretações. Nesse sentido, as análises denotam tentativas de difusão do ensino da leitura, mediante a expansão das escolas de primeiras letras, tendo em vista os interesses convenientes ao cenário político, econômico e social da nação recém-independente, em que a escola de ler e escrever passa a ser sinônimo de progresso, de modernização, mas também de doutrinação, embora na contramão tenha constituído plataforma para leituras outras não prescritas inicialmente no roteiro doutrinário. Um ensino de leitura reduzido ao reconhecimento do código escrito, aparentemente pautado no método da soletração, com ênfase nas letras e nos próprios sons, supostamente mediado pelas leituras de artefatos ligados à história, à lei e à religião, já que o ensino das primeiras letras guardava consigo uma finalidade majoritária: civilizar e moralizar os analfabetos.

Sem embargo, esse conjunto de subsídios tomado como marco sinalizador das prescrições e intenções dirigidas ao ensino inicial da leitura e da escrita via legislação, não pode (nem é nossa pretensão) ser concebido como retrato da instrução pública no Brasil no período; é apenas um fragmento que nos permite apreender parcialmente diversas representações das práticas discursivas no nível das normatizações e, muito esparsamente, das possibilidades de tematizações e concretizações com respeito ao ensino inicial da leitura e da escrita, sendo, pois, necessário garimpar outras fontes/vestígios em outros lugares de memória como bibliotecas particulares ou em outros artefatos como cartas pessoais e romances de autores brasileiros, em diários, biografias e imagens que nos possibilitem outras análises. Em síntese, entendemos que as deliberações normativas analisadas, mesmo que possam não ter se instaurado na prática, como pretendiam, nos permitiram entrever a realidade escolar do Império brasileiro (Vojniak, 2019).

Por outro lado, na medida em que se ensaiam aproximações em função do ensino inicial da leitura e da escrita no Império na perspectiva da História Cultural, a compreensão de práticas desiguais e as subjetividades que envolvem o ato de ensinar a ler e escrever nas suas diferenças para além dos explícitos em registro é possível; verti-

calização das análises que apontem para novos achados, em função de novas fontes e cruzamentos de dados, poderão subsidiar novas pesquisas e outros olhares que alarguem as perspectivas referentes à História da Alfabetização e à História da Educação no Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro*: António Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2019.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944.

BASTOS, Maria Helena Camara. Signo da Modernidade Educacional: o método monitorial/mútuo no Brasil (1808-1854). *In*: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. (org.). *História da escola*: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís: Café & Lápis/EDUFMA, 2018. p. 301-322.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Dos papéis velhos aos manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil*: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil*: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BOTO, Carlota. Castilho e João de Deus: rastros do ensino da leitura e da escrita em Portugal do século XIX. *In*: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. (org.). *Livro, Leitura e Leitor*: perspectiva histórica. São Luís: Café & Lápis/EDUFMA, 2016.

BRAZIL. *Constituição (1824)*. Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/items/4916792a-55c4-4a97-b12d-aa05da682524. Acesso em: 10 maio 2025.

BRAZIL. *Decisão n. 443 do Ministério dos Negócios do Império, de 16 de agosto de 1833*. Às Câmaras Municipaes da Província do Rio de Janeiro, ordenando que façam observar nas Escolas Públicas de primeiras letras a tabella annexa, organizada e approvada para a leitura, e o estudo de arithmética. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873, p. 306. (Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1833). Disponível em: http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-18/Legimp-18_39.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

BRAZIL. *Decreto do Ministério dos Negócios do Império de 19 de novembro de 1829*. Crêa uma comissão encarregada de organizar um projecto do regulamento para as escolas de primeiras letras. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1829. p. 321. (Coleção das Leis do Império do Brasil de 1829 – Parte II). Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-L_89.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

BRAZIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. (Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte). Disponível em: http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

CASTANHA, André Paulo. A instrução primária no Brasil entre a Independência e o Ato Adicional de 1834. *Teoria e Prática da Educação,* Maringá, v. 23, n. 1, p. 36-58, 11 ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46801. Acesso em: 30 abr. 2025.

CASTANHA, André Paulo. *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial:* a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. *A circulação dos livros escolares franceses no Maranhão Império (1822-1889)*. São Luís: EDUFMA, 2022.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. O Catecismo de Fleury na instrução maranhense oitocentista: método catequético ou método histórico? *In*: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. (org.). *História da escola*: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís: Café & Lápis/EDUFMA, 2018. p. 301-322.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; SANTOS, Jarina Serra. *Circulação do livro escolar na imprensa local (1840-1940):* O Paiz, Publicador Maranhense e Pacotilha. *In*: *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 35, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0104BR. Acesso em: 25 abr. 2024.

CASTELO BRANCO, Joseilma Lima Coelho. *Instrução pública: história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834 – 1889*). 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", Araraquara, São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/87036f45-fd1d-46db-bf258ed6dfe13355/content. Acesso em: 28 abr. 2025.

CASTILHO, António Feliciano. *Felicidade pela instrução*. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1854.

CASTRO, Cesar Augusto. Leituras deslegitimadas ao ritmo dos tambores de São Luís. *In:* CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. (org.). *Livro, Leitura e Leitor:* perspectiva histórica. São Luís: Café & Lápis/EDUFMA, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. História da educação e história da cultura escrita. *In:* CURY, Cláudia Engler; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina Helena Silva (org.). *História da educação*: global, nacional e regional. Vitória, ES: EDUFES, 2019.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173–191, jan. 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDBVJTXqNg96xx6dM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jul. 2025.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade de Corte*: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte: tradução, Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O livro escolar de leitura na escola imperial pernambucana: tipos, gêneros e autores. *In:* BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil*: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (org.). *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial* (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011.

MAGALHÃES, Justino. O livro e a cultura escolar, mediação entre currículo e docência. *In*: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (org.). *História da escola:* métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís: Café & Lápis/EDUFMA, 2018.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Aulas régias: luz que emana do trono. *In*: *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3065. Acesso em: 28 out. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Ensino de leitura e escrita na escola brasileira: educadores "intelectuais orgânicos" e disputas seculares por projetos de nação. *In*: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. (org.). *História da escola*: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís: Café & Lápis/EDUFMA, 2018.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; CORDEIRO, Sônia V. Aparecida Lima. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 28, p. 181 – 203, dez 2007. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Isabel_M_Nascimento_artigo.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, A. de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. 376 p. (Edições do Senado Federal; v. 4).

PAULILO, André Luiz. Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 235-241, set./dez. 2012. Resenha. Disponível em: https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.011. Acesso em: 8 ago. 2025.

PEREIRA, Emídia F. A. *Práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa*: possibilidades de aprendizagens no 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney – MA. 2023. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização*: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lucia Gaspar de; SÁ, Elisabeth F. de. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*: investigações comparadas sobre a Escola Graduada (1870-1930). Cuiabá: EDUFMG, 2013.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. *Revista Educação Em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4463. Acesso em: 28 out. 2024.

VOJNIAK, Fernando. *O império das primeiras letras*: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX. Curitiba: Editora Appris, 2019.

Notas

1 Conceito que na visão de Mortatti (2018) se consolida apenas nas décadas iniciais do século XX, para referir-se ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna na fase inicial de escolarização de crianças, substituindo termos anteriormente empregados, como: ensino das primeiras letras, ensino de leitura, ensino simultâneo de leitura e escrita.

2 Tabela publicada anexa à Decisão Nº 443 do Império (1833) que determinava, às Câmaras Municipais da Província do Rio de Janeiro, que observassem as aulas de leitura e o estudo de aritmética nas escolas de primeiras letras, tendo em conta as dificuldades no cumprimento da Lei de 1827. Tal instrumento revela intenções de regulamentação e de uniformização da instrução pública primária em função das recomendações prescritas para as classes de leitura (Castanha, 2013).

Recebido em: 21 de março de 2026

Aprovado em: 10 de setembro de 2026