

O MÉTODO: PANACÉIA, NEGAÇÃO OU PEDAGOGIA?*

Berta Braslavsky**

Diretora do Deptº de Ciências de la Educación,
FFL/Universidad de Buenos Aires

Tradução de Adriana Fridzman

RESUMO

Um breve apanhado histórico dos métodos de alfabetização delinea sua diversidade e evolução. Não se trata, entretanto, de reacender a polêmica sobre sua adequação: alerta-se para os riscos de um deslocamento da questão sobre "o melhor método" para a condenação generalizada de qualquer método (em última instância, condenação da própria educação formal), preocupante em nossa América Latina onde a escola ainda é o meio mais eficaz de combate ao analfabetismo.

SUMMARY

A brief view of the methods for teaching reading and spelling shows their diversity and evolution. The intention here however is not that of engaging in the polemics about suitable methods. The present shift of the debate, from a search for the "best" method into general criticism of any method (which eventually leads to condemning formal education as a whole) is of serious concern for Latin America, where schooling remains the most effective means of combatting illiteracy.

* Este artigo foi originalmente publicado em *Lectura y Vida*. Buenos Aires, 6(4):4-9, dic. 1985.

** Nota da Redação: Berta Braslavsky é educadora argentina, consultora da UNESCO em Educação Especial e virá ao Brasil no início do ano letivo de 1989, a convite da PUC-SP.

Os métodos para o ensino da leitura aparecem como uma questão problemática, em um momento muito singular. A partir do século XVII se desenvolveram mudanças históricas orientadas por novos modelos sociais que geraram a necessidade de ler e escrever, numa época em que a maioria da população era ainda analfabeta.

A educação popular ia se configurando como um direito junto ao direito de livre expressão das idéias, mas ainda ensinava-se a ler como o faziam os antigos, segundo descreveu Dionísio de Halicarnasso: "Aprendemos primeiramente o nome das letras, depois sua forma, depois seu valor, mais tarde as sílabas e as suas modificações, e depois disto, as palavras e as suas propriedades".

A renovação histórica requeria outra maneira de ensinar e, curiosamente, um mesmo autor protagoniza essa dualidade que, a partir de então, manteve sua vigência. Como se sabe, Comenio, em sua *Didática Magna*, propiciava o ensino da leitura pelo método alfabético iniciado pelos gregos e, ao mesmo tempo, ele mesmo convencido da necessidade de educar as crianças "segundo a sua natureza", produz o *Orbis Pictus*, livro clássico que é o antecedente do método que ensina a partir de palavras e às vezes de frases.

Em Comenio pode-se também achar a primeira divergência que, vários séculos mais tarde, deu lugar à classificação dos métodos para o ensino da leitura em dois agrupamentos que, segundo estabeleceu Guillaume (1911) ao fim do século passado, compreendiam os métodos de "marcha sintética" e os métodos de "marcha analítica".

Estas denominações sugerem que tal classificação dos métodos se baseava nos processos psicológicos subjacentes.

A experiência pedagógica e as contribuições científicas mais recentes incorporaram outras caracterizações, como métodos que enfatizam a codificação e os que enfatizam a compreensão. São denominações que sugerem uma diferença fundamental entre os métodos, desconhecida por aqueles que atualmente, às vezes enfaticamente, sustentam que todos os métodos de ensino de leitura só levavam e levam em conta a percepção, enquanto desconsideram a conceitualização. Ao contrário, aqueles que conheceram "O Grande Debate" ou "A Querela dos Métodos" sabem que a polêmica esteve centrada na oposição entre ambos os termos. Por sua vez, o estudo da evolução dos métodos corresponde ao objetivo de alcançar a compreensão que não nasce agora, mas remonta ao século XVII.

Atualmente, convém elaborar um quadro descritivo que conserve os dois agrupamentos tradicionais, mas que os separe segundo considerações lingüísticas. Deste modo, poder-se-iam reconhecer: a) métodos que partem de elementos não significativos da palavra; e b) métodos que partem de unidades significativas da linguagem.

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO

O primeiro grupo compreende os seguintes métodos:

- alfabético, de letra, literal ou grafemático;
- fonéticos ou fônicos*, do som ou do fonema;

- silábico;
- psicofonético.

O segundo grupo compreende os métodos:

- da palavra;
- da frase;
- da oração;
- da estória;
- do texto livre;
- das experiências com a linguagem.

Esta classificação parece mais apropriada porque leva em conta que a leitura é um fato lingüístico e que é essencialmente compreensão da linguagem escrita.

Por isso, opõem-se os elementos não significativos da palavra às unidades significativas da linguagem. (Adverta-se que neste caso não levamos em conta as unidades menores de significação como os morfemas e monemas.) Obviamente, não se desconhecem os processos cognitivos implícitos, que serão oportunamente analisados.

Todos os métodos listados, com exceção dos dois últimos - do texto livre e das experiências da linguagem - foram descritos por Gray em seu livro; já clássico, *La enseñanza de la lectura y la escritura* (1957), se bem que alguns deles tenham sido renovados e submetidos a novas análises, à luz de pesquisas e reflexões mais recentes (Goodacre, 1978).

Para caracterizar o método alfabético e o fonético reconhecemos suas diferenças, ilustrando-as do seguinte modo:

métodos	visão da palavra	processo	resultados
alfabético	pano	pe-a:pa ene-o:no	pano
fonético	pano	p/a/n/o	pano

Nos métodos fonéticos, começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois apresentam-se as consoantes, estabelecendo-se entre elas relações cada vez mais complexas. Gray (1957, p. 102-29) reconhece quatro variantes propostas para despertar o interesse nesta aprendizagem:

1. a onomatopéica, que parte de figuras de animais ou pessoas, produzindo determinados sons;
2. as "palavras chaves", nas quais se presta atenção ao som inicial. Por exemplo: "maçã", "sol", "bola";
3. uma combinação das anteriores, em que a forma da letra se superpõe ao som;
4. apresenta-se a letra em diversas palavras para que a criança se familiarize com o som em situações distintas e o aprenda por indução.

Em todos esses casos, parte-se da percepção visual da letra para atribuir-lhe um som. Há um outro método fonético que segue um caminho inverso ao anterior, co-

* Na tradução para o português do livro de Braslavsky (1971) aparece "o método fonético ou tônico" (p. 51); optamos aqui por referi-lo como método fonético, em sua forma mais usual entre nós (N. do T.).

meçando pela percepção auditiva, a fim de codificar cada som mediante uma letra.

Os métodos silábicos utilizam como unidade a sílaba, a qual é combinada em palavras e frases. Ensinam-se primeiro as vogais e depois a forma e o som das sílabas. Mais tarde, são feitos exercícios de composição de palavras.

O método psicofonético consiste em comparar as sílabas de distintas palavras. A ordem de apresentação das sílabas, assim como a dos sons nos métodos fonéticos, está subordinada a sua utilidade como componente da palavra, sem levar em conta a familiaridade da criança com a mesma, ou seu interesse, sua compreensão.

Dentro do segundo grupo de métodos que partem de unidades de significado, aparece primeiro o *método da palavra*, que admite duas versões: método da palavra total, sem análise, e método da palavra geradora, analítico-sintético. Ambas as versões enfatizam a palavra e não a letra ou o som, ainda que de maneira diferenciada. A primeira versão é aquela que aparece no *Orbis Pictus*, que se reproduz no fim do século passado no *look and say* e tem sua expressão espanhola no *veo y leo*, título do célebre livro da argentina Ernestina López de Nelson. A palavra está associada a uma imagem que permite adivinhar o significado da escrita. Em outros casos, como o dos conhecidos jogos de Décroly, aparece associada a coisas reais.

Outras vezes o método da palavra inteira não associa a coisas ou imagens. Aprende-se de memória um considerável número de palavras que se apresentam como *flash*.

O método das palavras geradoras surge no meio de grandes polêmicas com o precedente, e é muito conhecido pelos professores. Como se sabe, a palavra se apresenta associada a uma imagem: decompõe-se em sílabas, depois em letras; recompõem-se as sílabas e chega-se à síntese da palavra primitiva.

O *método da frase* tende a fazer uso, desde o começo, de um grupo de palavras com sentido. Em geral, o ponto de partida é o sintagma nominal ou então orações simples. Neste método tem-se promovido a introdução de atividades prévias que dão lugar a expressões orais das crianças, simplificadas e escritas em faixas de distintos tamanhos, para exibí-las na sala de aula, ou para que as crianças as ilustrem nas suas carteiras, conservando-as numa certa ordem. Depois podem recorrer a elas para encontrar determinadas palavras e combiná-las.

Existem outras variantes do método da frase que se combinam com o da palavra e ainda com o da sílaba e com os fonéticos.

O método da oração utiliza os procedimentos do anterior em contextos mais amplos e complexos.

No antigo método da estória, agora reabilitado (Moyle, 1978), a criança que a ouviu repetidas vezes e a vivenciou com intensidade retém seu conteúdo e, em seguida, ao olhar o material escrito repetindo o texto memorizado, identifica palavras. Isto facilita a leitura de palavras desconhecidas em outros contextos.

Entre os chamados métodos globais ou naturais que surgiram durante as décadas de 30 ou 40, o mais duradouro tem sido o *método do texto livre* de Freinet (1978). Toma como ponto de partida a escrita que o adulto realiza

enquanto a criança dita-lhe algo que ela quer comunicar a seus avós, sua madrinha ou a um amigo. Geralmente guarda o escrito, posterga sua leitura e, quando a intenta, encontra-se com uma escrita que é como se fosse a sua própria. Na realidade, recita o que ela mesma formulou em voz alta. Deste modo, pode-se estabelecer a correlação entre o que está escrito e o que diz verbalmente, encontrando relações entre as palavras, sílabas e fonemas.

Na atualidade, diversas correntes estão trabalhando com este método. Algumas atêm-se à espontaneidade da aprendizagem que estimulam em oficinas, através de atividades grupais e da participação da criança na vida democrática da escola (Ambite, 1979).

Outras correntes sistematizam o ensino a partir dos primeiros descobrimentos que a criança faz a respeito da similitude de palavras ou de sílabas (Wadier, 1979).

Finalmente, o método das experiências de linguagem iniciou-se e expandiu-se em países de língua inglesa (Moyle, 1978a). Este método foi o produto de ensaios exaustivos para elaborar listas de frequência de palavras que permitissem redigir textos em uma linguagem que fosse familiar à criança. A experiência demonstrou que a melhor fonte de materiais de linguagem está nas próprias crianças quando relatam experiências com sua própria linguagem. As "experiências de linguagem", realizadas em diversas situações, dão lugar a relatos que o professor escreve para que sejam lidos pelas crianças (Hood, 1982). É um método muito similar ao original de Freinet. E, em homenagem aos nossos professores, deve-se dizer que, com pequenas variantes, é semelhante ao aplicado por Jesualdo no Uruguai assim como por Olga Cossetini (1961) e por Iglesias (1975) na Argentina. Nos Estados Unidos, tem demonstrado sua eficácia com as crianças de minorias discriminadas, em especial as dos bairros onde se encontram as populações negras (Strickland, 1981).

A EVOLUÇÃO DOS MÉTODOS NA PRÁTICA ESCOLAR

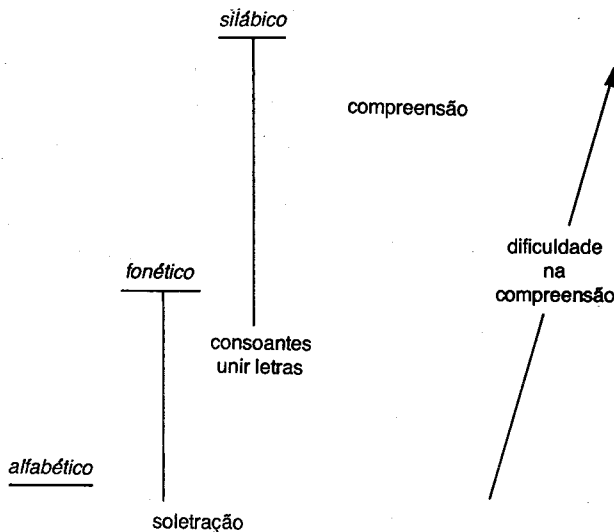
Aqueles que analisaram cada método advertiram para suas vantagens e desvantagens. Em cada caso estas últimas deram lugar ao aparecimento de um novo método que surgia para evitar ou corrigir as desvantagens do anterior e assim sucessivamente.

Assim, o método alfabético, depois de milhares de penosas experiências, deu lugar à soletração, recurso tão longo e tedioso que, por sua vez, necessitava de silabações e cantilenas cujos resultados não foram melhores.

Para superar a soletração, evitando o passo intermediário do nome da letra, apareceram os métodos fonéticos, os quais decodificavam cada letra com um som. No começo foram celebradas as suas vantagens, que consistiam numa produção mais rápida da palavra e do texto. Mas, logo, foram percebidas suas desvantagens: a dificuldade para pronunciar as consoantes isoladas, para unilas com as vogais e para estabelecer a correspondência entre cada letra do alfabeto escrito e os fonemas da linguagem falada. Pelas exigências da prática e pela necessidade de aumentar o interesse da criança, apareceram vários métodos fonéticos. Entretanto, nenhuma das variantes resolveu os problemas mencionados, que deram

lugar ao aparecimento dos métodos silábicos, os quais se integraram, por sua vez, nos chamados métodos psicofonéticos.

Até aqui, é possível notar a auto-evolução dos métodos que operam com elementos não significativos. Segundo esta evolução, cada novo método aparece para superar as dificuldades do precedente.



Mas, nessa ascensão, continuou-se tropeçando com uma dificuldade comum a todos os métodos testados. Em todos eles, a compreensão era obstaculizada.

Diante da necessidade de se alcançar uma leitura compreensiva, recorre-se então às unidades significativas da língua. Intuitivamente, procura-se apreender o mecanismo da comunicação e da compreensão para mobilizá-lo na leitura desde o começo da aprendizagem. Os professores, preocupados com que os alunos compreendam aquilo que se expressa e se transmite na escrita, baseiam-se em noções de índole psicológica mais do que em conceitos lingüísticos.

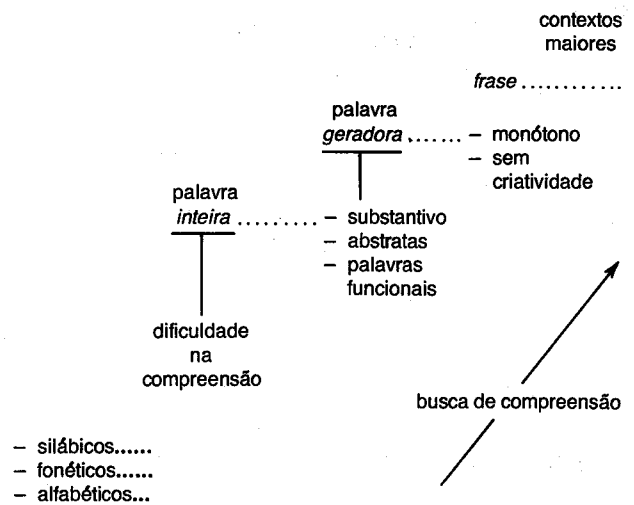
O primeiro passo consistiu em ensinar mediante palavras inteiras, considerando que a palavra é uma idéia que não admite cortes. Este método apresentou dificuldades quando aplicado a palavras e textos desconhecidos.

Como primeira reação a este, apareceu o método analítico-sintético da palavra geradora. Este resolveu algumas das dificuldades colocadas pelo método anterior, mas controlou o vocabulário em função das letras a serem ensinadas, caindo na monotonia e prejudicando a motivação.

A necessidade de enfatizar a compreensão conduziu ao uso de contextos com significado mais amplo, como a frase e a oração. O primeiro conserva alguns vícios do método das palavras inteiras, mas ambos os métodos se interessam pela experiência do aluno e sua linguagem natural.

Neste caso são as virtudes, e não os defeitos, que abrem o caminho às unidades significativas que se manifestam na própria linguagem do aluno.

Resumindo, pode-se esquematizar a evolução dos métodos no seguinte diagrama:



Antes de prosseguir, é preciso destacar que os métodos nasceram nas salas de aula. Em todos os casos foram o produto da criatividade dos professores e por eles foram aperfeiçoados, através de sucessivas experiências que visavam responder às demandas crescentes de uma população que enfatizava sua necessidade de aprender.

Assim, grande parte dos métodos se desenvolveram antes da configuração de outras ciências que vieram em auxílio da Pedagogia. O analfabetismo retrocedeu graças à escola sobretudo nos momentos em que o meio social promovia a necessidade de ler e de escrever.

Considerando o avanço da interdisciplinaridade, tentaremos agora examinar as contribuições da Psicologia e da Lingüística.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

No século XX, quando a Psicologia inicia a conquista da sua autonomia e surge a especialização em Psicologia Infantil, aparece também o interesse pelas formas da aprendizagem inicial da leitura. A lingüística só entra em cena mais tarde, há pouco mais de duas décadas.

Os métodos do primeiro grupo da nossa classificação careciam de fundamentos explícitos. Só o "interesse" promovia algumas mudanças. As concepções empiristas dominantes justificavam tacitamente um processo mental que conduzia as impressões visuais desde a recepção até a elaboração, em imagens passivas consideradas como reflexo da leitura.

No segundo agrupamento, se reconhecem antecedentes nos fundamentos do próprio Comenio e depois, na França e na Alemanha, alguns autores enunciaram princípios que antecipavam aqueles da "globalização".

A Psicologia começou a ocupar-se deliberadamente da leitura no quadro do movimento do Paidocentrismo, o qual pesquisava as diferenças entre o pensamento da criança e o do adulto. O adulto analisa enquanto a criança só recebe noções em bloco, sem realizar dissociação alguma. Este conceito, fundado no sincretismo, é aplicado por Claparède às primeiras experiências realizadas por Décroly-Degand em 1906, com o ensino por palavras inteiras.

ras. Décroly recebe com entusiasmo essa interpretação e, um quarto de século depois, a corrobora com os "atos globais" observados por Kohler nos chimpanzés (Décroly, 1924, p. 63).

Nos numerosos trabalhos de Décroly observa-se uma confusão entre a percepção, que segundo a teoria da Gestalt era dominante na globalização, e os aspectos conceituais que, segundo Claparède, estavam implicados no sincretismo. Explica-se, assim, a contradição entre a *leitura como um fato da percepção visual e a leitura ideo-visual*, como captação das idéias que, de acordo com Décroly, estão por trás da escrita.

Nessa primeira etapa da interpretação psicológica da leitura, a confusão entre a participação sensorial e cognitiva deu lugar à diferenciação entre o momento sensorial e o momento da compreensão, que se estende até hoje.

Convém, também, analisar a evolução e as distintas interpretações do processo cognitivo que posteriormente foram consideradas tanto no sincretismo como na globalização.

O sincretismo mereceu prolongadas investigações de H. Wallon, cujo objetivo era demonstrar que o sincretismo não é uma noção do conjunto, mas sim uma confusão entre o todo e as partes. A criança tenta relacionar o todo com as partes mediante uma atividade que se parece com a de análise e síntese, mas o faz de maneira imprecisa. "A percepção das situações é global, e o detalhe permanece indiscriminado. No entanto, às vezes a atenção da criança se dirige para o detalhe das coisas..." (Wallon, 1965, cap. IV). A partir dessa forma de relação cognitiva com o meio produzem-se as diferenciações necessárias para que a criança passe para uma relação cognitiva de nível superior.

Wallon comprovou que o sincretismo tende a *desaparecer ao longo de um processo evolutivo que se produz entre os 3 e os 6 anos de idade*. O próprio Décroly dizia que a criança, a partir do caos das impressões que recebe do mundo, "edifica gradualmente sua consciência, como o criador das cosmogonias faz emergir a ordem do caos" (1923).

Nós nos perguntamos se, ao invés de ser o sincretismo uma condição necessária para ler, não é, ao contrário, o seu desaparecimento que permite à criança descobrir as palavras e as letras quando tem a oportunidade de experimentar naturalmente com textos escritos (Braslavsky, 1962, p. 110). Pode-se notar que estas concepções encaminham-se na direção da teoria do *trânsito da confusão cognitiva para a clareza cognitiva*, atualmente desenvolvida por John Downing (1973).

Muitos autores têm reconhecido que o conceito de globalização, o qual era inicialmente identificado com a percepção, "compreende um processo geral e complexo". Resgatando vários escritos de Décroly, autores como Dottrens e Margairaz dizem: "Globalizar, para nós, não deveria ser mero *slogan*, mas um processo cada vez mais próximo a um *esquema*, uma síntese de análises sucessivas, em que predominem sempre a necessidade e o interesse" (Dottrens, 1951, p. 23).

Por sua vez, Mialaret dizia: "O método global não é mais que um aspecto técnico muito particular de um método de educação que se opõe... a uma concepção muito

clássica, muito cartesiana da educação, procurando respeitar as leis da psicologia da criança para permitir-lhe passar de uma visão confusa, global do mundo para uma visão precisa, analisada, racional do universo..." (apud Braslavsky, 1983).

Da mesma maneira, Bruner tratou como "regulações intuitivas" as marchas e contramarchas que caracterizam a aprendizagem da criança (1960, cap. 11).

ADIVINHAÇÃO OU EXPERIÊNCIA?

Até aqui, falamos em "ajustes sucessivos", "aproximações em vários tempos", "regulações intuitivas". São respostas possíveis para o controvertido tema da *adivinhação*. Talvez possam explicar as "adivinhações inteligentes", nos quadros contextuais que poderiam dar fundamento a alguma variante do método *Cloze* de avaliação da compreensão. Existem, entretanto, outros termos, como antecipação, hipótese, estratégias, que aparecem usualmente como "poderes mentais" ou "faculdades iminentes", que se aproximam da idéia de adivinhação. Para esclarecer melhor estes termos recorreremos à *teoria do esquema*, cuja elaboração se iniciou em meados da década de 70 (Condernán, 1984).

O conceito de "esquema" responde, em princípio, ao conceito de sinopse, sumário, plano ou diagrama que representa certas relações em um sistema de conhecimentos. Define, também, a formação de uma idéia, uma construção mental como síntese, crença ou opinião.

Durkin descreve a "teoria do esquema" como uma tentativa de explicar de que modo "a nova informação adquirida durante a leitura se articula com uma informação prévia que já estava na mente dos leitores" (apud Condernán, 1984).

Strickland diz que "nossos esquemas nunca estão completos. Sempre faltam partes da informação. Isto se aplica em especial às crianças, já que elas são relativamente principiantes quanto ao conjunto de informação que é preciso ter sobre o mundo. Os teóricos vêem as partes que faltam como rachaduras que devem ser preenchidas. A compreensão implica o preenchimento dessas rachaduras. Vemos então que a leitura é um processo que desenvolve os esquemas e, ao mesmo tempo, depende deles" (Strickland, 1982). Preencher essas rachaduras seria como dar um salto, depois de muitas experiências.

Esta teoria é coerente com o *modelo interativo de leitura*, correspondente às definições por nós adotadas¹, e do qual destacamos alguns aspectos: a leitura implica "evocar, mediante símbolos escritos, experiências passadas e construir novos significados através da manipulação dos conceitos que o leitor já possuía" (Tinker e McCullough, 1962). "A contribuição do leitor (para os textos),

1 Referimo-nos ao programa de educação à distância desenvolvido pela Secretaria de Educação da Municipalidade de Buenos Aires, com o título de "La lecto-escritura inicial en una escuela para la democracia", coordenado por Graciela Carbone, diretora geral do planejamento, e elaborado por B. Braslavsky como responsável pelos conteúdos e Silvia Fernandez de Gacio como processadora e preparadora de módulos.

em termos de conhecimentos, valores, experiências e crenças, é tão importante quanto a contribuição do autor para a criação" (Goodman, 1982):

Através da teoria do esquema pode-se explicar a *antecipação* como o adiantamento de experiências e de informação sobre o conteúdo do que vai ser lido e sobre as expectativas suscitadas por esse conteúdo. Graças à antecipação, podem ser formulados pressupostos, hipóteses e estratégias.

A antecipação pode referir-se ao conteúdo vivenciado na experiência direta através de informações indiretas, dando lugar ao "esquema conteúdo". Ou então pode referir-se à forma, dando lugar ao "esquema forma" (Condemarfñ, 1984). Não existem diferenças substanciais entre os dois, mas por motivos didáticos os trataremos separadamente.

TEORIA DO ESQUEMA, PREPARAÇÃO E MÉTODOS

Neste caso cabe perguntar: pode o esquema-conteúdo atuar na preparação para a leitura, antes da iniciação? Acreditamos que sim, mediante atividades cognitivas como o conhecimento do meio através de experiências diretas, a tomada de consciência do que é ler e escrever, ouvindo histórias interessantes ou vendo escrever especialmente a sua própria linguagem falada, e as múltiplas experiências sobre os propósitos da leitura e da escrita.

Nesse sentido, interessa saber o que acontece com a teoria do esquema e suas concomitantes – a antecipação e a predição – no caso dos métodos de leitura inicial.

No primeiro agrupamento – o dos métodos que partem dos elementos não significativos – não se reconhece nenhum conhecimento ou experiência anterior. As exercícios funcionais que preparam para os métodos fonéticos são alheias à antecipação.

No segundo agrupamento, a antecipação participa de modo crescente. Quanto à palavra inteira ("ver e ler"), sempre se fez objeção à adivinhação mediante a imagem. Alguns a consideram como antecipação do significado e outros a discutem.

São antecipações menos duvidosas as atividades que servem como trama de experiências prévias, vivenciais e da linguagem, não só capazes de criar na criança fortes motivos para ler e escrever, mas, também, para produzir hipóteses e estratégias que facilitem a sua leitura compreensiva. Estas atividades incluem-se no método da frase e no da oração. São mais significativas entre aqueles que retomam o método de Freinet e entre aqueles que utilizam o das experiências da linguagem, tão similares às que, perto de nós no espaço, mas longe no tempo, praticaram Olga Cossetini, Jesualdo e Luis Iglesias.

Se é verdade que, por carecer de esquemas prévios, a criança não pode compreender a linguagem escrita, entende-se que as crianças procedentes de um determinado meio cultural terão dificuldades para compreender um texto cujos conteúdos lhes sejam estranhos. Isto aconteceria também se, ao contrário, o texto não acrescentasse nenhuma informação nova, tornando a leitura desinteressante.

Em resumo, as experiências mais elaboradas do segundo agrupamento caracterizam-se por mobilizar a or-

ganização de esquemas prévios, estimulando a antecipação, seja por meio de atividades ou de relatos e leituras que preparam para a compreensão.

Por outro lado, ao tratar os "esquemas-forma", consideramos algumas práticas que se utilizam deliberadamente das "experiências de linguagem".

A teoria do esquema sugere enfatizar o desenvolvimento do vocabulário dinâmico mais do que o estático. É verdade que as palavras são o rótulo dos esquemas e quantas mais possua a criança, melhor poderá selecionar os seus esquemas. Mas a fluência natural da linguagem lhe permite encontrar todas as palavras (e não apenas os substantivos concretos), inclusive os mediadores verbais como artigos, pronomes ou conjunções. Ademais, lembrando as pesquisas sobre a tomada de consciência linguística (*linguistic awareness*), convém insistir na tomada de consciência léxica², tomada de consciência fonológica³, tomada de consciência da relação entre a linguagem falada e a escrita.

Se a criança compreendeu que a linguagem falada está estruturada em palavras; se desenvolveu seu ouvido fonemático compreendendo como muda o valor de um grafema de acordo com o lugar que ocupa no contexto da palavra; se analisa um texto escrito que expressa o que ela mesma formulou oralmente; se a criança realiza todas essas experiências, pode utilizá-las como antecipações quando ela própria tenta compreender um texto escrito.

Assim, pode-se reconhecer que, nos últimos métodos do grupo que parte de unidades significativas da linguagem, a aprendizagem da leitura se constitui em uma aprendizagem experimental, da qual ela parecia excluída.

A criança age nas experiências cognitivas e lingüísticas, para avançar, por antecipação, na experiência de ler de maneira interativa, com meios adquiridos para os "ajustes sucessivos" ou para as "regulações intuitivas" que lhe permitirão compreender e avaliar aquilo que está escrito.

Compreende-se assim que, para possibilitar a condição experimental, é preciso iniciar a criança na leitura da sua língua materna ou nativa, mesmo que esta seja uma variante dialetal, porque esta é a língua com a qual ela realizou a aprendizagem natural nos primeiros anos de vida. Isto facilitará sua introdução à língua padrão, necessária para participar do trabalho e da vida cívica e cultural que unifica a sociedade de um país determinado.

POSIÇÕES PERANTE A EDUCAÇÃO

Suponho que vocês se perguntem qual é, finalmente, a posição a respeito da diversidade de métodos para a aprendizagem inicial. Para se ter uma idéia, os métodos do texto livre e os que se baseiam nas experiências de linguagem são apoiados por autores de posições tão opostas como as do autor da teoria da "clareza cognitiva" e a do criador dos modelos de análise baseados nas

2 Investigação nesse sentido está sendo realizada por Susana Gramíña, pesquisadora do CONICET, sob a orientação de B. Braslavsky e A. M. Manrique.

3 Pesquisada por Elkonin; veja-se Downing (1973).

"respostas inesperadas" (*miscues*). Na antiga querela, porém, não se pode falar em "caso julgado". As divergências ainda se mantêm.

Uma destas divergências se refere, especialmente, à prontidão. Uns aconselham mobilizar e ativar os esquemas cognitivos e formais que facilitam a elaboração do esquema complexo da leitura. Outros consideram que a "competência lingüística", com a qual a criança cria sua fala, lhe permite também compreender espontaneamente a linguagem escrita. Por isso, para eles, as experiências anteriores da linguagem falada não têm importância. Só se aprende a ler, lendo. A escrita e a leitura não se ensinam: é a criança quem as constrói.

Esta análise permite observar que existem duas posições essenciais: a primeira reduz a importância do papel da educação. A segunda se mantém no caudal histórico do processo educativo, participando das suas alternativas.

Na primeira, por sua vez, podem-se distinguir aqueles que desconsideram o valor do período preparatório, mas aceitam o método – em particular o das experiências da linguagem – daqueles que não se preocupam com a sistematização da prontidão e até mesmo desconhecem a participação de qualquer método. Esta posição chegou a negar a legitimidade de uma pedagogia normativa e se rebelou contra uma didática com normas (Teberosky, 1984).

Porém, tanto aqueles que aceitam algum método, como aqueles que não aceitam nenhum, compartilham as recomendações que se referem às *atitudes do professor*, especialmente duas: a de respeitar a própria experiência da criança na construção da sua linguagem escrita, com a mínima intervenção possível do educador, e a de evitar a correção de erros.

A primeira recomendação citada decorre, em ambos os casos, de uma concepção imanentista que só confia nas possibilidades inatas da competência lingüística ou nas construções operatórias, segundo os princípios da Epistemologia Genética. Outras teorias psicogenéticas reconhecem a criatividade da criança, mas valorizam a cooperação criativa do educador.

A segunda recomendação, que aconselha evitar a correção do erro, é válida para todos, a partir da inclusão do erro no ato de aprender, formulada várias décadas atrás pela teoria do ensaio e erro. Outras teorias psicogenéticas (a de Wallon, por exemplo) reconhecem que é a criança, através da sua própria experiência, quem corrige o erro. Lamentavelmente, é verdade que nem sempre o professor, na prática escolar, confia em que ela o faça.

A recomendação de levar em consideração aquilo que a criança já sabe, quando inicia a aprendizagem formal da leitura e da escrita na escola, é também compartilhada por outras tendências. A primeira posição aqui descrita faz do método analítico-sintético o alvo da sua crítica, mas envolve também a metodologia da leitura em geral.

A segunda, ao contrário, sustenta os métodos que culminam um longo processo de evolução gerado na prática escolar. Recebe o apoio de correntes psicológicas que, como a teoria do esquema, consideram que muitas de suas aplicações não são devidas a suas próprias descobertas, "mas que são utilizadas há muito tempo por professores e especialistas experientes" (apud Condemarín, 1984). Segundo disse Strange em 1980, "não é simples-

mente um vinho velho em garrafas novas, mas sim, vinhos mais finos em garrafas velhas e, também, um pouco de vinho novo".

É lamentável que a polêmica no âmbito dos métodos seja mantida. Especialmente quando não se trata mais do combate entre dois inimigos: os métodos fonéticos e os globais. Agora, a solução consistiria em suprimir ambas as partes da contenda, declarando a guerra total aos métodos e também à educação formal e à Pedagogia.

A crítica excede as atribuições de todos nós que trabalhamos na área da leitura. Os teóricos da educação provavelmente encontrarão o parentesco entre esta posição e outras que postulam a des-escolarização. Estas tendências preocupam na América Latina e no Terceiro Mundo, onde a escola é considerada o agente mais eficaz para resolver de maneira duradoura o problema do analfabetismo. Para que isto seja possível, urge melhorar a qualidade da escola e recuperar assim seu papel alfabetizador.

Quanto às posições antipedagógicas no que se refere ao tema da leitura, cabe ao movimento filosófico, que questiona o destino de uma pedagogia sem normas, emitir seu julgamento (Snyders, s.d.).

Da nossa parte, não acreditamos que o método resolva, por si, o complexo problema da aprendizagem da leitura. Não é uma panacéia. Acreditamos que o método deve inserir-se em uma concepção pedagógica compreensiva, holística, com perspectivas sociais, culturais, políticas e filosóficas, pesquisando os fatos educacionais no seu próprio campo, com o apoio de outras ciências as quais respeita e interroga, sem por isso subordinar-se a elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

- AMBITE, C. C. M. et al. *Parler, écrire "pour de bon" à l'école*. Paris, Casternan, 1979.
- BRASLAVSKY, B. P. *La lectura en la escuela*. Kapelusz, 1983.
- _____. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Kapelusz, 1962.
- BRUNER, J. S. *El proceso de la educación*. México, UTHEA, 1960.
- CONDEMARÍN, M. La teoría del esquema: implicaciones de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 5(2), 1984.
- COSSETINI, O. *En lenguaje y la lectura en primer grado*. Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- DÉCROLY, O. La función de globalización y su importancia pedagógica. *Revista de Pedagogia*. Madrid, 5, 1923.
- _____. *Psicología y pedagogia*. Madrid, Beltrán, 1924.
- DOTTRENS, M. E. *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. Délachaux et Niestlé, 1951.
- DOWNING, J. (ed.) *Comparative reading*. Nova Iorque, Macmillan, 1973.
- _____. *Reading and reasoning*. Londres, Chambers, 1979.
- FREINET, C. *El método natural*. Laia, 1978.
- _____. *Los métodos naturales*. Barcelona, Fontanella, 1978.

* Algumas referências encontram-se incompletas no próprio original. As seguintes obras mencionadas foram localizadas em português: BRASLAVSKY, B. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo, Melhoramentos/EDUSP, 1971; BRUNER, J. S. *O processo da educação*. 4. ed. São Paulo, Nacional, 1974.

- GOODACRE, E. J. Methods of teaching reading. In: MOYLE, D. (comp.) *Teaching reading*. Edinburgh, Home MacDougall Seminars, 1978.
- GOODMAN, K. 1982.
- GRAY, W. S. *La enseñanza de la lectura y la escritura*. UNESCO, 1957.
- GUILLAUME, J. *Lecture*. In: NOUVEAU dictionnaire de pédagogie et instruction primaire, Paris, Hachette, 1911.
- HOOD, J. *Las narraciones y escrituras de experiencias en el programa de lectura*. Medellín (Colombia), 1982. [II Seminario Nacional de Lectura]
- IGLESIAS, L. F. *Didáctica de la libre expresión*. Dirple, 1975.
- MOYLE, D. *Languaje-experience approaches*. In: _____ . (comp.) *Teaching reading*. Edinburgh, Home MacDougall Seminars, 1978a.
- _____. Using short method. In: _____ . (comp.) *Teaching reading*. Edinburgh, Home MacDougall Seminars, 1978.
- SNYDERS, G. ¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas? Barcelona, Planeta, s.d.
- STRICKLAND, D. Utilización de lo que hemos aprendido sobre comprensión lectora. In: TEORIAS y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito. Santiago de Chile, UNICEF/Universidad Católica, 1982.
- _____. et al. El niño: está preparado para aprender a leer o no? In: OLLILA, L. et. al. *¿Enseñar a leer preescolar?* Madrid, Narcea, 1981.
- TEBEROSKY, A. La intervención pedagógica en la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida*. 5(4), dic. 1984.
- TINKER y McCULLOUGH. 1962.
- WADIER, H. *Un apprentissage heuristique de la lecture*. Paris, Casterman, 1979.
- WALLON, H. *El sincretismo en los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires, Lautaro, 1965. v. 1.
-