

Método Silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos¹

Anne-Marie CHARTIER²
Jean HÉBRARD³

Resumo

À cada grande etapa da história do ensino da leitura, ordenaram-se os diferentes métodos em sistemas de oposição binária. De fato, não se pode compreender suas escolhas (e suas rejeições) senão restituindo suas evoluções históricas, pois cada método herda dos sistemas de oposição anteriores que ele contribui a fazer esquecer. No contexto deste artigo, nos restringiremos a apresentar os princípios dos métodos que são até hoje os mais habitualmente lembrados quando se fala de aprendizagem da leitura (em reuniões de pais de alunos, em debates na mídia); isto é, o *método silábico* e o *método global*, mas também o método silábico com início global chamado *método misto* e o *método natural*, método global elaborado por Célestin Freinet. Todos estes métodos foram criados entre 1880 e 1930; e muitos outros, elaborados depois, levaram à outra parte as discussões entre especialistas; mas a “guerra dos métodos”, da década de 1960, sem dúvida, assegurou por longo tempo a popularidade das suas designações. No entanto, é necessário dar algumas precisões históricas e técnicas sobre as escolhas de aprendizagem que exigem estas etiquetas.

Palavras-chaves: história do ensino; ensino da leitura; métodos de leitura.

Résumé

À chacune des grandes étapes de l'histoire de l'enseignement de la lecture, on a ordonné les différentes méthodes dans des systèmes d'opposition binaire. En fait, on ne peut comprendre leurs choix (et leurs refus) qu'en restituant leurs évolutions historiques car chacune hérite des systèmes d'opposition antérieurs qu'elle a contribué à faire oublier. Dans le cadre de cet article, nous nous bornerons à présenter les principes des méthodes. Qui continuent aujourd'hui d'être les plus habituellement invoquées quand on parle d'apprentissage de la lecture (réunions de parents d'élèves, débats dans les médias), c'est-à-dire la *méthode syllabique* et la *méthode globale*, mais aussi la méthode syllabique à départ global appelée *méthode mixte* et la *méthode naturelle*, méthode globale élaborée par Célestin Freinet. Toutes ces méthodes ont été conçues entre 1880 et 1930 et bien d'autres, élaborées depuis, ont déplacé ailleurs les discussions entre spécialistes, mais la “guerre des méthodes” de la décennie 1960 a sans doute assuré pour longtemps la popularité de leurs désignations. Pourtant, il n'est sans doute pas superflu de donner quelques précisions historiques et techniques sur les choix d'apprentissage auxquels renvoient ces étiquettes.

Mots-clé: Histoire de l'enseignement; Méthodes de la lecture.

¹ Artigo publicado na revista *Le Français Aujourd'hui*, 90. Paris, p.100-109, 1990. Autorizada a publicação. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Revisão de Maria de Lourdes Cauduro e Ellen Garber

² Pesquisadora e Maître de Conférence no Département d'histoire de l'éducation. SHE-INRP/França. chartier@inrp.fr

³ Inspetor da Educação Nacional e Maître de Conférence à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris/França. jhebrard@ehess.fr

Freqüentemente, quando se aborda a questão da leitura e de sua aprendizagem, um ou outro “método” é posto em acusação. Os meios de comunicação fizeram da denúncia dos famosos “métodos globais” um dos temas preferidos do grande público. Os editores utilizaram, alternativamente, utilizam um ou outro recurso metodológico quando lhes pareciam uma garantia de melhor difusão de seu produto. Os professores anunciam-se voluntários de uma doutrina mas modificam “à sua maneira” os instrumentos que utilizam. Os pesquisadores distinguem concisamente entre as maneiras de aprender a ler quando dedicam-se às avaliações comparativas. Apesar destas aparentes evidências (a oposição métodos silábicos/métodos globais, por exemplo), a questão dos métodos de leitura permanece um tanto confusa, e contribui para fazer do debate sobre a aprendizagem um conflito de opinião mais que um exame racional das realidades e das questões.

Entretanto, uma primeira precisão se impõe. A palavra *método* designa, freqüentemente, tanto um pequeno livro fabricado por um editor e destinado às crianças, como um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou lingüísticos, que definem objetivos e meios adequados para atingi-los. Algumas vezes, um livro realmente se refere a um método; o mais freqüente, não pertence a nenhuma doutrina homogênea, e sua realização depende de estratégias editoriais complexas. Caracterizá-lo, nesse caso, necessitaria de preferência mais o exame atento das concorrências que se impõem no mercado do que uma análise dos exercícios propostos.

Uma outra precaução é também importante. Se não podemos confundir produto editorial e corpo de doutrina, não podemos também confundir posições teóricas e práticas dos professores em sua classe. Ora, temos poucos estudos comparativos rigorosos sobre isso. A seção francófona da *International Reading Association* organizou uma grande pesquisa sobre os países francófonos, e os resultados estão disponíveis para a Suíça francesa e Québec. Eles confirmam a forte homogeneidade das práticas e sua diferença em relação às metodologias as quais se referem explicitamente os professores ou os gestores das diferentes instituições governamentais. Por isso, a necessidade, esperando que os resultados estejam disponíveis para a França, de iluminar as fontes as quais se originam estes discursos, sem cessar de os renovar pela formação de professores e pela edição escolar. Aqui, nos centraremos nos métodos no sentido estrito do termo. Serão considerados como documentos prioritários os pareceres pedagógicos, as justificações teóricas, destinados à informação dos professores. Os prefácios dos livros escolares constituirão um segundo grupo de documentos, que deverão constantemente se referir aos primeiros.

Tentou-se, seguidamente, estabelecer tipologias de métodos, opondo inovação e tradição, ou ainda, tomando como critérios os princípios explícita ou implicitamente subjacentes a cada um dos métodos utilizados nas classes. Nesse último caso, são diferentes disciplinas (psicologia, lingüística, pedagogia) que, segundo os momentos da história, serão convocadas. Assim, desde 1920, tomou-se o hábito de colocar em oposição métodos globais e métodos silábicos, suprimindo assim uma distinção mais antiga que contrastava métodos de soletração e métodos não-soletrativos (por volta de 1830) ou ainda métodos de leitura-escrita e métodos com ênfase apenas na leitura (por volta de 1880). Os manuais especializados destinados à formação dos professores tentaram impor, por volta de 1950, uma oposição que se pensava então ainda mais coerente entre métodos analíticos (os métodos globais), métodos sintéticos (os métodos silábicos) e métodos mistos (início global, análise das palavras memorizadas em sílabas e letras, síntese das letras em sílabas e das sílabas em palavras). Muito mais próximo de nós ainda, oposições mais técnicas se impuseram: distinção, nos anos 70, entre métodos fundados em uma análise fonológica estrita da língua oral e métodos que se prendiam aos “sons” da linguagem; ou ainda, o contraste reivindicado entre métodos que se propõem a ensinar a “ler” (entendido “compreender”) e aqueles que só se importam com o ensinar a “decifrar”.

Desse modo, à cada grande etapa da história do ensino da leitura, ordenaram-se os diferentes métodos em sistemas de oposição binária. De fato, não se pode compreender suas escolhas (e suas rejeições) senão restituindo suas evoluções históricas, pois cada método herda dos sistemas de oposição anteriores que ele contribui a fazer esquecer. No contexto deste artigo, nos restringiremos a apresentar os princípios dos métodos que são até hoje os mais habitualmente lembrados quando se fala de aprendizagem da leitura (em reuniões de pais de alunos, em debates na mídia); isto é, o *método silábico* e o *método global*, mas também o método silábico com início global chamado *método misto* e o *método natural*, método global elaborado por Célestin Freinet. Todos estes métodos foram criados entre 1880 e 1930; e muitos outros, elaborados depois, levaram à outra parte as discussões entre especialistas; mas a “guerra dos métodos”, da década de 1960, sem dúvida, assegurou por longo tempo a popularidade das suas designações. No entanto, é necessário dar algumas precisões históricas e técnicas sobre as escolhas de aprendizagem que exigem estas etiquetas.

Os anos 1880 e a aperfeiçoamento do método silábico

A reflexão metodológica dos anos de Jules Ferry combina os avanços anteriores (aprendizagem simultânea da leitura e da escrita, ensino coletivo sobre material padronizado, estabelecer as progressões, etc.) e cria um sistema de aprendizagem que vai durar quase um século. Aos objetivos limitados de uma alfabetização restrita (decodificação de um *corpus* limitado por textos por sua vez transmitidos oralmente), foram substituídos por objetivos muito mais ambiciosos pelos republicanos: uma escolarização geral dos camponeses, com a qual pretendem erradicar os valores tradicionalistas da cultura oral e inculcar, ao mesmo tempo, um nacionalismo unificador - novos valores do progresso, das ciências e da República. Para isso, dispõem de livros, produzidos em quantidade por uma editora que é controlada indiretamente senão de maneira oficial. Mas, os republicanos necessitam de que as crianças tornem-se leitores eficazes, capazes de compreender o que lêem e de transmitir aos seus pais a nova cultura propagada pela escola. É preciso, então, estabelecer uma metodologia baseada nos avanços alcançados nos períodos anteriores. O verbete “Leitura”, do *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, publicado sob a direção de Ferdinand Buisson (Hachette, 1882), representa, nesse domínio, a doutrina oficial. J. Guillaume, que se responsabilizou pela sua redação, repertoria os métodos publicados desde o século XVII, para mostrar como se faz atualmente a síntese de todos os progressos capitalizados pela história, reunindo não só os procedimentos sintéticos tradicionais e os procedimentos analíticos dos audaciosos inovadores, como também o ensino da leitura e da escrita, graças ao “método das palavras normais”. Maurice Block, jovem professor da escola normal d’Auteuil, que escreveu um livro, com o pseudônimo de Schüler - *Méthode analytique-synthétique d’écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue* (Hachette) -, que pode satisfazer todo mundo. É o modelo que Guillaume escolheu para explicar aos professores na parte enciclopédica do *Dictionnaire*.

O descrédito do método da soletração, em uso desde a antiguidade, é confirmado: as crianças não perderão mais tempo em fazer BE-A BA. Mas não se abandona a sílaba que, no entanto, necessita de um grande esforço de memorização. Ela é reconstruída a partir das letras simples que a constituem. Estas letras não são memorizadas de forma arbitrária, mas extraídas de uma palavra-apoio (o *Normal-Wörter* dos métodos alemães), combinada a uma imagem. No lugar de se contentar com a assonância, como nos métodos do século XVIII, ensina-se à criança a análise oral (em sílabas e sons) e gráfica (em letras) dessa palavra-chave. Assim, para

Schüler, a palavra “île” acompanhada de sua imagem, é o suporte da letra e do som “i” que lhe são extraídos. Quando se dispõe de uma consoante e de uma vogal, já se pode fazer “ler” as sílabas e, à medida em que se avança nas lições, as palavras. Adota-se aqui a pronúncia da consoante por sua “articulação pura”: nem “enne”, nem “neu”, mas “n”. Assim, podemos fazer construir sem soletração “n’ ...a na”. Quando se dispõe de pequenas palavras, estas últimas são imediatamente reutilizadas nas frases orais através das quais seu sentido será fixado. Ao longo desta aprendizagem, a memorização dos elementos se faz, de maneira complementar, pela leitura e pela escrita.

Se os métodos propostos pelos editores da Belle Époque não são tão rigorosos como o de Schüller, obedecem aos mesmos princípios. Por exemplo, o *Syllabaire-Régimbeau* publicado pela Hachette em 1866 (43 edições em 1916!). Mais tarde, o *Méthode de lecture appropriée à l’âge et à l’intelligence de l’enfant* de A. Pierre, A. Minet e A. Martin, publicado por Fernand Nathan, inscreve-se no mesmo modelo. A letra e o som “b”, extraídas da palavra “robe”, resultam assim em cinco sílabas (“ba, be, bi, bo, bu”) as quais permitem, no fim da lição, ler “bébé a du bobo”. No *Méthode Boscher* (dos autores, 1913), é a palavra “bête” que serve de apoio à letra “b”, ligada ao desenho de um boi, mesmo se os autores não ousarem fazer decompor uma palavra tão complicada a seus alunos. Não é mais necessário, como antes de 1850, aprender grandes listas de sílabas: confia-se em um processo de memorização baseado na leitura de frases simples com um mínimo de significação. Esses instrumentos são as matrizes de todos os métodos que, no século XX, serão designados primeiramente pelo termo “métodos silábicos”; depois, no período pós- Segunda Guerra, designados como “métodos mistos”.

O método global entre a França e a Bélgica

O “método global”- objeto de tantas discussões e com uma péssima reputação junto ao grande público - aparece neste período de certeza pedagógica. A denominação não pertence, como se afirma freqüentemente, ao doutor Ovide Decroly, mas a uma professora primária francesa – C. Rouquié, diretora de uma escola maternal, que introduz, na França nos anos 1920, uma nova técnica de aprendizagem influenciada pelas idéias psicológicas de então - as de Decroly e das várias “pedagogias novas”.

Numa primeira etapa, a criança lê se apoiando em um material constituído de palavras e de pequenas frases acompanhadas de gravuras. Olhando a imagem, ela evoca palavras simples tomadas da linguagem

cotidiana (por exemplo: “Olhe Júlio sentado no colo de sua mãe; ela está lavando os braços, as pernas”). Mostra-se, a seguir, a linha escrita sob a figura (“Júlio tem braços e pernas”), depois as palavras isoladas do comentário da imagem (“os braços, as pernas”). Descreve-se a palavra, sua extensão, suas utilizações específicas, compara-se com outras palavras conhecidas (“É quase como...”); em síntese, a fixamos na memória a partir de seus caracteres gráficos. Pode-se então utilizar este saber, progressivamente capitalizado, para ler pequenos textos escritos para este uso. Se houve o cuidado, de outra parte, de etiquetar os objetos que se encontram na sala de aula, cada criança adquire rapidamente o conhecimento global de dezenas de palavras. Mas essa é somente a primeira fase do método. Numa segunda etapa, ensina-se a efetivamente decifrar palavras desconhecidas por analogia com as que já são conhecidas. Com esse objetivo, decompõe-se a palavra desconhecida em unidades gráficas ou em sílabas comparáveis àquelas que já foram isoladas em outras palavras. Por exemplo, “chèvre” será lida a partir de “lèvre” e de “cheveu”, “mèche” a partir de “lèche” e de “main”, etc. Então, só resta a criança a ler cada vez mais rápido os textos cada vez menos pré-fabricados, automatizando estas estratégias de reconhecimento.

C. Rouquié propôs uma primeira descrição de seu método em um artigo no *Bulletin de la Société A. Binet* em 1912 e no seu livro – *Méthode Rouquié. Lecture globale* – editado pela Hachette em 1924 (com muitas edições), com prefácio de Th. Simon, presidente da Sociedade. Ele não se inscreve logo à primeira vista na esfera de influência decrolyana, pois o fundador do *Ermitage* tinha sido, em 1910, fortemente criticado nesta mesma revista, por um dos seus fundadores - Varney. No entanto, são as idéias debatidas em torno da experiência bruxelense de Decroly são a base na qual se desenvolvem as idéias globalizantes. É para tentar ensinar a ler às crianças deficientes mentais que não conseguem através dos métodos comuns, que Decroly reconsiderou a metodologia de aprendizagem. Em particular, como fazer despertar um mínimo de interesse por estas atividades, consideradas no geral fastidiosas, mesmo para as crianças normais? Ele sugeria partir das significações e não dos signos gráficos; isto é, colocar em relação uma situação vivida e um escrito que a evoca (escritos de acontecimentos partilhados) ou que a provoca (execução de ações segunda uma ordem dada sobre uma mensagem). O escrito, diretamente ligado ao vivido, deveria tomar assim seu sentido funcional, senão seu sentido denotativo; bastava, em seguida, fixar a sua forma tendo o cuidado de somente apresentar às crianças grafias completas, não analisadas (pois o elemento é sempre mais abstrato que o todo), resumindo, no mínimo, pequenas frases.

A leitura é para Decroly, então, uma atividade ideo-visual que, em último caso, priva-se da linguagem oral e pode, por isso, ser uma poderosa alavanca de desenvolvimento de crianças com sérias dificuldades de linguagem (seu interesse pelos surdos-mudos está diretamente ligado a esta hipótese). O sucesso destes métodos foi muito variável, segundo os espaços geográficos considerados. A pedagogia de Ovide Decroly se impôs como pedagogia oficial na Bélgica, por ocasião das reformas dos programas de ensino de 1936. Esta reforma supunha uma ação muito forte de formação dos professores que não ocorreu e os resultados não ficaram à altura das expectativas. Mas, o ensino da leitura é alvo de virulentos ataques. Uma longa campanha de imprensa, lançada pelos partidos de oposição, se desenvolveu em torno de um tema que, desde então, nunca deixou de ter eco: o método ideo-visual (na França, dir-se-ia global) seria fatal à aprendizagem da ortografia, senão até mesmo ao da leitura. A guerra não fez abrandar os detratores: a polêmica retorna em 1945, e o Ministério da Instrução Pública belga volta atrás, em 1957, sobre as decisões adotadas.

Na França, na opinião dos observadores (não há estatísticas precisas que permitam ter uma opinião mais estável), o “método global” nunca teve um grande sucesso. Tratado com indiferença pelas escolas normais, pouco apreciado pelos editores (porque permite abster-se de um aparelho pedagógico que não cessa de perder importância), parece estar reservado à rede das “escolas novas” (muitas vezes privadas) diretamente inspiradas no pensamento decroliano. Fora do caso de Freinet, o “método global” destina-se sobretudo à pré-aprendizagem da leitura, são as professoras de escola maternal que o defendem, como a Sra. Romain que publica, em 1932, *L'Initiation à la lecture par la méthode globale: dix ans d'expérience* (Paris, Goffinet).

Do método global ao método misto: o retorno ao manual

Ao olhar de perto os métodos propostos na França nesta época, sob a denominação modernista de “método global” se oculta de fato outra coisa além do método ideo-visual de Decroly. A tradição francesa é aquela inaugurada por C. Rouquié ou, mais precocemente ainda, pelos adeptos do método das “palavras normais” do século XIX. A fase “global” (pois a unidade de partida é a palavra e não a frase como em Decroly) é reduzida a memorizar as palavras especialmente escolhidas para oferecer, no momento de sua análise, todos os elementos gráficos necessários ao repertório de grafemas (letras ou conjunto de letras tendo um valor sonoro (unitário) ou ao conjunto de grafemas constituindo sons até mesmo complexos (“oi”,

“ail”, etc.), ou de sílabas. Além disso, estas palavras podem constituir pequenas frases que mantêm, desde as primeiras lições, o prazer de “ler”. A divergência remarcável, quando se passa de um método a outro, reside no fato de escolher uma programação estrita de esforços (é o caso das senhoras Rouquié ou Romain, como também já foi o caso do Método Schüller), ou, ao contrário, de partir das invenções das crianças (as pequenas frases que elas propõem) e abordar então, na medida em que eles se apresentarem, os diferentes elementos do repertório grafêmico. Nesse caso, aquele que deseja adotar o método deve trabalhar sem manual, munido o melhor possível apenas de um “livro do professor”; isto é, de uma orientação dos passos, pois os materiais sobre os quais repousa a aprendizagem são retirados da vida da classe, e não de um “livrinho”. Ao contrário, no primeiro caso, a existência de uma progressão fundada em materiais previstos anteriormente, permite aos editores elaborar e vender um manual para as crianças e materiais coletivos (quadros ilustrados, etiquetas, gravuras, etc.).

São métodos que se teve o hábito de designar sob o termo de “métodos mistos”, nos anos 1950 (chamado, às vezes, também de “com início global”). Eles têm em comum o fato de serem organizados segundo um programa preciso, de se apoiarem em um material pronto. Podem, então, ser impressos e divulgados como manuais escolares comuns. O que desaparece é a fase de impregnação global, que Decroly ou, de uma maneira mais rápida, C. Rouquié buscavam até que a criança tivesse memorizado palavras suficientes e ele próprio inicia uma autoapropriação do material gráfico. Ao contrário, a cada lição, a uma primeira fase de descoberta global das palavras, sucedem-se uma fase analítica, seguida de uma fase sintética, antes que o professor reconduza seus alunos a uma pequena leitura na qual alternativamente cada um pode decifrar ou reconhecer as palavras do texto. Este início global apoia-se agora em uma imagem mais complexa que aquela que acompanhava a palavra-chave no século XIX: no lugar de uma representação de um objeto, uma pequena cena na qual os personagens ou as coisas são colocadas em um contexto. Desde então, a palavra-chave pertence a uma frase-chave que pode ser ampliada ou comentada oralmente. Seja, por exemplo, um dos métodos freqüentemente elogiado no período que segue a última guerra: *A petits pas joyeux*, de E. e G. Delaunay (Paris, Didier, 1950). Temos, por outro lado, uma descrição precisa do trabalho de E. Delaunay publicada na revista *L'Ecole publique*, suplemento na *L'Education nationale* (1948, 4, pp17-43). A imagem-título estende-se sobre toda a parte superior da página de cada lição: ela é o ponto de partida do trabalho de linguagem que precede a retirada da palavra-chave. Não se confundem mais, na análise deste, realidade gráfica e realidade fonética. A sílaba é, então, reenviada ao estrito registro do oral (“pépinière”, diz

Delaunay, tem somente três sílabas, e não cinco como se dizia). Disso, resulta que a aprendizagem das relações entre letras e sons não pode economizar uma abordagem “não-sintética”, pois não é possível, a partir da sucessão das letras de uma palavra e das regras da combinatória, reencontrar a sua identidade sonora.

Os métodos mistos portanto se resignam a perder o que não pode mais ser salvo, para preservar o resto: ressalta-se da abordagem global tudo o que não pode ser deduzido das regras de correspondência as mais gerais. Estas últimas são úteis (“um pouco do mecanismo permite ganhar tempo”, escreve Delaunay), mas insuficientes. Se quisermos reencontrar a significação do texto lido, convém, de improviso, mostrar à criança que a sucessão das sílabas reconhecidas permite uma aproximação da palavra a ser decifrada, mas não uma identificação dela. O hábito de partilhar o trabalho de leitura entre reconhecimento global das palavras e reconstruções silábicas deveria evitar à criança de se engajar na via de uma decifração mecânica. Por outro lado, as dificuldades que encontram os inspetores primários, no fim dos anos 1940, para obter uma leitura em voz alta que não se pareça com a recitação de uma surata em uma escola alcorânica (R. Collin, “La pratique de la lecture à haute voix”. *L'éducation nationale*, n. 34, 27 novembre 1947), indicam bem onde estão os problemas. Não são os excessos dos métodos globais que inquietam os responsáveis do ensino francês.

O método natural de leitura: uma pedagogia da escrita

Falta analisar o caso de Célestin Freinet e do movimento (Instituto Cooperativo da Escola Moderna) que dirige. O método de leitura que ele preconiza se chama “método natural”. Não é fácil de situá-lo na evolução das doutrinas do século XX, na medida em que se nutre voluntariamente de diversas influências, mas conserva uma forte originalidade ligada à grande coerência do modelo “natural” de educação defendida por Freinet. Seu “inventor” vai assinalar, desde os anos 1930, a um método global e sublinhará o parentesco que mantêm com o método ideo-visual de Decroly (“Uma adaptação técnica do método Decroly: a tipografia na escola”, *Hommage au Dr. Decroly*, 1932, pp. 237-247. O mesmo tema é desenvolvido na obra *L'école moderne française*, Gap, Ophrys, 1946). No entanto, o mesmo título do artigo que o professor primário francês consagra ao médico belga mostra que o parentesco entre os dois métodos estabelece-se sobre um aspecto muito particular, a tipografia escolar. A bibliografia de Freinet mostra como se construiu a problemática da aprendizagem da

leitura: são sempre as aprendizagens da escrita (dir-se-ia hoje da produção de textos) que comandam a reflexão. Sabemos que os primeiros escritos de Freinet assinalam seu engajamento proletário: desde 1921, na obra *École émancipée*; a partir de 1923 no *Clart*, dirigida então por Henri Barbusse. Em 1925, ele confia a estas duas revistas a novidade, que podemos considerar, ainda hoje, como o ponto difícil de sua pedagogia, o uso de um material tipográfico na classe: “Contra um ensino livresco: a tipografia na escola” (*Clarté*, 75, juin 1925, pp 259-261) e “Através da Imprensa na Escola” (*École émancipée*, 7 e 8, 1925). Trata-se de início, para este homem que tem convicções imersas na experiência da Grande Guerra e que segue com paixão os acontecimentos da distante Rússia, de dar às crianças do povo os instrumentos essenciais de ação política - a escrita e os meios de sua difusão. No mesmo ano, ele vai então à URSS com a primeira delegação de professores ocidentais. Em 1927, faz parte dos que aderem à sua associação - a Tipografia na escola, de um novo passo do sistema didático: “As trocas: correspondência interescolar (*L’Imprimerie à l’école*, décembre 1927); no mesmo número, assinala que considera de hoje em diante a escrita escolar de seus alunos uma atividade propriamente literária (*La Gerbe: naissance de la littérature enfantine*). No ano seguinte, esta atividade de escrita encontra seu nome: as crianças não fazem mais redações, mas “textos livres” (*Choix des centres d’intérêts et textes libres*”, *ibid*, février 1928). Poder-se-ia considerar que todas estas inovações só concernem as atividades de escrita e deixam de lado a aprendizagem da leitura propriamente dita. Não é nada disso. Um artigo publicado no mesmo ano adverte (“Plus de syllabaires! Plus de tableaux muraux!”, *ibid*., avril 1928). Em 1930, ele escreve um primeiro artigo especialmente consagrado à questão da leitura, visto que enfim descobriu os meios de integrar esta primeira aprendizagem a seu sistema pedagógico (“Apprentissage naturel de la lecture”, *ibid*., mai. 1930).

Quando, em 1947, reúne em uma pequena obra (*Méthode naturelle de lecture*, Cannes, C.E.L.), os resultados acumulados ao longo de todos estes anos, encontramos um um documento excepcional - a longa observação do acesso à escrita de sua filha, Balouette, nascida em 1930. Este protocolo constitui a verdadeira posição de Célestin Freinet sobre a questão, um manifesto do “método natural”. Ele escreve no início da obra: “Bal (é assim que chama sua filha nas suas observações) jamais conheceu o método tradicional. Ela freqüentou muito irregularmente às aulas, preferindo desempenhar o papel de pequena mãezinha, junto ao bebê da cozinha da escola. E, portanto, sem lições nem exercícios especiais, sem método, Bal chegou, em um tempo normal, a um domínio quase perfeito da expressão escrita de seu pensamento e da leitura. Esta aprendizagem bem

sucedida desenvolve-se seguindo uma gênese que Freinet transformará em programa: de início, aparece a palavra; depois, por volta dos 4 anos, o desenho que pouco a pouco se torna um “meio de expressão-linguagem”; por volta dos 5-6 anos, esta atividade gráfica deriva, por imitação do adulto, para um “outro meio de expressão”, a escrita. No meio de pseudo-linhas de escrita imitadas, destacam-se progressivamente signos diferenciados (t, o, e, l, i, 1, 4, 8, 7). Se a vontade de escrever é mantida por solicitações de expressão à distância (Bal tem vontade de enviar cartas como fazem seus pais), a criança necessita escrever palavras, cujo modelo gráfico é solicitado junto aos adultos que a cercam. Este saber rudimentar é introduzido em atividades funcionais suscitadas pela vida da escola que é também, neste caso, a vida familiar: Bal participa das trocas com os correspondentes da classe, escreve pequenos textos sob seus desenhos, apresenta-os para que sejam impressos por seus colegas. Neste momento, (a tipografia é um fator desencadeador decisivo), Bal tem consciência da função fonética das letras. “A criança, escreve Freinet, vai então construir suas frases ou suas palavras partindo dos sons percebidos na sua função fonética. A escrita, que não era até então senão cópia e imitação, alcança o novo estágio da síntese criadora com um objetivo de expressão”. Estes sons, inicialmente expressos através de grupamentos de letras aleatórios traçadas entre as palavras que a criança conhece globalmente, diferenciam-se progressivamente e automatizam-se. Freinet esclarece: “A técnica de utilização e de agrupamento destas letras irá aperfeiçoando-se por tentativa, e tanto mais rápido que a ajuda técnica ou física trazida para o meio será mais eficaz”. Aos seis anos e seis meses, Bal ainda não sabe ler se bem que já escreva muito bem e produza textos de várias linhas. A explosão correu aos sete anos e três meses. Como relatam todos os escritos autodidatas, ela pega um livro e se dá conta que pode ler praticamente sem ajuda. Quando ela não reconhece uma palavra (Freinet escreve “uma palavra que atrapalha o caminho de seu pensamento”), ela pára e pergunta não o que é essa palavra, mas sua significação. O trabalho de leitura envolve somente a compreensão, o estado da identificação automática das palavras foi atingido pelo treino que leva à escrita. Freinet sublinha, por outro lado, com acuidade, a lógica desta aprendizagem: de início, uma fase global, que familiariza Bal com a forma gráfica das palavras que ela requer e recopia; depois, uma fase de “codificação” ativa das palavras, a partir dos signos elementares progressivamente constituídos em sistema; enfim, uma nova fase global que se caracteriza pela identificação direta das palavras e, portanto, por uma leitura adulta, sem vestígios de silabação. Como podemos destacar, Freinet não está especialmente atento às manifestações da linguagem oral que acompanham a segunda fase, só tem

olhos pela atividade de escrita, persuadido de que a leitura é, como escreveu Decroly, uma atividade estritamente ideo-visual.

Desta observação, será possível deduzir um método mais explícito? Freinet é cauteloso. Além da preocupação em favorecer uma evolução "natural" da aquisição, sentimos nele a vontade de preservar o que lhe parece essencial, a atividade da escrita mais do que a da leitura. Quando ele confia a um de seus colegas belgas, Lucienne Balesse, o cuidado de estruturar mais fortemente a técnica (C. Freinet e L. Balesse, "La Lecture par l'imprimerie à l'école". Cannes, C.E.L., 1961), esta cria o método que vai ser utilizado pela maioria dos que aderem ao I.C.E.M.. Em uma edição póstuma (C. Freinet, "La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue". Verviers, Marabout s.a, 1975), Elise Freinet fala de suas reticências: "Lucienne Balesse não apresenta uma técnica ideal a 100%, porque ela ainda não conseguiu tecnicamente dar à expressão escrita o lugar de destaque que deveria ocupar na sala de aula: teve que recorrer a certos artificios, cuja via natural atenua a nocividade, mas que se tornarão em seguida raros "(p.240). Estes artificios constituem, de fato, a trama do método utilizado nas "classes cooperativas" nos anos 1950-1970. Os professores, mesmos se são militantes, não têm a mesma liberdade que dispôs Freinet na sua escola experimental privada de Vence. Devem afrontar as exigências dos programas, o controle dos inspetores e a vigilância das famílias. Não podem esperar por muito tempo as "aquisições naturais" de cada um dos seus alunos.

A jornada de aula descrita por Lucienne Balesse começa por um momento de discussão livre. Desta troca, o professor extrai uma frase (mais tarde, no decorrer do ano, um texto curto), que escreve no quadro negro passando a uma linha nova após cada unidade semântica. A frase é lida "globalmente". Num segundo momento, ela vai ser impressa. Para isso, a professora realiza uma versão em escrita script que é entregue aos tipógrafos do dia (cada um compõe uma linha, forçosamente invertida, letra por letra, verificando, com um espelho, a conformidade com o modelo). Terminada a composição, o professor corrige os erros eventuais e providencia à impressão em papel e cartolina. Cada criança possuirá assim seu texto sob duas formas: a de papel, que será conservada em um arquivo, e a ilustrada. A em cartolina será cortada em tiras. Poder-se-á então misturá-las e reconstituir o texto. Por outro lado, o mesmo texto é copiado e ilustrado em um caderno. Até agora, a leitura só é uma atividade secundária que pode acompanhar a cópia. É na Páscoa que começa uma segunda fase. Trocam-se os arquivos de textos com uma classe vizinha. Agora, é preciso ler. Certas palavras são reconhecidas, outras devem ser decifradas. É ali que o professor intervém para ajudar as crianças a estabelecer analogias entre

palavras novas e palavras memorizadas. Entramos na fase de análise. Um reforço é proposto às crianças sob a forma de jogo. Lemos “pedaços de palavras”, de fato, sílabas ou junções maiores ligadas entre elas pelas palavras-chave. Inversamente, podemos fazer a lista das palavras conhecidas que comportem este ou aquele elemento gráfico (letra, sílaba, etc.). Assim, se constitui progressivamente uma atitude à decifração que é adquirida, segundo L. Balesse, na época do Natal do segundo ano, se não houve preparação à leitura na escola maternal.

Nas classes francesas, a influência desta pedagogia pode alcançar (segundo Freinet) “algumas milhares de classes”, em torno de 1960, quando o movimento atinge o auge de adesões. Além do círculo de militantes, o método natural reforça a convicção daqueles que recusam as progressões rígidas dos livros comercializados, mas só aceitam os princípios à custa de numerosas modificações. A tipografia, lenta para ser administrada, é freqüentemente abandonada; a correspondência interescolar levada de maneira descontínua. A fase de análise, ao contrário, é proposta às crianças desde as primeiras lições. Do método natural, não resta muitas vezes senão o apoio do texto resultante do momento de conversa matinal. Para o resto, encontrou-se os princípios do método misto.

Nos anos 1960, quando o fracasso escolar começa a ser sentido como uma catástrofe nacional - o ensino da leitura é o principal acusado -, a batalha dos métodos chega ao seu pleno. Célestin Freinet, então nos últimos anos de sua vida, faz frente. Na França, ele é um dos raros pedagogos a se declarar partidário de um ensino global da leitura. Na sua escola privada de Vence, recebe cada vez mais freqüentemente crianças maltratadas pelo sistema escolar, crianças com insucesso na leitura. Ele não tem nenhuma dificuldade em mostrar que suas “dislexias” são o fruto, não do método natural, mas dos métodos silábicos ou, mais ainda, dos métodos mistos que abandonaram o essencial dos princípios nos quais ele crê e, mais particularmente, a preocupação da escrita. Se a leitura global implica uma atenção em todos os instantes até à significação, a técnica exigente da tipografia supõe, de maneira complementar, uma atenção tão sustentada pela estrutura ortográfica das palavras. Os silabários transgridem o primeiro princípio e fazem os alunos se contentar em ler como papagaios, mas os métodos mistos infringem o segundo: eles habitam os alunos freqüentemente a adivinhar muito mais do que a ler. (C. Freinet, “La lecture globale, cette galeuse”, 1961). Retomando por sua conta a argumentação habitual dos detratores dos métodos globais, Freinet, além da discussão retórica, aponta um dos problemas metodológicos maiores dos anos de crise da leitura: a dupla insuficiência das técnicas utilizadas, desde do início do século, conseqüentemente trata-se não somente de aprender a ler mas

também de aprender a utilizar sozinho, e sem esforço, uma leitura que se tornou o instrumento invisível, mas onipresente em todas as outras aprendizagens.