
O SABER ELEMENTAR CONSIDERADO DO PUNTO DE VISTA DA HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ENSINO

Alain Trouvé¹

RESUMO

Trata-se de examinar a noção do saber elementar considerada do ponto de vista dos métodos de ensino, separando qualquer consideração relativa aos conteúdos mesmo se, no fundo, eles são abordados. A história da epistemologia nos mostra que o elemento do saber – ou seja, o que constitui uma unidade de base do saber (por exemplo, na geometria euclidiana, o ponto, a linha, a superfície, o volume) – era obtido quer pela análise (por decomposição ou redução de um todo complexo em elementos considerados simples que o compunham: do volume ao ponto), quer pela síntese (pela recomposição do todo a partir dos seus elementos primeiros e constitutivos: do ponto ao volume). Assim, a análise e a síntese serviram de modelo didático à escola republicana de Jules Ferry, se tornando, por isso mesmo, a herdeira da grande tradição filosófica europeia, tanto racionalista quanto empirista. É por essa razão que nos parece importante examinar a questão do saber elementar (isto é o saber escolar de base ou fundamental), em sua relação com a história dos métodos, mesmo se, aparentemente, a escola se preocupou mais com os conteúdos do que com os métodos².

1. OS DISCURSOS SOBRE OS MÉTODOS

1.1 Algumas generalidades

Se a escola enfatizou sobretudo os conteúdos em detrimento dos métodos, podemos pelo menos dizer que o cuidado em adotar um bom método de ensino é tão antigo quanto a atividade de transmissão do próprio saber. Isto pela simples razão que toda a prática de ensino aplica, explicitamente ou não, um certo método, isto é, uma maneira de “fazer passar” os conteúdos a serem transmitidos. Todavia, a idéia de método (ou seja, literalmente, “o caminho a seguir”) supõe uma estratégia relativamente elaborada quanto ao caminho a seguir. Com efeito, se “o método é um conjunto de técnicas ordenadas, postas em prática de maneira consciente, para orientar os alunos no caminho (hodos) da instrução e da educação”³, então “ele exclui a improvisação empírica e supõe uma procura das condições ideais de ensino”⁴. Acontece que a história da escola pode também ser

¹ Universidade de Rouen, Laboratório Civiic.

² P. Giolitto (2003, p. 399) : « Durante muito tempo a escola só se preocupou com os conteúdos e muito pouco com os métodos. »

³ B. Dancel (1999, p. 364).

⁴ M. Laeng (1974, p. 195). Nota-se que, no requinte metodológico comum às práticas de ensino, o método não deve ser confundido com o modo ou o procedimento. Enquanto a palavra « método » é empregada para designar a maneira de dispensar os conhecimentos, a palavra « modo » diz respeito à maneira de organizar a classe (podemos assim distinguir os modos individual, mútuo e simultâneo). Quanto ao termo procedimento, este designa os « meios »

lida a partir da busca de uma otimização dos métodos, busca esta que se torna prioritária para os pedagogos republicanos do fim do século 19, na medida em que sua finalidade é favorecer a transmissão dos conteúdos. É assim que Henri Marion, no artigo “Método” que ele redige para o Dicionário de Pedagogia de Ferdinand Buisson, define o método pedagógico como sendo, antes de mais nada a submissão a uma ordem racional dos conteúdos ensinados, supostos por isso mesmo facilitar o aprendizado:

“Proceder com método na instrução é, por um lado, decidir, após ampla reflexão, que coisas devem ser ensinadas e em que ordem, e por outro, escolher e respeitar, para cada matéria de ensino, a ordem e a forma em que as coisas devem ser apresentadas à criança para que sejam melhor e mais rapidamente assimiladas pelo seu espírito.”⁵

Nos encontramos diante de uma preocupação que é a de tornar o saber escolar elementar pelo fato de que a idéia de elementaridade responde bem à exigência racional de estabelecer uma ordem, não apenas na organização dos conhecimentos, mas também, como sugere Henri Marion, na sua apresentação à criança. Podemos assim verificar que, na doutrina pedagógica da escola republicana histórica, a dimensão didática do ensino decorre da lógica filosófica que organiza de maneira racional os elementos do conhecimento.

1.2 O método antes de tudo

O que caracteriza o espírito da reforma pedagógica que vai ocorrendo a partir da segunda metade do século 19, e que se realiza plenamente com a escola republicana, é a idéia que a instrução elementar deve antes de mais nada solicitar a reflexão da criança, ao invés de se contentar unicamente com o esforço de memorização dos rudimentos inculcados. Esta mudança de orientação vai conferir toda a sua modernidade à escola primária francesa. É, pois, assim que Gustave Gréard completa a sua famosa fórmula que define o ensino elementar como sendo “o que não é permitido de se ignorar” por uma precisão capital, na medida em que ela exprime, na nossa opinião, a importante mudança pedagógica da nova reforma: “Heis porque, diz ele, o método aqui, é quase mais importante que o próprio ensino.”⁶ Dentro deste mesmo espírito, alguns anos após Gréard, Gabriel Compayré define deste modo “o ideal da escola primária” baseado sobre a “educação intelectual”:

“A educação intelectual (...) fornece apenas um número limitado de conhecimentos. Mas esses conhecimentos são escolhidos de tal modo que não somente garantem à criança todo o saber prático que lhe será necessário na vida, mas também agem sobre suas faculdades, formam seu espírito, o cultivam, o ampliam e constituem verdadeiramente uma educação. O ideal da escola primária não é de ensinar muito, mas de ensinar bem. A criança que sai da escola primária sabe pouco, mas sabe bem; a instrução que ela recebeu é limitada, mas não é superficial. Não é uma meia-instrução, e quem a possuir não será um meio-erudito; porque o que faz com que uma

através dos quais o ensino se realiza (exposição e contrôlo dos conhecimentos, exercícios de aplicação, etc.). Para maiores detalhes relativos a estas distinções, consultar G. Palmade (1991, pp. 48sqq).

5 H. Marion (1882-1887, p. 1899 b).

6 O. Gréard (1889, p. 87).

instrução seja, a seu modo, completa ou incompleta, não é a extensão mais ou menos vasta do campo que ela cultiva, mas a maneira como foi cultivada.”⁷

Dois coisas nos parecem importantes e merecem ser lembradas nos propósitos que acabamos de citar: é primeiramente a insistência colocada sobre a “maneira” isto é sobre o método pelo qual a instrução foi recebida e cultivada; é também o abandono de uma escola primária do “viático” (para retomar a expressão utilizada por Claude Lelièvre), para adotar uma filosofia da escola que seja realmente formadora do espírito, ou seja educadora. Nos encontramos bem diante de uma nova concepção de escola primária que se caracteriza primeiramente, como diz Claude Lelièvre, pela “recusa do primário rudimentar”⁸. A partir de então, o que conta para a reforma pedagógica, são os métodos: saber menos, mas saber melhor, tal parece ser a palavra de ordem da reforma pedagógica do final do século. O fato que os propósitos de Compayré que acabamos de citar já figuram nos textos dos Novos programas de 1882 só vem confirmar a decisão política de reformar a escola elementar no sentido de uma maior exigência a nível cultural⁹. Mas desde 1880, Jules Ferry já tinha se engajado nesta direção conferindo um lugar prioritário à “reforma dos métodos”:

“A reforma dos métodos será apresentada numa série de propostas que tendem a um só objetivo, a saber: substituir à cultura exclusiva da memória o desenvolvimento do julgamento e da iniciativa própria da criança; aos procedimentos a priori, ao abuso das regras abstratas, o método experimental que vai do concreto ao abstrato e deduz a regra do exemplo.”¹⁰

Estes propósitos não somente reconhecem a prioridade de associar os métodos com relação aos conteúdos – o que é uma originalidade –, mas também promovem o método indutivo (dito “intuitivo”), inspirado nas idéias pedagógicas de Rousseau, de Pestalozzi, de Froebel, e que conhecerá, num primeiro tempo, um grande sucesso junto aos pedagogos republicanos antes que os mesmos se distanciem deles, aos poucos. Em todo caso, somos obrigados a constatar que, na carta da doutrina pedagógica republicana, grande número de elementos vão no sentido do estabelecimento de um saber elementar renovado, inspirado em Pestalozzi, onde a racionalidade do ensino está subordinada à lógica “intuitiva” infantil. Isto nos é ainda confirmado na passagem extraída de Gabriel Compayré:

“O único método que convém ao ensino primário é aquele que gera a intervenção alternada mestre-alunos, que alimenta entre eles uma troca contínua de idéias sob formas variadas, flexíveis e engenhosamente graduadas. O mestre parte sempre do que os alunos conhecem, e procede do conhecido ao desconhecido, do fácil ao difícil [...]. Em todo ensinamento, o mestre começa se servindo de objetos sensíveis, mostra e deixa tocar nas coisas.”¹¹

7 *G. Compayré (1890, p. 49).*

8 *C. Lelièvre (1999, p. 38).*

9 *Consultar Os novos programas das escolas primárias (1888, p. 14).*

10 *J. Ferry no Conselho superior, em 31 de maio de 1880. Passagem citada por B. Frelat-Kahn (1996, p. 33).*

11 *G. Compayré (1890, p. 50).*

Não nos é possível, nesse artigo, aprofundar mais a questão da elementaridade no âmbito do método intuitivo, porém devemos constatar a vontade conjunta de introduzir novos métodos no campo do ensino primário como também a de instituir “uma nova relação pedagógica”, retomando Claude Lelièvre¹². Podemos relevar que esta “nova relação” não se baseia unicamente sobre o imperativo metodológico de ordem didática, mas inclui igualmente uma dimensão ética e até mesmo afetiva onde a criança é objeto de consideração respeitosa por parte do mestre. De fato, na mesma página, Claude Lelièvre cita um discurso de Jules Ferry que data de 1880, no qual Ferry lembra o fato que a aplicação dos novos métodos deve necessariamente ser acompanhada de uma “simpatia profunda” e de “amor verdadeiro pela criança”. Este ponto de vista não é singular ou secundário pois ele reaparece em textos de outros partidários da reforma pedagógica republicana como, I. Carré e R. Liquier:

“As questões do método são, na nossa instrução primária, da maior importância. Sem dúvida, para instruir os alunos, é preciso antes de mais nada saber, e é impossível ensinar a outros o que se ignora; é preciso também gostar de crianças, ser zeloso e dedicado em suas funções: é antes de mais nada o coração que executa grandes coisas. No entanto, tudo isso não basta para se obter os melhores resultados: é preciso ainda conhecer sua profissão, isto é saber ensinar; é preciso conhecer os métodos os mais apropriados a cada tipo de ensino, à idade e à inteligência dos alunos, assim como os procedimentos os mais engenhosos, os mais capazes de interessá-los, enfim, os meios os mais imediatos para ocupar os espíritos com conhecimentos úteis”.¹³

A dimensão afetiva da relação pedagógica está nitidamente afirmada, embora, como transparece nestas linhas, ela não constitua o essencial. Em todo caso, constatamos que a elementaridade não diz respeito apenas ao campo do saber, mas também à relação educativa. Isto não deve nos surpreender tanto, pois bem sabemos que as condições de ensino não podem se restringir apenas às exigências didáticas, mas, como vemos, elas devem igualmente levar em conta as dimensões éticas e afetivas do seu exercício.

Precisamos agora tentar explicar esta mudança de ponto de vista e este entusiasmo pela questão dos métodos verificados e apresentados no final do século 19, seja como uma novidade seja como uma redescoberta. A renovação pedagógica que se instalou desde as primeiras décadas do século 19, permitiu o início de uma reflexão aprofundada sobre a questão dos métodos acompanhada de uma contestação que foi se intensificando e se afirmando sobre os procedimentos do ensino tradicional¹⁴. É por esta razão que os reformadores republicanos se voltaram para as doutrinas pedagógicas tendo desenvolvido desde muito tempo, na teoria e na prática, métodos de educação que, propondo partir antes de mais nada da consideração da criança, se revelaram mais preocupadas com o sujeito (a criança) do que com o objeto (o saber). É assim que, Rabelais, Erasme, Montaigne, Comenius, Rousseau, Pestalozzi se tornaram os autores mais citados nos discursos e nos textos. É por esta razão que o Dicionário de Pedagogia de Ferdinand Buisson pôde dedicar vários artigos, frequentemente edificantes, aos maiores precursores da pedagogia moderna.

12 C. Lelièvre (1999, p. 39).

13 I. Carré et R. Liquier (1907, p. 261).

14 O ensino dito « tradicional » se caracteriza, na nossa opinião, entre outras coisas, pelos exercícios de memorização « mecânica », de recitações « decoradas », e, de um modo geral pelos modos de proceder essencialmente « expositivos » e dedutivos, sem omitir o caráter autoritário da pedagogia.

Este entusiasmo pela metodologia e pelos pedagogos inovadores é confirmado pelos textos oficiais desta época, e até mesmo da época que a precedente¹⁵. Mas com maior intensidade, sob Jules Ferry, não se tratará mais apenas de substituir os velhos métodos que se tornaram obsoletos por novos métodos, mas sim de propor uma verdadeira teoria do método (uma metodologia) permitindo justificar as escolhas pedagógicas e também os conteúdos dos futuros planos de educação. Assim, Henri Marion propôs uma definição do método (como “sistema de princípios racionais”) suficientemente generalizada para condicionar a política e a prática do ensino primário: “ Quem diz método, em uma palavra, diz antes de mais nada um sistema de princípios racionais e de regras gerais; é exatamente o contrário dos pequenos procedimentos e das receitas puramente empíricas. Devemos antes de mais nada insistir sobre o que existe de absoluto, de universal nas regras da educação.”¹⁶

A NOÇÃO DE MÉTODO ELEMENTAR

A reflexão sobre as questões didáticas se caracteriza, entre outros motivos, pelo fato de que existe “uma reflexão secular sobre a idéia de métodos elementares”¹⁷. De um modo geral, o “método elementar” se define pela clarificação e pela simplificação dos processos de ensino, como também pela graduação das dificuldades no aprendizado e pela “elementação” (redução em “elementos”) dos saberes. Ou seja, a nível das políticas escolares, não podemos dissociar a vontade de método do projeto de racionalização dos saberes escolares, e também dos procedimentos de ensino. É assim que o paradigma do racionalismo cartesiano pôde inspirar este novo modelo pedagógico baseado nas operações de análise e de síntese, ou seja, sobre a pesquisa dos “elementos” como base da primeira instrução. De fato, os procedimentos de raciocínio aplicados dentro do conhecimento racional, tais como análise e síntese, condicionaram os métodos analíticos e sintéticos do ensino¹⁸. A partir disso, se podemos afirmar que “o século 18 aplica a idéia de método ao ensino”¹⁹, podemos acrescentar igualmente que se trata sobretudo do método elementar, tal como acabamos de o caracterizar. Os trabalhos efetuados pelos Enciclopedistas como d’Alembert, ou ainda pelos filósofos-pedagogos como Locke ou Condillac, que reservaram um espaço importante à análise em suas doutrinas educativas, constituem a prova disso. Os

15 Assim P. Giolitto salienta que « o meio do século vê o assentamento da Renovação pedagógica entrar na sua fase ativa. Uma série de textos oficiais, inspirados de MONTAIGNE et ROUSSEAU, como também de PESTALOZZI (1746-1827), do padre GIRARD, de NAVILLE, de JACOTOT (1770-1840) et do abade GAULTIER (1746-1818), estabelecem o conteúdo conceitual do primeiro movimento de reforma que a escola primária conheceu » (1983, p. 255).

16 H. Marion (1882-1887, p. 1899 b).

17 Segundo L. Cornu e A. Vergnioux (1992, p. 9).

18 Esta influência cartesiana sobre a teoria pedagógica moderna não passou despercebida por A. Chervel que notando que o « ato pedagógico », se tornava assim mais complexo, passa do simples « ato de mostrar » ao ensino propriamente dito : « O ato pedagógico [...] divide as dificuldades e, procedendo como o puro espírito cartesiano, efetua em seguida enumerações completas. Pode-se, a rigor « mostrar » as letras, ou a esgrima. A leitura, o latim, o cálculo, a ortografia, as linguas vivas, as ciências relevam em todo o caso de um outro tratamento pedagógico. O mestre faz com que os alunos o adquiram somente uma vez que os mesmos tenham sido metódicamente decompostos em partes que os alunos assimilam umas após as outras » (1988, p.81). Segundo A. Chervel, esta mudança metodológica inaugura o nascimento das disciplinas escolares.

19 L. Cornu et A. Vergnioux (1992, p. 21).

reformadores do século 19, quanto a eles, pretenderam aplicar “a adaptação dos saberes para fins de ensino”²⁰, partindo da mesma lógica analítica.

No entanto, não seria conveniente associar muito rapidamente a idéia de método elementar à de pedagogia inovadora. Porque o método elementar, por mais racional que seja, não esta necessariamente adaptado às capacidades reais das crianças. De fato, a elementaridade pode igualmente se aplicar na pedagogia dita “tradicional”, que evolui, do simples ao complexo, mas obedecendo a um procedimento dedutivo que é muito abstrato para o espírito infantil, na medida em que “elementariza” (quer dizer esmigalha, pica, atomiza) os processos de aprendizado²¹. Consequentemente, o saber elementar pede reflexão, ou seja, ele deve responder à exigência racional de clareza e, ao mesmo tempo, estar adaptado à inteligência da criança – o que supõe a existência simultânea de uma psicologia da criança.

A questão do método elementar é, logo, problemática, pois ela nos coloca frente ao problema da construção dos elementos escolares. Então como defini-los? Será que o que é elementar do ponto de vista da razão o é também para a inteligência da criança? Por exemplo, será que os “elementos das ciências” (para retomar uma expressão frequente nos séculos 17 e 18) podem constituir os primeiros começos do ensino primário? Para responder a esta pergunta, é preciso antes de mais nada distinguir duas interpretações possíveis do saber elementar, porque este não significa a mesma coisa quando se trata da ordem racional das noções (a “ordem das razões” segundo Descartes) ou quando associado à ordem psicológica da aquisição de conhecimentos. É portanto necessário fazer a distinção entre a ordem dos princípios (ou dos fundamentos) das disciplinas e a ordem dos inícios do aprendizado. O elementar não terá, então, o mesmo significado quando tomado no sentido dos fundamentos ou dos inícios. Por um lado, se trata dos objetos do Saber, por outro, do Sujeito enquanto sujeito do aprendizado. Em pedagogia, Gabriel Compayré expressou esta distinção da seguinte maneira:

“Há dois pontos diferentes de partida em pedagogia: ou se trata de elevar o sujeito pensante, ou se trata dos objetos a serem ensinados. Em primeiro lugar, parte-se da natureza do homem, considera-se as leis da formação das faculdades, e propõe-se métodos gerais de cultura em conformidade com as leis. Em segundo lugar, parte-se de cada uma das diferentes partes do ensino, determina-se a natureza e os caracteres, e estabelece-se métodos de instrução em conformidade com os caracteres. Existem, em outras palavras, métodos de cultura inferidos das leis da psicologia, e dos métodos de instrução que, buscando estar de acordo com a psicologia, se inspiram acima de tudo da natureza dos conhecimentos a serem ensinados.”²²

A instituição escolar do final do século 19 pensará conjugar os dois aspectos (“objetivo” e “subjetivo”) do saber elementar pela adoção do método intuitivo²³.

20 *Ibid.*, p. 22.

21 *Como acabamos de ver com A. Chervel. E também, certos autores não deixaram de notar o que havia de contemporâneo entre a racionalização dos métodos pedagógicos e a necessidade de racionalizar os métodos de produção no âmbito da grande indústria nascente. (Ver P. Giolitto, 1983 p. 25, e F. Jacquet-Francillon, 1995, p. 48).*

22 *G. Compayré (1899, p. 57). Expressões sublinhadas pelo autor.*

23 *Consultar a este respeito o artigo « Intuição e método intuitivo » do Dicionário de Pedagogia de F. Buisson.*

2. O CONFLITO DOS MÉTODOS

2.1 Método analítico ou método sintético?

2.1.1 Generalidades

Resumindo: a análise e a síntese foram recebidas como método elementar de conhecimento (para o filósofo) ou de transmissão dos saberes a partir de seus “elementos” (para o pedagogo). Acrescentamos que a preferência foi dada à orientação analítica (que procede do todo para a parte) em vez da orientação sintética (que procede inversamente, isto é, da parte para o todo). Esta preferência se explica pelo fato que, considerados os pressupostos empíricos comuns a todas as pedagogias inovadoras, a análise é percebida como sendo o método pelo qual podemos passar dos fatos observados (na sua concretude e confusão), à lei que os organiza e aos elementos que os estruturam (em sua abstração e simplicidade). A síntese, por sua vez, é considerada mais difícil de acesso para os jovens espíritos, pois ela parte dos princípios gerais (ou “elementos”) para, a partir daí, deduzir aplicações particulares. No primeiro caso, que é o da análise, o caminho a seguir é indutivo; no segundo, que é o da síntese, ele é dedutivo. O uso associará estes quatro termos em duas duplas opostas simetricamente, como provam os propósitos de Gabriel Compayré: “Em todos os casos é fácil reconhecer [...] que o método analítico é somente uma outra palavra para designar o método indutivo, e o método sintético é um sinônimo do método de dedução e de demonstração.”²⁴ De fato, existe uma ligação profunda entre as operações de análise e de indução por um lado, e de síntese e de dedução por outro lado, como deixa entender Compayré, mas desta vez de maneira ainda mais explícita:

“Na maioria das vezes entende-se por método analítico aquele que leva a criança a encontrar todos os elementos da ciência; o método sintético oferece os mesmos já formados e agrupados de maneira lógica. O primeiro é, de toda evidência, aquele por onde toda ciência começou, o segundo é aquele que convém para a exposição de uma ciência definitivamente constituída. Um retoma passo a passo, como o próprio espírito humano teve que fazer, à partir do que se vê para o que não se vê, do todo confuso às partes distintas, das consequências aos princípios, dos fatos às idéias, das verdades particulares, as primeiras conhecidas, às verdades gerais. O outro método, mais breve e imperioso, enuncia de imediato e ensina de modo autoritário uma sequência de proposições, classificadas, não na ordem em que foram descobertas, mas na ordem que prescreve o encadeamento lógico das idéias.”²⁵

24 G. Compayré (1899, p. 265).

25 G. Compayré (1882-1887, p. 80 ab). Mas será realmente preciso identificar rigorosamente método analítico e método indutivo por um lado, e método sintético e método dedutivo por outro? Não forçosamente, porque na orientação analítica o raciocínio dedutivo pode ser operacional como indica a passagem extraída do artigo « Análise », redigida por C. Defolon (1882-1887, p.76 b) : « Existem duas espécies de demonstração dedutiva. Para distinguí-las por meio de um exemplo sensível, suponhamos, diz a Lógica de Port-Royal, que tentamos provar que uma pessoa descende de São Luiz : « Há dois caminhos possíveis : o primeiro mostra que essa pessoa é filho de fulano que por sua vez era filho de fulano e, este por sua vez, de outro fulano procedendo desta maneira até chegar a São Luiz ; ou, começando por São Luiz, mostra-se que ele teve tais filhos que por sua vez tiveram tais filhos até chegar na pessoa da qual se trata. » O primeiro método é a análise ; o segundo, a síntese. Nos dois casos ocorre dedução, mas na análise esta é ascendente e passa da proposição a ser provada ao princípio geral que a contém ; na síntese, a dedução é descendente. » Para maiores detalhes sobre esta questão, consultar o estudo bem aprofundado de J. Lechat, *Análise e síntese*, Paris, PUF, 1962.

O professor (como também o erudito) dispõe assim, na sua prática, destes dois tipos de métodos de raciocínio, condicionando, a partir daí, sua orientação didática, como salienta ainda Gabriel Compayré:

“O professor que comunica a verdade, como o conhecedor que a descobre, dispõe apenas de dois métodos: o de indução ou o de dedução. Ou ele toma os fatos como ponto de partida, para que sejam observados, experimentados pelos alunos, os classifica de acordo com suas relações, e orienta a criança para a lei que os domina: é a aplicação pedagógica do método indutivo. Ou então ele se baseia nas verdades gerais e definições, que ele explica e faz compreender, e por dedução, passa destes princípios, destas regras, às aplicações, aos casos particulares que vão surgindo naturalmente: é, neste caso, o método dedutivo.”²⁶

Podemos assim compreender porque o método analítico erigiu-se em modelo pedagógico para os defensores da reforma do fim do século 19 e do começo do século 20: parecendo adequado ao método indutivo, fazendo progredir o aprendizado a partir do sensível para o inteligível, do concreto ao abstrato, do simples para o complexo, do fácil para o difícil (isto é, seguindo uma linha elementar), ele foi escolhido como sendo o mais bem adaptado ao ensino qualificado justamente de “elementar”. Esta preferência é particularmente sensível nos discursos de Jules Ferry que, defendendo o método indutivo, denunciava os abusos da abstração. Estas considerações nos permitem verificar que “o modelo metódico que domina a escola francesa do começo do século 20 é o de análise”²⁷, este último tendo desde então função de paradigma pedagógico²⁸.

2.1.2. Um exemplo: o ensino e o aprendizado da leitura

Gostaríamos de ilustrar o que dissemos anteriormente através do exemplo de métodos de ensino aplicados ao aprendizado da leitura. Isto pelas seguintes razões: Primeiramente, porque, tradicionalmente, no ensino dos rudimentos, o aprendizado da leitura vem primeiro, antes da escrita

26 G. Compayré (1899, pp. 259-260). No *Tratado de pedagogia escolar*, I. Carré e R. Liquier têm o cuidado de distinguir os dois modos de raciocínio: « O raciocínio se apresenta sob duas formas distintas: a indução e a dedução. A indução eleva-se do particular ao geral. Vários metais, o ferro, o chumbo, o ouro são fusíveis: portanto todos os metais são fusíveis. A dedução desce das verdades gerais às verdades particulares que a mesma contém, dos princípios às suas consequências. Todos os corpos tem um peso; assim sendo, tal corpo em particular, como o ar por exemplo, tem um peso. O princípio da dedução é que se pode afirmar de uma coisa o que é verdadeiro em se tratando da classe a qual ela pertence. Há aí uma máxima evidente por si mesma. A indução, ao contrário, afirma de toda uma classe, o que é apenas verificado em uma ou várias coisas pertencentes a essa mesma classe. Sendo assim, a indução pode ser uma fonte de erros[...] É no entanto, o único modo de demonstração possível no ensino das ciências físicas [...] É pela indução que a humanidade se instruiu. [...] Marcha lenta e incerta... » (op. cit., pp. 104-105).

27 B. Frelat-Kahn (1996, p. 33).

28 Por esta tomada de posição a favor dos métodos analítico e indutivo, a República podia se vangloriar de se inscrever na linhagem dos pedagogos da Revolução Francesa. Com efeito, nos lembramos dos propósitos de Arbogast no seu Relatório sobre a composição dos livros elementares, retomado por Lakanal no seu Relatório sobre as Escolas normais (consultar B. Baczko, 2000, p.470). É no entanto preciso lembrar que os métodos pedagógicos refletidos (isto é, que constroem um saber elementar baseado nos princípios de progressividade e de simplicidade) tão exaltados no fim do século 19, são na verdade métodos herdados do século anterior. Por exemplo, em 1777, Verdier, médico do rei da Polônia e advogado no Parlamento, recomendava, no seu Curso de educação a ser utilizado pelos alunos destinados às primeiras profissões e aos grandes empregos do Estado, a análise e a síntese como métodos de ensino: « A análise e a síntese devem portanto servir de guias no ensino e no estudo das línguas, como também no das ciências » (p. 107). Num outro trecho (p.161) da mesma obra, Verdier elogia a análise referindo-se a Condillac.

e do cálculo²⁹. Segundo, porque durante muito tempo “a leitura constitui o único conhecimento “instrumental” ensinado na escola primária”³⁰. Finalmente, porque verificamos um movimento de balanço que ocorreu na passagem da prática tradicional do método sintético para o analítico, sob a influência da evolução das concepções pedagógicas do século 19.

Mas, antes de mais nada, cabe determinar no que consistem os dois métodos (analítico e sintético) de aprendizado da leitura. James Guillaume, eixo motor do monumental Dicionário de Pedagogia, dá uma idéia precisa na descrição feita em seu artigo “Leitura”:

“Os métodos mais antigos tem todos um ponto em comum: eles partem do alfabeto, dos elementos os mais simples da leitura para chegarem à composição das sílabas ou das palavras: eles procedem por síntese [...]. Em oposição a estes métodos, encontram-se aqueles que tomam como ponto de partida a palavra inteira, a apresentam deste modo ao aluno, e o levam em seguida a decompô-la para chegar ao alfabeto: estes procedem por análise [...]. Todos os métodos que seguirão, tanto na França como no estrangeiro, decorrerão de um ou de outro destes dois princípios: o ponto de partida será o alfabeto (no método sintético), ou a palavra inteira (no método analítico); às vezes, será pela escrita que serão pedidos os elementos alfabéticos, que em seguida serão agrupados seja por meio da escrita, seja através da leitura (escrita-leitura com encaminhamento sintético); ou ainda, combinando estes diversos processos, partindo da palavra como um todo para em seguida decompô-la, se ensinará ao aluno, ao mesmo tempo, a traçar e designar as letras, para em seguida pedir que o aluno recomponha a palavra partindo dessas mesmas letras (escrita-leitura em procedimento analítico e sintético)”³¹

Propomos retomar mais detalhadamente esta descrição das diversas variantes de métodos de aprendizado da leitura. Mas queremos primeiramente salientar que esta multiplicidade dos métodos revela perfeitamente o quanto a determinação de um saber elementar é problemática. Com efeito, o que neste caso deverá ser considerado como “elemento”? A palavra, “considerada como unidade de base da língua francesa”³²? Ou então os elementos que a constituem? Mas quais? As letras? As sílabas? No caso de tomarmos as letras enquanto elementos primeiros, que método deverá ser adotado para a pronúncia das mesmas, para delas passar para a pronúncia das sílabas e das sílabas para as palavras? Deve-se soletrar o nome (como “bê”, “cê”, “dê”, etc.) ou então, em se apoiando sobre a dimensão fonética da língua, deve-se sugerir o som das mesmas pronunciando : “b”, “c”, “d”, etc.³³? Por um lado, o elemento é a letra do alfabeto, por outro, é o som que é o elemento. Qual desses dois elementos deve ser privilegiado para o aprendizado? Além

29 *Embora a opinião contrária de certos pedagogos do século 18, e dos renovadores do século 19, continua-se, nos diz P. Giolitto, durante muito tempo ainda, a abordar a escrita, somente quando a leitura tiver sido adquirida » (2003, p. 354). Por certo é preciso ver, neste procedimento que dura desde a antiguidade, um dos principais obstáculos pedagógicos ao aprendizado, não só dos rudimentos, mas também dos outros saberes escolares.*

30 *P. Giolitto, ibid., p. 339.*

31 *J. Guillaume (1882-1887, p. 1543 a).*

32 *P. Giolitto (1984, p. 17).*

33 O aprendizado da leitura por meio da soletração provoca sérios problemas quanto à maneira de pronunciar as palavras inteiras. Lembramos com relação a este fato, a anedota verídica contada por Rétif de la Bretonne cujo mestre teve a maior dificuldade em fazê-lo pronunciar « *noster* » o que para ele era « *ennoesstéeerre* » (historinha repetida por F. Lebrun, M. Venard e J. Quénart, 1981, p. 439).

disso, em que ordem devem ser apresentados esses elementos? Por exemplo, por que letras deve-se começar? Deve-se seguir a ordem alfabética? Mas nesta “ordem” o arbitrário domina pelo fato que consoantes e vogais se encontram misturadas. Deve-se começar o aprendizado pelas vogais? De fato, a coisa parece mais fácil e “natural” em função da sua simplicidade estrutural. Mas, em se tratando das consoantes, qual a ordem a ser adotada? Quais são as mais elementares dentre elas³⁴? As considerações acima revelam pois a grande complexidade nos seus aspectos os mais concretos. Vamos tornar a verificar detalhando os diferentes métodos de aprendizado da leitura.

O MÉTODO SINTÉTICO DE APRENDIZADO DA LEITURA

O método sintético de aprendizado da leitura é o mais antigo. Henri-Irénée Marrou lembra que ele fazia parte integrante da instrução primária na época helenística como (?)³⁵ ele é também o mais perene : ele atravessa os séculos sem grandes modificações até a época galo-romana³⁶. Mais tarde o manual pedagógico dos Irmãos das escolas cristãs: A conduta das escolas, se inscrevendo na linha desta prática ancestral, segue a mesma lógica recomendando o aprendizado do viático “ler, escrever e contar”, segundo uma ordem sucessiva (que ainda vigorava no primeiro terço do século 19)³⁷. Pode-se constatar com Pierre Giolitto que, de um modo geral, “a progressão utilizada no aprendizado da leitura faz prova de uma estabilidade impressionante desde a Antiguidade até os dias de hoje”³⁸.

A segunda coisa notável consiste no fato que a lógica própria a este método é puramente racional, privilegiando a progressão do simples ao complexo a partir de dados que constituem os elementos primeiros, como por exemplo, as letras do alfabeto. O estudo da leitura esta aqui submetido à ordem imperturbável que faz com que o aprendizado comece pelas letras evoluindo para as sílabas das palavras isoladas, seguido por frases simples e complexas, e finalmente por textos contínuos, segundo, como salienta Marrou, “uma análise a priori, puramente racional, do

34 *Quanto a todas estas questões técnicas, lembraremos os desenvolvimentos que P. Giolitto consagrou aos « métodos de aprendizado da leitura » (1984, pp. 17 sqq).*

35 *Consultar H.-I. Marrou (1981, pp. 227 sqq). A história da Antiguidade nos ensina pois, que, no curriculum da educação, a leitura não foi sempre a disciplina mais elementar : a educação física é a que era considerada primordial, como pode-se ver em Esparta (consultar Marrou, op. cit., pp. 36 sqq). Mas desde o século 2 A.C., o ensino da leitura [...] passa na frente do da educação física no currículo escolar... » (J. Vial, 1981 a, p. 336).*

36 *Consultar M. Rouche (1981, p. 84).*

37 *Reproduzimos este testemunho que data de 1852, feito por um reitor e transmitido por A. Prost (1968, p. 118) : « Em bom número de escolas, os alunos da primeira divisão não são exercitados nem a ler nem a contar. Todo um ano escolar se passa antes que os mesmos utilizem a pena ou o lápis. O mestre só se encarrega de ensinar-lhes as rezas e a leitura. Em seguida, durante mais de cinco horas mortais, essas crianças são condenadas a meditar em silêncio debruçadas sobre um silabário. Não somente a disciplina sofre com isso [...] como também a instrução das crianças que se arrasta com uma lentidão exasperante ; a chateação e o desgosto pesam fortemente sobre elas desde seus primeiros passos... » Mas os historiadores da educação salientam que, neste campo, a documentação deixa lacunas que impedem de levantar um quadro exaustivo da realidade das práticas da escola primária. Consultar sobre este assunto M. Rouche, op. cit., p. 380 : « mais uma vez, na falta de documentos, o que chamamos escola primária, nos escapa » ; J. Vial, op. cit., p. 333 : « Mesmo permanecendo nos aprendizados elementares – nos rudimentos – só podemos fornecer uma descrição sumária destes aprendizados » ; A. Léon (1990, p. 42) : « Possuí-se, sobre estes estabelecimentos [as escolas primárias], muito menos dados quantitativos do que sobre os colégios. »*

38 *P. Giolitto (2003, p. 340).*

objeto a conhecer”, ignorando “deliberadamente os problemas de ordem psicológica que apresenta o sujeito, a saber a criança”³⁹. O pressuposto que perdurará durante séculos e que funcionará como um obstáculo epistemológico apresentando consequências pedagógicas negativas, consiste em pensar que a “análise a priori puramente racional” pode ser aplicada universalmente a toda coisa, e no caso ao modo de compreensão da criança. É bastante curioso constatar que, embora as contradições da experiência (o aprendizado dos rudimentos tendo por esta razão se tornado fastidioso⁴⁰) este método, que levou a tantos processos laboriosos e extenuantes para a criança, tenha perdurado tanto⁴¹.

Entretanto, o aluno estudioso aprenderá primeiramente a ler num Abecedário, em seguida num Silabário, antes de poder soletrar palavras inteiras. Quanto à leitura corrente, ela só se tornará possível muito depois. Primeiramente, o aluno começa a memorizar seu alfabeto até conhecê-lo perfeitamente, da frente para trás e de trás para a frente. Quando o aluno conhece as letras, pode começar a soletrar as sílabas, o aprendizado das palavras inteiras ainda é proibido⁴². Notemos que a leitura corrente (ou “contínua”) não deve ser confundida com o simples decifrar ou mesmo com a leitura mecânica. Ela deve ser raciocinada, isto é, o aluno deve compreender e poder justificar o que lê. A este respeito, em 1859, o *Jornal dos professores* estipula: “Não basta saber distinguir as letras ou decifrar as sílabas, ou ler mais ou menos correntemente palavras ou frases. É preciso conhecer o significado das palavras, seu valor e suas várias acepções, e captar o sentido das expressões e das frases que elas formam”⁴³. Entretanto, a preocupação de fazer funcionar a compreensão do aluno, na medida em que este aprende a ler, não só intervém tardiamente no tempo destinado a este aprendizado, mas esta exigência só aparece bem mais tarde na história do aprendizado da leitura, levando-se em conta uma prática secular neste campo. Por exemplo, em 1853, o plano de estudos de Charbonneau está ainda fortemente impregnado pelo método sintético clássico, progredindo do elemento para o todo, no caso, da letra para a frase:

“No primeiro ano, relata Pierre Giolitto, os alunos estudam as letras, soletram as palavras e começam a leitura corrente. No segundo, eles prosseguem a leitura corrente e começam a leitura do

39 *H.-I. Marrou (1981, p. 227).*

40 *Marrou relata que, segundo Platão, eram necessários pelo menos quatro anos ao aprendizado da leitura (op. cit., p. 238), e J. Vial relata um testemunho segundo o qual « em Roma, eram precisos vários anos para o ensino do nome e da ordem das letras » (op. cit., p. 336). Lembra-se de um outro (posterior de vários séculos !) relatado por A. Prost.*

41 *Pose-se situar a causa desta perenidade na confiança cega no que diz respeito à razão formal, como ilustra o caso (relatado por P. Giolitto, 2003, p. 340) de C. Démia (organizador das escolas primárias sob o Antigo Regime) que recomendava que se dividisse a escola em grupos homogêneos de alunos, chamados « bandos » onde, no primeiro se aprendem as « letras simples » : c, e ; no segundo, as « letras misturadas » : a, b ; no terceiro, as « letras abreviadas » : i, o ; e no quarto, as « letras duplas » : ff, ss. Ou ainda, o caso relatado por A. Rendu, que data de 1819, e descreve as nove espécies de « lições » para o aprendizado da leitura : « O alfabeto, as sílabas, o silabário, o segundo livro no qual os que sabem soletrar começam a ler, o terceiro livro que ensina a ler por pausas, o livro dos salmos, a Civilidade cristã, as letras escritas a mão » (ver P. Giolitto 1984, p.13). Mas ainda, se preferirmos uma leitura segundo Foucault, da racionalidade, poderemos reconhecer nesses procedimentos, uma vontade de disciplinar as vontades e os corpos.*

42 *Para maiores informações sobre os processos de aprendizado da leitura, consultar F. Lebrun (1981, p. 294), J. Vial (1981 b, pp. 340 sqq), P. Giolitto (2003, pp. 341 sqq)..*

43 *Passagem citada por P. Giolitto, 1984, p. 10. Na mesma obra (pp. 56 sqq), o autor descreve em detalhe « as tres etapas da leitura fluente » : pronúncia, articulação e pontuação.*

latim e dos manuscritos. No terceiro, a leitura corrente se torna “correta”, ou seja expressiva, e paralelamente prosseguem a leitura do latim e dos manuscritos.”⁴⁴

Não é preciso dizer que o que caracteriza os efeitos de um tal método, que no entanto tem a reputação de ser racional, é uma falta notória de eficácia causada não só por uma lentidão extrema, mas sobretudo pelo aspecto puramente mecânico deste aprendizado. Para ilustrar isso, podemos relatar a descrição levemente irônica de Defodon, em 1869, na qual, nos diz ele, a criança, no final de vários meses, ou mesmo anos, tendo sido julgada pelo mestre apta a ler e a utilizar um lápis ou uma ardósia (quadro negro), reúne ao “consentimento de ler de modo hesitante as letras, a permissão de rabiscar durante horas pauzinhos e círculos”⁴⁵. Além deste método ser totalmente ineficaz, cabe notar que o aprendizado da leitura permanece tributário da transmissão dos conteúdos positivos destinados a inculcar no espírito das crianças “do povinho” um saber elementar suposto veicular os valores dominantes do momento. Na nossa opinião, as respectivas problemáticas relativas aos métodos de aprendizado, como também aos conteúdos, se cruzam aqui, pelo fato que os poderes podiam esperar que a lentidão dos aprendizados permitissem apregoamento tanto mais eficaz. Pois, é bom lembrar que, os Abecedários estavam impregnados de conteúdos religiosos⁴⁶. Mais adiante, serão os livros de leitura que estarão impregnados da moral religiosa, e mais adiante da moral republicana⁴⁷.

Finalmente, o método sintético de aprendizado da leitura revela claramente os impasses de uma pedagogia racional, que pretende erigir o elemento em si (a letra, a sílaba, ou a palavra) em elemento didático, confundindo assim a ordem lógica a priori com a ordem pedagógica que leva em conta a dimensão psicológica do aprendizado⁴⁸.

O método analítico de aprendizado da leitura

44 P. Giolitto, *ibid.*, p. 13. Mas a situação não é nada melhor em 1880, pelo fato de um Inspetor geral constatar que na Bretanha « muitos mestres acreditam que a criança deva escrever apenas quando souber ler e [...] deixam decorrer um ano antes que os principiantes tenham segurado uma pena ou um lápis » (testemunho relatado por F. Furet e J. Ozouf, 1977, p. 167).

45 Defodon citado por P. Giolitto (1983, p. 93).

46 Durante muito tempo, os Abecedários foram chamados « Cruz-de-por-Deus » (« Croix-de-par-Dieu ») pelo fato que este livro de leitura se abria por uma cruz e uma imagem religiosa, para que o aluno não esquecesse de fazer o sinal da cruz antes de começar a leitura. (Consultar F. Lebrun, 1981, p. 294 e P. Giolitto, 2003, p. 341). E ainda, F. Furet et J. Ozouf (1977, p. 74) lembram a propósito que saber ler e escrever não significa possuir unicamente competências instrumentais, mas significa também que o ensinamento administrado é carregado de um valor simbólico muito forte, na medida em que a Igreja, contra ao poder civil, faz o máximo para instruir o povo.

47 Por exemplo, em 1834, Guizot leva até as escolas um grande número de exemplares do Pequeno catecismo histórico, que continha um resumo da história santa. Como salienta P. Albertini (1998, p. 24), deve-se reconhecer nisso um « instrumento fundamental de moralização ».

48 Quem sabe, seja o caso, como o faz G. Vincent, de inverter a opinião corrente segundo a qual a progressividade racional dos elementos tem por finalidade facilitar o aprendizado da criança, e ver antes, nesta progressão do simples para o complexo, do fácil para o difícil, um procedimento destinado a acostumar a criança ao esforço (dado que o aprendizado é cada vez mais difícil), levando-a ao mesmo tempo a aceitar sua condição futura. (Consultar G. Vincent, 1980, p. 30).

Muito mais recente e muito menos divulgado que o método sintético por causa da dificuldade de aplicação no sistema escolar tradicional que ele apresenta⁴⁹, o método analítico obedece a uma lógica que é exatamente o inverso da precedente. O aprendizado não se faz a partir do elemento em direção ao todo, mas do todo (seja a palavra ou a frase) para o elemento (a letra). A frase é decomposta para chegar à palavra, a palavra é decomposta em sílabas e as sílabas em letras⁵⁰. Aqui observamos uma outra maneira de colocação em elementos (ou “elementação”). Por exemplo, na sua pedagogia do aprendizado da leitura, Jean Joseph Jacotot (1818) utilizava apenas um livro (o *Telêmaco* de Fénelon) que ele lia primeiramente dividindo as frases palavra por palavra, que eram em seguida repetidas pelos alunos. “Da primeira frase, relata Pierre Giolitto, decorada desta maneira e desmembrada em seus elementos, passa-se a segunda frase que será tratada de modo idêntico”⁵¹. Podemos observar alí, como diz o próprio autor, um verdadeiro “trabalho de anatomia”. A vantagem reconhecida dos métodos analíticos (antepassados do famoso método global), consiste no fato que não se apoiam unicamente sobre a faculdade de memorização, mas requerem a compreensão: os métodos de orientação analítica privilegiam o sentido com relação à forma, pois acreditam que o sentido pode ajudar a captar a forma.”⁵²

Contudo, a operação de síntese nunca esta totalmente ausente do método analítico. Com efeito, na medida em que este último permite caminhar do conjunto ao elemento por meio de decomposições sucessivas, a recomposição do todo a partir de seus elementos (síntese) se torna não só possível, como também totalmente natural e lógica do ponto de vista pedagógico. Neste contexto, a análise torna a síntese pertinente, enquanto esta última isolada parece mais arbitrária: tendo “descido” da frase para a palavra, se torna natural o emprego das palavras para compor a frase. Gabriel Compayré comenta como segue a pedagogia de Jacotot:

“Assim, o método de Jacotot é em certos aspectos o método analítico por excelência, pois força a criança a decompor por si mesma as noções que lhe são apresentadas intencionalmente em toda a sua complexidade; entretanto, a síntese desempenha aí um papel importante, pois a mesma criança é solicitada a formar, combinar e compor com todas as peças, palavras, frases e narrativas inteiras.”⁵³

Os métodos analíticos (pois, na realidade se trata de vários) parecem mais ricos do que os métodos sintéticos porque associam a compreensão ao esforço de memorização formal. Pôde-se dizer, falando destes métodos analíticos, “métodos analíticos-sintéticos” ou ainda “métodos mistos”. A esse respeito, Ferdinand Buisson salientava, no seu Relatório sobre a instrução primária,

49 Ver P. Giolitto (1984, p. 43).

50 No entanto, F. Lebrun (1981, p. 439) e seus colegas descrevem « o aprendizado analítico » como funcionando segundo « uma montagem progressiva, que vai da letra à frase ». Mas a sequência analítica parte do todo para descer aos seus elementos constitutivos. Mas neste caso, os autores descrevem mais o método sintético.

51 P. Giolitto (1984, p. 45). Nos parágrafos que seguem esta passagem, o autor expõe mais detalhadamente os procedimentos mais conhecidos que relevam deste método (pois, na verdade, existe uma pluralidade de métodos analíticos).

52 P. Giolitto, *ibid.*, p. 46.

53 G. Compayré (1882-1887, p. 80 a).

que o “método analítico-sintético” por duplo exercício de análise e de síntese que ele exigia, constituía para o ensino elementar “um primeiro e excelente meio de cultura geral”⁵⁴.

OS MÉTODOS DE ESCRITA-LEITURA

No que se refere ao aprendizado da escrita, por sua vez, os mesmos procedimentos tradicionais de procedimento sintético são utilizados. Mas no decorrer do século 19, os pedagogos se conscientizam aos poucos que o ensino sucessivo da leitura seguido da escrita é uma aberração, a experiência prova que as crianças são capazes de aprender simultaneamente e um e outro⁵⁵. Por outro lado, encontramos, quando tratamos desses métodos, a mesma distinção verificada anteriormente entre métodos sintético e analítico. Pierre Giolitto indica que os métodos de “escrita-leitura” de orientação sintética (importados da Alemanha e adotados pelos adeptos do ensino mútuo) são os mais numerosos⁵⁶. Mas também existem métodos analíticos e métodos sintéticos ditos “mistos” de escrita-leitura que permitem que a criança esteja “totalmente exercitada em se tratando dos elementos”⁵⁷ e que Ferdinand Buisson diz terem sido importados da Alemanha sob o nome de Schreiblese-Methode ou Lesenschreib-Methode.

2.1.3. Uma pedagogia da simplicidade e do concreto

Pode-se perguntar as custas de quantos sacrifícios impostos às crianças, os métodos tradicionais de aprendizado da leitura (e da escrita) puderam perdurar e se manter no decorrer da história sendo tão pouco eficazes. É por esta razão que, conscientes destes inconvenientes, os pedagogos acreditaram achar nos métodos ditos “atraentes” uma melhor solução associando, por exemplo, uma imagem ao som pronunciado, ou ainda, recorrendo a procedimentos lúdicos⁵⁸. O interesse dos métodos atraentes residia no fato de serem mais simples e mais concretos que os antigos métodos, cuja abstração para o espírito de uma criança já salientamos acima. Os pedagogos republicanos foram encontrar seus argumentos no cerne das concepções pedagógicas de Platão, de Montaigne, de Locke e de Condillac, os quais assentavam suas idéias pedagógicas sobre o princípio da simplicidade⁵⁹.

Além do mais, no seu Relatório sobre a instrução primária, Ferdinand Buisson associa explicitamente o “método analítico-sintético” ao método intuitivo (altamente encorajado então) que, procedendo do concreto para o abstrato, permite caminhar das coisas para as palavras ou idéias relacionadas⁶⁰. Ferdinand Buisson emprega no caso os termos de “método real (réale⁶¹) ou

54 F. Buisson (1875, p. 153). *Diga-se de passagem, que estes propósitos confirmam plenamente o acento colocado pelos pedagogos republicanos sobre o método em geral, considerado como formador do espírito.*

55 Ver P. Giolitto (1984, p. 47). *No entanto, a idéia de ensinar simultaneamente os dois saberes elementares que são a leitura e a escrita já tinha sido formulada desde o século 16 (ver F. Lebrun, 1981, p. 298).*

56 P. Giolitto, *ibid.*, p. 47.

57 F. Buisson (1875, p. 162).

58 Consultar P. Giolitto, *ibid.*, p. 38 ; F. Lebrun, *op. cit.*, pp. 442 sqq ; J. Vial (1981 b, p. 345 et 1981 c, p. 223).

59 Ver P. Giolitto (1984, p. 42).

60 G. Vincent (1980, pp. 107 sqq) *descreve muito bem os laços que existem entre os dois tipos de métodos.*

61 *O francês distingue « réel » e « réal », que indica uma relação as coisas, pelo radical latim res. NDT.*

concreto”, “verbal” ou “natural”, cujo interesse ele salienta porque ele permite combinar o aprendizado da leitura e o da escrita com as lições de coisas⁶², eliminando definitivamente assim o método sintético de soletração: “Se trata de não começar por aí [pela soletração], de não começar pela análise abstrata dos elementos da linguagem.”⁶³ Os mesmos argumentos serão defendidos por James Guillaume, no artigo “Leitura” do Dicionário de pedagogia: “Com o método analítico-sintético de escrita-leitura combinado com as lições de coisas e de língua chegamos ao limite dos aperfeiçoamentos realizados pela pedagogia moderna para o ensino da leitura.”⁶⁴ Mais uma vez, podemos verificar a importância dada pelos defensores da reforma pedagógica à metodologia em geral, e mais particularmente à metodologia do aprendizado da leitura e da escrita, qualificado como “bem magra bagagem” como diz ainda Ferdinand Buisson, mas que no entanto possui as virtudes formadoras (que já salientamos) pois garante “uma preparação prática e intuitiva para tornar a criança apta aos estudos sistemáticos que ela realizará em tempo útil”⁶⁵, ao mesmo tempo em que veicula os valores morais destinados a serem inculcados desde a mais tenra infância.

O método sintético e o método analítico nos colocam diante de duas concepções diferentes do saber elementar: uma concepção “racional”, veiculada pelo método sintético, que segue uma ordem puramente lógica e a priori; uma concepção “refletida”, que é a do método analítico, que pretende seguir uma ordem pedagógica adaptada à inteligência da criança. Terminaremos fazendo o seguinte comentário: enquanto a mais antiga se apoia numa lógica calcada sobre a lógica do homem feito, isto é, uma lógica racional a priori, a segunda, pelo contrário é a posteriori, ou seja, ela se apoia não somente sobre as contribuições da experiência pedagógica como também sobre as primeiras observações na área da psicologia experimental. Seja como for, esta investigação no campo dos métodos de aprendizado da leitura revelou que a noção de saber elementar não é unívoca e que ela pode ser conjugada em níveis diferentes. E é aí que se situa a dificuldade ligada a esse paradoxo do elementar: para que haja ensino e aprendizado possíveis, é necessário que haja invariantes (os “elementos”) – na falta dos quais seria impossível iniciar qualquer ensino ou aprendizado –, mas, ao mesmo tempo, estas invariantes não podem ser fixadas de uma vez por todas, pois são tributárias das evoluções dos conhecimentos em matéria científica como em matéria pedagógica. É por esta razão que o elementar não pode em absoluto ser neutro, pois ele implica escolhas (pedagógicas, políticas, ideológicas) que precisam ser assumidas.

BIBLIOGRAFIA

Obras consultadas no Museu da educação

BUISSON Ferdinand (1875) Relatório sobre a instrução primária na exposição universal de Viena em 1873. Paris : Imprimerie nationale, 352 p.

62 *F. Buisson (1875, respectivamente pp. 154 e 157).*

63 *F. Buisson, ibid., p. 158.*

64 *J. Guillaume (1882-1887, p. 1549 b).*

65 *F. Buisson (1875, p. 168).*

CARRE I., LIQUIER Roger (1907). Tratado da pedagogia escolar, precedido de um curso elementar de psicologia aplicada à educação, e seguido de um apêndice contendo noções de administração escolar. Paris : Armand Colin, 8ª edição, VIII-526 p.

COMPAYRE Gabriel (1882-1887). "Analítico (método)", in F. Buisson (dir.), Dicionário de pedagogia e de instrução primária. Paris : Hachette.

COMPAYRE Gabriel (1890). Organização pedagógica e legislação das escolas primárias (pedagogia prática e administração escolar). Paris : Paul Delaplane, 392 p.

COMPAYRE Gabriel (1899) Curso de pedagogia teórica e pratica. Paris : Paul Delaplane, 15ª edição, 467 p.

DEFODON Charles (1882-1887) "Análise", in F. Buisson (dir.), Dicionário de pedagogia e de instrução primária. Paris : Hachette

GREARD Octave (1889). Educação e Instrução. Ensino primário. Paris : Hachette, 2ª edição, 431 p.

GUILLAUME James (1882-1887). "Leitura", in F. Buisson (dir.), Dicionário de pedagogia e de instrução primária. Paris : Hachette.

Os novos programas das escolas primárias com divisões mensais & horários por vários redatores do Manual geral da instrução primária (1888). Paris : Hachette, 4ª edição, 125 p.

MARION Henri (1882-1887) "Método", in F. Buisson (dir.), Dicionário de pedagogia e de instrução primária. Paris : Hachette.

VERDIER Jean (1777) Curso de educação para o uso dos alunos destinados às primeiras profissões e aos grandes empregos do Estado. Paris : Moutard et Colas, VIII-400 p.

Outros :

ALBERTINI Pierre (1992) A escola na França séculos XIXº-XXº da maternal à universidade. Paris : Hachette, 2ª edição, 191 p.

BACZKO Bronislaw (2000) Uma educação para a democracia; Textos e projetos da época revolucionária. Genebra : Droz, 526 p.

CHERVEL André (1988). "A história das disciplinas escolares". Reflexões sobre um campo de pesquisa", Uma história da educação, Serviço (Departamento?) de história da educação do INRP, nº38, pp. 59-119.

CORNU Laurence, VERGNIoux Alain (1992). A didática em perguntas. Paris : Hachette, 157 p.

DANCEL Brigitte (1999). "Método", in Jean Houssaye (coord.) Questões pedagógicas. Enciclopédia histórica (pp.364-380). Paris : Hachette, 606 p.

FRELAT-KAHN Brigitte (1996) O saber, a escola e a democracia .Paris : CNDP e Hachette, 110 p.

FURET François, OZOUF Jacques (1977) Ler e escrever. A alfabetização dos franceses de Calvino a Jules Ferry. Paris : Editions de Minuit, 390 p.

GIOLITTO Pierre (1983). História do ensino primário no século XIX. A organização pedagógica. Paris : Nathan, 287 p.

GIOLITTO Pierre (1984). História do ensino primário no século XIX. Os métodos de ensino. Paris : Nathan, 256 p.

GIOLITTO Pierre (2003). História da escola. Mestres e alunos de Carlos Magno a Jules Ferry. Paris : Editions Imago, 421 p.

JACQUET-FRANCILLON François (1995) Nascimento da escola do povo 1815-1870. Paris : Les Editions de l'Atelier / Editions Ouvrières, 319 p.

LAENG Mauro (1974). "Método", in Guy Avanzini (dir.) Vocabulário da pedagogia moderna. Paris : Le Centurion, 251 p.

LEBRUN François, QUENIART Jean, VENARD Marc (1981). « De Gutenberg às Luzes », in Louis-Henri Parias (dir.) História geral do ensino e da educação na França, tomo II. Paris : Nouvelle Librairie de France, 669 p.

LELIEVRE Claude (1999). Jules Ferry. A república educadora. Paris : Hachette, 120 p.

LEON Albert (1990). História do ensino na França. Paris : PUF, 6º edição, 127 p.

MARROU Henri-Irénée (1981). História da educação na Antiguidade. O mundo grego. Paris : Editions du Seuil, 441 p.

PALMADE Guy (1991). Os métodos em pedagogia. Paris : PUF, 14º edição, 127 p.

PROST Antoine (1968) História do ensino na França 1800 – 1967. Paris : Armand Colin, 528 p.

ROUCHE Michel (1981) "Das origens ao Renascimento" in Louis-Henri Parias (dir.) História geral do ensino e da educação na França, tomo I. Paris : Nouvelle Librairie de France, 677 p.

VIAL Jean (1981) "Das origens até 1515", in Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.) História mundial da educação, tomo I . Paris : PUF, 306 p.

VIAL Jean (1981) "De 1515 à 1815", in Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.) História mundial da educação, tomo 2 . Paris : PUF, 421 p.

VIAL Jean (1981) « As técnicas de aprendizado rudimentares no século XIXº », (pp. 219-239), in Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.) História mundial da educação, tomo 3 . Paris : PUF, 356 p.

VINCENT Guy (1980). A escola primária francesa. Estudo sociológico. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 344 p.