

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG


AÑO 27
setiembre 2006

3

FERNANDA LEOPOLDINA P. VIANA*

EL MÉTODO JOÃO DE DEUS PARA ENSEÑAR A LEER.

PROPUESTAS INNOVADORAS CON MÁS DE UN SIGLO DE EXISTENCIA



En este artículo serán analizadas las propuestas pedagógicas de João de Deus, autor de la **Cartilla Maternal ou Arte de la lectura** publicada en 1876 en Portugal. Este método para aprender a leer y escribir desarrollado para la lengua portuguesa íntegra, a nuestro entender, muchos de los principios y recomendaciones que han ido emergiendo en la investigación reciente. En este trabajo, antes que alentar una disputa entre métodos, intentamos destacar la manera en que João de Deus consigue una síntesis entre la aproximación global y el aprendizaje sistemático del código escrito. En un artículo breve como este es imposible analizar todo un método de enseñanza, por lo que nos centraremos solamente en aquellas propuestas que aportan a la explicitación de las relaciones fonema/grafema. Como poeta que era, João de Deus basaba toda la enseñanza en textos poéticos plenos de significado para el lector aprendiz, otorgando especial relevancia al factor de la motivación para la lectura y respetando el ritmo propio de cada niño.

Introducción

Como psicóloga dedicada a la Educación y, en especial, a los dos primeros niveles (Infantil –de los 3 a los 6 años– y Básico –de los 6 a 10–), muchas de mis preocupaciones se han centrado en la dificultad de un buen número de niños para aprender a leer. Quien se enfrenta de cerca a problemas de lectura y de escritura sabe que el papel del profesor, su manera de enseñar, los métodos y estrategias que utiliza, desempeñan un papel importante en la explicación de los diferentes niveles de rendimiento que alcanzan los niños.

En Portugal, hay dos cuestiones que son sistemáticamente planteadas por los profesores: 1) ¿Cuál es el mejor método de enseñanza de la lectura y de la escritura? y 2) ¿El método que me propongo utilizar estará adaptado a los niños a los que voy a enseñar? La respuesta a estas cuestiones no puede ser directa. En primer lugar, porque las metodologías y las estrategias utilizadas o por utilizar no pueden ser encaradas y evaluadas al margen de un contexto educativo más general. En segundo lugar, porque una cosa son los métodos, otra son las estrategias utilizadas para hacerlos operativos y otra bien diferente (y de gran importancia) es el profesor, ser humano con todas sus peculiaridades, que servirá de mediador.

No es nuestra intención la de animar una polémica sobre las ventajas e inconvenientes de este o aquel otro método. Nos compete, fundamentalmente, realizar un análisis que sirva de fundamento a opciones metodológicas basadas en la investigación reciente, es decir en lo que se ha revelado fundamental para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, constatamos que los presupuestos psicológicos subyacentes a las diferentes metodologías, las concepciones explícitas o implícitas sobre los procesos de aprendizaje, el tipo de competencias que cada uno de los métodos exige o promueve no desempeñan, para la gran mayoría de los profesores con quienes hemos trabajado, un papel relevante en sus decisiones acerca de adoptar uno u otro método.

Nuestro contacto con los profesores nos deja con la impresión de que la utilización de uno u otro se decide por su actualidad (léase “moda”) o por haber sido “el único trabajado en la formación inicial”. En general, a este se le van agregando estrategias dispersas aprendidas en acciones de formación (ellas mismas también dispersas). En este contexto, la mayor o menor idoneidad de los métodos de alfabetización acaba por ceder al pragmatismo o a la voluntad de cambio.

Podemos decir que las cuestiones sobre la eficacia de los diferentes métodos se entrecruzan con las dificultades relativas a la adquisición de la lectura. El mejor método será, *grosso modo*, aquel que produzca menos dificultades. Hasta los años sesenta, las dificultades relativas a la adquisición de la lectura se explicaban a la luz de un modelo neuro-perceptivo-motriz. Con el fin de prevenir el fracaso en el aprendizaje de la lectura se desarrollaron varios procedimientos de evaluación de la madurez en el aprendizaje escolar (principalmente de la lectura y de la escritura), que ponían especial énfasis en la evaluación de la discriminación y la memoria visuales, así como la coordinación visual-motriz. Como era de esperar, en la superación de las dificultades se ponía énfasis en la ejercitación de esas competencias.

Sin embargo, en las últimas décadas se han acumulado evidencias experimentales contrarias a este modelo que han demostrado que las dificultades para acceder a la lectura y a la escritura tienen origen en dificultades de tipo lingüístico. Esto ha hecho que ganara fuerza una aproximación psicolingüística al problema. En efecto, ha sido ampliamente demostrada la relación entre las capacidades metalingüísticas y el aprendizaje de la lectura (Snow, Burns y Griffin, 1998; Adams, 1994; Samuels y Farstrup, 1992, entre otros). Las nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de la lectura y sobre la etiología (siempre difícil de aislar) de los problemas que afectan a muchos niños han servido para mostrar qué es lo que deber ser considerado, desde el punto de vista pedagógico, en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Golbert es especialmente incisiva en ello al afirmar que

“una buena parte de las dificultades existentes en la escuela serían superadas si las metodologías de enseñanza tomaran en consideración los principios básicos que rigen en el lenguaje oral” (1988: 110).

El Método João de Deus

La **Cartilla Maternal ou Arte de la Lectura** (que abreviaremos de aquí en más CM) es un manual publicado en 1876 dirigido al mismo tiempo al alumno y al profesor. Ya en esa fecha, João de Deus se anticipaba y advertía que “la primera condición para enseñar mediante este [su] método [y por lo que creemos, mediante cualquier otro] es el estudio del habla” (en Santos, 1986: 16), desarrollando una metodología que, según sus propias palabras,

“se funda en la lengua viva, no presenta los 6 u 8 abecedarios de costumbre, sino uno, del tipo más habitual, y no entero, sino por partes, combinando progresivamente esos elementos ya conocidos en palabras que se digan, que se oigan, que se entiendan, que se expliquen; de modo que, en lugar de que el aprendiz agote su paciencia en una repetición necia, se familiarice con las letras y sus valores mediante la lectura animada de palabras inteligibles” (CM: 10).

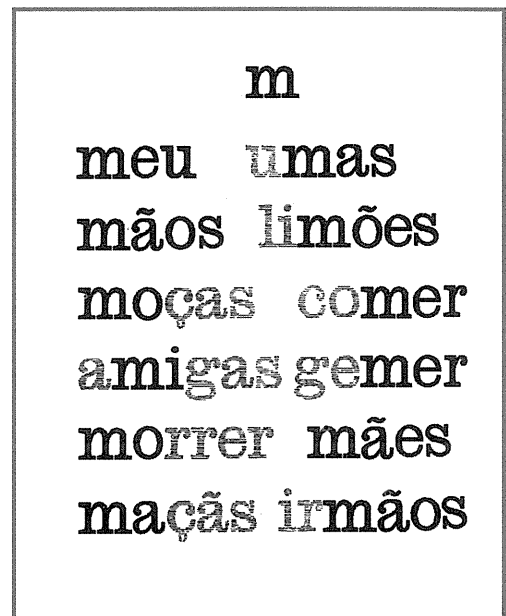
Ya en 1876 era evidente para João de Deus la existencia de estrechas relaciones entre el dominio del lenguaje y el de la lectura/escritura. Son suyas las palabras que transcribimos a continuación:

“La verdadera palabra humana es la palabra escrita, porque solo ella es inmortal. Pero, mientras que la enseñanza de la palabra hablada es la delicia de madres e hijos, la enseñanza de la palabra escrita es el tormento de maestros y discípulos. ¡Qué extraña divergencia en cosas tan hermanas! [...] Debe de haber un medio facilísimo, agradable, universalmente accesible, de extender ese arte o, más bien, facultad, sin la cual el hombre no pasa de salvaje [...] Ese medio o ese método no puede ser esencialmente diferente del método encantador a través del cual las madres nos enseñan a hablar, que es hablando, enseñándonos palabras vivas, que entretienen al espíritu, y no letras y sílabas muertas, como hacen los maestros...” (CM: 10)

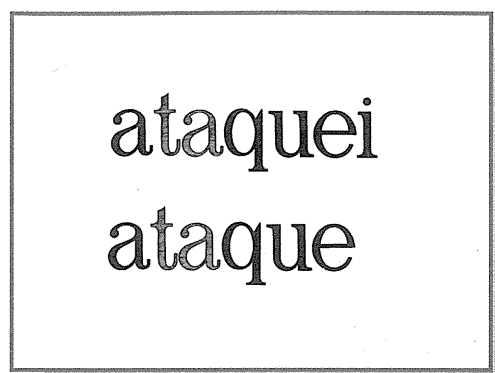
João de Deus ya consideraba, refiriéndose a los silabarios, que

“esos largos ejercicios de pura intuición visual constituyen una violencia, una amputación moral contraria a la naturaleza: seis meses, un año, y más, de voces sin sentido bastan para imprimir en un espíritu naciente el sello del idiotismo” (CM: viii).

Sin embargo, no negaba la influencia de los aspectos visuales. En efecto, se destaca en la Cartilla un significativo énfasis en lo visual. A pesar de todos los avances tecnológicos, no conocemos manuales escolares que propongan lo que la Cartilla propuso al presentar las palabras segmentadas silábicamente a través del recurso de alternar el negro y un suave tramado.



Ejemplo 1: Cartilla publicada en 1876

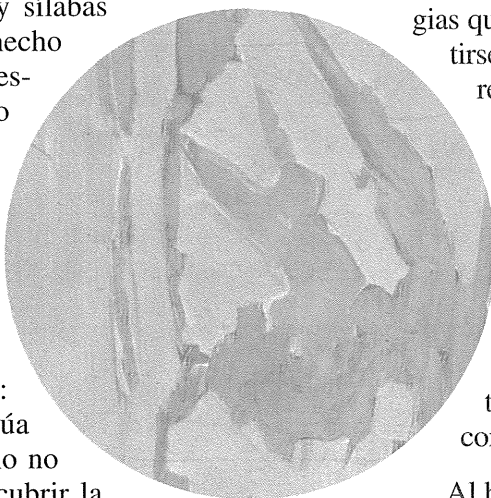


Ejemplo 2: Cartilla publicada en la actualidad

Este recurso gráfico, ingenioso para la época (1876), para marcar la división silábica de la palabra, permite obtener una descomposición de las palabras sin quebrar la unidad gráfica (y sonora) de aquellas, dando de esta forma indicaciones de lectura a los niños. Además, la organización gráfica de la Cartilla orienta también la lectura y la integración de los estímulos visuales presentados (por ejemplo, todo lo que está en un solo color debe leerse junto).

La metodología de João de Deus renuncia a tratar las sílabas independientemente de las palabras en que se insertan (crítica frecuentemente dirigida a los métodos fónicos), lo que permite enseñar el código alfabético en un contexto significativo de lectura. Las observaciones muy posteriores de Ferreiro (1985, 1986, 1995) y de Ferreiro y Teberosky (1979, 1986) vinieron a demostrar precisamente que las intuiciones espontáneas del niño al enfrentarse a la lengua escrita son hipótesis silábicas y no fonéticas. Es decir, para él es la sílaba (y no el fonema) la unidad aparente y reconocible en la corriente acústica.

Para Alegria, “la diferencia en dificultad que se observa entre fonos y sílabas proviene probablemente del hecho de que a las sílabas les corresponde un parámetro físico simple”. Y prosigue afirmando que “el análisis acústico del mensaje oral muestra, en efecto, una sucesión de picos de intensidad que se corresponde casi perfectamente con los núcleos vocálicos de las sílabas” (1985: 88). El mismo autor continúa afirmando que “el ser humano no llega espontáneamente a descubrir la estructura fonética de la lengua” (ídem: 91). Clément considera asimismo que “el problema básico en la enseñanza de la lectura (en el sistema alfabético) consiste en entender cuándo llega el niño a captar la existencia de esas capacidades mínimas y abstractas que son los fonemas...” (1987: 15). A efectos de dar respuesta a interrogantes de este tipo, han sido desarrollados varios programas orientados a este objetivo (Guisado *et al.*, 1991). Lo que tienen de común estos programas es la propuesta de actividades que ayuda al niño a desarrollar competencias metalingüísticas y a acceder a la noción de fonema, indispensable para la lectura en cualquier



sistema alfabético. Cuando en la tercera lección de su Cartilla, João de Deus, dice que “hemos encontrado útil cubrir y descubrir alternativamente la V en las palabras VAI (va), VIA (veía), etc., haciendo leer AI o IA, con el fin de advertir al aprendiz el papel que tiene la V en la escritura...”, ¿acaso no se había dado cuenta ya de esta necesidad y acaso no estaba ya ayudando a acceder al fonema?

Otro aspecto de actualidad son las recomendaciones que João de Deus hace a los profesores para que ayuden a los niños a percibir el funcionamiento de sus órganos fonadores, con el objetivo de entender mejor la imagen sonora y de tomar conciencia de la noción de fonema y de la sucesión de sonidos en las palabras. A propósito de //l/, por ejemplo, João de Deus dice:

“podéis hacer una indicación muy clara y eficaz a vuestro alumno, que consiste en que deje la lengua pegada al cielo del paladar. Por uno de los muchos misterios de la palabra, así es como se pronuncia elegantemente la l final o posterior a la sonoridad” (CM: 33).

Una vez más, el autor sugiere estrategias que ayudan a los niños a convertirse en analistas del lenguaje. Con relación a /v/, por ejemplo, João de Deus recomienda que el profesor ayude a pronunciar, “sin despegar el labio inferior de los dientes superiores, sin vocal, sin voz, el simple soplo áspero y sonoro...” (CM: 12). Esto, antes que un auxilio para la articulación, resulta un apoyo para que el niño tome conciencia del fonema.

Al hablarnos de las características pedagógicas del método de la Cartilla, Campagnolo señala que

“las palabras de cada lección están escogidas de modo que contengan solamente figuras anteriormente adquiridas y, eventualmente, una nueva figura a cuya adquisición se dedica la nueva lección; los conjuntos de palabras que forman cada lección contienen por tanto un número creciente de figuras” (Campagnolo, 1979: 60).

Morais (1994), por ejemplo, señala que los ejercicios sobre los dígrafos y trígrafos (en la lengua francesa) son necesarios para corregir la

idea de que existe una relación simple entre la letra y el fonema. Considera que el descubrimiento del hecho de que un fonema puede ser representado por un grupo de letras puede llevar a la constitución de representaciones ortográficas de unidades superiores al fonema. En la práctica diaria, en Portugal, comprobamos que los dígrafos suelen ser desplazados hacia el final de los programas de iniciación, mientras que al comienzo solo se presentan a los niños palabras con la estructura consonante + vocal. El error –frecuente en los ejemplos de escritura inicial de los niños portugueses– de omitir las letras *M, N, R* o *L* en posición final de sílaba, como por ejemplo *PATE, TAPA, PUGA* o *CATO*, en lugar de *PARTE* [parte], *TAMPA* [tapa], *PULGA* [pulga], *CANTO* [canto],¹ respectivamente, ¿no será reflejo de la influencia de formas de iniciación que solo recurren, durante casi dos tercios del año lectivo, a palabras constituidas por consonante + vocal (que son, sin duda, las más frecuentes, mas no las únicas en portugués)? La inclusión de una *A* en la palabra *PARTE*, lo que la convierte en *PARATE*, o de dos *E* en la palabra *FLOR*, que se convierte en *FELORE*, ¿no reflejará esa misma tendencia a regularizar la lengua?

Es evidente que estos errores también pueden radicar en pronunciaciones deficientes que se trasladan luego a la escritura. Sobre este asunto, João de Deus advierte: “no dejéis que vuestro discípulo diga *FAL* en vez de *FALE* [hable], así como no dejéis que diga *VILE* en lugar de *VIL* [malo], *PAPELE* en lugar de *PAPEL* [papel], etc. Debemos poner el mayor empeño posible en perfeccionar el estilo de nuestros discípulos” (CM: 48). La relación entre el conocimiento del lenguaje oral y la lectura también se hace manifiesta en la página 12 de su Cartilla, cuando dice: “El niño no lee todo (/ó/) ni modo (/o/); lee todo (/o/ y modo (/ó/))² como ha dicho y oído decir. Así también encuentra el valor de las consonantes caprichosas” (CM: 12).

El método João de Deus sigue un camino original, pues “presenta las dificultades de la lengua portuguesa siguiendo una progresión pedagógica que constituye un verdadero estudio de esta lengua” (Carvalho, 1990: 18). Para ilustrar lo que acabamos de decir, veamos la lección de la letra *S* (Cuadro 1). Escogemos esta lección porque una buena parte de los problemas que se encuentran en la escritura en portugués se relacionan con errores que se cometen cuando no se consideran las reglas contextuales.

Cuadro 1: Lección N° 19 de la Cartilla Maternal

	s } ss } = çç lsa }
	asa = zzz s = xx
	S
	só silva
	passo tosse uso
	quase bois dias
	teus soubesse
	desusados sós
	seus suas siso sisudos

isto este esta está	guisados sogro grossa
estive visto vestes	sossegasses
foste justo postas	perseguiesses ser
basta pastas peste	soar sorte assar
leste listas valsa	russo risses risada
salsa falsos pulso	rosa riso raso
sócio caso acesa faces	russsa grossos gritos
cisco sigo	gordos sagaz
seguir guloso	fizesse vezes luzisse

Observemos las palabras utilizadas. Al niño se le ofrece simultáneamente un análisis fonético y un análisis de un contexto grafémico. El niño tiene un papel activo en el descubrimiento de que el contexto de las letras determina su valor sonoro. El niño es invitado y estimulado para ser un “analista” del lenguaje, en lugar de cacarear una regla (“entre vocales la letra S vale como /z/”) que sabe de memoria, que ha escuchado muchísimas veces, pero que no consigue actualizar en el momento. Esta invitación al niño para que sea un analista del lenguaje sigue una lógica ya desarrollada previamente. Veamos, si no, en la primera lección de la Cartilla: el profesor es invitado a ayudar al niño a descubrir una regla, cuando dice:

“conviene dejar establecida en esta lección a propósito de la última palabra (ia) la regla de que la A del final cuenta como â (A cerrada, igual a la que tantas veces pronunciamos cada día separadamente: a casa, a mesa, etc.), regla que podemos expresar de la forma siguiente (ª =â)”. (CM: 16)

La traducción de la regla en señales visuales es una evidencia más de la preocupación por utilizar estrategias multisensoriales (uniendo lo visual y lo auditivo y favoreciendo sus conexiones).

En esta aproximación,

“cada letra consonante (y cada señal que sirve, en combinación con una letra consonante, para representar gráficamente un fonema consonántico)

se incluye en una lección en que se reúnen sus diferentes valores; las letras consonantes se ordenan en función de su número de valores, siendo primero enseñadas las que corresponden fonéticamente a las fricativas (los únicos fonemas consonánticos que pueden, en portugués, pronunciarse aisladamente, es decir, sin sonidos vocálicos).” (Campagnolo, 1979: 60)

Siguiendo este principio, las primeras letras consonantes presentadas en la Cartilla son la V y la F. Idéntico principio es defendido por Morais (1994), quien postula que será más eficaz iniciar el aprendizaje de las correspondencias por las letras que pueden ser pronunciadas aisladamente (las fricativas) y, dado que las vocales son indispensables para que haya una sílaba, debemos introducirlas desde el inicio (aun sabiendo que las vocales, en francés, se pronuncian de diferente modo según el contexto).

Al comprender que una letra puede tener distintos valores, los niños dudan tempranamente acerca de qué letras pueden tener tal sonido y se tornan así cada vez más reflexivos. Tras sugerir un diálogo entre profesor y alumno, atento a la explicitación de los diferentes valores que puede adoptar la letra S, João de Deus nos dice:

“con tan poco, tenemos bastante para que nuestro discípulo acierte la mayor parte de las veces y si no, para convencernos de que ha desmentido la regla, lo que en general nos resulta tan agradable como si la siguiese, pues nos da la ocasión de hacerlo razonar”. (CM: 19)

Lo que se propicia, entonces, es un trabajo consciente por parte del niño, porque escribir es inseparable de tener dudas:

“El tipo de progresión del método de João de Deus, ligado al análisis estructural de las palabras gráficas, permite reunir las ventajas de una aproximación global y de un aprendizaje sistemático del código escrito”. (Campagnolo, 1979: 65)

Esta progresión, cimentada en un “conocimiento pleno de su lengua” (João de Barros citado por Arquimedes Santos, 1986: 10) le permite afirmar que

“cuando agrupamos las inflexiones continuas de dos en dos (f-v; x-j) quisimos indicar el parentesco de cada par; es decir, que la primera se pronuncia como la segunda, con la misma disposición de los órganos, con la diferencia de que en la primera hay solo soplido y en la segunda hay esa media voz que llamamos gemido, sonoridad...” (CM: 25)

La sensación que tenemos al leer los textos de João de Deus es que ha habido un retroceso, y que han hecho falta varias décadas para que estos problemas volviesen a ser encarados como problemas lingüísticos y no perceptivos (Vellutino, 1977, 1979, 1987, 1991a, 1991b; Vellutino y Scanlon, 1987; Mattingly, 1972; Morais *et al.*, 1979).

En los trabajos de Alegria *et. al* (1982) y de Seymour y Elder (1986), donde se abordan casos de niños a los que se les ha enseñado mediante diferentes métodos (en sus formas más puras), se comprobó que el descubrimiento de la estructura segmental del habla, estrechamente ligada al nivel de lectura, exige actividades específicas para que el niño se vuelva consciente de esa estructura. Varios investigadores coinciden en señalar que el niño, para acceder a la lectura, necesita también comprender qué es una letra, cuál es su nombre y su valor sonoro, del mismo modo que la noción de palabra y la de sílaba. Como todo lo que lo rodea tiene un nombre que pregunta muy tempranamente, también las señales gráficas que comienza a ver escritas tendrán para él, naturalmente, un nombre.

Conocedor de la mente infantil, João de Deus da nombres a

cada figura del alfabeto. En su metodología está, en cualquier caso, muy patente la diferenciación

“entre el plano fónico –en el que las unidades solo existen conjuntamente– y el plano gráfico (en que cada figura o diacrítico puede ser identificado independientemente de las figuras vecinas, lo que le permite darle un nombre).” (Campagnolo, 1979: 64)

En 1876, al igual que hoy, existía “la necesidad de establecer la distinción entre el nombre y el valor, cosa que el alumno, aunque perciba fácilmente, no deja sin embargo de confundir en la práctica, porque se le ocurren las dos cosas, el nombre y el valor.” (CM: 19)

Aunque no utilice el término “fonema”, João de Deus basa su método en una descripción de la lengua de tipo fonológico. Cuando analizamos dificultades de lectura/escritura comprobamos que muchas de ellas tienen que ver con confusiones entre el nombre y el valor sonoro de las letras. João de Deus anticipa y evita este problema, pues no confunde el fonema vocálico (voz), la letra vocal (vocal), o el fonema consonántico (articulación) y la letra consonante (consonante). Así, inicialmente, los nombres de las letras designan los fonemas o la sumatoria de fonemas que la letra puede tener. Al enseñar la letra S, por ejemplo, el nombre *cezêxe*, evita lo que Elkonin (1973) considera el peor de los hábitos, que es el de colocar en conjunto el nombre de las letras sin proceder a su unión, por lo que el conocimiento del nombre de las letras puede ser motivo de confusión creciente. De cualquier modo, como bien destaca Morais (1994), la atribución de un nombre da identidad a la letra, identidad necesaria para percibir que puede recibir diferentes pronunciasiones en función de las letras vecinas. Hay que establecer bien la diferencia, por tanto, entre los nombres de las letras y los valores que pueden adquirir.

Paralelamente a la importancia que daba João de Deus al papel de la conciencia fonológica, comprobamos también su preocupación por escoger palabras pertenecientes al vocabulario corriente de su época. Así, un aspecto extremadamente importante en la progresión

del método João de Deus se refiere a un “criterio estadístico, es decir, a la constitución de una muestra de las palabras más frecuentes, a fin de fundamentar el sistema fonológico correspondiente al código escrito enseñado” (Campagnolo, 1979: 61). Al hojear nuestros manuales de hoy es sorprendente notar el retroceso respecto de los criterios utilizados por João de Deus. En Portugal comprobamos que muchos de nuestros manuales presentan en las primeras lecciones una selección de palabras que está esencialmente determinada por las posibilidades de la construcción: solamente se usan palabras que estén formadas por las letras ya enseñadas, con escasa preocupación de que sean significativas para el que aprende.

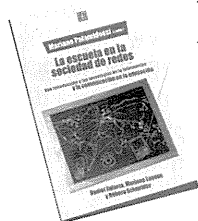
Para finalizar esta relectura de las propuestas pedagógicas de João de Deus, resta aún señalar un aspecto que merece ser destacado: el libro *grande*. El uso de un libro de gran formato (56 cm x 40 cm), tal vez concebido para salvar la dificultad de que cada niño tuviera un libro,³ es una estrategia que encuentra eco en las propuestas actuales para el desarrollo de la alfabetización. Sobre los “libros grandes”, Spodek y Saracho nos dicen que

“escuchar y ver un libro grande mientras este se lee en voz alta es una experiencia similar a la de sentarse frente a una pantalla de cine. El lector/oyente entra a formar parte de la acción. Los libros grandes pueden provocar que los niños se conviertan en participantes activos de su lectura. Leer en voz alta esta clase de materiales aumenta el disfrute y comprensión de la literatura por parte de los niños, desarrolla sus vocabularios orales (tanto pasivos como activos), fortalece su concepto de la lectura, desarrolla sus habilidades pre-lectoras como la progresión izquierda a derecha, acrecienta una comprensión de las convenciones y jergas propias de la letra impresa, da a los niños un sentido del lenguaje del libro, desarrolla la discriminación visual y el reconocimiento de letras y palabras, así como propicia actividades que ayudan a las habilidades del pensamiento crítico y creativo”. (Spodek y Saracho, 1994: 315; la traducción es propia)

João de Deus consideraba que “en cerebros tan tiernos y delicados todo cansancio y violencia puede dejar rastros imborrables” (CM: viii) y consigue, a través del recurso del tamaño, trabajar competencias como, por ejemplo, la discriminación visual, la conciencia de la estructura segmental de la lengua, la progresión y sentido de la lectura y otras convenciones de la escritura.



Fondo de Cultura Económica



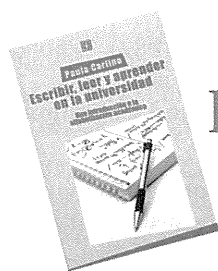
La escuela en la sociedad de redes

Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación

Mariano Palamidessi (comp.)

Una introducción a la informática en el aula

Susana Muraro



Escribir, leer y aprender en la universidad

Una introducción a la alfabetización académica

Paula Carlino

www.fce.com.ar

Conclusión

En esta relectura de la Cartilla tal vez se hayan destacado más las técnicas que las estrategias. Pero, como el propio autor dice, su método es también un arte. Un arte hecho de amor para volver fáciles las cosas difíciles. La importancia de la relación afectiva y del respeto hacia los ritmos propios de cada niño atraviesa toda la obra pedagógica de João de Deus. Al desarrollar un método que permitía “masificar” el acceso a la lectura, él no olvidó nunca la necesidad de la personalización, ya que cada niño seguía la Cartilla a su propio ritmo (y no al ritmo de una clase). Tampoco olvidaba la necesidad de estimular y de reforzar las pequeñas conquistas que el niño va alcanzando, porque aprender a leer requiere disponibilidad afectiva, atención y también esfuerzo. “Podéis lisonjear al alumno mostrándoles en cualquier libro o página de buena letra ¡lo mucho que ya sabe!” (CM: 11), subraya en determinado momento. Fietelson (1988) sugiere que podrían introducirse mejoras significativas en la enseñanza de la lectura si los profesores sustituyeran el sistema de enseñanza en grupo por un sistema en que la lectura se haga de una forma más individualizada y más íntima.

Ciento veinte años después de que muchas de las palabras que transcribimos aquí se escribieran, en la mayoría de nuestras escuelas continuamos ignorando las tan vigentes contribuciones de este pedagogo que, como decía João de Barros,

“poseía, por intuición o estudio [...] el conocimiento pleno y absoluto de su lengua, [...] y que dio [...] más tarde, en sus ansias como educador, la posibilidad de encaminar su genio a la solución de ese problema, siempre gravísimo, de enseñar a leer a los niños sin perturbar el libre desarrollo del cerebro infantil” (en Santos, 1986: 10).

Por “estudio o intuición” consiguió sintetizar, e incluso anticipar, muchos conocimientos psicológicos, psicolingüísticos y pedagógicos hoy aceptados. Ahora sabemos que el proceso de toma de conciencia lingüística y el contacto con el material impreso son los favorecedores por excelencia del acceso a la lectura y a la escritura. Estos aspectos son, como vimos, trabajados ejemplarmente por João de Deus. Por otro lado, creemos haber dejado perfectamente

aclarada la necesidad de que el profesor posea un perfecto conocimiento de su lengua, de modo que pueda ayudar al niño en el proceso de descubrirla. Como decíamos al inicio de este artículo, sin querer alimentar un conflicto de métodos, pensamos que es momento de investigar más profundamente la eficacia de una metodología del siglo XIX a la luz de las recientes perspectivas de la lingüística y de otras ciencias de la cognición.

Notas

1. Los ejemplos de este artículo se refieren a problemas del portugués, en muchas oportunidades intraducibles. En este, como en todos los casos que siguen, hemos colocado entre corchetes la correspondiente traducción al castellano de cada una de las palabras.
2. La comprensión de este par (no mínimo) de ejemplos del portugués puede resultar algo compleja para el hablante español ya que implica la distinción de dos sonidos diferentes representados por la vocal O, a saber un sonido semi-cerrado en la primera sílaba de la palabra *todo* y un sonido semi-abierto en la primera sílaba de la palabra *modo*. Además de la oposición subrayada por este autor, debe notarse que los mismos ejemplos ilustran una tercera realización sonora de la letra vocal O en portugués, en este caso el sonido vocálico cerrado, que se pronuncia como una /u/, en la sílaba final de las palabras *todo* y *modo*.
3. En la época no era posible que cada niño tuviera su propio libro. El libro de tamaño grande permitía trabajar en pequeños grupos, muy cerca de los pequeños. El maestro leía una palabra y la apuntaba, explicitando correspondencias entre el habla y la escritura.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (1994). **Beginning to Read: thinking and learning about print**. Massachussets: Mit Press.
- Alegria, J.; Pignot, E.; Morais, J. (1982). “Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers”. **Memory and Cognition**, 10, 451-456.
- Alegria, J. (1985). “Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades”. **Infancia y Aprendizaje**, 29, 79-94.
- Campagnolo, H. (1979). **João de Deus Pedagogo Moderno**. Lisboa: Museu João de Deus.

- Carvalho, A. D. R. P. (1990). **La Pedagogie de João de Deus Ramos (1878/1953)**. Lisboa: Museu João de Deus.
- Clément, M. (1987). "Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos". **Infancia y Aprendizaje**, 37, 11-18.
- Deus, J. (1876). **Cartilha Maternal ou Arte de Leitura**. Porto: Typ. de Antonio José da Silva Teixeira.
- Deus, J. (1977). **Cartilha Maternal**. Lisboa: Convergência.
- Elkonin, D. B. (1973). "U.S.S.R. Methods of teaching reading". En J. Downing (Ed.), **Comparative Reading**. New York: Macmillan.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1985). **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1986). **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1986). **A Psicogénese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1995). "Desenvolvimento da Alfabetização: psicogénese". En Y. M. Goodman (Org.), **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fietelson, D. (1988). **Facts and fads in beginning reading: a cross-language perspective**. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Golbert, C. (1988). **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guisado, A. C.; González, R. P.; Rico, A. M. y Gascón, M. E. S. (1991). **Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil**. Madrid: Escuela Española S.A.
- Mattingly, I. (1972). "Reading the linguistic process, and linguistic". En Kavanaugh y Mattingly (Eds.), **Language by Ear and by Eye**. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Morais, J.; Cary, L.; Alegria, J. y Bertelson, P. (1979). "Does awareness of speech as sequence of phones arise spontaneously?". **Cognition**, 7, 323-331.
- Morais, J. (1994). **L'Art de Lire**. Paris: Odile Jacob.
- Samuels, S. J. y Farstrup, A. E. (1992, Eds.). **What Research has to say about reading instruction** (2ª edición). Newark, DE: International Reading Association.
- Santos, A. (1986). **Do método de João de Deus à Formação de Educadores de Infância**. Lisboa: Museu João de Deus.
- Seymour, P. H. K. y Elder, L. (1986). "Beginning reading without phonology". **Cognitive Neuropsychologie**, 3, 1-36.
- Snow, C. E.; Burns, M. S. y Griffin, P. (1998, Eds.). **Preventing reading difficulties in young children**. Washington, D. C.: National Academic Press.
- Spodek, B. y Saracho, O. (1994). **Right from the start. Teaching Children Ages Three to Eight**. Massachusetts: Paramount Publishing.
- Vellutino, F. (1977). "Alternative conceptualizations of Dyslexia: an evidence in support of a verbal deficit hypothesis". **Harvard Educational Review**, 47, 334-354.
- Vellutino, F. R. (1979). **Dyslexia: Theory and Research**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vellutino, F. (1987). "Dyslexia". **Scientific American**, 256 (3), 34-41.
- Vellutino, F. R. y Scanlon, D. M. (1987). "Linguistic coding and reading ability". En S. Rosenberg (Ed.), **Advances in Psycholinguistics**. New York: Cambridge University Press.
- Vellutino, F. R. (1991a). "Has basic research in reading increased our understanding of developmental reading and how to teach reading?". **Psychological Science**, 2 (70), 81-83.
- Vellutino, F. R. (1991b). "Introduction to Three Studies on Reading Acquisition: Convergent Findings on Theoretical Foundations of Code-Oriented versus Whole Language Approaches to Reading Instruction". **Journal of Educational Psychology**, 83 (4), 437- 443.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en setiembre de 2005 y fue aceptado en marzo de 2006.

* Universidade do Minho (Portugal) – Instituto de Estudos da Criança