

## **MÉTODO ERASMO PILOTTO**

**Mary Therezinha Paz Brito**

Professora Assistente do Departamento de Planejamento e Administração Escolar e Mestre em Educação pela UFPR.

## **MÉTODO ERASMO PILOTTO**

### **capítulo I**

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho trata da alfabetização como problema pedagógico em seu aspecto teórico, e de sua práxis. Esse processo vem-se constituindo num dos maiores desafios para os docentes que atuam na 1.<sup>a</sup> série, do Ensino de 1.<sup>o</sup> Grau, para as autoridades e educadores de modo geral.

Parece haver um consenso, entre os educadores brasileiros, no sentido de que o baixo rendimento escolar é o mais grave problema do ensino elementar. Como indicadores de baixa produtividade desse nível, são apontadas as altas taxas de evasão e repetência, particularmente na 1.<sup>a</sup> série, cuja principal tarefa é a alfabetização. A permanência de crianças, por vários anos, na 1.<sup>a</sup> série, é um dos motivos de frustração do aluno na sua iniciação escolar e uma das principais causas de evasão escolar (Micotti, 1980). Para explicar o fato, costuma-se destacar, dentre as várias causas, o baixo nível de qualificação profissional do professor.

Vários estudos demonstraram que existe uma estreita correlação entre os índices de repetência e a evasão, na 1.<sup>a</sup> série, e a preparação de professores alfabetizadores. Contando-se com recursos humanos qualificados na função de alfabetizador, bem como, com organizações escolares mais adequadas às reais condições de nossos educandos e às necessidades de desenvolvimento social do país, pode-se visualizar a modificação progressiva na melhoria do ensino (Pinheiro, 1966).

O assunto desperta atenção de todos que se preocupam com a educação, porque é sabido que as conseqüências sociais e pessoais de fracasso, no primeiro ano de escolaridade, reduzem a capacidade de resolver problemas, de cultivar atitudes sociais adequadas, de progredir nas atividades cotidianas e diminuem a auto-estima dos educandos, tornando-os desestimulados e marginalizados. Isso, porque, na maioria das sociedades modernas, a alfabetização é instrumento valioso para integração dos indivíduos e também o meio que permite o acesso à cultura (Lima, 1965).

É evidente que a alfabetização não é um fim em si mesma, mas assume um papel de meio na promoção do desenvolvimento pessoal e início da formação de consciência social, como um legítimo instrumento de libertação e humanização (Faure, 1974).

Qualquer processo de aceleração no campo do desenvolvimento exige que as populações tenham um mínimo de cultura, isto é, que sejam pelo menos alfabetizadas. Cabe ressaltar que a alfabetização tem dois aspectos: um de interesse individual de valorização do homem como pessoa e cidadão; outro de caráter social, como força de trabalho (capital humano) que interessa à sociedade como profissional. Portanto, vale dizer que nenhum país pode utilizar o progresso da ciência e da tecnologia, na escala necessária a seu desenvolvimento, se grande parte de sua população é analfabeta.

A procura da qualidade de vida, que é a essência da educação moderna, oferece esperanças e possibilidades novas aos povos mais pobres. Se lhes derem o tipo de educação conve-

niente, uma sociedade em vias de desenvolvimento poderá atingir a expansão, a harmonia e o entendimento entre os povos.

Após a Primeira Guerra Mundial, o trabalho industrial se tornou mais complexo e passou a exigir trabalhadores alfabetizados e que dominassem as operações aritméticas mais elementares. Ao mesmo tempo começam os trabalhadores a reivindicar melhores salários, redução de jornada de trabalho e melhoria das condições de segurança, higiene e salubridade. *Começa o fenômeno que marcará o nosso século* (Markevitch, 1980). Trabalhadores contestam a sociedade capitalista como um todo. Em contrapartida, a sociedade capitalista luta contra essa contestação procurando legitimar as relações de força a ela inerentes, através da concepção de que os indivíduos se posicionavam ou deveriam se posicionar nas diferentes classes sociais, conforme o seu desempenho escolar. Portanto, foi necessário que os progressos da produção exigissem o domínio da leitura, escrita e cálculo, por parte dos empregados, para que se criasse um sistema escolar *aberto a todos* (Cunha, 1975). Assim, a generalização da educação elementar fez-se sob a marca da separação das classes sociais. Isso quer dizer que as escolas destinadas aos filhos de trabalhadores eram de qualidade muito baixa.

Depois da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se então, um grande esforço para alargar a escolarização das crianças e dos adolescentes e combater o analfabetismo dos adultos. Os resultados dos esforços empreendidos produziram grandes efeitos. No entanto, para responder às necessidades previsíveis, torna-se imprescindível a adoção de novos meios para atender a grande massa, culturalmente inferiorizada pelo desconhecimento do código gráfico, sendo, porém, no conjunto, pouco numerosas as campanhas que atingiram seus verdadeiros fins (Vera, 1974; Cunha, 1975).

Primeiramente, a necessidade de alfabetização correspondeu às demandas das elites políticas, religiosas, sociais e outras. A seguir, foram os fatores de ordem prática — um grande número de tipos de trabalho exigia o domínio da leitura. E assim, sucessivamente, novas necessidades foram emergindo até os dias de hoje.

Pode-se constatar que a evolução da perspectiva da alfabetização foi concebida de várias maneiras, haja vista que, em 1946, a UNESCO, na primeira Conferência Geral da Organização, emitiu o seguinte conceito: *Analfabeta é toda pessoa incapaz de ler, escrever e compreender um texto pequeno e simples sobre fatos relativos à sua vida cotidiana* (UNESCO, 1980).

O mesmo organismo, em 1965, no Congresso Mundial de Ministros da Educação, realizado em Teerã, definiu alfabetização nos seguintes termos:

Longe de constituir um fim em si mesma, a alfabetização deve ser concebida com a finalidade de preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico que transcenda os limites de uma alfabetização rudimentar reduzida ao ensino da leitura e da escrita (UNESCO, 1980).

O Programa Experimental Mundial de Alfabetização — PEMA, desenvolvido de 1967 a 1973, sob os auspícios da UNESCO e com a cooperação do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, girou em torno do conceito citado e procurou demonstrar as vantagens da alfabetização do ponto de vista econômico-social, enfatizando que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se o máximo possível a realidades concretas, sejam elas de ordem cotidiana, técnica, econômica, política, cultural dos alfabetizandos.

O referido Programa destaca-se como um empreendimento original, cuja doutrina e metodologia se situam no quadro das tentativas de renovação dos sistemas educativos e das suas relações com o desenvolvimento. Na medida em que o analfabetismo é um aspecto do subdesenvolvimento, a alfabetização deveria ser parte integrante de toda tentativa de desenvolvimento (Faure, 1980).

Esses e outros programas de caráter mundial enfocam a preocupação e os esforços, tanto pelos governos nacionais como pelas organizações internacionais, principalmente a UNESCO, visando às facilidades de escolarização e a eliminar, onde

fosse possível, o analfabetismo. Segundo Edgar Faure (1980), o fenômeno é universal, embora não apresente a mesma intensidade em todos os países.

Apesar dos esforços e dos cuidados que o assunto sugere, nos meios educacionais é surpreendente o número de alunos que não dominam satisfatoriamente a linguagem escrita. Resultados de pesquisas acumulam-se, juntamente com recomendações e reformulações metodológicas. Apesar disso, outras publicações apontam ou atestam a incidência de problemas relativos ao processo de alfabetização, deixando dúvidas com relação à validade de tais modificações.

A propósito desse assunto, cabe ressaltar que a preocupação não é recente e nem específica de um ou outro país, de acordo com as várias publicações sobre o mesmo.

Os educadores latino-americanos também pesquisaram e opinaram sobre o problema, sendo que, num ponto, a constatação é praticamente geral: no reconhecimento da baixa produtividade do ensino na 1.<sup>a</sup> série do Ensino de 1.<sup>o</sup> Grau, na América Latina, especialmente no Brasil. Os altos índices de repetência e evasão escolar estão muito evidentes aos professores, diretores de escola, autoridades e comunidade em geral.

Segundo o estudo de Oscar Vera, em *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*, de Luiz Pereira (1974), o problema do baixo rendimento escolar, particularmente, na primeira série, cuja principal tarefa é alfabetizar, afeta com maior ou menor intensidade todos os países latino-americanos, sendo que no Brasil as taxas de alfabetização são sempre inferiores às demais. A propósito, o informe preparado pelo INEP, que resultou na *Operação-Escola*, descreve a situação nos seguintes termos:

O nosso ensino primário apresenta condições baixíssimas de produtividade. Assim: cerca de 1/3 das crianças em idade escolar não frequenta escola; o índice de evasão é de, no mínimo, 34%; cerca de 50% dos alunos de nível primário estão na 1.<sup>a</sup> série escolar; o custo do aluno aprovado corresponde a duas vezes e meia, em média, ao custo do aluno-anão (INEP, 1968).

Na Argentina, especialmente nas regiões menos desenvolvidas, Galvani (1973) diz que é alarmante a baixa produtividade do ensino nas séries iniciais do 1.º Grau.

Trabalhos realizados demonstram que o aproveitamento das oportunidades de educação, previstos, em princípio, pelas leis, inclusive o cumprimento da obrigação escolar, tem sido em geral muito limitado. Em 1950, aproximadamente 49% da população de quinze ou mais anos de idade, na América Latina, não tinham freqüentado a escola ou tinham-se evadido antes de terminar o primeiro ano (Pereira, 1974).

Esses fatos vêm preocupando a todos que se interessam pelos problemas da educação, pois é imenso o número de crianças que permanecem na mesma série escolar durante anos seguidos. E que, ao fim de fracassos sucessivos, deixam a escola sem completar a aprendizagem mínima necessária, para que, desenvolvidas suas potencialidades, se integrem na sociedade atual. A legislação de todos os países latino-americanos consagra o direito à educação sem discriminações e estabelece a responsabilidade do Estado, de proporcionar educação primária, gratuita e obrigatória, entre as idades de seis a sete e doze a quinze anos (Pereira, 1974), no Brasil: 7 a 14 anos.

É sabido que um dos focos mais sérios de improdutividade do sistema escolar brasileiro situa-se na 1.ª série do Ensino de 1.º Grau.

A passagem da 1.ª à 2.ª série, no Brasil, vem constituindo um obstáculo mais difícil de transpor do que a promoção a qualquer outra, do curso primário à Universidade. Essa situação é anômala, pois, na própria América Latina, as taxas de alfabetização sempre são superiores às do Brasil. Pode-se dar, como exemplo disso, os dados publicados, no Anuário Estatístico do Brasil IBGE, 1970, referentes a 1967, em que o Brasil apresentava uma taxa de promoção ao 2.º ano de 52%. Enquanto que a Argentina e o Peru ultrapassavam 90, e o Chile alcançava 82% (INEP, 1971).

Examinando-se os dados mais recentes, fornecidos pelo Serviço de Estatística de Educação e Cultura do MEC, pode-se constatar que o problema continua a merecer atenção pois, dos alunos matriculados na 1.ª série em todo o Bra-

sil, no ano de 1971, 13,1% evadiram-se, e 28% foram reprovados. Pouco mais da metade, isto é, 62,3% foi a porcentagem da promovidos à 2.<sup>a</sup> série. Desses, durante as férias, 35,7% desistiram de freqüentar a escola ou não encontraram vaga. Portanto, dos alunos matriculados na 1.<sup>a</sup> série, em 1971, apenas 40,1% chegaram à 2.<sup>a</sup> série em 1972.

Os dados fornecidos pelo referido Serviço de Estatística evidenciaram que, em 1973, foram matriculados na 1.<sup>a</sup> série 6.440.799 alunos e destes 1.436.509 eram repetentes. Verificou-se que, nesse ano, 22,3% repetiram a 1.<sup>a</sup> série, e vale dizer que foram necessários, aproximadamente, 36.000 professores, para as referidas classes de 1.<sup>a</sup> série. Isso significa que, no ano de 1973, um quinto dos recursos educacionais empregados para o ensino da 1.<sup>a</sup> série foi destinado ao atendimento de alunos repetentes (Sant'Anna, 1974).

Em termos de aluno, o referencial acima é altamente negativo, considerando-se as sérias implicações de caráter afetivo-emocional que ocasionam. Em termos econômicos, é igualmente indesejável, uma vez que onera, pesadamente, o sistema escolar do país. Em termos pedagógicos, indica necessidade de elevação do índice da qualidade do ensino, e preparo do professor no que se refere à alfabetização, pois, segundo pesquisas realizadas pelo INEP, em 1975, a *1.<sup>a</sup> série do Ensino de 1º Grau é o principal foco de estrangulamento do sistema escolar brasileiro*, sendo as áreas de leitura e linguagem as principais responsáveis pelas reprovações.

Em relação ao ensino regular, embora alguns estudos se desenvolvam, poucos são os trabalhos relevantes para reduzir os altos índices de reprovação e evasão escolar na 1.<sup>a</sup> série.

Parece fora de dúvida que a escola deva integrar-se com a vida e atender as exigências de um mundo em mudança, proporcionando aprendizagens de caráter prático, portanto, produtivas.

A elevação dos índices de analfabetismo no Brasil, inclusive favorecida pela escolarização regular, está a exigir novas soluções. É possível que elas dependam de um estudo intensivo do problema, principalmente por parte das Universidades, pois, de acordo com a atual reforma de ensino,

implantada pela Lei 5692/71, os problemas de alfabetização e competência do professor alfabetizador devem ser retomados, com mais vigor, por estas instituições, num trabalho integrado de professores e especialistas na área de letras e educação, pelo menos (Sant'Anna, 1974). Isso porque, na multiplicidade das funções de uma Universidade, insere-se, sem dúvida, a reflexão de alto caráter cívico sobre problemas locais, nacionais e humanos (UNESCO, 1980).

Na tentativa de realizar as mudanças desejadas, o Paraná, através da Associação de Estudos Pedagógicos, lançou em 1960 o seu desafio na luta contra o analfabetismo no Brasil. Em resposta às necessidades emergentes, a referida Associação publicou, na sua *Revista Pedagógica*, três documentos com o objetivo de divulgar estudos e fazer chegar o seu pensamento a maior número de responsáveis pela educação nacional (Pilotto, 1960; Kolody, 1960; Pilotto, 1960b).

O primeiro desses documentos, assinado pelo professor Erasmo Pilotto e dirigido ao Ministro da Educação, em julho de 1961, apresentava uma visão de conjunto do problema e uma tentativa para superar os pontos de vista unilaterais ocorrentes, unificando, num plano completo, um aproveitamento crítico de experiências anteriores úteis, com a contribuição da Associação. Procurava, ao mesmo tempo, mostrar a plena exequibilidade de tão desejada e longínqua revolução (Pilotto, 1960a).

A idéia central do plano, então apresentado, era a da chamada das crianças em idade escolar, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino. Tinha como objetivo imediato: *obter, de modo profundo, uma melhoria do rendimento da escola isolada rural ou urbana*. Pontos decisivos foram fixados, dentre os quais destacamos:

dotar os professores de um instrumento metodológico para o ensino inicial da leitura e escrita; estabelecer técnicas simples para a aprendizagem, que possam ser assimiladas em massa; estabelecer um plano de treinamento minucioso, de repetições eficazes, para levar as professoras rurais a dominar aquelas técnicas, selecionar as monitoras necessá-

rias e melhor capacitadas; treinar essas monitoras de maneira segura, para realização do referido plano (Pilotto, 1960a).

O programa paranaense propôs uma solução original e de emergência visando à erradicação do analfabetismo, pela melhoria do ensino regular, destacando três pontos essenciais: considerações sobre as características psico-sociais do aluno, treinamento de professores, proposta metodológica para o ensino inicial da leitura e escrita.

O segundo documento era destinado (Kolody, 1960) aos Cursos Normais Regionais do Paraná, informando de processuações, para o ensino dos pontos críticos na 1.<sup>a</sup> série, processuações especificamente adequadas à condição da escola da zona rural brasileira, elaboradas conforme os princípios defendidos pela Associação, de que são necessárias soluções metodológicas diferenciadas, para condições sociais e níveis diferentes de desenvolvimento social.

Os planos contidos nos dois primeiros documentos se completam, pois o segundo apresenta detalhes técnicos úteis, quando se pensa por em execução o primeiro.

Finalmente, o terceiro documento (Pilotto, 1960b) configura um conjunto de medidas a serem desenvolvidas nos planos federal, estadual e municipal, de assistência técnica da Associação de Estudos Pedagógicos do Paraná, ligada diretamente à luta contra o analfabetismo.

O desafio lançado pelo Paraná não obteve resultados imediatos: alguns anos decorreram sem qualquer iniciativa pública de colocar em prática aquelas três propostas.

Em 1975, o Centro de Treinamento do Magistério do Paraná — CETEPAR, com a compreensão crescente de que a solução do problema em pauta e, conseqüentemente, a educação depende em grande parte de recursos humanos qualificados, assumiu o encargo de tornar os professores de 1.<sup>a</sup> série aptos para a tarefa de alfabetizar.

As atenções do CETEPAR centraram-se, então, progressivamente nos professores da zona rural que pertenciam a um sistema escolar carente e que na grande maioria, nunca haviam freqüentado um a Escola Normal, ou nunca haviam

recebido um treinamento em técnicas de alfabetização. No entanto, esses professores eram considerados pessoas qualificadas para a regência de classe, na região onde atuavam.

Desenvolveu-se, então, a idéia de definir e comunicar, em tempo mínimo, u'a metodologia eficaz no treinamento de professores da zona rural, bem como da zona urbana de periferia. Comunicar essa metodologia e generalizá-la também se constituiu objeto de interesse, tendo em vista a definição do sistema de controle do trabalho escolar do professor, treinado em técnica específica de alfabetização.

Em consonância, o CETEPAR promoveu treinamento de professores da 1.<sup>a</sup> série, no período compreendido entre março de 1975 e março de 1979. Para tal, recorreu ao método criado pelo professor Erasmo Pilotto, que, pessoalmente, orientou a experiência, cujos resultados são objeto de análise no presente trabalho.

## **1. Proposição do Problema**

O estudo visa, portanto, demonstrar os resultados da experiência realizada no Paraná, com o objetivo de se obter soluções simples e econômicas, para um dos problemas educacionais mais graves, na atualidade, do ensino brasileiro.

Pesquisas demonstram que há um complexo de fatores econômicos, culturais, sociais e pedagógicos, responsáveis pela escolarização insuficiente e pela pequena taxa de retenção escolar. Parece que o problema subsiste de forma bem mais acentuada na zona rural do que na urbana (INEP, 1971).

Os dados do censo de 1970 revelam que cinqüenta por cento (50%) da população brasileira vive no campo, onde existe, também, o maior número de analfabetos. A maioria da população rural, que ingressa no sistema escolar, não atinge e não atingirá, nos próximos anos, o nível da segunda série do 1.<sup>o</sup> Grau (Poppovic, 1977).

Isso porque, via de regra, a estrutura e organização das diretrizes curriculares não têm sido adequadas às características próprias da zona rural. O ensino de 1.<sup>o</sup> Grau, nesta zona, se assemelha ao das zonas urbanas e, talvez por isso

mesmo, não se consegue, ainda, alcançar resultados equivalentes no meio rural.  
mo, não se consegue, ainda, alcançar resultados equivalentes no meio rural.

A análise das causas, geralmente se limita, sem muita crítica, a variáveis do sistema escolar, como a qualificação do corpo docente, constituído na maioria das vezes por professores leigos, turmas multiseriadas, metodologia não adequada ao meio, e treinamento insuficiente para os professores. O método Erasmo Pilotto teve em vista essa realidade. Podemos assim questioná-lo:

A metodologia do professor Erasmo Pilotto é de fácil domínio, em curto espaço de tempo, por professores leigos, que atuam na zona rural?

Constitui-se a referida metodologia em processo de fácil comunicação e generalização?

Constitui-se em fator de melhoria do ensino na 1.<sup>a</sup> série, verificado pela aprovação dos alunos no final do ano?

O que se pretende analisar, em síntese, é a validade de um plano, elaborado para elevar cada escola a um nível superior àquele que se encontra.

Para apoiar teoricamente a organização deste trabalho, foi considerada a bibliografia composta de pesquisas nacionais e estrangeiras sobre a alfabetização, sobre treinamento de professores e, também, sobre o baixo rendimento na 1.<sup>a</sup> série, bem como a do autor do método.

Desse modo, a investigação tem ainda, a finalidade de divulgar, para a comunidade educacional brasileira, os resultados obtidos com a utilização de metodologia de alfabetização e treinamento de professores, como um todo integrado, em termos de solução paranaense para a problemática da alfabetização.

Pretende-se, ainda, documentar uma experiência de largo alcance, para resolver o problema de alfabetização, no Estado do Paraná, interpretar seus resultados de forma a destacar aquelas soluções que devem ser mantidas, bem como aquelas que merecem alguma reformulação.

## 2. Importância do Problema

A alfabetização, conforme se constatou, é fator de vital importância para o desenvolvimento social e econômico das nações, pois o cidadão alfabetizado tem maiores probabilidades de tornar-se pessoa capacitada para contribuir com esse desenvolvimento, tornando-se autosuficiente e integrado na sociedade.

Entretanto, o processo de alfabetizar indivíduos passa a constituir-se cada vez mais num problema de difícil solução, tendo em vista, além de outros aspectos já citados, o fato de que a democratização do ensino fez com que afluíssem à escola crianças de áreas menos favorecidas, social e economicamente, que até então não tinham acesso à educação.

Esse fenômeno de educação em massa exigiu um maior número de professores, o que levou a serem aproveitados professores, leigos para a função, quando necessário seria melhor qualificação para atender à demanda de clientela, até então sem acesso à escola. E, se o sistema educacional não dispõe de número suficiente de professores qualificados, faz-se necessário lançar mão de treinamentos sistemáticos, tornando-os, em curto prazo, capacitados a utilizar um método de alfabetização mais seguro, a fim de garantir a eficácia do ensino inicial da leitura e da escrita.

A necessidade de tais treinamentos vem-se constituindo motivo de preocupação, por parte das autoridades educacionais, em diferentes Estados do Brasil.

Em recente estudo, a professora Flávia Sant'Anna (1974), referindo-se ao treinamento de professores, demonstrou a dificuldade de se treinar para a alfabetização o número necessário de professores, nos moldes tradicionais, citando como exemplo o caso do Rio Grande do Sul, onde, no ano de 1973, deveriam ter sido treinados cerca de 223.000 professores para essa tarefa, o que não ocorreu. Por outro lado, a referida professora sugeriu a necessidade de análise da tarefa do ensino inicial da leitura e escrita, produzida de maneira científica.

A afirmativa da professora Sant'Anna demonstra que a experiência paranaense, com a metodologia do professor

Erasmus Pilotto, não teve divulgação suficiente, embora tivessem sido treinados, por esse método, 24.000 professores, no período de três anos, tarefa considerada impossível pela professora Sant'Anna.

Face à colocação da referida professora, ressalte-se a importância da metodologia do professor Erasmo.

Dessa forma, a preocupação deste estudo é documentar e analisar a experiência, bem como dar uma contribuição mais efetiva à educação, na série inicial do Ensino de 1.º Grau, pela divulgação do *Método Erasmo Pilotto*, que compreende a metodologia de treinamento, e o *Método Econômico*, denominação dada pelo autor ao método de alfabetização acessível e eficiente. O referido método, no entanto, não teve a divulgação a que faz jus, pelos resultados apresentados. Isso se justifica pela tendência muito comum, na área da educação, de abandonar experimentos, leis, métodos, técnicas, sem avaliar os seus resultados, o que por certo contribuiu para a perda de trabalhos significativos.

Vários educadores têm-se preocupado com a natureza do treinamento de professores. Lúcia Marques Pinheiro (1966), tratando do tema *treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários*, estabeleceu algumas relações entre a melhoria do ensino na primeira série e a competência do professor alfabetizador, enfatizando a urgência do preparo e treinamento deste. É evidente que, somente se contarmos com professores mais eficientes e com uma organização escolar mais adequada às reais condições da nossa criança e às necessidades de nosso desenvolvimento, teremos condições de ver modificado esse panorama.

Além desses requisitos, Lúcia Pinheiro (1966) considera que não há êxito sem atenção aos interesses e às reais possibilidades da criança e, também, sem planos de aula conscientemente elaborados. Daí a necessidade de professores estarem mais preparados quanto às técnicas de ensino em geral e, particularmente, quanto aos métodos de alfabetização. É provável que dessa forma os alunos tenham oportunidade de progredir, mais rapidamente, deixando lugar para outras crianças no sistema escolar.

As variáveis aqui analisadas, em termos de sua relação

com o rendimento escolar, são características ou do professor, ou do aluno, ou do meio. Vale ressaltar que as mesmas não representam o complexo de possíveis causas do baixo rendimento escolar.

No que diz respeito à presente investigação, parece ser mais adequada a classificação das variáveis em extra-pedagógicas e pedagógicas (Mascaro, 1967).

Entende-se por variáveis extra-pedagógicas, neste trabalho, todas as que condicionam de fora o rendimento do aluno, como por exemplo: fatores bio-psico-sociais e, ainda, econômicos e culturais. Como variáveis pedagógicas; currículos, programas, métodos de ensino, sistema de ensino em si e o aparato legal em que se apóia, etc. Enfim, as características do professor e da classe são variáveis pedagógicas, enquanto fazem parte do conjunto oferecido ao aluno, pela escola ou pelo sistema. Estas últimas se constituirão objeto de estudo neste trabalho.

## capítulo II

### REFERENCIAL TEÓRICO

#### 1. Considerações Gerais

A encíclica *Populorum Progressio*, que tanta repercussão causou, inicia-se com as seguintes palavras:

Ser libertados da miséria, encontrar com mais segurança a subsistência, a saúde; um emprego estável; ter maior participação nas responsabilidades, excluindo qualquer opressão e situações que ofendam a sua dignidade de homem; ter maior instrução; numa palavra, realizar, conhecer e possuir mais: — tal é a aspiração dos homens de hoje (Carta Encíclica, 1967).

No mesmo documento se diz que o *desenvolvimento é o novo nome da paz* (Carta Encíclica, 1967). Fazendo uma ana-

logia desta afirmação, pode-se acrescentar que a alfabetização é o novo nome do desenvolvimento.

A propósito desta afirmativa, pode-se ressaltar que o desenvolvimento, para ser autêntico, deve ser integral, isto é, promover todos os homens e o homem todo. Esta dupla progressão para o universal, em compreensão e em extensão, expressa um mesmo movimento de realização do humano em cada um e em todos (Faure, 1974).

A existência, na população, de massas ignorantes, é um óbice para o desenvolvimento, quando considerável porcentagem é analfabeta, podendo se constituir, inclusive, num fator de sérios desequilíbrios entre as nações. Esse fato justifica a alfabetização fazer parte integrante de toda a tentativa de desenvolvimento.

O final da Primeira Guerra Mundial teve como consequência o advento das massas ao pleno poder social. Entendendo-se nesse contexto a expressão *massa* como o conjunto de pessoas não especialmente qualificadas, enquanto as minorias são indivíduos ou grupos de indivíduos especialmente qualificados (Ortega, 1962).

No Brasil, explica-se o fato acima pela expansão e fusão gradual de dois sistemas escolares mantidos no país desde a independência. Um, que compreendia a escola secundária acadêmica e as escolas superiores, estava sob o controle do governo central e era destinado à formação da elite. Outro, destinado ao povo, mais precisamente à classe média emergente, compreendia escolas primárias e escolas médias vocacionais. O sistema da elite era federal e o sistema popular ou de classe média, estadual. O povo propriamente dito não tinha acesso à escola, educava-se pela vida e sua forma de trabalho era elementar (Teixeira, 1966).

A literatura sobre educação e desenvolvimento social é unânime em descrever que no início das sociedades capitalistas, até o seu amadurecimento, a educação era privilégio das minorias, ou seja, das classes dominantes e média, os trabalhadores eram excluídos dos sistemas escolares. A título de caridade, apenas, as poucas escolas mantidas por entidades confessionais aceitavam filhos de trabalhadores, mas a preferência era dada aos órfãos e abandonados. Temos como exem-

plo disso a França e a Inglaterra, até o início do século passado (Baudelot & Stablet, 1972).

Como afirmou Igor Markevitch (1980), *a maior parte da humanidade vivia enterrada, isto é, sem ter ou poder frequentar escola*. Havia, como foi citado, escolas específicas para ilustrar as elites políticas, empresariais, culturais, eclesiásticas, com objetivos diferentes, conforme as classes sociais a que atendiam.

Dois fatos fundamentais dominam o panorama da educação contemporânea:

- formulação das idéias da Escola Nova;
- democratização do ensino.

## 2. A Proposta da Escola Nova

As idéias do movimento que, na Pedagogia, tomaram a denominação de *Escola Nova*, adquiriram força a partir da Primeira Guerra Mundial, quando teses dispersas se aglutinaram, numa só estrutura, adquirindo, então, plenitude e integridade para constituir um grande movimento, que veio revolucionar a educação deste século (Pilotto, 1976).

As descobertas relativas ao desenvolvimento da criança e suas necessidades básicas, fundamentais na biologia e psicologia, ligaram o nome de *Escola Nova* a um novo tratamento educacional.

A revisão crítica do ensino tradicional, que gerou vários sistemas didáticos, foi a característica dessa renovação, que propôs a modificação dos objetivos do trabalho escolar, bem como a reformulação da didática, cujos fundamentos gerais teriam que ser revisados. As novas circunstâncias exigiram a reformulação dos princípios tradicionais (Lourenço Filho, 1974).

O movimento da *Escola Nova* difundiu-se, por todo o mundo, com orientações completamente diferentes. Mas o confronto entre as várias concepções e experiências educacionais tinha pontos comuns, que enfatizavam a escola centrada no aluno e a importância da formação dos professores na implantação satisfatória, de qualquer reforma (Lourenço Filho, 1974).

A educação renovada se caracteriza por alguns aspectos marcantes; entre esses, destaca-se: a democratização do ensino, seu aperfeiçoamento através de organizações internacionais e nacionais, bem como o sentido de preservar a harmonia entre as nações.

A investigação sobre a natureza do homem e sua formação individual, ampliando-se para a existência coletiva, constituem ponto de partida para a renovação da escola.

Esse movimento colocou a pedagogia diante de problemas novos bem mais complexos e mais difíceis do que os que teve de resolver no passado.

Na essência da *Educação Nova*, está a idéia da grandeza do espírito, da universalidade da cultura, do desenvolvimento integral do ser humano, enfim, do Humanismo.

A intenção, aqui, não é de redefini-la em sua diversidade, nem de acompanhá-la em seu desenvolvimento, pois, muitas vezes, foi dito que a Escola Nova não é uma técnica, nem uma doutrina única fechada e conclusa, mas um espírito. Isso torna-se evidente para quem fixa a atenção nos seus realizadores: em todo o percurso, há uma palpitante unidade na variedade das formas. Manifestações múltiplas e diferenciadas de uma inspiração única. Com a intenção de determinar esse decisivo centro germinal e os reflexos do movimento renovador no Paraná, buscaram-se explicações na obra inédita *Pedagogia Fundamental*, de Erasmo Pilotto (1981).

Na referida obra, o autor paranaense diz que chegou muito cedo às idéias da Escola Nova. Os primeiros passos de sua formação pedagógica foram esses: Tolstoi levou-o a Rousseau através de *Emílio*, cuja leitura lhe deixou uma visão um tanto quanto sincrética e emocional da obra do grande renovador.

Em sua obra *Émile*, ou *De L'éducation*, Rousseau tentou relacionar o ideal de sua filosofia política com o da formação das novas gerações, mesmo sabendo, pelas leituras de Platão, que toda reforma política envolve uma demagogia.

Em *Emílio*, o trabalho pedagógico foi proposto sob uma forma nova e original. Essa originalidade consistiu em renovar a concepção dos atos educativos intencionais. Para Rous-

seau, passou a ser entendida como desenvolvimento e ajustamento social.

Nas páginas de *Emílio*, encontra-se expressa a essência de um método novo, que muito influenciou o professor Erasmo. A partir daí foi percorrendo os caminhos do movimento da Escola Nova, através da leitura dos originais de todos os nomes que se destacaram nesse movimento, no mundo, com orientações completamente diferentes. Entre esses nomes destacam-se: Pestalozzi, Froebel, Claparède, Goethe, Herbart, Gentile, Montessori, Decroly e tantos outros. Nesta sua trajetória incluiu-se, ainda, o estudo das primeiras experiências realizadas, nesse sentido, nos Estados Unidos, Inglaterra, Rússia, Alemanha, Itália, França e a análise dos resultados das Conferências Mundiais da Escola Nova.

Aos poucos foi-lhe parecendo que o que mais essencialmente definia a Escola Nova, apesar das mais diversas orientações, era aquele mesmo idealismo que, no dia grego, se exprimiu em Platão. O autor enfatiza que não se refere aos institutos e concepções pedagógicas que Platão deixou em seus livros e nem à sua Metafísica. Não é preciso aceitar-se o realismo do Mundo Essencial e do Bem Absoluto, para envolver-se e empolgar-se com esse conceito inefável que a palavra perfeição, nebulosamente, sugere.

Depois, pelo veículo de *Diálogos*, o conceito de perfeição se transfigura em materializações, levando à percepção, por exemplo, de que o fundamental do Renascimento é o modelo. Sobre isso, assim se expressou o autor:

Extraordinário é o momento em que o espírito humano, procurando dar maior precisão ao conceito de Perfeição, assimilou-o às idéias, ainda vagas na distância sem fim, mas poderosíssimas, — de harmonia, ordem e beleza. E terá sido uma intuição muito lúcida de Platão, que o levou a ver esse Estetismo fundamental como ponto extremo do amor, sua origem, como se lê na fala suprema de Dótima. É incontestável que todo esse conjunto tem, para a humanidade que evolui, um atrativo, — muito mais um fascínio, — com a duração de

séculos, é permanente. Vivemos, no melhor de nós mesmos, dentro desse fascínio, como que envolvidos na nostalgia e na esperança daquele Mundo Absoluto. E essa é uma das inspirações que, inexpressas e muitas vezes não percebidas, permeiam todo o ideário da Escola Nova (Pilotto, 1980).

### **3. Escola Nova e Democratização do Ensino**

Quanto à democratização do ensino, pode-se evidenciar, plenamente, aspectos que são distintos, como universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos a que ela serve. Sociologicamente, o núcleo do processo de democratização do ensino está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino, quando, de alguma forma, tenta derrubar as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação.

A consciência crescente da necessidade de instrução, para o tipo de governo que pretende ser do povo, pelo povo e para o povo, levou o Estado democrático contemporâneo a tomar a si a tarefa de promover a instrução pública e gratuita, para que se pudessem incorporar à vida ativa da nação camadas humanas, até então submetidas a um processo de alienação política e social. E foi nesse momento que se iniciou a democratização do ensino, e que significou, como até agora significa, a expansão do ensino popular.

Outro grande problema foi o impacto do crescimento demográfico, especialmente no Brasil, cujas elevadas taxas provocaram uma expansão considerável de matrículas, nas últimas décadas (Abreu, 1967).

Sob o impulso das forças de expansão houve uma exigência de maior número de professores, provocando a proliferação de cursos normais de primeiro ciclo, o que se confirma com o exemplo do Paraná que, por um só ato, criou

certa vez quase uma centena de cursos normais regionais (Teixeira, 1966). A expansão desordenada do sistema escolar e a situação, sobretudo confusa, da formação do magistério, teve como característica a improvisação de escolas sem formação adequada de professores.

Os esforços administrativos, para ampliar a formação de professores primários, adquiriram proporções extraordinárias. Ao mesmo tempo nasceu uma certa consciência da necessidade de aperfeiçoar e treinar os professores improvisados que a expansão determinou (Teixeira, 1966).

#### 4. A Concepção Erasmo Pilotto

Numa análise dos atuais problemas educacionais, Erasmo Pilotto faz referência a dois estudos de M. A. Teixeira de Freitas, publicados em 1940, na Revista Brasileira de Estatística, números 3 e 4 com os títulos *Dispersão demográfica e escolaridade* e *A evasão escolar no ensino primário brasileiro* que, pela clareza e racionalidade, parecem adequar-se à nossa época. M. A. Teixeira de Freitas, em seus estudos, toma como base a matrícula dos alunos na 1.<sup>a</sup> série primária, em 1932. Eis o que afirma Pilotto, sobre o assunto:

Esses estudos, pela importância do método adotado e pelo alcance excepcional de suas conclusões, devem ser considerados fundamentais e clássicos no estudo da educação em nosso país. Surpreendentemente, eles não são referidos com a frequência merecida e necessária: não sei se o fato se deve à vaidade de não querermos ter mestre brasileiro ou à imaturidade de diletantes, ou a preconceitos. Apesar disso, as análises de Teixeira de Freitas estão entre o que de mais sério e sagaz se disse da educação brasileira (Pilotto, 1966).

A idéia central da tese de M. A. Teixeira de Freitas, que foi tão explorada pelo professor Erasmo Pilotto, conduziu ao fundamento muito objetivo, que aquele educador propusera, já em 1932, de que o esforço não se deveria concentrar, fun-

damentalmente, em mais escolas, mas em mais retenção e melhor rendimento (Freitas, 1940).

É elucidativo o depoimento que Anísio Teixeira fez, em 1953, na palestra proferida no Curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas:

Não é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira. A divergência surge na análise das causas dessa situação e na indicação da terapêutica mais aconselhável.

Encontram-se inúmeros autores, cuja preocupação se constitui na tentativa de classificar os diversos fatores ou causas da escolarização insuficiente e da insignificante taxa de retenção escolar, especialmente nas primeiras séries (1966), estabelece distinção entre causas estranhas e inerentes ao sistema; destas últimas ele destaca especificamente as pedagógicas.

Carlos Corrêa Mascaro (1967), em seu estudo *Extensão da Escolaridade*, faz referência a um *complexo de fatores culturais, sociais e pedagógicos*, distinguindo a seguir causas extrapedagógicas e pedagógicas.

A propósito deste assunto, Galvani (1973) classifica as causas como endógenas e exógenas. Assim, concebeu-se como endógenas as de ordem pedagógica e todas as relacionadas com o equipamento e funcionamento do sistema, isto é, aquelas que fazem parte do contexto oferecido ao aluno pela escola ou pelo sistema escolar. E, como exógenas, todas as causas não pedagógicas. Por exemplo: as características da família e do aluno condicionam de fora o rendimento deste.

Erasmus Pilotto, ao apresentar seu próprio ponto de vista sobre o problema, não se deteve na classificação de causas, já enumeradas exaustivamente por tantos outros autores, mas apresenta uma proposta para a melhoria do rendimento escolar. Nesta salientam-se alguns pontos essenciais, para que

— Definir uma escola primária eficaz que os nossos professores possam realizar, os professores com que temos realmente de contar; isto, evidentemente, terá de supor, em muitos casos, uma simplificação fundamental dos planos da escola primária; aquela definição deve desdobrar-se em dois pontos: definição de objetivos que os nossos professores possam alcançar; e definição de u'a metodologia e organização da escola que possa funcionar em suas mãos;

— definir um caminho seguro e exeqüível para aperfeiçoar os professores que temos atualmente em serviço, no sentido de que eles venham a dominar os instrumentos necessários à realização da escola primária assim definida;

— criar um sistema de controle de trabalho de tais professores, de eficácia certa e de aplicações simples (Pilotto, 1966).

A análise dos fracassos no ensino da primeira série, o que significa dizer no processo de alfabetização, as considerações a propósito das condições necessárias para este processo de aprendizagem e as atividades preceituadas para o desenvolvimento das mesmas levam a outras reflexões como: a de estabelecer correlação entre os índices de repetência e evasão, com o desempenho do professor e o método de alfabetização.

## **5. Aspectos Metodológicos**

Muitas são as considerações sobre técnicas de alfabetização na literatura mundial. Encontram-se, especialmente na Europa, grandes nomes da pedagogia apreensivos com a aprendizagem inicial da leitura e escrita, especialmente no que diz respeito à organização de procedimento de ensino, ou melhor, de métodos de alfabetização. Entre estes, destaca-se, na Itália, Maria Montessori, para quem aprender a ler e escrever não poderia ser considerado como tarefa fácil

de realizar. Eis o que Montessori afirma, na sua obra intitulada *Pedagogia Científica*:

Todos sabemos que a escrita e a leitura constituem na escola o primeiro esforço, o primeiro tormento de um ser humano necessitado de submeter a própria natureza aos imperativos da civilização (Montessori, 1965).

Montessori propôs o ensino baseado no desenvolvimento sensorial.

Encontra-se, ainda, sobre métodos de alfabetização, Josie Mackinder — uma discípula de Montessori, que fez adaptações para a língua inglesa e apresentou soluções simples e eficazes para o ensino da leitura, escrita e ortografia. As idéias gerais do seu método são as mesmas de Montessori, mas as técnicas são consideravelmente mais simples, ainda que possam não ser tão perfeitas (Comas, 1945).

Mackinder chama atenção para a quantidade de métodos que existem, atualmente, para a aprendizagem da leitura, observando que cada um deles apresenta contribuição valiosa. Entretanto, afirma, o professor que inicia a individualização do ensino deve observar qual deles se ajusta ao trabalho independente dos alunos, em vez de apenas se preocupar com o mais correto cientificamente (Comas, 1945).

Destaca-se, dessa forma, a importância que se deve dar à escolha do método, em função das especificidades da clientela composta de alunos e professores atuantes.

O pensamento e a lição de Montessori e Mackinder estiveram fortemente presentes nas experiências iniciais de Erasmo Pilotto, em momentos decisivos de suas vivências em classe montada, especialmente, para a elaboração de seu plano metodológico.

O professor Lourenço Filho, em 1960, em palestra pronunciada nos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, assim se pronunciou sobre o tema do aperfeiçoamento de professores:

No sentido mais amplo, aperfeiçoar é tornar perfei-

to, isto é, reunir as melhores qualidades sem mistura de defeitos. Tal significado, é evidente, supõe valores absolutos, que não podem ser aqui tomados ao pé da letra. Se o fizermos, correremos o risco de duplo equívoco. Primeiro, estaremos admitindo que um curso qualquer possa tornar absolutamente perfeitos os mestres, o que sabemos que não é exato. Nenhum curso, por mais cuidado, torna perfeito a ninguém (Lourenço Filho, 1960).

Butts Freeman, citado por Lourenço Filho (1960), destaca que os velhos nomes de formação ou treinamento de *professores*, e o de *aperfeiçoamento*, tendiam a desaparecer nos Estados Unidos, para formarem um só conceito, o da *educação profissional dos mestres*. Isso porque, diz ele, a idéia de treinamento sugere apenas a aquisição de técnicas ou procedimentos dídáticos, não se referindo ao professor como intérprete da vida social e pessoa moral, em constante variação, quer ele queira quer não.

A educação profissional tem, assim, uma fase anterior à entrada no serviço, e outra, que não cessa nunca, dentro do serviço. Essa última fase constitui o aperfeiçoamento, que em termos atuais é a educação permanente.

Parece, entretanto, que o treinamento em serviço é a melhor solução para promover os professores a níveis mais adiantados e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino (Lourenço Filho, 1960).

Neste ponto, cabe ressaltar os esforços empreendidos para a preparação profissional do professorado leigo no país, que vem apresentando um saldo positivo, embora os resultados ainda estejam longe de corresponder às necessidades.

O nível dos professores leigos, na maioria das vezes, não permite que lhes seja dado diretamente o treinamento sobre método e conteúdo, devido às falhas que apresentam no conteúdo das disciplinas do curso primário (Pinheiro, 1966).

### capítulo III

## FUNDAMENTOS DO MÉTODO ERASMO PILOTTO

### 1. Concepções Teóricas

A tentativa de apresentar a metodologia criada pelo professor Erasmo Pilotto, para o ensino inicial da leitura e da escrita, e o seu método de treinamento para professores, tal como se apresenta na sua proposta, demanda identificar, no pensamento do autor, a visão da realidade e as intenções que determinam e sustentam os dois métodos. Daí o confronto com várias e importantes ordens de idéias, para que se tenha a visão global que ele chamou *um caminho para o aperfeiçoamento da escola pública primária nos países em desenvolvimento* (Pilotto, 1964).

Só se pode compreender a origem do método, partindo da visão ampla do pensamento filosófico do autor, cujo espírito livre se engajou no movimento, como já se viu, têm suas raízes em Platão, que considerou a educação como o desenvolvimento das capacidades, tendo em vista o lugar exclusivo que o indivíduo vai ocupar na sociedade.

De sua vivência no mundo das idéias, o autor foi capaz de detectar o essencial e transportar para a realidade, para o seu dia-a-dia de educador preocupado com o aperfeiçoamento da escola, daquela escola carente que necessitava dar um passo, pelo menos, além do que estava.

Nas suas reflexões filosóficas, retira do pensamento grego a maior lição estoica, que manda distinguir entre o que depende e não depende da vontade, o que podemos e o que não está em nosso poder modificar.

Em geral, toda a educação grega tem certo sentido particular, pois não concebe o desenvolvimento do indivíduo a não ser dentro e para a comunidade. E por isso a concepção helênica é ainda fonte de verdades (Cirigliano, 1969).

Analisando a obra de Erasmo Pilloto, percebe-se que Platão tem nela um lugar especial, por haver-se ocupado bastante da educação.

Estudioso das várias correntes do pensamento, sempre na busca do sentido de atualidade, é conduzido ao movimento idealista italiano e desse evidencia as diversas obras de Giovanni Gentile, cujo pensamento deriva da crítica de Kant e da dialética de Hegel.

De Gentile, Erasmo Pilotto destaca:

A escola deve ser não a diminuição e prostração do espírito, não a mecanização artificial da categoria da vida, mas a mais pura exaltação do espírito e renovação contínua da vida em toda a sua plenitude e viço; e que por isso, aí se deve falar aquela mesma linguagem que os homens falam na sociedade e na família, ou nos livros, onde concentra e favorece a força de sua alma; e aí se deve respirar o mesmo ar do mundo que fica além das paredes da sala de aula, o ar estimulador e vivificante que é a alegria e a seriedade da vida em seu borbulhamento espontâneo (Pilotto, 1966).

Da filosofia de Gentile se deriva uma pedagogia, no centro de cujo pensamento está a exaltação da atividade criadora do espírito, uma permanente atividade criadora, como é toda a sua pedagogia, que inspirou o professor Erasmo.

## 2. Aspectos Sócio-Pedagógicos

Erasmo Pilotto, seguindo o caminho da precisão, da averiguação, da busca contínua do aperfeiçoamento, aprofundou-se cada vez mais no mundo das idéias. Entrelaçando os resultados, procurando a síntese, adquirindo unidade, prosseguiu os seus estudos, dirigindo suas atenções para o campo da educação, em especial à organização e metodologia para o ensino da 1.<sup>a</sup> série. Para esse trabalho inspirou-se no velho princípio de Comênio: *proceder passo a passo e acabadamente* (Pilotto, 1966, p. 28).

Numa abordagem inicial, o autor do método categoriza o desenvolvimento da escola primária em cinco níveis sócio-econômico-culturais, numa escala que vai do mais deficiente até um ponto teórico a atingir.

## Nível 1

É o mais baixo da série, apresentando as maiores deficiências. Estaria neste nível a maioria das escolas rurais, com um só professor. O chamado professor leigo, que não tem formação profissional, cuja maioria não concluiu nem a escola primária. Por via de regra, a escola deste nível consegue, depois de dois ou três anos, dar aos seus alunos apenas o domínio mecânico da leitura, da escrita e do cálculo. Na realidade brasileira, provavelmente mais da metade das escolas situa-se neste nível (Pilotto, 1964).

## Nível 2

Neste nível, encontram-se todas as escolas restantes, que não se situaram no nível anterior. Nestas os alunos atingem o domínio da leitura e da escrita um pouco mais desenvolvido e um pouco mais sólido, acrescido de conhecimentos nem sempre exatos de geografia e história do Brasil, em proporções mínimas, ciências físicas e naturais (Pilotto, 1964).

## Nível 3

As boas escolas, em número mais reduzido, apenas atingem este nível, cujos resultados alcançados são os mesmos do nível 2, porém, mais solidamente, acrescentando-lhe práticas *frequentemente viciadas de banalidade em campo não intelectualista* (Pilotto, 1964), como desenho, música, educação física, etc.

## Nível 4

Somente algumas escolas excepcionais alcançam o nível 4. Nestas, o currículo é o mesmo das escolas do nível 3, preocupam-se um pouco mais em transformar a aprendizagem em vivências dos alunos e orientá-la num sentido funcional. Contudo, na maioria das vezes, não conseguem realizar os seus propósitos, satisfatoriamente, pois são tolhidas pela superficialidade (Pilotto, 1964).

## Nível 5

Provavelmente nenhuma escola alcance o nível 5, que supõe técnicas metodológicas complexas, de domínio difícil, dependentes de um professor altamente qualificado para o desenvolvimento de suas funções. E isso é impossível obter em grande número, como exigem as condições atuais do nosso processo de expansão geral (Pilotto, 1964).

Neste nível estariam as escolas preocupadas com a educação integral, superando a banalidade dos valores da escola corrente, procurando fazer a criança respirar vivencialmente no âmbito profundo dos verdadeiros valores da cultura humana. Uma concepção funcional da experiência e uma concepção operacional da inteligência infantil fundamentam as atividades escolares.

A propósito do assunto, questiona-se: estarão os Cursos de Habilitação para o Magistério preparando seus alunos para atuarem nos níveis em que se encontra a maioria das escolas?

Pode-se dizer que os cursos de formação para o magistério, comumente, destinam o seu ensino para o nível 4 das escolas, preparando, portanto, os professores para uma realidade diferente daquela em que vão atuar.

A escola da zona rural não difere da urbana, enquanto deve dar formação integral à criança; mas deve oferecer ensino que responda às necessidades e às características da vida regional.

Pode-se verificar que, no meio rural, é grande o número de escolas de um só professor. Essa situação responde em grande parte pela deficiência qualitativa do ensino nesse meio.

O mais viável, para Erasmo Pilotto (1964), seria empreender esforços para levar cada escola ao nível imediatamente superior àquele em que se encontra no momento. Se isso é válido, talvez fosse conveniente começar fixando, para a maioria das escolas, exigências realistas, muito mais modestas que as propostas pelas diretrizes curriculares atuais. Pode-se entender que isso não implicaria retrocesso para as escolas que já conquistaram posições mais adiantadas; ao

contrário, a essas cumpre levá-las além do estágio em que estão.

Partindo da questão *o que a escola pode e deve fazer no sentido de contribuir para a melhoria da situação educacional* e, considerando que sempre se consegue fazer melhor aquilo que se sabe por que e como fazer, o professor Erasmo Pilotto (1964) publicou *Organização e Metodologia do Ensino na 1.ª série*. Esse livro teve o propósito de fornecer elementos capazes de permitir aos professores da 1.ª série das escolas comuns aperfeiçoarem a sua técnica.

Sua vivência em diversas funções do Sistema Educacional do Estado do Paraná, inclusive como Secretário da Educação, possibilitou-se ver fracassarem esforços administrativos para introduzir, generalizadamente, no sistema escolar comum, padrões mais altos, concluindo que:

— técnicas mais aperfeiçoadas, no ensino, geralmente se apresentam mais complexas e mais difíceis de serem dominadas;

— é demasiado exigir do professor comum que implante, a um só tempo, uma nova prática completa, inspirada em novo espírito;

— no processo da educação pública, na situação do desenvolvimento geral, deve-se partir de situações concretas, para, através delas, chegar a se informar dos princípios gerais;

— o caminho certo parece ser o do velho preceito, já citado: *proceder passo a passo e acabadamente*, porque o aperfeiçoamento deve ser feito por etapas, cada uma bem consolidada, antes de passar para a seguinte (Pilotto, 1966, p. 8).

Ao contrário do que se possa pensar, o método, a ser apresentado, não é um manual de regras, pois a escola preconizada pelo autor é, antes de tudo, um estado de espírito. Qualquer indicação prática só adquire validade se animada pela intuição desse espírito. Diz o autor sobre isso:

Queremos levar da prática a essa intuição, para que o mestre adquira então, depois de saber mover-se com segurança inicial, longe do fracasso, a plena liberdade criadora que há de ser a sua aspira-

ção. Naturalmente, cada mestre alcançará um ponto diverso, mais ou menos distante, em sua jornada (Pilotto, 1966, p. 9).

### 3. Proposta Metodológica

Neste momento do trabalho apresenta-se a proposta simplificadora, que o professor Erasmo Pilotto expõe em seu livro *Organização e Metodologia do Ensino na 1.ª Série Primária*, incluindo-se na mesma o instrumento metodológico para o ensino inicial da leitura e escrita.

Aceitando-se a decisão de que a primeira série seja uma escola de ler, escrever e contar, e uma escola baseada na lição do professor então, pode-se estabelecer que uma classe regular de crianças de 7 anos pode, normalmente, no fim do ano apresentar índices aproximados de 80% de promoções na 1.ª série. Entretanto, é freqüente ocorrer o contrário e as promoções, em muitos casos, nem atingirem as médias de 50%. Parece provável que, entre outros fatores, isso se deva à deficiente formação metodológica de nossos professores, decorrentes de várias causas, algumas já apontadas neste trabalho, todas ligadas, mais ou menos, ao subdesenvolvimento. Contudo, a situação não é invencível, ainda que exija do sistema e dos professores planos determinados e disciplina.

Pode-se dizer que, ao escrever sobre o ensino inicial da leitura, o professor Erasmo teve como intenção mostrar que é possível, e de que maneira se pode enfrentar esse problema. Assim, numa primeira etapa, o seu propósito foi instrumentalizar o professor comum, em exercício ou o futuro professor, para lhe dar condições, de obter, em uma classe normal, uma promoção mínima de 80%, completando a alfabetização em um ano.

Para melhor compreensão, torna-se necessário apresentar quatro normas disciplinares, que o autor considera essenciais para o desenvolvimento do processo:

— É importante, até mesmo decisivo, que o professor chegue ao fim das lições equivalentes à cartilha, antes das férias de julho. Três meses é o tempo gasto, nessa tarefa, pe-

los alfabetizadores eficientes. O término dentro desse prazo favorece a recuperação, a fixação da aprendizagem, das dificuldades especiais (letras com valores diversos, grupos consonantais, grupos especiais como gu, qu, etc.) e, ainda, reforça a aprendizagem, melhorando a velocidade, aperfeiçoando a segurança no domínio mecânico, a liberdade de compreensão, etc.

— Todas as aulas iniciais do ensino da leitura devem ser no quadro-de-giz, para todas as crianças, que devem estar reunidas em volta do quadro. Sem cartilha, pois esta deve servir, apenas, de orientação para o professor (Pilotto, 1964).

— A fase inicial exige pacientes recapitulações, até que todas as crianças tenham dominado a aprendizagem. Deve-se destacar que recapitulação, no caso, não significa repetição da mesma lição e sim aplicações feitas pelas crianças, diversas vezes, do que elas aprenderam, em situações novas. Diz o autor:

Nunca insistiremos bastante neste ponto: aplicações numerosas e variadas, pela própria criança, em situações novas. É essa aplicação imediata de cada pequeno passo dado que provoca os amadurecimentos necessários no espírito da criança (Pilotto, 1964).

— Nas primeiras lições é necessário paciência. Se forem necessários vários dias para a aprendizagem de uma só lição, que não haja preocupação de gastar aí todo esse tempo.

A verificação da aprendizagem deverá ocorrer durante cada lição e o professor deverá ter muita habilidade, para atender os alunos mais lentos e, sem que eles percebam, aumentar-lhes o número de exercícios, modificar a sua graduação e até mesmo a forma, durante a própria lição.

O treinamento de professores alfabetizadores e alunos do Curso de Habilitação para o Magistério deve sempre enfatizar as normas acima descritas.

Para melhor caracterizar o *método do professor Erasmo Pilotto*, faz-se necessária a descrição de suas observações so-

bre a atitude do professor que se dedica a orientar o processo inicial de alfabetização.

Com relação à conduta do professor para com seus alunos, diz:

— o professor deve se fazer compreender pelas crianças sem usar dialetos infantis e sem se fazer de criança para tratar com elas. As crianças querem vencer a sua pequenez de criança, e por isso é importante não as diminuir, não as inferiorizar falando só no diminutivo. A regra é simples: tratá-las com espontaneidade;

— por outro lado, é um erro grave pensar que a disciplina ativa consiste em deixar os alunos fazer o que querem. A verdadeira disciplina ativa apresenta certas dificuldades para ser realizada;

— falar sempre com toda a naturalidade, em voz baixa e calma, o que não exclui a vivacidade da expressão.

Falar, sempre, aos alunos com serenidade os levará, também, a falar em voz baixa e calma.

Se o professor conseguir essa serenidade de forma expressiva, isso resultará numa profunda modificação no ambiente escolar e numa preparação adequada para a verdadeira atividade.

A abordagem direta da processuação para o ensino inicial da leitura exige que se retome o que foi dito anteriormente, sobre a classificação das escolas em vários níveis sócio-econômicos-culturais, pois, segundo o autor do método, cada nível dessas escolas reclama u'a metodologia própria, que pode não servir para as demais.

Exemplificando, pode-se dizer que as esco'as do nível um, que, como já foi sugerido, são mais da metade das esco'as da América Latina, possuem um só professor com deficiente escolaridade primária e necessitam de padrões metodológicos, que se equiparem a rotinas facilmente difundidas e de aplicação tão simples, quanto possível, de eficiência certa, ainda que para isso tenham que ser de nível pedagógico mais modesto e pretensões mais limitadas (Pilotto, 1966).

Em face ao exposto, cabe ressaltar a importância da escolha do método pelo professor, para que ele tenha condições de melhorar o rendimento da sua escola, conquistando

mais profundidade em seu trabalho e, talvez, em alguns casos, atingindo um nível metodológico um pouco superior, pois o domínio do método parece ter influência decisiva na melhoria da taxa de promoção à 2.<sup>a</sup> série.

Com relação aos métodos de alfabetização, não seria demais fazer referência aos dois grandes grupos, em que se classificam, a saber:

*Métodos analíticos:* são os chamados globais, que partem do estudo do todo — contos, frases, palavras — para as sílabas e letras. A atividade dominante do aluno é a percepção visual e a decomposição.

*Métodos sintéticos:* iniciam-se com o estudo da parte (letras, sílabas ou sons) para chegar ao todo (palavras, frases, contos). A atividade do aluno é compor.

Os métodos de marcha analítica ou sintética devem ser observados na escolha de um processo de alfabetização. Isso implica, fundamentalmente, o conhecimento específico da classe à qual o processo se destina e, também, a competência do professor em dominar a aplicação correta do mesmo. Qualquer uma das orientações pode ser igualmente boa se as respectivas aplicações forem corretas.

O autor, em seu plano, funde elementos de dois métodos, aproveitando, o mais possível, a rotina dos métodos analíticos correntes, por representarem caminhos de menor esforço.

A essência do método analítico consiste em:

- conhecer e reconhecer orações e palavras;
- separar as palavras da oração e reconhecê-las separadas;
- separar as sílabas das palavras e reconhecê-las separadas;
- formar palavras novas e novas orações, com elementos anteriormente aprendidos.

Dentro dessa abordagem geral, cada autor, cada cartilha, cada *método* apresenta suas características próprias, seguindo por caminhos mais ou menos diretos, mais ou menos apressados, todos na busca de resultados visíveis.

É de absoluta relevância para o presente estudo que, antes de abordar o assunto mais freqüente nas metodologias

das processuações, sejam reafirmadas as recomendações do professor Pilotto (1964), que são sempre válidas. Qualquer dessas orientações, mesmo as que já toram expostas anteriormente, devem ser retomadas para melhor compreensão. Diz o autor que as normas disciplinares devem ser relembradas no ato de seu emprego:

— Quando se faz uma pergunta à criança, ou se pede que realize uma aplicação nova de qualquer coisa aprendida, precisa-se ter paciência de esperar, com o silêncio próprio e o silêncio das demais crianças — um silêncio, entretanto, cheio de estímulo — que ela chegue à sua resposta. É preciso dar-lhe o tempo necessário e proteger a sua elaboração com o silêncio; deve ser, ao mesmo tempo, vigiado, para que as suas dificuldades não sejam tomadas, por ela, como fracassos, humilhações e angústias.

— Não basta dar e tomar todas as lições: este é um dos erros que mais freqüentemente levam ao fracasso os professores que principiam. É preciso levar a criança a usar, aplicar cada conhecimento novo adquirido; usá-lo, aplicá-lo em situações novas (Pilotto, 1964, p. 24).

Note-se como o autor insiste na determinação de esquemas simples, etapas e recomendações que se repetem. A simplificação é uma das características inovadoras do seu método.

Continuando na sua proposta, o referido autor faz, ainda, advertências importantes, como as que seguem.

As escolas ressentem-se de um instrumento metodológico para o ensino inicial da leitura, que contribua com fidedignidade para a obtenção, no fim do ano, de uma promoção média de 80% dos alunos matriculados.

Neste aspecto encontra-se uma perfeita identificação entre o pensamento do autor em questão e Benjamin Bloom (1971), quando este último, em análise dos problemas educacionais, faz uma colocação que, pela clareza e racionalida-

de, parece adequada a qualquer sistema educacional, e especialmente à presente investigação. Eis o que afirma Bloom:

A maioria dos alunos (talvez mais de 90%) pode dominar o que ensinamos. Nossa tarefa básica é definir o que queremos dizer por domínio de um assunto e descobrir métodos e materiais que ajudem a maioria dos nossos alunos a alcançá-lo (Bloom, 1971).

Nas observações de Sara Cone Bryant, educadora, especialista na arte de contar histórias para crianças, evidenciam-se, também, os propósitos enfatizados pelo mestre Pilotto, quando ela diz:

A sala de aula ordinária não necessita nenhum esforço vocal. Uma sala que contenha trezentas ou quatrocentas pessoas exige apenas um pouco de nitidez e clareza de pronúncia. Um salão que possa abrigar quinhentos a oitocentos ouvintes obrigará a um maior adestramento no governo da voz, mas a nada será inteiramente inútil gritar. Na verdade, é a qualidade psicológica do som da voz que lhe facilita a compreensão ao ouvido. A voz tranquila, repousante, persuasiva, de um orador que conhece sua força, vai reta ao seu objetivo, mas um falar muito forte produz a confusão. Não faleis nunca forte. Em uma peça exígua, tomai o tom da conversação; em uma grande peça, visai o fundo da sala e falai nitidamente, articulando, com uma ligeira pausa entre as palavras, e fraseando bem, dirigindo o pensamento para os ouvintes mais afastados de vós. Se estiverdes conscientes de nasalidade ou de sons guturais, vale decerto a pena fazer estudos de dicção com um bom professor (Bryant, 1928).

Essa recomendação sobre a arte de contar histórias acentua a necessidade de o professor se autodisciplinar, im-

pondo-se o hábito da naturalidade, da objetividade e da concisão.

Neste ponto pode-se, também estabelecer relação com o pensamento de Montessori, que recomendava: *contar e escolher as palavras que serão pronunciadas*. De Montessori, tem-se este famoso exemplo:

Suponhamos que a professora queira ensinar a uma criança as cores vermelha e azul. Procurará atrair sua atenção para as tabuinhas de cores. Dir-lhe-á: Olhe! Depois, para lhe ensinar as cores, dirá, mostrando a tabuinha vermelha: Isto é vermelho! (dizendo-o, e'eva a voz e pronuncia lentamente a palavra vermelho); e, depois, mostrando a outra tabuinha: Isto é azul! Para verificar se a criança compreendeu, dir-lhe-á: Dê-me o vermelho; dê-me o azul. Suponhamos que a criança se engane: a professora não repetirá; não insistirá, acariciará a criança e retirará as cores (Montessori, 1965, p. 42).

A simplificação e a disciplina que Maria Montessori propõe no seu trabalho se constituem no apoio teórico que fundamenta alguns dos pontos definidores do método Erasmo Pilotto. Sobre o exemplo acima, o autor assim se refere:

Havemos de procurar nos aproximar sempre desse modelo. Havemos de simplificar cada lição até o limite dessa perfeição. Nessa disciplina, tenhamos a certeza de estar aprofundando solidamente nossa técnica de ensino. No entanto, não é virtude fácil de adquirir (Pilotto, 1966, p. 19).

Um aspecto que o autor do método enfatiza é que todas as explicações fundamentais devem ser preparadas previamente, *contando e escolhendo as palavras a serem pronunciadas*. Convém, portanto,, planejá-las, procurando sempre aperfeiçoá-las no sentido da simplicidade, da objetividade, da brevidade.

Assim, a política certa é dar instruções que possam ser generalizadas.

Esse procedimento, talvez, seja o mais conveniente, até que o professor tenha a segurança de obter aquele resultado, na aprendizagem inicial, por certo limitado, mas já muito importante, da promoção aproximada de 80% dos alunos matriculados; seguro disso, poderá procurar u'a metodologia mais ambiciosa, para esse mesmo ensino e objetivo.

Preocupado em tirar a escola paranaense da situação de baixo rendimento, Erasmo Pilotto elaborou, então, as instruções metodológicas, para as Escolas de nível um, publicadas no n.º 1, da Revista de Pedagogia da Associação de Estudos Pedagógicos, de Curitiba, que ele criara e dirigia.

Em 1964, revisadas e com adaptações resultantes de experimentações feitas pelo próprio autor, essas instruções são republicadas em seu livro *Organização e Metodologia do Ensino na 1.ª Série Primária* com recomendações para o seu uso geral.

Pode-se perceber o *Método Econômico*, como é chamado pelo autor, associado às idéias do treinamento de professores em serviço (Pilotto, 1964).

O método de alfabetização conhecido no Estado do Paraná como *Método Erasmo Pilotto*, conforme já foi dito, caracteriza-se pela simplicidade e objetividade, sendo classificado pelo autor como *Método Econômico*. Em muitos documentos e manuais de alfabetização encontra-se *Técnica de Alfabetização Erasmo Pilotto* (CETEPAR, 1979). Em outros documentos encontra-se a denominação: *Modelo de Alfabetização Erasmo Pilotto* (MEC/OEA/CETEPAR, 1979).

O autor prefere manter a denominação de método econômico para a processuação indicada nas fichas (Anexo II), que o professor usa para o ensino das crianças e *Método Erasmo Pilotto* à estrutura que se compõe de:

- a) método econômico;
- b) técnica de treino dos professores em situação simulada;
- c) conjunto das sugestões, que serão descritas adiante, que situam o *método econômico* dentro de um processo em movimento;

d) medidas que Erasmo Pilotto passou a preconizar e às quais tem dado grande ênfase, visando a enfrentar, de modo mais orgânico e completo, o problema inicial da leitura e da escrita, em áreas de menor desenvolvimento.

Assim, o *método econômico* é a processuação especificamente indicada para o ensino das crianças, e o *Método Erasmo Pilotto* é a estrutura que engloba a atitude geral e as práticas descritas em itens anteriores.

Cabe, novamente, ressaltar que a simplicidade é outra característica do método Erasmo Pilotto, que se traduz pela economia de meios materiais para aplicá-lo, não requer técnicas sofisticadas de difícil treinamento, ou que exijam habilidades não comuns aos professores de áreas subdesenvolvidas. Quanto ao material, nenhum de que tais professores não possam dispor.

A todo esse conjunto reunido sob a denominação de simplicidade, o autor preferiu chamar *método econômico*.

Pode-se classificar esse método como analítico em processuação fônica, no ensino inicial da leitura, com orientação silábica. Essa processuação fônica é uma inovação que caracteriza o Método Erasmo Pilotto.

Justifica-se entender como analítico o método em questão porque se pode verificar que ele parte de um todo, no caso, uma palavra-chave, para a decomposição em sílabas, apresentando uma característica especial, como já foi dito, onde reside a criação do autor: a cunha fônica.

Inicialmente são apresentadas as vogais e, quando essas são dominadas pelos alunos, passa-se à apresentação da 1.<sup>a</sup> palavra-chave.

As palavras-chave são apresentadas no quadro-de-giz, partindo-se logo para a divisão em sílabas, apresentação de uma sílaba e descoberta, pelos alunos, das demais sílabas, com a combinação dessas sílabas, passa-se à formação de palavras e, em seguida, à formação de sentenças.

Com a finalidade de sistematizar uma orientação ao professor, o autor do método apresenta-o através de fichas, em número de dezenove, cada uma delas indicando um passo a ser seguido. Algumas dessas fichas destinam-se mais di-

retamente ao treinamento do professor e outras a serem utilizadas diretamente com o aluno.

Dois aspectos podem ser considerados como caracterizantes dessa sistemática de alfabetização: o treinamento do professor, já previsto nas próprias fichas, e a processuação fônica do método, que se apóia na vogal, ao invés de apoiar-se na consoante.

Parece ser mais claro, mais lógico que a processuação fônica tenha por base a vogal, pois consoante quer dizer *soa com*, isto é, soa com a vogal. A sonoridade está na vogal. Esse processo é apresentado na ficha 9 — exploração da sílaba *bo* (bo, no caso de a palavra-chave ser bola).

O treinamento do professor processa-se através da apresentação das fichas com a respectiva fundamentação e através do treinamento de algumas habilidades consideradas essenciais ao alfabetizador.

As fichas devem ser memorizadas pelo professor, de forma significativa e com finalidade prática. O autor do método enfatiza:

É mais do que memorizar, é interiorizar, pois o professor deve aprender de tal modo que toda a sistemática, bem como toda a filosofia da educação implícita no método, passem a fazer parte da corrente sanguínea do professor (Pilotto, 1981).

Entre as habilidades a serem desenvolvidas no treinamento destaca-se a de formular perguntas: o professor deve interiorizar um esquema de perguntas. Estas obedecem a uma ordenação: primeiro coletivas e depois individuais. Devem ser intercaladas com palavras de reforços positivos.

Uma vez interiorizado o esquema de perguntas, o professor poderá libertar-se, acrescentando palavras e perguntas suas desde que permaneça fiel ao esquema: simplicidade, objetividade, clareza, concisão.

O treinamento baseia-se em alguns princípios, como o respeito ao aluno, ensino passo a passo e acabadamente, recapitulação a cada passo dado, ensinar o aluno até que ele do é sugerido o início da individualização do ensino.

aprenda. O mesmo princípio é aplicado ao treinamento: *ensinar o professor até que ele aprenda* (Pilotto, 1966).

Esses princípios foram sintetizados e agrupados na ficha 1 — *ficha das recomendações básicas*, que é destinada ao treinamento do professor.

As fichas 3, 4 e 5 apresentam exercícios de leitura individual e coletiva das vogais, recomendações para que o professor observe os seus alunos e estimule os mais fracos (Anexo II).

A ficha 6 — propõe um esquema de onze perguntas que deverão ser internalizadas pelo professor. Apresenta, também, a palavra-chave *bola*, ao mesmo tempo que dá orientação ao professor de como proceder com o aluno. Destina-se a treinar a habilidade de formular perguntas (Anexo II).

Em cada uma das fichas seguintes, 7, 8 e 9 aparecem pequenos acréscimos às perguntas-chave da ficha 6 (Anexo II).

As fichas 12, 13, 16, 18 e 19 contêm orientações para o docente ao mesmo tempo em que apresentam o trabalho para ser realizado com o aluno.

A proposta apresentada, neste capítulo, incluindo o instrumento metodológico para o ensino inicial da leitura e escrita, é chamada pelo autor de *provisória*, dentro de seu plano de pôr a nossa escola em marcha. Esclarece o sentido da palavra *provisória*:

Depois de o professor alcançar toda segurança no ensino inicial da leitura, com a técnica indicada para a primeira etapa, e ter obtido, em uns dois anos consecutivos, uma promoção mínima de 80% de seus alunos — então, deve procurar um plano metodológico mais ambicioso para esse mesmo ensino e objetivo (Pilotto, 1964).

O que se descreveu, até aqui, corresponde à primeira etapa da aprendizagem da leitura e escrita. E, como foi acentuado, nos casos comuns, deve ser vencida nos três primeiros meses de aula. Ao término dessa fase, inicia-se o que o autor convencionou chamar de *leitura complementar*, quan-

Pode-se dizer que o processo de ensinar, de Erasmo Pilotto, envolve basicamente a organização das condições para a criança aprender nessa organização, as diferenças individuais do educando são consideradas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AJURIAGUERRA, J. de & AUZIAS, M. **La escritura del niño**. 2. ed. Barcelona, Laia, 1977. 2 v.
2. AMATO, Laura Castro de. **La conducción educativa del primer grado**. Buenos Aires, Kapeluz, 1973. 154 p.
3. ARAUJO, Maria Ivonne Atalécio de. **Iniciação à leitura**. Belo Horizonte, Vigília, 1968. 180 p. 11.
4. ————. **Experiências de linguagem oral**. 10. ed. Rio de Janeiro, Nacional de Direito, 1968. 269 p. il.
5. BAUDELOTE, Christian & STABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris, Maspero, 1972.
6. BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo, Difel, 1977. 354 p.
7. BLOOM, Benjamin S. Mastery learning. In: BLOCK, James H. **Como aprender para lograr el dominio de lo aprendido**. Buenos Aires, El Ateneo, 1971 142 p.
8. BRYANT, Sara Cone. **Comment raconter des histoires à nos enfants et quelques histoires racontées**. Paris, Librairie dééducation Fernand Nathan, 1928. 144 p.
9. CARTA ENCÍCLICA. **Sobre o desenvolvimento dos povos**. Roma, Tipografia Poliglota Vaticana, 1967. p. 9 e p. 58.
10. CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DO ESTADO DO PARANÁ — CETEPAR. **Atualização de docentes de 1.ª série do ensino de 1.º Grau em princípios e técnicas de alfabetização**. Curitiba, CETEPAR, 1975.
11. ————. **Relatório do curso de atualização em princípios e técnicas de alfabetização para professores do ensino de 1.º Grau da microrregião 21**. Curitiba, CETEPAR, 1977.
12. ————. **Projeto CET 01-01-77**. Curitiba, CETEPAR, 1977.
13. CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DO ESTADO DO PARANÁ — Cetepar. **Manual do professor — metodologia professor Erasmo Pilotto**. Curitiba, CETEPAR, 1979.
14. CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1974. 158 p.
15. CIRIGLIANO, Gustavo F. G. **Fenomenologia da educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1969. 233 p.
16. CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975. p. 114.
17. FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Trad.: M. H. Cavaco e Natércia P. Lomba. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1974.

18. FEITELSON, Dina. Aprendendo a ler. In: UNESCO. **O ensino da leitura** — I. Lisboa, Estampa, 1976. p. 39-71.
19. FERRARI, Alceu Ravanelo. **Nível de qualificação do professor e rendimento escolar na 1.ª série primária.** São Leopoldo, UNISINOS, 1973. Separata de Estudos Leopoldenses, São Leopoldo (26 :61-91, 1973).
20. ————. **Fatores Escolares e não escolares do rendimento no ensino de 1.º grau.** São Leopoldo, UNISINOS, 1975. Separata de Estudos Leopoldenses, São Leopoldo (33) :3-64, 1975.
21. FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, INEP 34(79) :216-255, jul/set, 1960.
22. FREITAS, M. A. Teixeira de. Dispersão, demografia e escolaridade. **Revista Brasileira de Estatística.** Rio de Janeiro, Ano I, n.º 3, set. 1940.
23. GALVANI, Victoria A. Estrutura y funciones de la educacion primária. In: AGULLA, Juan Carlos. **Educacion, sociedad y cambio social.** Buenos Aires, Kapeluz, 1973.
24. GATTI, Bernadete Angelina et alii. Avaliação de programa de treinamento de professores de 1.ª série — 1.º Grau. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas (13) :41-53, jun. 1975.
25. GOLBERT, Clarissa Seligman. **Identificação e discriminação de inabilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita: uma experiência em treinamento de professores de 1.º Grau.** Dissertação de Mestrado. Por Alegre, PUC-RS, 1978. 396 p.
26. GRAY, William S. **La enseñansa de la lectura y la escritura.** Paris, UNESCO, 1957. 324 p. il.
27. HORNOS, Aglair. Técnicas para a aprendizagem inicial da leitura e expressão oral e escrita. **Revista a Voz da Escola do Instituto de Educação do Paraná.** Curitiba, n.º 2. 1979. p. 19-34.
28. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Operação-escola: subsídios para reformulação do ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, INEP, 50(112) :270, out/dez. 1968.
29. INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Melhoria do rendimento do ensino no primeiro ano.** Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1971. 71 p. il.
30. ————. **Fatores que influem no ensino da leitura e da ortografia na escola fundamental — 1.ª série.** Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. 128 p. il. (Pesquisas e monografias, 11).
31. ————. **Dificuldades dos alunos em 1.ª série — leitura.** Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1975. 40 p. il. (Pesquisas e monografias, 13).
32. ————. **Programas de 1.ª série: dosagem, apresentação e preparação do professor.** Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pes-

- quisas Educacionais, 1975. 119 p. il. (Pesquisas e monografias, 14).
33. ———. **Dificuldades dos alunos em 1.ª série — ortografia.** Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1976. 30 p. il. (Pesquisas e monografias, 18).
  34. ———. **Eficácia de métodos e recursos para o ensino de leitura, ortografia e redação na 1.ª série.** Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1976. 24 p. il. (Pesquisas e monografias, 6).
  35. KIGUEL, Sonia Maria Moogen. **Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1.ª, 2.ª e 3.ª séries do 1.º grau de quatro classes sócio-econômicas.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 1976. 247.p.
  36. KIMBALL, Solon T. **Uma apreciação do ensino primário.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, INEP 33(77) :16-33, jan/mar. 1960.
  37. KOLODI, Rosa. Áreas sociais desigualmente desenvolvidas pedem soluções pedagógicas diferenciadas. **Revista de Pedagogia.** Curitiba, v. 2, 1960, p. 41-48.
  38. LANNA, Maria de Lourdes Xavier. A leitura pelo método de experiências de linguagem numa classe de crianças de 6 anos. **Cadernos de Pesquisas.** Belo Horizonte, MEC/INEP, n.º 6, dez. 1971.
  39. LANDSHEERE, Gilbert de et alii. **A formação do docente de amanhã.** Lisboa, Moraes, 1978. 219 p.
  40. LENVAL, H. Lubjenska de. **A educação do homem consciente.** São Paulo. Flamboyant, s/d. 244 p.
  41. LIMA, Lauro de Oliveira. **Tecnologia, educação e democracia.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira S/A., 1965. 202 p.
  42. LOURENÇO FILHO. Aperfeiçoamento do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, INEP 33(78) :39-54, abr/jun. 1960.
  43. ———. **Testes ABC.** 10. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1967. 200 p. il.
  44. ———. **Introdução ao estudo da escola nova. v. II.** São Paulo, Melhoramentos, 1974. 270 p.
  45. MALMOQUIST, Eve S. O atraso. In: UNESCO. **O ensino de leitura — I.** Lisboa, Estampa, 1976. p. 185-224.
  46. MARINHO, He'loisa. Da influência do jardim da infância na promoção da primeira série. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, INEP 31(73) :3-8, jan/mar. 1959.
  47. MARKEVITCH, Igor. **Etre et avoir été.** Paris, Gallimard, 1980.
  48. MASCARO, Carlos Correa. Extensão da escolaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, INEP, 47: abr/jun. 1967, p. 203-205.
  49. MEC/OEA — CETEPAR. **Relatório do seminário avaliativo do modelo de alfabetização Erasmo Pilotto.** Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, CETEPAR, 1979.
  50. MIALARET, Gaston. **A aprendizagem da leitura.** Lisboa, Estampa, 1974.

147 p. il.

51. MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo, Pioneira, 1980. 157 p.
52. MONTESSORI, Maria. **Manual practico del método**. Barcelona, Araluce, 1939. 167 p.
53. MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. São Paulo, Flamboyant, 1965.
54. ORTEGA, José Gasset Y. **A rebelião das massas**. Trad.: Herrera Filho. Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1962. 345 p.
55. PASQUALE, Carlo Correa. Desenvolvimento do ensino primário e plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP 45 (102) :185-235, abr/jun. 1966.
56. PILOTTO, Erasmo. **A educação é direito de todos**. Curitiba, (s.e.). 1952.
57. ————. Um plano nacional de combate ao analfabetismo. **Revista de Pedagogia**. v. 2, 1960 a, p. 31-41.
58. ————. A educação em sociedade em desenvolvimento. **Revista de Pedagogia**. v. 2, 1960 b, p. 49-58.
59. ————. **Organização e metodologia do ensino na 1.ª série primária**. Curitiba, s/ed., 1964. 106 p.
60. ————. **Problemas de educação**. Curitiba, s/ed., 1966. 265 p.
61. ————. **Obras**. Curitiba s/edi. v. I, 1973. 522 p.
62. ————. **Que se exalte em cada mestre um sonho!** Curitiba, 3. ed., s/ed., 87 p.
63. ————. **Treinamento de mestres e alfabetização**. Curitiba, s/ed., 1980a, 54 p.
64. ————. **Pedagogia fundamental**. Curitiba, obra inédita. 1980b.
65. PINHEIRO, Lúcia Marques. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP 46(103) :10-64, jul/set. 1966.
66. ————. Formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP 53(117) :50-62, jan/mar. 1970.
67. PITAGUARI, Marialice & MORRIS, William P. **Alfabetização, uma estratégia para o êxito no ensino-aprendizagem**. Brasília, MEC/DEF, 1976. 139 p. (Ensino Fundamental).
68. POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, (36) :71-86, fev. 1981.
69. ————. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1.º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (21) :41-46, jun. 1977.
70. PROJETO ESPECIAL MULTINACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASIL-PARAGUAI-URUGUAI-MEC/OEA. Projeto do plano diagnóstico sócio-econômico-cultural da região oeste do Estado do Paraná e eixo oeste do Paraguai. **Relatório Técnico**. Documento de trabalho 2, agosto, 1975.
71. RIBEIRO, Ivete & BRITO, Mary. **Relatório das atividades do CETEPAR — 1975/1979**. Curitiba, CETEPAR, 1979.

72. SANT'ANNA, Flávia Maria. **O processo de alfabetização e um modelo em tentativa**. Brasília, MEC, Departamento de Ensino Fundamental, 1974. 39 p. (Ensino Fundamental).
73. TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP 46 (104) :278-287, out/dez. 1966.
74. ————. Educação no Brasil. São Paulo, Nacional, 1969. 163 p.
75. UNESCO. 800 milhões de adultos privados de um direito elementar. **Correio da Unesco**. v. 8, ano 8, 1980. p. 4-9.
76. VERA, Oscar. Estado atual da educação escolar. In: PEREIRA, Luiz. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p. 30-63.

## ANEXO I

### RESUMO DAS FICHAS

- N.º 1 — Recomendações Básicas.
- N.º 2 — Apresentação dos Nomes.
- N.º 3 — Ensino das vogais *a i*.
- N.º 4 — Pesquisa das vogais *a i*, nos nomes.
- N.º 5 — Ensino das outras vogais.
- N.º 6 — Apresentação da palavra bola.
- N.º 7 — Apresentação da sílaba bo.
- N.º 8 — Apresentação da sílaba la.
- N.º 9 — Exploração da sílaba bo — exercícios fônicos.
- N.º 10 — Recapitulação da ficha n.º 9.
- N.º 11 — Exploração da sílaba la — exercícios fônicos.
- N.º 12 — Recomendações sobre exercícios de cópia.
- N.º 14 — Formação de palavras.
- N.º 15 — Recapitulação das palavras formadas na ficha 14.
- N.º 16 — Treino auditivo — be le, bo lo, bu lu.
- N.º 17 — Formação de sentenças.
- N.º 18 — Palavras-chave.
- N.º 19 — Dificuldades especiais.

## ANEXO II

### PARA TREINAMENTO EM MASSA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

#### FICHAS 1 A 19

##### FICHA 1

— *Todas as aulas do ensino inicial da leitura, a partir das relativas à ficha 3, devem ser dadas no quadro-de-giz, em ambiente de roda. Nada de livro, nada de cartilha! As crianças devem ser reunidas, todas, em volta do quadro-de-giz. Nada de querer ensinar criança por criança!*

Então: aulas no quadro-de-giz, em ambiente de roda e para todas as crianças. *Sem cartilha!*

##### FICHA 2

O que mais interessa ao aluno é aprender a escrever seu nome. É por aí, pois, que começamos. Cada aluno recebe uma cartolina de 20x6 centímetros, na qual está escrito seu nome. Observa o desenho, acompanha o seu contorno com o dedo, e, em seguida, se esforça por escrevê-lo.

*Exercício-jogo:* a) — Reunimos todos os cartões e apresentamos um por um para a classe. É muito raro que o aluno não reconheça o seu nome.

b) — Dois alunos passam à frente. Mostram à classe a cartolina com o seu nome, durante alguns segundos; em seguida, retiram-se as cartolinas e convida-se outro aluno a entregá-las aos respectivos donos.

Procura-se fazer intervir no jogo o maior número de alunos.

Ao final da primeira semana de aulas, as cartolinas serão fixadas na parede; e só se voltará a elas ocasionalmente. Não é necessário que os alunos reconheçam os nomes de todos os seus condiscípulos. O importante é que cada criança, dentro do possível aprenda a ler e escrever seu próprio nome. Se reconhece e escreve o de seus companheiros, me-

lhor ainda, mas não é esse o fim que se procura. (Charles Hendrix).

### FICHA 3

— Com as crianças reunidas em torno do quadro-de-giz, escreva aí, em letras manuscritas e minúsculas, as duas vogais:

a                      i

As letras devem ser simples, sem nenhum ornato, e perfeitas.

Aponte o *a* e diga, em voz clara, elevando um pouco a voz ao pronunciar a vogal:

Este é o *a*.

Aponte, imediatamente em seguida, o *i*, e diga, do mesmo modo: Este é o *i*.

Volte a apontar, lentamente, as duas vogais, pronunciando, em voz bem clara:

— *a* — *i*.

Repita-o umas duas ou três vezes.

Depois, peça aos alunos que o acompanhem na leitura:

— Leiam todos comigo: *a* — *i*, *a* — *i*, *a* — *i*, *a* — *i*.

Insista.

— Mais uma vez todos juntos:

*a* — *i*, *a* — *i*, *a* — *i*, *a* — *i*.

Agora, leitura individual:

— João, leia você: *a* — *i*, — *a* — *i*, *a* — *i*.

— Maria, você: *a* — *i*, *a* — *i*, *a* — *i*.

Etc.

Aqui, e daqui por diante, sempre que intervenha esse tipo de leitura individual, o que se procura é verificar quais os alunos que aprenderam e os que não aprenderam; estimular o esforço pessoal dos que mais necessitam fazê-lo; fazer avançar os alunos mais fracos. Para isso, *o mestre há de estar atento na observação dos seus alunos!*

Aponte o *a* e diga:

— Leiam todos!

Aponte o *i* e diga:

— Leiam todos!

Repita-o duas ou três vezes.

— Paulo, mostre o *i*.

— Jorge, mostre o *a*.

— Leia aqui, Stefan.

Etc.

Escreva as duas vogais em dois ou três outros lugares do quadro, pronunciando o seu nome enquanto as escreve:

— a — i, a — i, a — i.

E, como fez anteriormente, leve as crianças, primeiro todas juntas e depois individualmente, a ler os vários grupos; ler a mesma letra em vários grupos; ler ora uma letra, ora outra, saltando de um grupo para outro.

Peça que as crianças digam que letra foi apagada. Vá apagando-as, ora uma, ora outra, salteando nos vários grupos.

Escreva ora uma letra isolada, ora a outra, e faça com que as crianças a reconheçam.

Chame cinco crianças e peça-lhes para escrever no quadro, com giz, uma letra que se lhes dite.

Repita, com outras crianças.

Etc.

Termine com um exercício coletivo, semelhante àquele que se começou a aula, escrevendo-se, porém, as letras em coluna vertical, e lendo as crianças sozinhas, em coro, na medida em que o professor as escreve:

a  
i  
i  
a  
a  
i  
etc.

#### FICHA 4

— Volte aos jogos com os nomes dos alunos, indicados na ficha 2.

Depois, mande os alunos procurarem as letras *a* e *i* na

cartolina com o nome de um amigo; num grupo de cinco cartolinas. Etc.

### FICHA 5

— Pelo mesmo modo que se indicou nas fichas 3 e 4, ensine as outras vogais. Não tenha pressa, não se impaciente! Aqui, como daqui para a frente, espere que as crianças dominem bem cada passo dado, antes de passar à ficha seguinte.

### FICHA 6

Mostre às crianças uma bola ou uma gravura que a represente, e diga-lhes:

— Que é que eu tenho na mão?

— Uma bola.

Continue, mas com estas mesmas palavras:

— Vou escrever no quadro a palavra *bola*. (Escreva-a, com caracteres manuscritos e minúsculos, letra sem ornatos, simples e perfeita). E, imediatamente, voltando-se para os alunos:

— Que foi que eu disse que ia escrever no quadro?

— bola

— Então, o que é que está escrito aqui?

— bola

— Leiam todos.

— bola

— Mais uma vez. Leiam todos.

— bola

— Muito bem. Você Antônio, que é que está escrito aqui?

— bola

— Leia o que está escrito aqui, Maria.

— bola

— Giovani, leia você.

— bola

— E você

— bola

- Você.
- bola
- Etc.

Como se viu, primeiro mostramos o objeto, a bola, e lhe pronunciamos o nome. Depois, escrevemos no quadro a palavra *bola* e perguntamos, uma porção de vezes, para todos os alunos, o que estava escrito. Uma vez repetido isso muitas vezes, respondendo as crianças em coro, passamos a fazer a mesma pergunta para várias crianças individualmente. Isso é uma regra que convém guardar, pois vamos usá-la, daqui por diante, a cada passo: primeiro, perguntas coletivas repetidas e, depois, perguntas individuais, feitas, também, reiteradamente.

## FICHA 7

— Uma vez adquirido esse conhecimento pelas crianças, passamos à fase seguinte:

— Então, aqui está escrito? Todos juntos.

— bola

— Agora, vamos dizer, todos juntos, bem de-va-gar a palavra *bola*.

Digam comigo: bo — la. (Dizemos as duas sílabas, uma bem destacada da outra, acompanhando cada sílaba com uma batida de palmas).

Mais uma vez, todos juntos: bo — la.

— Em quantas vezes eu digo a palavra: *bo..la?*

Vejam bem: *Bola..la*

— Em duas vezes.

— Na primeira vez, que é que eu digo?

— Bo (todos juntos).

— Então, na primeira vez eu digo: bo (todos juntos, alunos e professor).

— Eu vou escrever no quadro: *bo* (escrever, embaixo de *bola*).

— Que é que eu disse que ia escrever no quadro?

(Note-se que é a mesma expressão já usada na ficha 6.

Estamos criando uma rotina que, para ser mais assimilável, deve ter o mínimo de variações).

— bo

— Então, que é que está escrito aqui?

— bo

— Leiam todos.

— bo

— Mais uma vez.

— bo

— Muito bem. Você Pedro. Que é que está escrito aqui?

Etc.

Repete-se o mesmo processo anterior: primeiro, perguntas coletivas e, depois, perguntas individuais.

### FICHA 8

— E depois de *bo*, que é que eu digo?

— Digam comigo: *bo..la*

— Então, depois de *bo* vem *la*. Eu vou escrever *la*.

(Escreve ao lado de *bo*, embaixo de *bola*).

— Que é que eu disse que ia escrever? (E repete-se a maneira de proceder da ficha 7).

### FICHA 9

— Bem fixado o anterior, através de tantas repetições quantas forem necessárias, passamos a uma fase de aplicação um pouco mais delicada. Naturalmente, aqui, o treino da professora deve ser bem maior, para que se consigam aplicações corretas e capazes de serem eficientes.

O professor escreve no quadro: *bo o*.

(As crianças já conhecem a letra *o*, isoladamente das primeiras lições, referidas na ficha 2).

Pergunta-lhes, apontando o *o*:

— Que é que está escrito aqui?

— *o*.

— E aqui?

— *bo*.

— Então, todos juntos e comigo:

— o..bo; o..bo; o..bo.

(Procure pronunciar não só a vogal isolada como a vogal da sílaba com bastante destaque, de modo que, pela audição, se sugira o processo fônico da formação da sílaba).

—oooo..booo; oooo..booo.

(Agora, escreva, por baixo do *bo.o*, em perfeita correspondência gráfica, *ba a*).

E pergunte, apontando para o *a*, já conhecido:

— Que é que está escrito aqui?

— *a*.

— Digam todos, bem alto: *a*.

(O professor mesmo pronuncia a vogal com a máxima clareza: *aaaa* bem longo).

— *aaaa*.

— Agora, todos leiam juntos. (Vá o professor apontando, primeiro o *o*, depois o *bo*, em seguida *a* e por fim, *ba*. E vá pronunciando cada sílaba com clareza, alto e alongando a vogal):

—ooo..booo; ooo..booo; ooo..booo; aaa..

(Esse *aaa* terá sido pronunciado bem aberto para ver se crianças descobrem, pelo ouvido, a leitura da sílaba *ba*. Insista o professor duas ou três vezes). Se as crianças não conseguirem descobri-la, e é provável, quase certo que não vão, ainda, conseguir fazê-lo, diga:

— *ba*.

E recomece:

— Todos juntos: o..booo; ooo..booo;

oo..boo; aaa..baaa; aaa..baaa; aaa..baaa.

Depois, como sempre, as perguntas individuais.

Em seguida, escreva, por baixo, em correspondência gráfica perfeita:

*bi i*

E retome o processo:

— Que está escrito aqui?

— *i*

— Todos juntos: ooo.. booo; ooo..booo; aaa..booo; aaa..baaa: iii.. (espera o professor para ver se as crianças descobrem a sílaba *bi*, como já se fizera com *ba*).

Depois que se completou toda a série, com as sílabas do

*b*, é que o professor dirá, escrevendo o *b*; separado e acima da coluna:

— Este é o *b*.

Mas não insista, nem dê maior importância, para os alunos, a essa letra *b*, apresentada assim iso ada.

Terminado isso, temos no quadro de giz:

	<i>b</i>	
bo		la
	bola	
bo		o
ba		a
bi		i
bu		u
be		e

### FICHA 10

— Cabem, depois disso, pacificas recapitulações do aprendido, até que as crianças cheguem a saber firmemente o que, assim, se lhes ensinou. Nessas recapitulações, têm lugar importante os exercícios de escrita.

Vejamos como podem ser estas recapitulações, que o professor deve aprender a dominar de modo perfeito. As crianças estão em volta do quadro. O professor vai escrevendo toda a lição como foi ensinada e vai pedindo que as crianças, coletivamente, vão lendo o que ele escreve, na medida em que ele o faz. No final, teremos, no quadro-de-giz:

bo		la
	<i>b</i>	
bo		o
ba		a
bi		i
bu		u
be		e

Estando isso escrito, diante das crianças reunidas em torno do quadro-de-giz, faça o professor com que elas leiam as sílabas ou as letras, de cima para baixo — (bo — la — bi —

bu — be), (o — a — i — u — e); de baixo para cima, salteadas ou na mesma linha ou escritas isoladas em outro lugar no quadro-de-giz.

Como dissemos, nessas recapitulações iniciam-se e têm lugar importante os exercícios de escrita. Para isso, das crianças que estão diante do quadro-de-giz, o professor destaca três ou quatro; entrega-lhes o giz; mostra, para toda a classe, uma sílaba.

— Leiam todos:

— bo.

Dirigindo-se às crianças que estão no quadro-de-giz, e com o giz:

— Que é que está escrito aqui?

— Bo

— Então, escrevam, aí no quadro, bo.

Ou iniciando-se com uma leitura salteada, primeiramente coletiva e depois individual, passa-se, depois, à escrita, no quadro-de-giz:

— José, escreva *bo*.

— Pedro, apague *bo*.

— Nora, escreva *bola*.

— Marina, leia o que está escrito aqui (o professor mostra uma sílaba ou palavra).

— Renato, venha mostrar *bo*.

— Vocês cinco, escrevam o que quiserem. Agora, leiam o que escreveram.

E assim por diante.

Como se viu, a recapitulação consistiu em leitura, cópia, ditado e autoditado. Da maior importância é o ditado.

Constitui quase um dos segredos do ensino inicial da leitura a insistência no ditado, no quadro-de-giz, na recapitulação, como se mostrou acima. Portanto: *insistência no ditado* no quadro-de-giz, desde as primeiras aulas em que isso seja possível. Durante o ditado, tenha o professor paciência para esperar que a criança sozinha encontre a maneira de escrever o que lhe pediu. *Cerque-a do tempo necessário para que amadureça a resposta*; não a apresse; não a auxilie desnecessariamente; mas também não a deixe desanimar, se vir que ela está enfrentando uma dificuldade invencível ou reiterados

fracassos; no caso da criança que teve especial dificuldade para vencer, elogie (saúde) também de modo especial o momento em que ela chegue a bom resultado, mesmo que este resultado tenha sido conseqüência de um maior ou menor auxílio.

Tão grande é a importância prática do que ficou dito acima, que voltamos para reiterar: insistência no ditado, desde as primeiras lições em que seja isso possível. Durante o ditado, cerque a criança do tempo, do silêncio, mas também de estímulos necessários para que ela, sozinha, amadureça a resposta.

É uma regra absoluta que a criança não deve ser colocada diante de fracassos que se repetem sempre.

## FICHA 11

Deverá estar escrito no quadro *bola*  
*bo la*

O professor escreve *la a*.

Pergunta-lhes apontando o *a*.

— Que é que está escrito aqui? R: *a*.

— E aqui, apontando para o *la*. R: *la*.

— Então, todos juntos (com o professor). R: *a..la*  
*a..la*.

Obs.: Procure pronunciar não só a vogal isolada como a vogal da sílaba com bastante destaque, *aaa laaa*  
*aaa.laaa*. Agora escreva embaixo de *lá..a*, em perfeita correspondência gráfica. *li..i*.

E pergunte apontando para o *i* já conhecido.

— Que é que está escrito aqui? R: *i*.

— Digam todos bem alto: R. *i*.

— Mais uma vez. R. *i*.

O professor pronuncia a vogal com a máxima clareza *iii* bem longo.

— Então todos juntos, vai o professor apontando primeiro o *a* depois o *la*, em seguida o *i* depois o *li* (E vai pronunciando cada sílaba com clareza bem alto alongando a vogal). R: *aaa..laaa*, *aaa..laaa*, *iii..liii*, *iii..liii*.

- Que é que está escrito aqui? R: *i..li*.
- Leiam todos. R: *i..li*.
- Mais uma vez, leiam todos. R: *i..li*.
- Muito bem! Você, Eduardo, que é está escrito aqui?

R: *i..li*.

- Leia o que está escrito aqui, Jane. R: *i..li*.
- Altiva, leia você. R: *i..li*.
- E você Léo? R: *i..li*.
- Você João? R: *i..li*.

Em seguida em perfeita correspondência gráfica, o professor escreve: *le..e*.

- Que é que está escrito aqui? R: *e*.
- Digam todos bem alto! R: *e*.
- Mais uma vez! R: *e*.
- Então, todos juntos:  
*aaa..laaaa aaa..laaa.*  
*iii..liiii.....iii..liiii.*  
*eee..leee eee..leee eee..leee.*

obs.: O professor espera para ver se as crianças descobrem a sílaba *le*.

### Quadro Final

bola  
 bo la  
 la a  
 li i  
 lu u  
 lo o  
 le e

Chamar quatro dos alunos do grupo que deve estar frente ao quadro-de-giz, mostrar uma sílaba e pedir que leiam todos, ex: *lu* (solicitar dos quatro que estão no quadro) perguntando-lhes: que é que está escrito aqui? R: *lu*; então escrevam no quadro *lu*.

## ATIVIDADES IMPORTANTES

Fazer leitura, salteada, primeiro coletiva, e depois individual, no quadro-de-giz.

Altiva, escreva *la*.

Noemi, escreva *li*.

João, escreva *lo*.

Janete, escreva o que quiser; agora leia o que escreveu.

Eduardo, escreva *bola*.

Ditado e autoditado de todo o *la*, *li*, *le*, *lu*, *lo* solicitando que os alunos escrevam, risquem, envolvam, apaguem, etc.

### FICHA 12

— Será conveniente que, em cada dia, depois dos descansos necessários, as crianças copiem do quadro, em seu caderno, toda a lição que lhes foi ensinada. Se possível com lápis de cor.

### FICHA 13

— É bom insistir, sempre, nas aulas, sobre o processo de formação das sílabas:

ooo..booo; a..baaa; etc...

### FICHA 14

— Conhecidas as sílabas, deve vir a formação de palavras, com essas sílabas, fazendo-se comentário breve, claro, preciso, que saliente o sentido de cada palavra nova: bo o — bala — boi — bobo — bebe, etc.

### FICHA 15

— Recapitulação relativa às palavras formadas, usando-se os mesmos processos que foram empregados no caso das sílabas e indicados na ficha n.º 10: leitura, cópia no quadro-de-giz, ditado, autoditado, cópia no caderno.

Insistência no ditado e auditado no quadro-de-giz.

## FICHA 16

— Depois, uma nova forma de recapitulação e nova tentativa de levar o aluno a descobrir, pelo ouvido, a leitura: vamos, agora, aproximar sílabas em que a vogal é a mesma e varia a consoante inicial:

ba	la
be	le
bi	li
etc.	

## FICHA 17

Relacionar algumas palavras, ex: boi, babou, bebê, obra e levar o aluno à compreensão do que é uma sentença (dizer alguma coisa de pessoas, animais e coisas).

— O boi bebe e baba.

— O bebê babou.

— A babá é boa.

Após isso, novas aplicações:

— Eu ia ao baile.

— Eu bebi.

— O bobo bebeu.

Repete-se a marcha: leitura e escrita simultâneas, escrita simultâneas, escrita primeiro no quadro-de-giz e depois no caderno individual.

OBS.: Fazer referência sobre ponto final e maiúsculas para início de sentenças.

## FICHA 18

— Repita-se todo o processo anterior, das fichas 6 a 17, com palavras:

boneca, caneta — cavalo — panela — pato — macaco — faca — dado.

Ou melhor:

Tome o professor a cartilha adotada e, a partir daqui, vá dando as novas aulas, com o processo aprendido nas fi-

chas anteriores, seguindo as lições dessa cartilha. Isso facilitará muito o seu trabalho.

É evidente que, na medida em que se for avançando, as várias etapas descritas nas fichas anteriores se vão vencendo mais rapidamente e de modo cada vez mais simplificado.

Também os exercícios correspondentes à ficha 17 vão podendo fazer-se mais e mais longos e interessantes, cada um servindo para repassar sempre de novo a matéria que ficou para trás.

O autoditado passa a assumir uma importância igualmente crescente, servindo de acompanhamento, controle e de avaliação do processo individual.

### FICHA 19

— A partir desse ponto, para o ensino do que chamamos as dificuldades especiais da leitura inicial:

R — S — Ç — LH — CH — AL — AR — AM — AN —  
ÃO — BLA — CLA — FLA — GLA — PLA — G — J — H  
— X — Z — e outras.

Analise a cartilha na parte que dedica atenção especial à formação das sílabas com tais dificuldades, e siga as suas lições.

*Mas ensine essas lições no quadro-de-giz, seguindo orientação das fichas de n.ºs 6 a 18. Assim, aulas no quadro-de-giz, para todas as crianças.*

Mas, a partir deste ponto, a critério do professor, pode ele entregar a cartilha aos alunos.

Em qualquer caso, a matéria nova será dada sempre, primeiro, no quadro-de-giz. Só depois de bem aprendida pelos alunos, diante do quadro-de-giz, irão eles continuar a estudá-la, para fixação, na cartilha.

Lembre-se o professor, sempre, do ditado e do autoditado, que são, como disse, quase que o segredo do bom êxito e da rapidez da aprendizagem neste período. Seja, pois, abundante no ditado e no autoditado que envolvam cada conhecimento de sílabas novas que se tenham ensinado.

É mais uma vez, a exigência decisiva:

*Todas as 19 fichas devem ter sido cumpridas antes de terminado o primeiro período do ano letivo, isto é, antes das pequenas férias no meio do ano letivo.*