

MARY THEREZINHA PAZ BRITO

Ao grande Mestre Erasmo Pilotto,
que com afeto colocou à minha
disposição sua inteligência e sua
cultura, meus agradecimentos

MÉTODO ERASMO PILOTTO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E TREINAMENTO
DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Mary
outubro, 1981

Dissertação apresentada como requi-
sito parcial para obtenção do Grau
de Mestre em Educação. Setor de Edu-
cação. Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1981

Para

Elmo

Vera Lúcia

Vera Maria

Carlos Augusto

com carinho.

PROFESSOR ORIENTADOR

ZÉLIA MILLÉO PAVÃO

Livre Docente e doutor em Educação, pela Universidade Federal do Paraná. Professora Titular do Departamento de Informática, do Setor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná. Professora do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

CONSULTORES DE PESQUISA

ONILZA BORGES MARTINS

Livre Docente e doutor em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Professora Assistente do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

HELOÍSA LUCK

Doutor em Educação pela Universidade de Columbia, New York. Professora Assistente do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

AGRADECIMENTOS

Qualquer fardo me parecerá mais leve, se eu tiver alguém com quem dividir o peso.

A concretização desta tarefa só foi possível graças a pessoas e instituições com que pude contar para dividir este trabalho.

A todos que, de algum modo, contribuíram para o meu crescimento profissional e para a concretização deste trabalho, minha gratidão:

- à Dra. Zélia Milléo Pavão, à Dra. Onilza Borges Martins e à Dra. Heloísa Lück, pela inestimável orientação que me prestaram e que contribuiu de maneira decisiva para a qualidade desta investigação;

- à equipe Técnica do Cetepar, aos Diretores e Professores das Escolas de 1º Grau dos municípios de Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu, pela contribuição prestada na coleta de dados;

- à Coordenação e aos professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, responsáveis pelo meu aperfeiçoamento;

- aos professores Geremias Vieira de Lima e Ivany de Souza Ávila pela colaboração prestada na revisão do texto;

- a meu esposo e companheiro, que compreendeu tão bem o significado deste curso para mim, e aos meus filhos que me cederam horas da atenção que eu lhes devia, todo o meu carinho.

Ofereço finalmente todo o mérito, que este trabalho possa receber, ao eminente educador paranaense Erasmo Pilotto, autor do *Método Econômico*, com o meu melhor agradecimento por todo o apoio e incentivos dados ao longo desta dissertação.

SUMÁRIO

	PÁGINA
Lista de Quadros	viii
Resumo	xi
Summary	xiv
Résumé	xvii
Zusammenfassung	xx
Resumen	xxiii
I - Introdução	1
1. Proposição do Problema	13
2. Importância do Problema	16
II - Referencial Teórico	20
1. Considerações Gerais	20
2. A Proposta da Escola Nova	22
3. Escola Nova e Democratização do Ensino ..	26
4. A Concepção Erasmo Pilotto	28
5. Aspectos Metodológicos	31
III - Fundamentos do Método Erasmo Pilotto	35
1. Concepções Teóricas	35

	PÁGINA
2. Aspectos Sócio-Pedagógicos	37
3. Proposta Metodológica	42
IV - 0 Treinamento de Professores	57
1. Natureza do Treinamento	57
2. Perspectivas do Treinamento	59
3. Etapas do Treinamento	71
4. Objetivos dos Cursos de Treinamento	72
5. Fases do Treinamento	73
V - Estudo de Campo	75
1. Objetivos	76
2. Hipóteses	77
3. População e Amostra	77
4. Sujeitos	78
5. Instrumentos	78
6. Coleta de Dados	80
7. Organização e Interpretação dos Dados ...	81
VI - Análise e Interpretação dos Resultados	83
1. Desenvolvimento de Habilidades do Professor na Aplicação da Metodologia de Alfabetização Proposta no Treinamento	84
2. Eficácia e Validade do Método Erasmo Pilotto	94
3. Desempenho do Professor Treinado no Método Erasmo Pilotto, a Nível de Sala de Aula.	112
VII - Conclusões e Sugestões	123
Referências Bibliográficas	128
Anexos	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO		PÁGINA
1	Garantia à aplicabilidade da técnica	84
2	Garantia à aprendizagem dos alunos	85
3	Facilitação do trabalho como alfabetizador .	86
4	Segurança na aplicação da técnica	87
5	Utilização correta da letra cursiva	88
6	Utilização da técnica de correção no ensino da leitura	89
7	Aplicação da técnica de correção no ensino da escrita	90
8	Aulas dadas para todas as crianças no quadro-de-giz	91
9	Realização de atividades para a fixação da aprendizagem	91
10	Realização de atividades de recapitulação ..	92
11	Dificuldade quanto à aplicabilidade do método	94
12	Aplicabilidade do Método Erasmo Pilotto a qualquer tipo de aluno	94
13	Aplicabilidade eficiente do método depende do treinamento do professor	96

QUADRO	PÁGINA
14 Aspectos fundamentais do método	98
15 Falhas apontadas no método de alfabetização Erasmus Pilotto	100
16 Fichas fundamentais do método	101
17 Viabilidade de complementar o método	102
18 Método para complementação	103
19 Facilitação da aprendizagem inicial no qua- dro-de-giz, sem cartilha	104
20 Facilitação da descoberta da leitura pela processuação fônica	105
21 Insistência no processo da formação de síla- bas facilita o processo de alfabetização ...	106
22 A orientação auxilia a descoberta da forma- ção de palavras	106
23 A orientação facilita escrita correta	107
24 A orientação facilita o significado para as palavras formadas	107
25 Contribuição do treino auditivo na acelera- ção do processo de alfabetização	108
26 Facilitação na elaboração de sentenças	109
27 Estimulação para expressão de idéias	109
28 Utilização correta da pontuação	110
29 Modificações sugeridas no Método Erasmo Pi- lotto	110
30 Modificações sugeridas em Cascavel	111
31 Garantia à aplicabilidade do método	113
32 Duração suficiente do treinamento	114
33 Desenvolvimento da expressão oral	114

QUADRO	PÁGINA
34 Utilização do quadro-de-giz	115
35 Facilitação na formulação de perguntas	115
36 Execução correta do traçado da letra no quadro-de-giz	116
37 Utilização correta do vocabulário	116
38 Garantia da interiorização de esquema de perguntas pelo treinamento	117
39 Garantia à seqüência clara do método pelo treinamento	118
40 Facilitação da aplicação da técnica de correção da leitura	119
41 Facilitação da aplicação da técnica de correção da escrita	119
42 Garantia à compreensão de como se processa a aprendizagem	120
43 Garantia da memorização das fichas pelo treinamento	121
44 Garantia à compreensão da essência das fichas pelo treinamento	121
45 Incentivo à aplicação imediata do método pelo treinamento	122

RESUMO

O presente estudo analisa o Método *Erasmio Pilotto*, que abrange a metodologia da alfabetização e o respectivo treinamento como um todo integrado.

O propósito essencial é demonstrar os resultados da experiência realizada no Paraná, dentro dessa metodologia, com o objetivo de se obterem soluções simples e econômicas para um problema que gera grandes preocupações tanto a nível nacional, como regional e local, que é o da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A parte nuclear do trabalho compreende: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na introdução justifica-se a escolha do argumento e, a seguir, procede-se à configuração do problema.

O desenvolvimento da dissertação é constituído pelos capítulos II, III, IV, V e VI.

O capítulo II apresenta o Referencial Teórico, em que se faz uma análise da proposta da Escola Nova e de alguns dos fundamentos que embasaram a Concepção *Erasmio Pilotto*. Expõem-se, ainda, considerações sobre as causas do baixo rendimento escolar na 1.^a série.

O capítulo III realiza uma abordagem sobre os fundamentos do Método *Erasmus Pilotto*, tendo em vista demonstrar a eficácia da metodologia que em curto prazo desenvolve, no professor, as habilidades necessárias para aplicar o Método Econômico.

O capítulo IV procura documentar uma experiência de largo alcance, no Estado do Paraná, que pretende contribuir para levar cada escola ao nível de qualidade imediatamente superior, àquele em que se encontrava, bem como descrever os objetivos e as várias fases do treinamento de professores responsáveis pela aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

O capítulo V, intitulado *Metodologia do Estudo de Campo*, envolve uma análise dos dados coligidos no *Seminário Avaliativo da Aplicação do Método Erasmus Pilotto*, realizado em fevereiro de 1979 nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo do Estado do Paraná.

O capítulo VI desenvolve a análise e a interpretação dos dados, com o objetivo de avaliar a eficácia do Método *Erasmus Pilotto*. Consideraram-se como indicadores da pesquisa:

- . desenvolvimento de habilidades do professor ao aplicar a metodologia de alfabetização proposta no treinamento;
- . eficácia e validade do Método *Erasmus Pilotto*;
- . resultados do treinamento a nível de sala de aula.

Finalmente, o capítulo VII discute os resultados obtidos, bem como as sugestões para gerir as mudanças que se fizerem necessárias, a fim de se obter a melhoria do rendimento escolar na 1.^a série.

SUMMARY

This study deals with the *Erasmus Pilotto Method*, which comprises the training and alphabetization methodology as a whole.

The essential purpose is to demonstrate the trial results carried out in Paraná, with the aim of obtaining simple and economical solutions for a problem that generates great worries in the national as well in the regional and local sectors: the initial reading and writing learning.

The central part of the work comprises: introduction, development and conclusion.

In the introduction the choice of the argument was justified and the configuration of the problem proceeded immediately.

Chapters II, III, IV, V and VI constitute the dissertation development.

In chapter II the theoretical referential is presented where an analysis of the *new school* and some other fundamentals that serve as basis to the *Erasmus Pilotto Method* are dealt. Also were presented considerations on the causes

of the low school learning results in the elementary school first grade.

In chapter III a reference was made to *Erasmus Pilotto Method* fundamentals, taking into consideration the need to demonstrate the methodology efficiency which in a short period develops, in the teacher, necessary abilities to apply the economical method.

In chapter IV a wide-range experience in the state of Paraná had been tried to be demonstrated. It aimed at contributing with the school in the sense of leveling it up with the teaching quality immediatly superior to that it had before. It also describes objectives, and several teacher training phase responsible for the initial reading and writing.

Chapter V named *Field study methodology* involved a data analysis collected from the *Evaluating Seminar on the Application of the Erasmus Pilotto Method* which took place in February, 1979 in the cities of Cascavel, Foz do Iguaçu and Toledo, all these in Paraná-Brazil.

In chapter VI a data analysis and interpretation was developed with the purpose of evaluating the Erasmus Pilotto Method's efficiency.

As research indicators these were considered:

. The teacher's ability developments towards the alphabetization methodology proposed in the training.

. The Erasmus Pilotto Method efficiency and effectiveness.

. Classroom training results.

Finally, chapter VII: *Conclusions and Suggestions* it presented a discussion on the achieved results as well as suggestions to create any necessary changes so that an improvement on the school effectiveness in the elementary school first grade may be reached.

RÉSUMÉ

L'étude que voici, présente la méthode Erasmo Pilotto, qui renferme la méthodologie de l'alphabétisation et de l'entraînement comme un tout intégral.

Le but essentiel est de présenter les résultats de l'expérience réalisée au Paraná, en vue d'obtenir des solutions simples et économiques pour un problème qui donne de grandes préoccupations soit au niveau national, régional ou local: le problème de l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture.

Le corps du travail comprend une introduction, un développement et une conclusion.

Dans l'introduction on justifie le choix de l'argument, ensuite on procède à l'étude du problème.

Les chapitres II, III, IV, V et VI forment le développement de la dissertation.

Au chapitre II on présente la théorie référentielle où l'on fait une analyse de la proposition de l'Ecole Nouvelle et de quelques fondements qui constituent la base du projet Erasmo Pilotto. On présente aussi des considérations

sur les causes du faible résultat scolaire à la 1^{re} série.

Au 3^e chapitre, on aborde les fondements de la Méthode Erasmo Pilotto, ayant en vue de démontrer l'efficacité de la méthode qui développe en peu de temps, chez les professeurs, les habilités nécessaires pour appliquer la Méthode économique.

Au 4^e chapitre, on documente une expérience de grande projection, au Paraná, expérience qui a pour but de contribuer à l'avancement de chaque école au niveau de qualités immédiatement supérieure à celui où elle se trouve, et aussi à décrire l'objet et les diverses phases de l'entraînement de professeurs responsables de l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture.

Le chapitre cinquième, intitulé: *Methodologie de l'Etude à la Campagne*, comprend une analyse des données recueillies au Séminaire de révision de la Méthode Erasmo Pilotto, réalisé en février 1979 dans les communes de Cascavel, Foz do Iguaçu, et Toledo, au Paraná.

Le 6^e chapitre a développé l'analyse et l'interprétation des données, dans le but d'évaluer l'efficacité de la Méthode Erasmo Pilotto.

La pesquise est orientée par:

. le développement des habilités du professeur dans l'application de la méthodologie de l'alphabétisation proposée à l'entraînement;

. l'efficacité et la valeur de la Méthode Erasmo Pilotto;

. les résultats de l'entraînement au niveau de la salle de classe.

Finalelement le chapitre VII? *Conclusions et suggestions*, ce chapitre présente une discussion sur les résultats obtenus et les suggestions pour les changements nécessaires; à fin d'obtenir un meilleur résultat scolaire à la 1.^a série.

ZUSAMMENFASSUNG

Vorliegende Arbeit beleuchtet die von Erasmo Pilotto ausgebildete Methode, welche sich mit einer umfassenden, ganzheitlichen Alphabetisierungs und Einuebungsmethode befasst.

Der Hauptzweck der Studie besteht in der Darlegung der diesbeueglichen in Paraná durchgefuehrten Versuche, in der Absicht, eine moeglichst einfache und sparsame Loesung fuer ein Problem zu erzielen, das sowohl auf nationaler wie auf regionaler ebene grosse Sorgen bereitet, naemlich, dasjenige der Erlernung der Anfangsgruende des Lesens und Schreibens.

Das Kernstueck der Arbeit besteht aus drei Teilen: Einleitung, Ausarbeitung und Abschluss.

Die Einleitung enthaelt die Begrueendung der Wahl des Themas, sowie die Darlegung der einschlaegigen Problematik.

Kapitel II, III, IV, V und VI sind der Ausarbeitung der Dissertation gewidmet.

Das II. Kapitel bespricht die theoretischen Voraussetzungen; es besteht in der Hauptsache aus einer Analyse des Vorschlags der sog. Neuen Schule, nebst einer teilweisen

Darlegung der Hauptgrundlagen der Erasmo-Pilotto-Methode. Es folgen einige Ueberlegungen ueber die unbefriedigenden Ergebnisse der Schularbeit in der 1. Grundstufe.

Das III. Kapitel besteht aus einer vertieften Besprechung der genannten Grundlagen. Hier wird versucht, die Wirksamkeit der besagten Methode aufzuzeigen, durch welche der Lehrer in moeglichst kurzer Zeit zur Anwendung der *spar-samen* Methode befaehight werden soll.

Das IV. Kapitel versucht ein weitreichendes im Staat Paraná durchgefuehrtes Experiment zu dokumentieren, in der Absicht dazu beizutragen, jede Schule auf die jeweils naechste qualitaetsmaessig hoehere Stufe zu erheben; zugleich wird versucht, die Ziele und verschiedenen Einuebungsphasen der fuer den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben verantwortlichen Lehrer zu beschreiben.

Das V. Kapitel: *Methodologie des Feldstudiums*, unternimmt eine Analyse des im *Seminar zur Bewertung der Anwendung der Erasmo-Pilotto-Methode* zusammengestellten Materials. Das genannte Seminar fand statt in den Munizipien von Cascavel, Foz do Iguaçu und Toledo, Staat Paraná, im Monat Februar des Jahres 1979.

Kapitel VI enthaelt eine Untersuchung und Interpretation der oben erwahnten Materialien, zwecks Abschaetzung der Bewaehrungschancen der Erasmo-Pilotto-Methode. Als Forschungskriterien galten:

. die fortschreitende Entwicklung der Lehrkraefte in der Anwendungsfahigkeit der vorgeschlagenen Alphabetisie-

rungsmethode;

- . Wirksamkeit und Wert der Erasmo-Pilotto-Methode;
- . Ergebnisse der Einübung im Klassenzimmer.

Kapitel VII: *Abschluss und Vorschlaege*, bespricht die bisher erreichten Ergebnisse und schliesst mit etlichen Vorschlaegen zur Hebung der Leistungen des Schulbetriebs in der 1. Grundstufe.

RESUMEN

Este estudio ofrece un enfoque del Método Erasmo Pilotto, que evuelve la integración de la metodología de alfabetización y entrenamiento.

El objetivo es mostrar los resultados de la experiencia hecha en el Paraná para dar soluciones sencillas y económicas al problema que genera grandes preocupaciones, a nivel nacional, regional y local, como es el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

El núcleo del trabajo comprende: Introducción, desarrollo y conclusión.

En la introducción se justifica la argumentación escogida y se configura el problema.

Los capítulos II, III, IV, V y VI constituyen la explicación del tema.

En el capítulo II se presenta el marco teórico y se hace un análisis de la propuesta de la Escuela Nueva y de algunas fundamentaciones que embasan la concepción Erasmo Pilotto. Fueron presentadas, además, consideraciones sobre las causas del bajo índice de aprendizaje escolar en la pri-

mera serie del curso general basico.

En el capitulo III se hace una fundamentación del Metodo Erasmo Pilotto, para demostrar la eficacia de la metodologia que a corto plazo desarrolla en el profesor, la destreza necesaria para la aplicación del Metodo Economico.

En el capitulo IV se documenta una experiencia significativa, hecha en el Estado del Paraná que visó elevar cada escuela a un nivel superior al que tenia, como tambien describe los objetivos y las diversas etapas del trenamiento de los profesores responsables por el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

El capitulo V, titulado Metodologia del Estudio de Campo envuelve una análisis de los datos obtenidos en el *Seminario Avaliativo de la aplicación del Metodo Erasmo Pilotto*, realizado en Febrero de 1979, en los municipios de Cascavel, Foz de Iguacu y Toledo, en el Estado del Paraná.

El capitulo VI desarrolla la análisis y la interpretación de los datos a fin de evaluar la eficacia del Metodo Erasmo Pilotto. Fueron considerados como indicadores de la pesquisa:

. Desenvolvimiento de las habilidades del profesor en la aplicación de la metodologia de alfabetización propuesta en el trenamiento;

. Eficacia e evaluación del Metodo Erasmo Pilotto;

. Resultados del trenamiento a nivel de sala de clase.

Finalmente, el capítulo VII, *Conclusiones y sugerencias* provocó una discusión sobre los resultados alcanzados bien como sugerencias para hacer cambios que sean necesarios, a fin de obtener mayor rendimiento escolar en la primera serie.

Se Platão nos encaminha no sentido de uma concepção do universo dentro de uma síntese matemática ou nos conduz através os casos particulares aos princípios gerais; se cria em nós a vocação para o essencial; se alimenta nosso sereno vôo em pôs sempre mais perfeição, como se longe nos bafejasse o sopro da Beleza absoluta, do Bem absoluto, etc.; se nos ensina a dividir e procurar ver claro em cada assunto; e, ainda assim, ao termo, tantas vezes a suspender a conclusão se necessário; se nele nos detemos diante do maravilhoso artista plástico e dramático da linguagem filosófica, — então, em tudo isso, o nosso entusiasmo o acompanha. Mas se ele pretende o realismo do inviolável, ou é o apóstolo do transcendente e do imobilismo, — não. O ideal, o racional e o matemático são um plano inventado; e temos muito que temer desse estável, absoluto, imóvel, fora do devenir, aplicado ao moral, social e político.

(Pilotto, 1973 - p.266)

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.^a série, do Ensino de 1º 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.^a série, cuja principal tarefa é a alfabetização. A permanência de crianças por vários anos, na 1.^a 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.^a série, e a preparação de professores alfabetizadores. Contando-se com recursos humanos qualificados na função de al-

fabetizador, 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. Isto, 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 conveniente, 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 visto 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 a tentativa de desenvolvimento (Faure, 1980).

Estes 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 elimi-

nar, 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 a validade de tais modificações.

A propósito deste 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.^a série do Ensino de 1º 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, sen-

do que no Brasil as taxas de alfabetização são sempre inferiores aos 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 1ª série escolar; o custo do aluno aprovado corresponde a duas vezes e meia, em média, ao custo do aluno-ano (INEP, 1968).

Na Argentina, especialmente nas regiões menos desenvolvidas, Galvani (1973) diz que é alarmante a baixa produtividade do ensino nas séries iniciais do 1º 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 frequentado a escola ou tinham se evadido, antes de terminar o primeiro ano (Pereira, 1974).

Esses fatos vêm preocupando a todos que se interessem 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-ame-

ricanos 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 Brasil, no ano de 1971, 13,1% evadiram-se, e 28% foram reprovados. Pouco mais da metade, isto é, 62,3% foi a porcentagem de promovidos à 2.^a série. Destes, durante as férias, 35,7% desistiram de frequentar a escola ou não encontraram vaga. Portanto, dos alunos matriculados na 1.^a série, em 1971, apé-

nas 40,1% chegaram à 2.^a série em 1972.

Os dados fornecidos pelo referido Serviço de Estatística evidenciaram que, em 1973 foram matriculados na 1.^a série 6 440 799 alunos e destes 1 436 509 eram repetentes. Verificou-se que nesse ano, 22,3% repetiram a 1.^a série, e vale dizer que foram necessários, aproximadamente, 36 000 professores, para as referidas classes de 1.^a série. Isto significa que no ano de 1973, um quinto dos recursos educacionais empregados para o ensino da 1.^a 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.^a 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.^a 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 unilate-

rais 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 necessárias 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 a 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 proces-

suações, para o ensino dos pontos críticos na 1.^a 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 pôr em execução o primeiro.

Finalmente, o terceiro documento (Pilotto, 1960 b), 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, dependem em grande parte de recursos humanos qualificados, assumiu o encargo de tornar os professores de 1.^a 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 uma 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.^a 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 cinquenta 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 1º 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 1º Grau, nesta zona, se assemelha ao das zonas urbanas e, talvez por isto mesmo, 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 multi-seriadas, 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.^a 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 em 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.^a série, bem como a do autor do método.

Desse modo, esta 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 constatou-se, 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 auto-suficiente 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 educa-

cionais, em diferentes Estado 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 23 000 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 Erasmo 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 a colocação da referida professora ressalta-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 1º 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. Isto 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 desta 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 mes-

mas 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.

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 analogia 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 poderio social. Entendendo-se nesse contexto a expressão *massa* como o conjunto de pessoas não especialmente qualificadas, enquanto que 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 exemplo 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 proble-

mas 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 do *Emílio*, cuja leitura deixou-lhe 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.

No *Emílio*, o trabalho pedagógico foi proposto sob

uma forma nova e original. Essa originalidade consistiu em renovar a concepção dos atos educativos intencionais. Para Rousseau, passou a ser entendida como desenvolvimento e ajustamento social.

Nas páginas do *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 dos *Diálogos*, o conceito de perfeição se transfigura em materializações, levando à percep-

ção, 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, pois, — como se lê na fala suprema de Diotima. É incontestável que todo esse conjunto tem, para a humanidade que evoluiu, 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 a 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 amplas 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).

Esses dois fatos fundamentais, o da proposta da Educação Nova e o da Democratização do Ensino, são aqui referidos porque constituem a base na qual se insere e deve ser compreendido o plano do professor Erasmo Pilotto.

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.^a 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 freqüência merecida e necessária: não sei se o fato se deve à vaidade de não quereremos ter mes-

tre 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, fundamentalmente, 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. Pasquale (1966), estabelece distinção entre causas estranhas e inerentes ao sistema; destas últimas ele destaca especificamente as pedagógicas.

Carlos Correa Mascaro (1967), em seu estudo, *Extensão da Escolaridade* faz referência a um *complexo de fatores*

econômicos, 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 se atinja a redução ao normal da evasão e repetência. Destes destacam-se os seguintes:

- *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 executível 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, Jessie 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 pla-

no 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 perfeito, 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 didáticos, 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 metodologia, devido às falhas que apresentam no conteúdo das disciplinas do curso primário (Pinheiro, 1966).

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 determinaram e sustentam os dois métodos. Daí o confronto com várias e importantes ordens de idéias, para que se tenha a visão global daquilo 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 engajou-se no movimento que se chamou *Escola Nova*. As idéias centrais desse 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 estóica, 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 isto a concepção helênica é ainda fonte de verdades (Cirigliano, 1969).

Analisando a obra de Erasmo Pilotto, 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 fa-

lam 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 o 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, se aprofundou 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.^a 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 isoladas 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 quase 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 e, 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 de 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 ao 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 em 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 porque e como fazer, o professor Erasmo Pilotto (1964), publicou *Organização e Metodologia do Ensi-*

no 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-lhe 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 espíri-

to. 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 aspiração. 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 aponta-

das 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, pelos 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 es-

tar 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 necessário a descrição de suas observações sobre 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 anterior-

mente, sobre a classificação das escolas em vários níveis sócio-econômico-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 escolas do nível um, que, como já foi sugerido, são mais da metade das escolas 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.^a 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, no conhecimento específico da classe à qual o processo se destina e, também, na 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 foram 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 pede-se 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 frequentemente 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 fidelidade 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 racionalidade, 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 ainda 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 exigua, tomai o tom da conversação; em uma grande peça, visai o fundo da sala e falai nitidamente, articulando

do, 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 auto-disciplinar, impondo-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 taboinhas de cores. Dir-lhe-á: Olhe!. Depois para lhe ensinar as cores, dirá, mostrando a taboinha vermelha: Isto é vermelho! (dizendo-o, eleva a voz e pronuncia lentamente a palavra vermelho); e depois, mostrando a outra taboinha: 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, a disciplina que Maria Montessori propõe no seu trabalho se contituem no apoio teórico que fundamenta alguns dos pontos definidores do método Erasmio 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 nº 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 Professor 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 especifi-

camente 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 pedagógicos e 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 pudessem 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.^a 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 mesma consoante ao lado de outras vogais, já conhecidas. 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 diretamente 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 apoia 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 interio-

rizar, pois o professor deve aprender de tal modo que toda a sistemática, bem como toda a filosofia da educação implícita no método, passe 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 reforço positivo.

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 de respeito ao aluno, ensino passo a passo e acabadamente, recapitulação a cada passo dado, ensinar o aluno até que ele 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, tam-

bém, 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, 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 acen- tuado, nos casos comuns, deve ser vencida nos três primei- ros meses de aula. Ao término dessa fase, inicia-se o que o autor convencionou chamar de *leitura complementar*, quando é sugerido o início da individualização do ensino.

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

IV - O TREINAMENTO DE PROFESSORES

1. NATUREZA DO TREINAMENTO

Tendo em vista que a ênfase neste trabalho é para a proposta metodológica que visa a reduzir as fortes deficiências e dificuldades da 1.^a série, do sistema escolar paraense, nas áreas de menor desenvolvimento, o autor articulou-a estruturalmente com uma processuação própria para o treinamento dos professores a serviço desta série.

Para esses treinamentos, o professor Erasmo recomendou, na publicação *Problemas da Educação* (1966), o seguinte:

Assentar um minucioso esquema de repetições eficazes, para levaras professoras rurais a dominar as técnicas, ao ponto de dominá-las como rotina — esquema aplicável num prazo breve — o prazo de que pudermos dispor — para um número certo de estagiárias e um só monitor; esse esquema deve prever o controle efetivo do aproveitamento das estagiárias no domínio das técnicas e novas repetições para os casos indicados por aquele controle. Selecionar onde estiverem, as monitoras (professoras normalistas, diplomadas em Pedagogia pelas

Faculdades de Educação) necessárias. Esta seleção há de ser considerada como decisiva. Há de ser feita com extremo rigor e objetividade. É necessário aprender a achar a maior capacidade disponível para o caso de cada uma das monitoras. Nada menos do que isso. Treinar essas monitoras até adquirirem plena segurança. Esse treinamento altamente disciplinado, não pode ser dispensado de forma alguma. Seria erro grave que, contando com o valor individual das monitoras, entregássemos à sua improvisação o trabalho fundamental do preparo das estagiárias; erro suficiente para comprometer todo o longo plano. Depois disso, organizar estágios, de duração planificada, para as professoras da zona rural — cada grupo, por exemplo, de trinta estagiárias, sob a coordenação de uma só monitora, durante o qual sejam elas treinadas, de forma intensiva e completa, naquelas técnicas simplificadas e pelo modo acima descrito. Organizar novos estágios de treinamento, semelhantes ao anterior, para as estagiárias que, no fim do primeiro ano letivo, depois do seu primeiro estágio, não apresentassem o rendimento normal desejado, medido pelo número de aprovações dos alunos matriculados (Pilotto, 1966, p.48-49).

A forma intensiva preconizada e adotada no Paraná tem sido a de simular, com os docentes em treinamento, uma classe de 1.^a série, fazendo esses professores o papel de crianças. Nessa situação simulada, o monitor comporta-se como se ele fosse o professor regente da classe. Dá o passo inicial de sua aula. Depois, pede que vários cursistas (estagiárias) repitam o que ele fez, assumindo eles o papel do professor.

Essas repetições devem ser tão numerosas quantas forem necessárias para que os professores, em treinamento, não

conheçam apenas o passo dado, mas que o interiorizem com toda a segurança.

São evitadas as aulas expositivas e teóricas, e dada toda a ênfase na prática daquela situação simulada. A prática orienta-se, fundamentalmente, pelas fichas (Anexo II) onde estão contidas as instruções que o professor alfabetizador deve executar em sua classe. Nelas estão descritos os passos da processuação do ensino inicial da leitura.

Outras recomendações e práticas que completam, por assim dizer, o ambiente da aula e que são sugeridas no treinamento. Por exemplo:

Venham ao quadro. Sem barulho, sem ba...ru...lho, chama o monitor, abaixando a voz e estimulando, com gestos suaves, o silêncio. Não. Vocês, desta vez, ainda fizeram muito barulho. Voltem às suas carteiras. E, agora, de novo: ve...nham...sem...ba...ru...lho...Na...ponta...dos...pés. Muito bem (Pilotto, 1980).

O autor recomenda seriedade nos treinamentos: todos devem compreender a necessidade de empenhar-se em atingir os melhores resultados no treinamento, para isso é necessário seguir as normas e a disciplina que o mesmo impõe.

2. PERSPECTIVAS DO TREINAMENTO

Percebe-se que a preocupação com melhores formas de atingir eficácia no ensino, principalmente na 1.^a série, tem

sido uma constante no trabalho do professor Erasmo. Em 1949, lançou as suas primeiras idéias de treinamento de docentes em serviço. Formou, então, uma equipe de professores conscientizando-os dos valores da Escola Nova. Esses deveriam levar algumas soluções simples que pudessem ser compreendidas e postas em prática pelas professoras das escolas isoladas rurais.

Elaborado, então, um plano de treinamento, reuniu-se a equipe de professores, em torno de uma escola isolada, durante dez dias, no município de Palmeira, em 1949, e desenvolveu a seguinte programação:

- . orientação geral;
- . ensino da leitura e aritmética;
- . atividade social da escola;
- . decoração escolar;
- . atividade agrícola e pecuária;
- . recreação, teatro e folclore;
- . pintura ao ar livre; modelagem;
- . educação sanitária rural;
- . educação física;
- . geografia e ciências naturais (Pilotto, 1952).

Essa mesma programação foi repetida, mais tarde, em Cerro Azul e outros municípios do Estado. A intenção do projeto era introduzir no meio rural uma presença nova. Por isso a equipe não levava tarefa determinada, era preparada para elaborar o planejamento no local de trabalho, segundo as

características e necessidades locais. Levava além de um espírito de renovação, orientação segura para o desenvolvimento do trabalho.

Os primeiros esforços, portanto, empreendidos no Paraná para treinar professores em serviço, concretizaram-se nas tentativas de pôr em prática a filosofia de melhorar o padrão da escola rural, aproveitando, simultaneamente, os professores que lá estavam até que fosse possível atingir uma solução definitiva sobre a qualificação do professor rural.

A partir dessas experiências, e tendo admitido que era necessário começar com os elementos disponíveis, o professor Erasmo estendeu a sua ação, orientando novos treinamentos que se pautaram por cinco princípios básicos, a saber:

- a) ensino inicial da leitura;
- b) ensino inicial da aritmética;
- c) aulas ao ar livre;
- d) recreação;
- e) criação de associações de amigos da escola e associações de ex-alunos.

A determinação dos aspectos acima não foi arbitrária. Resultou de muitas e seguidas observações da vida da escola rural, de muitos dados coletados na realidade para daí serem estabelecidos planos e objetivos definidos. Atualmente dir-se-ia que os referidos aspectos foram determinados em

função de um diagnóstico realizado naquele meio.

Foi previsto que o desenvolvimento e as modificações seriam lentas, mas que haveria progresso visível se os planos estabelecidos tivessem continuidade e atingissem a comunidade em geral.

A criação das associações dos amigos e dos ex-alunos da escola foi um recurso encontrado, na época, para envolver a comunidade na vida da escola. Era também uma forma de atrair os pais para atividades cooperativas escolares. Esse plano de intensificar a participação dos pais na vida da escola tinha, entre outros, o objetivo de prolongar a escolaridade das crianças da zona rural. Pensava-se que à medida em que os pais fossem reconhecendo a importância da escola, maiores seriam os seus esforços para manter os filhos na instituição escolar.

A partir do primeiro programa de treinamento para professores da zona rural, o autor do método percebeu a necessidade de elaborar uma técnica, extremamente simples, que facilitasse a aplicação dos cinco aspectos, já citados, para aqueles professores.

No caso da leitura, a simplificação, cujo processo foi criado pelo professor Erasmo, com a finalidade de utilizar um mínimo de material, bem como um mínimo de habilidades do professor, visava a treinar o docente, até mesmo numa economia de palavras, o que, no caso, já era um apuro técnico. O professor era treinado para aplicar, a nível de sala de aula, uma metodologia extremamente simples, que fa-

cilitasse ao aluno a descoberta do código da leitura, estabelecendo relação entre o símbolo gráfico e o som.

Com essa intenção, o professor Erasmo Pilotto idealizou essa simplificação e foi o primeiro a testá-la. Inicialmente, a testagem foi feita na sede de um município do Paraná, onde foram reunidas todas as professoras das escolas isoladas daquele município (Pilotto, 1952).

O treinamento das técnicas simplificadas foi repetido mais duas vezes. Após a devida avaliação verificou-se a viabilidade do plano. Foram, então, convocados todos os inspetores municipais de ensino, que receberam o treinamento, para depois multiplicarem aos professores rurais dos respectivos municípios, atingindo dessa forma os professores leigos de todo o Estado do Paraná.

Cabe ressaltar a preocupação do autor com o problema da educação das populações rurais do Estado. Visando a atingir essa clientela, elaborou em seguida um plano que definiu uma política de ação, tendo em vista transformar a escola rural num centro de educação gerador de melhorias para a área onde estava inserida.

Nesse plano (Pilotto, 1952), deu-se relevância a algumas variáveis consideradas essenciais à execução do programa: tempo, persistência e esforço continuado.

Em síntese, as etapas sugeridas para a execução do projeto foram as seguintes:

- Organização regular de cursos, de uma semana de duração, para os professores da zona rural, seguindo a mesma

sistemática dos já realizados em todo o Estado, enfatizando, porém, as reformulações que se fizeram necessárias e que foram decorrentes da primeira experiência, na qual verificaram-se os pontos que deveriam ser adequados ao meio, para atingir os objetivos.

Os conteúdos trabalhados no primeiro curso, já mencionados anteriormente, tinham sido revisados, resultando daí uma orientação de que o segundo curso fosse iniciado com a retomada daqueles itens. Como tema novo foi sugerida a introdução de práticas para melhorar os hábitos de vida da região, como hábitos de higiene pessoal e das residências. E, assim deveria ser feito, com os cursos que sucedessem, um grande esforço para que os conteúdos trabalhados fossem simples e práticos, introduzindo aos poucos novos elementos, novas informações para modificar o comportamento do professor da zona rural.

Expressa, ainda, no plano, a necessidade de serem empreendidos esforços para diminuir a evasão e repetência na 1.^a série e assim aumentar o número de alunos de 2.^a e 3.^a séries primárias. A organização de Associações de Amigos da Escola e de ex-alunos, em todas as escolas isoladas da zona rural, seria um passo para essa melhoria.

Continuando sua exposição, o autor sugeriu que com as rendas obtidas através das Associações, fossem feitas melhorias na escola, como compra de equipamentos, organização de biblioteca, etc.

Faz parte desse documento um plano detalhado das ati-

vidades que poderiam ser desenvolvidas com os professores durante a semana de curso.

Erasmus Pilotto concluiu dizendo que aquele era um programa para ser desenvolvido a longo prazo.

O documento reveste-se de importância, porque estabelece uma estratégia de desenvolvimento, além de apresentar, pela primeira vez, no Paraná, o plano e execução de treinamento de professores em serviço, introduzindo no meio rural algumas linhas novas no processo educacional, na tentativa de elevar a escola a um nível imediatamente superior àquele em que se encontrava.

Outras experiências sucederam fora de sua iniciativa e orientação, como as realizadas no Instituto de Educação do Paraná e na Escola André Luiz, situada na zona periférica de Curitiba.

Em 1974, foi desenvolvido um projeto de estágio pelas professorandas do Instituto de Educação do Paraná, na Escola de Experimentação Pedagógica *André Luiz*.

Nesse ano, o Instituto de Educação do Paraná enfrentava o sério problema de falta de local para realização do estágio de magistério. Ao mesmo tempo, a Escola de Experimentação Pedagógica *André Luiz* que, por sua característica beneficente, tem por objetivo atender as populações carentes, enfrentava, também, uma situação crítica: a falta de professores, especialmente, para as classes de 1.^a série.

Numa tentativa de solucionar o problema de ambas as partes, os Departamentos de Ensino de 1^o e 2^o graus da Se-

cretaria de Estado da Educação lançaram um desafio ao Instituto de Educação do Paraná. As classes daquela escola ficariam sob a regência das professorandas. Foi elaborado um planejamento geral, que incluía o treinamento, no método *Erasmus Pilotto*, para as estagiárias da 1.^a série. Elas foram treinadas com a rigorosa disciplina que o autor sempre recomendou, a fim de obterem com segurança, no final do ano, uma taxa de promoção superior a 80%.

As circunstâncias eram bastante desfavoráveis: escola de periferia, clientela de baixo nível sócio-econômico, com todas as carências que lhe são inerentes.

Apesar de todas as dificuldades, como: professoras estagiárias que enfrentavam pela primeira vez uma regência de classe; o sistema de rodízio semanal, conforme regimento do estágio, que contribuiu para diminuir a produção, porque nem todas apresentavam a mesma segurança no manejo do método, os resultados no final do ano foram altamente compensadores, pois, a promoção, na 1.^a série da *Escola André Luiz*, atingiu uma taxa de aproximadamente 90% dos alunos matriculados.

Face aos resultados da Escola André Luiz, no ano de 1975, o CETEPAR resolveu testar as duas metodologias: a de treinamento de professores e a metodologia destinada ao ensino das crianças.

A experiência foi realizada nas classes de 1.^a série de três municípios da periferia de Curitiba, a saber: Campo Largo, Piraquara e São José dos Pinhais. Foram escolhidas, então, para participar da amostra as classes de 1.^a série des-

ses municípios, que apresentavam as taxas mais elevadas de repetência. A experiência seguiu a seguinte sistemática:

. Convocação das professoras de Teoria e Prática de Ensino dos Cursos de Habilitação para o Magistério, dos referidos municípios. Treinamento para essas professoras, no Método Erasmo Pilotto, pelo período intensivo de uma semana e dentro de uma severa disciplina.

. Após o treinamento, as professoras de Teoria e Prática voltaram às suas escolas e treinaram suas alunas de 2.^{as} e 3.^{as} séries do Curso de Magistério, para que essas atuassem diretamente com as crianças. O objetivo era, mais uma vez, testar a validade do método de treinamento, bem como a eficiência do *método econômico*.

No final de setembro as professorandas iniciaram os seus estágios. Foram retiradas, das suas respectivas salas para formar novas turmas, todas as crianças que eram repetentes, uma ou mais vezes, e todas aquelas que a professora apontou como candidatas a repetência.

Em Piraquara, por exemplo, conforme os critérios acima, foram selecionadas 53 crianças, que formaram duas turmas, uma com 27 alunos outra com 26. Por falta de espaço físico foram improvisadas, no corredor da escola, duas salas de aula, que eram totalmente desprovidas de condições favoráveis à aprendizagem. Duas alunas mestras, orientadas pela professora de Teoria e Prática, lançaram-se ao trabalho de recuperação com base no Método Erasmo Pilotto. Nessas duas turmas foi registrado um aumento da taxa de frequência para

aproximadamente 100%. No final do ano das 53 crianças, 49 estavam alfabetizadas, ou seja 97%.

Com base nos resultados acima, foi programado um novo treinamento para 40 professoras, da zona rural, dos municípios de Toledo e Cascavel. Entretanto, esta meta ultrapassou a previsão e foram treinados 200 professores. Esse aumento do número de candidatos criou alguns problemas, que, até certo ponto, interferiram na qualidade do curso, entre eles a falta de espaço físico, o número excessivo de professores cursistas. Esses fatores prejudicaram o desenvolvimento de alguns aspectos práticos do curso.

Avaliados os resultados do referido curso, verificou-se que os mesmos não tinham sido tão bons como os anteriores. Entretanto o saldo foi positivo. A partir da avaliação dos dados foram propostas algumas reformulações para os treinamentos subsequentes, com a sugestão de que as grandes linhas fossem mantidas.

Houve um acompanhamento e controle, em serviço, do trabalho desenvolvido nas classes regidas pelos professores que tinham sido treinados nesse curso.

Acompanhando a aplicação da metodologia, a nível de sala de aula, através de relatórios dos supervisores, o autor analisou a formação sociológica do município de Toledo, com vistas a definir seus núcleos populacionais. Com os dados em mãos, pessoalmente foi supervisionar o trabalho que os professores treinados desenvolviam.

Nessa tarefa de supervisão o professor Erasmo veri-

ficou uma verdadeira gradação na eficiência da aplicação do método, encontrando no *bolsão operário*, onde estava localizada uma população de migração interna, os pontos críticos responsáveis pela avaliação menos satisfatória. Nessa área, visitando todas as classes de 1.^a série e entrevistando todas as professoras treinadas, verificou que algumas falhas metodológicas, talvez decorrentes do treinamento dos professores, e ocorrentes em uma ou outra classe, não eram as responsáveis pelo baixo rendimento escolar, mas sim um conjunto de fatores bio-psico-sociais dos alunos. Realizou, então, alguns testes com as crianças, cuja análise dos resultados apontaram sérios problemas, configurando uma nova situação. Os resultados desta supervisão em Toledo demonstraram haver ali situações específicas que exigiam soluções diferenciadas. Ao mesmo tempo verificou, ser necessário dar continuidade ao trabalho iniciado, numa tentativa de procurar soluções ajustáveis à realidade.

As várias testagens realizadas confirmaram ser a metodologia do professor Erasmo, a que melhor correspondia às diversas situações existentes no Paraná.

Com base nessas experiências, o Centro de Treinamento do Magistério do Paraná iniciou a aplicação do referido método, através de treinamento de professores atuantes na 1.^a série em todo o Estado.

Em fevereiro de 1976, o autor do método preparou o primeiro grupo de professores multiplicadores.

Após o treinamento, esses professores deslocaram-se

para os respectivos municípios e lá treinaram os professores locais, responsáveis pela 1.^a série. Nessa fase inicial, foram realizados cursos, para 3 484 professores atuantes na 1.^a série, envolvendo 104 520 alunos. Aplicado o método, em sala de aula, no final do ano, verificou-se que 94 068 alunos tinham sido alfabetizados, o que equivale ao percentual de 90% de aproveitamento dos educandos envolvidos (Cetepar, 1977).

A partir de março de 1976, o Cetepar realizou mais sete cursos de atualização em princípios e técnicas de alfabetização do professor Erasmo Pilotto para professores de 1.^a série, atingindo 4 000 professores, cujos resultados são estes:

Resultados atingidos em 1976

Municípios atingidos	Professores treinados	Alunos matriculados atingidos pelo método	Índice de aproveitamento	Alunos beneficiados
12	4.000	80.000	90%	72.000

FONTE: Cetepar, 1977.

Em 1977, realizou quatro cursos, resultando 15 294 professores treinados. Isso significou um total de 11 cursos executados que atingiram, nesses dois anos, 19 294 professores, treinados pela sistemática de multiplicação.

O Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai MEC/OEA, a partir da elaboração do Diagnóstico da microrregião 21, do Paraná, constatou que os altos índices de evasão e repetência na 1.^a série, naquela região, eram motivados entre outros fatores, pela insegurança dos professores no manejo de u'a metodologia específica (MEC/OEA, 1975).

Com base nesses dados e nos resultados dos treinamentos anteriores, o referido Projeto patrocinou e o CETEPAR executou, em 1977, naquela região, o curso de *Princípios e Técnicas de Alfabetização do Professor Erasmo Pilotto*.

3. ETAPAS DO TREINAMENTO

A execução do curso foi dividida em duas etapas:

1.^a etapa: preparação de 69 docentes da microrregião 21 para a ação multiplicadora do método de alfabetização em seus respectivos municípios;

2.^a etapa: atualização, através da ação multiplicadora dos elementos treinados na 1.^a etapa, de 2 421 professores atuantes na 1.^a série do Ensino de 1.^o grau, em Princípios e Técnicas de Alfabetização.

Tendo em vista os resultados alcançados pelo professores treinados em 1976, com a aplicação da referida meto-

dologia, a nível de sala de aula, o Programa de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal — Pró-Município e CETEPAR, realizaram, em 1977, cursos de atualização em princípios e técnicas de alfabetização, para 54 municípios integrantes da 1.^a e 2.^a etapas de atendimento do referido Programa, visando:

- . atingir 54 municípios;
- . treinar 2 618 professores de 1.^a série;
- . beneficiar 55 900 alunos.

4. OBJETIVOS DOS CURSOS DE TREINAMENTO

Em síntese, pode-se dizer que os cursos de treinamento realizados no período compreendido entre 1976 e 1979, tinham como objetivos gerais:

- . promover a expansão e a melhoria do ensino na 1.^a série;
- . atualizar professores regentes de 1.^a série, da zona rural e urbana de municípios do Estado do Paraná.

A seguir os objetivos específicos dos cursos realizados naquele período:

- . preparar docentes para a ação multiplicadora do Curso de Atualização em Princípios e Técnicas de Alfabetização do Professor Erasmo Pilotto;

. oferecer aos professores, atuantes na 1.^a série, condições de dominar a aplicação do instrumento metodológico do Professor Erasmo Pilotto, para o ensino inicial da leitura e da escrita, visando a aumentar o índice de aprovação de alunos na 1.^a série.

5. FASES DO TREINAMENTO

Em síntese, as condições de execução dos cursos envolviam as fases de implantação e implementação, que eram as seguintes:

1.^a Fase: Planejamento

- . elaboração da sistemática do Curso;
- . seleção e convocação dos docentes;
- . convocação dos cursistas;
- . impressão de material.

2.^a Fase: Execução do Curso

Adoção de critérios:

- . de duração: 40 horas;
- . de regime intensivo;
- . de conteúdos programáticos, relacionados abaixo:
 - recomendações básicas sobre a aplicação da técnica de alfabetização;
 - exigências referentes à leitura e escrita para a

promoção na 1.^a série;

- o ensino inicial da leitura;
- passos essenciais do Método de Alfabetização do Professor Erasmo Pilotto.

3.^a Fase: Avaliação

Os cursos eram avaliados em função dos objetivos propostos, através de instrumentos específicos e sob a responsabilidade dos docentes e da Gerência de Treinamento do Ceteplar.

Os cursistas eram avaliados através de:

- pré-testes, pós-testes, trabalhos individuais, ficha de avaliação final, ficha de acompanhamento, controle e avaliação da aplicação do método pelo cursista, a nível de sala de aula.

A avaliação dos treinamentos era feita através de questionários preenchidos pelos docentes, multiplicadores e cursistas e dos resultados obtidos no processo de alfabetização, com a aplicação do referido método através de fichas e relatórios parciais e de final de ano.

Os cursos de treinamento em Princípios e Técnicas de Alfabetização do Professor Erasmo Pilotto, para professores atuantes na 1.^a série, realizados entre março de 1976 e março de 1979, atingiram 24 000 professores, o que vale dizer que foram treinados todos os professores dessa série, no Estado do Paraná (Ribeiro & Brito, 1975/1979).

V - ESTUDO DE CAMPO

No estudo de campo, objeto deste capítulo, a coleta de dados foi realizada pelos técnicos do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná e Coordenação de Área do Projeto Especial de Educação MEC/OEA, no Paraná, durante o Seminário Avaliativo de Aplicação do Modelo de Alfabetização *Erasmus Pilotto*, realizado nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, em agosto de 1979.

O planejamento e desenvolvimento do referido seminário, bem como a elaboração dos instrumentos de avaliação aplicados durante a realização do mesmo, resultaram de uma ação conjugada da Direção Executiva e Técnicos do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná, Coordenação de Área do Projeto Especial de Educação MEC/OEA, no Paraná, Inspetorias Regionais de Ensino e Secretarias Municipais de Educação de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.

O seminário foi realizado com o objetivo de avaliar a aplicação do modelo de alfabetização *Erasmus Pilotto*, utilizado e desenvolvido pelos professores anteriormente treinados e com experiência em alfabetização, tendo por base o resultado escolar do primeiro semestre de 1979. O seminário

teve, ainda, como objetivos específicos:

- localizar deficiências e dificuldades de aplicação do modelo de alfabetização, utilizado nos três municípios, para realimentação do curso de treinamento de professores alfabetizadores;

- formular um sistema de acompanhamento, controle e avaliação do rendimento escolar, de modo a permitir a comparação de resultados dos anos passados com os próximos e a avaliação da eficácia do modelo utilizado (MEC/OEA e Cete-par, 1979).

1. OBJETIVOS

Ao proceder à análise dos dados do *Seminário Avaliativo da Aplicação do Método Erasmo Pilotto* os propósitos foram:

1) constatar a eficácia do Método Erasmo Pilotto, que envolve a metodologia do treinamento e do processo de alfabetização;

2) analisar os resultados obtidos com o treinamento de professores, a nível de sala de aula;

3) sugerir, com base no esquema referencial teórico e nos resultados empíricos do Seminário Avaliativo, recomendações visando a efetivar a eficácia do Método Erasmo Pilotto.

2. HIPÓTESES

- Os sujeitos desta pesquisa, que exercem a função de professores da 1.^a série, demonstram, pelas respostas dos questionários, atitudes de plena aceitação em relação ao Método Erasmo Pilotto.

- Professores de 1.^a série, sujeitos desta pesquisa, quando treinados em serviço pelo Método Econômico, têm menores dificuldades para realizar o processo de alfabetização.

3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A investigação restringiu-se apenas a três municípios da Microrregião 21 a saber: Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo.

Justifica-se a escolha apenas desses municípios, por ser área de atuação do Projeto Especial Multinacional de Educação, Brasil-Paraguai-Uruguai-MEC/OEA e possuir informações, como o plano do diagnóstico, prognóstico e programação sócio-econômico-educacional da Microrregião Homogênea do Paraná.

As expectativas relacionadas com a escolha da referida amostra suscitaram a possibilidade de assegurar um nível qualitativo melhor, para ser factível a consecução dos

objetivos previstos, bem como garantir a caracterização dos componentes desta investigação.

4. SUJEITOS

O número de respondentes perfez o total de 351 professores alfabetizadores atuantes em escolas municipais, estaduais e particulares de zonas rural e urbana, que utilizam o método de alfabetização Erasmo Pilotto, sendo 144 de Cascavel, 121 de Foz do Iguaçu e 86 de Toledo.

5. INSTRUMENTOS

Os instrumentos (Anexo III) utilizados na pesquisa foram elaborados pelos Técnicos do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná - Cetepar e constam de sete questionários compostos de perguntas independentes, cujas respostas estão codificadas numa escala que possui alternativas *sim* e *não* e 12 perguntas com respostas abertas.

O total de perguntas dos sete questionários perfaz 65; dessas foram extraídas 28 questões, envolvendo 25 subitens correspondentes aos questionários: 04, 06 e 07, para serem utilizadas nesta investigação.

A seleção das questões, acima mencionadas, baseou-se

no seguinte critério: os itens selecionados estão diretamente relacionados com o objetivos deste trabalho. Portanto, foram retirados dos questionários, somente aqueles que se referiam aos indicadores da pesquisa.

Assim as perguntas de número: 4.1, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.9, do questionário 04 foram selecionadas para análise do indicador: Desenvolvimento de Habilidades do Professor na Aplicação da Metodologia de Alfabetização Proposta no Treinamento.

As questões de número: 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.9, 6.10, 6.11, 6.12, 6.13, do questionário 06, foram selecionadas para o indicador: Eficácia e Validade do Método Erasmo Pilotto.

As perguntas do número 7.1 ao 7.9, do questionário 07, foram selecionadas para o indicador: Desempenho do Professor Treinado no Método Erasmo Pilotto, a Nível de Sala de Aula.

O quadro abaixo apresenta essas informações.

Nº	Indicadores	Itens
1.	Desenvolvimento de Habilidades do Professor na Aplicação da Metodologia de Alfabetização Proposta no Treinamento	4.1, 4.4, 4.5, 4.6, 4.9
2.	Eficácia e Validade do Método Erasmo Pilotto	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.9, 6.10, 6.11, 6.12, 6.13
3.	Resultados do Treinamento a Nível de Sala de Aula	7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9

6. COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados pelos técnicos treinados para esse fim, por ocasião do Seminário Avaliativo da Aplicação do *Método de Alfabetização Erasmo Pilotto*, realizado nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, em agosto de 1979, promovido pelo Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai-MEC/OEA, que teve a duração de 24 horas.

Como já se evidenciou, o referido seminário teve por objetivo específico avaliar a aplicação do *Método Econômico* de alfabetização, utilizado e desenvolvido pelos professores anteriormente treinados, tendo por base o aproveitamento escolar do primeiro semestre de 1979.

Para que se pudesse efetivar a aplicação dos questionários, foram treinados 20 aplicadores que iriam exercer a função de pesquisadores de campo na investigação.

Os professores, sujeitos da pesquisa e pertencentes à população, foram convocados para comparecer ao encontro nos seus respectivos municípios, objetivando proceder ao levantamento de opiniões, nas datas seguintes:

Foz do Iguaçu - 30, 31 de julho e 01 de agosto de 1979

Toledo - 31 de julho, 01 e 02 de agosto de 1979

Cascavel - 01, 02 e 03 de agosto de 1979

Nos referidos dias, em cada município, a aplicação dos questionários coletivos teve início às 8 horas.

Os professores foram encaminhados para as salas de aula, onde receberam as instruções dos pesquisadores de campo, para o preenchimento individual dos questionários.

O tempo médio gasto por respondente para o preenchimento de um questionário foi de 35 minutos, sendo 10 minutos para a orientação e distribuição do material, o que resultou em aproximadamente 5 horas e 25 minutos de trabalho, distribuídos nos três dias de Seminário, cuja programação constou, também, de palestras e debates. Foram respondidos dois questionários por dia, um no período da manhã e outro à tarde, com exceção do segundo dia, em que foram preenchidos os três questionários 03, 04 e 05.

7. ORGANIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Dada a natureza descritivo-exploratória da pesquisa, foi utilizada a análise estatística, que consistiu exclusivamente de cálculo de percentuais para a interpretação das questões de caráter quantitativo. Para as questões de caráter qualitativo, foi utilizada a análise interpretativa, e quando possível foram feitas aproximações percentuais para a elaboração dos relatórios de saída.

Na sistemática de apuração, análise e interpretação dos dados, com relação às perguntas abertas, houve o cuidado de preservar a autenticidade dos mesmos, conservando, sempre que possível, a linguagem dos professores para não des-

virtuar o caráter real das informações.

Para fins deste estudo, os dados foram tabulados em quadros individuais para cada um dos itens que compõem os indicadores e que são apresentados e interpretados no Capítulo VI.

VI - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Para obtenção dos dados necessários à comprovação das hipóteses, utilizou-se neste estudo o método empírico sob a forma transversal, visando a alcançar o nível de precisão necessário às inferências pretendidas na análise e interpretação estatística dos resultados.

Tendo em vista avaliar a eficácia do *Método Erasmo Pilotto*, isto é, a metodologia de treinamento e o *Método Econômico*, considerou-se como critérios de avaliação, nesta investigação, os seguintes conceitos:

inferior a 60% - Insuficiente

de 60% a 74% - Bom

de 75% a 100% - Muito Bom

Algumas perguntas dos questionários aplicados, cuja maior porcentagem de respostas incidiu na alternativa *não*, têm representatividade positiva nos resultados.

Na sequência deste estudo procedeu-se à análise e interpretação dos dados utilizando-se os instrumentos que foram selecionados de acordo com os objetivos desta investigação. Assim, para cada item selecionado dos questionários

elaboraram-se quadros, que a seguir serão interpretados nos seus aspectos mais significativos.

1. DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DO PROFESSOR NA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO PROPOSTA NO TREINAMENTO

1.1. Em resposta à pergunta 4.1 representada no Quadro 1 observou-se que 93,14% dos respondentes dos três municípios, em média, afirmaram que o *domínio da técnica de alfabetização*, adquirido por eles, garantiu a eficácia da aplicação da mesma a nível de sala de aula. O percentual de 6,86% corresponde às questões deixadas em branco devido ao fato de os professores não terem comparecido ao encontro de aplicação dos instrumentos, conforme pode ser evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 1: Garantia à Aplicabilidade da Técnica

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	93,04	-	6,96
Cascavel	93,40	-	6,60
Foz do Iguaçu	93,00	-	7,00
Média	93,14	-	6,86

1.2. Quanto ao domínio da técnica de alfabetização pelo professor, considerado como *garantia da aprendizagem do aluno*, verificou-se que 92,78% dos informantes de Toledo, Cascavel e Foz do Iguaçu, em média, concordaram com a afirmação, enquanto que 1,90%, também, em média, responderam negativamente e 5,32% corresponde ao percentual em branco, como aconteceu na análise do quadro anterior.

Quadro 2: Garantia à Aprendizagem dos Alunos

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	93,04	-	6,96
Cascavel	94,30	5,70	-
Foz do Iguaçu	91,00	-	9,00
Média	92,78	1,90	5,32

Dos Quadros 1 e 2 pode-se inferir que um número altamente significativo de professores respondeu que o domínio da técnica de alfabetização garantiu um melhor desempenho na aplicação da técnica e conseqüentemente facilitou a aprendizagem dos alunos.

1.3. Os resultados apresentados no Quadro 3 evidenciam que mais de 90% dos respondentes afirmaram que a inte-

rriorização de um esquema de perguntas facilitou o seu trabalho de alfabetizadores. Os dados demonstram, ainda, que as respostas negativas e em branco, por município e na média em geral, são pouco expressivos.

Quadro 3: Facilitação do Trabalho como Alfabetizador

Municípios	Alternativas	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo		93,04	-	6,96
Cascavel		94,30	5,70	-
Foz do Iguaçu		91,00	-	9,00
Média		92,78	1,90	5,32

Pelos dados contidos no Quadro 4, pode-se constatar que, em média, 86,50% dos professores dos três municípios responderam que sentem-se seguros na aplicação da técnica, enquanto que 9,87% não concordaram e 3,62% deixaram de responder.

Como se nota, estas últimas afirmativas apresentaram uma pequena discrepância com relação à posição apresentada no Quadro 2, quando 90% dos respondentes afirmaram que o domínio da técnica estava garantindo a aplicação da mesma.

1.4. Essa discrepância se apresenta de modo mais evi-

dente no município de Foz do Iguaçu, onde 90% dos professores afirmaram que a interiorização de um esquema de perguntas facilitou o seu trabalho de alfabetizador e conforme o Quadro 4, apenas 77% disse estar seguro para aplicar a técnica.

Quadro 4: Segurança na Aplicação da Técnica

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	90,71	2,33	6,96
Cascavel	91,80	7,30	0,90
Foz do Iguaçu	77,00	20,00	3,00
Média	86,50	9,87	3,62

1.5. A pergunta 4.6, que se enuncia: *Você está aplicando o processo, na íntegra, como lhe foi orientado no treinamento?* é composta de 6 itens, que serão representados nos quadros: 5, 6, 7, 8 e 9.

A maioria dos professores afirmou que estava aplicando o processo na íntegra como foi orientado no treinamento.

Pode-se constatar pelos resultados apresentados no Quadro 5 que, 95,44% dos sujeitos da pesquisa, dos três municípios, em média, responderam que utilizavam de forma correta a letra cursiva no quadro de giz. As respostas assina-

ladas *negativo* ou em branco são pouco expressivas.

Quadro 5: Utilização Correta da Letra Cursiva

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	93,04	-	6,96
Cascavel	98,30	1,70	-
Foz do Iguaçu	95,00	5,00	-
Média	95,44	2,23	2,32

1.6. Em relação aos dados expressos no Quadro 6 há uma incidência bem significativa de respostas afirmativas nos três municípios indicando que a porcentagem de professores, em média, que utilizaram, no ensino da leitura, a técnica de correção que procura reforço no grande grupo, ultrapassou 95%, conforme se observa.

Quadro 6: Utilização da Técnica de Correção,
no Ensino da Leitura

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	93,04	-	6,96
Cascavel	98,30	1,70	-
Foz do Iguaçu	97,00	3,00	-
Média	96,11	1,56	2,32

1.7. No quadro 7 apresentam-se as porcentagens relativas aos professores que afirmaram estar *utilizando, no ensino da escrita, a técnica de correção que induz o aluno escrever corretamente*. Pode-se verificar que a quase totalidade dos professores aplicou na íntegra, o que lhes foi orientado no treinamento. As questões em branco incluem, também, os professores que não estiveram presentes na aplicação do instrumento.

Quadro 7: Aplicação da Técnica de Correção,
no Ensino da Escrita

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	93,04	-	6,96
Cascavel	95,10	1,70	3,20
Foz do Iguaçu	98,00	2,00	-
Média	95,38	1,23	3,38

1.8. Em relação ao item 4.6 observaram-se percentuais bastante elevados de respondentes que declararam ter seguido as orientações dadas no treinamento, isto é, de *reunir todas as crianças, em frente ao quadro-de-giz, nas aulas iniciais do ensino da leitura*. Conforme se verifica no Quadro 8, em Toledo a porcentagem de 6,96% de respondentes em branco correspondeu, totalmente, aos professores que faltaram ao *Seminário Avaliativo*.

Quadro 8: Aulas Dadas Para Todas as Crianças
no Quadro-de-Giz

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	93,04	-	6,96
Cascavel	97,50	2,50	-
Foz do Iguaçu	98,00	2,00	-
Média	96,18	1,50	2,32

1.9. Em relação aos meios utilizados para a fixação da aprendizagem, após cada noção nova, observa-se que 94,84% dos docentes treinados, em média, responderam que realizaram atividades para este fim. O Quadro 9 comprova os resultados apontados.

Quadro 9: Realização de Atividades Para a
Fixação da Aprendizagem

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	93,04	-	6,96
Cascavel	97,50	2,50	-
Foz do Iguaçu	94,00	2,00	4,00
Média	94,84	1,50	3,65

1.10. Da mesma forma, que nas situações anteriores, o grupo de respondentes, em média, mantém a mesma porcentagem do quadro anterior. Conforme o Quadro 10, 94,84% dos sujeitos da pesquisa, em média, afirmaram que estão realizando, com seus alunos, atividades de recapitulação.

Observou-se, ainda, que uma porcentagem mínima de 1,50% de professores, em média, não estão seguindo as orientações dadas no treinamento, o que significa que não realizaram atividades de recapitulação. Verifica-se, ainda, no Quadro 10, a média de 3,65% de respostas em branco, que corresponde, totalmente, à porcentagem de professores que não compareceram ao Encontro de Avaliação.

Quadro 10: Realização de Atividades de Recapitulação

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	93,04	-	6,96
Cascavel	97,50	2,50	-
Foz do Iguaçu	94,00	2,00	4,00
Média	94,84	1,50	3,65

1.11. Em resposta a pergunta 4.9 relacionada com as dificuldades apresentadas na aplicação do método, existem

diferenças numericamente significativas em relação à afirmação e negação das questões representadas nos Quadros 1, 2, 3 e 4, que se referem ao domínio da técnica. As afirmativas e negativas, constantes do Quadro 11, contradizem a posição anterior, relacionada com a segurança da aplicação da técnica.

Observou-se que, em média, 28,82% dos professores disseram que encontraram dificuldade na aplicação do método, enquanto 67,92% responderam que não.

Com referência às dificuldades encontradas na aplicação do Método, os sujeitos, de um modo geral, apresentaram como causas responsáveis:

- dúvidas ou dificuldades quanto à aplicação do Método;
- insegurança no uso das fichas;
- insegurança do professor-treinador;
- dificuldades de comunicação do professor;
- método cansativo e muito repetitivo;
- ausência total de treinamento para alguns professores.

A afirmativa de que o Método é *cansativo e muito repetitivo* foi apresentada apenas pelos informantes de Foz do Iguaçu; as demais foram comuns aos três municípios.

Quadro 11: Dificuldade Quanto à Aplicabilidade do Método

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	26,75	66,29	6,96
Cascavel	31,71	67,48	0,81
Foz do Iguaçu	28,00	70,00	2,00
Média	28,82	67,92	3,25

2. EFICÁCIA E VALIDADE DO MÉTODO ERASMO PILOTTO

2.1. Os resultados do Quadro 12 demonstram que mais de 85% dos sujeitos da pesquisa, dos três municípios, em média, afirmaram que o *Método de Alfabetização Erasm Pilotto* pode ser aplicado a qualquer tipo de aluno.

Quadro 12: Aplicabilidade do Método Erasm Pilotto a Qualquer Tipo de Aluno

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	81,40	5,80	12,80
Cascavel	94,70	5,30	-
Foz do Iguaçu	87,00	13,00	-
Média	87,70	8,03	4,26

Os professores que optaram pela alternativa SIM, justificaram:

%	T O L E D O
Porque o método:	
5	. prepara bem os alunos;
5	. facilita a aplicação e a aprendizagem;
7	. apresenta linguagem simples;
23	. é bastante eficiente;
24	. é simples; desperta o interesse da criança;
25	. é de fácil compreensão.
%	C A S C A V E L
Porque o método:	
24,70	. é bom e deve ser bem aplicado;
30	. é claro e simples possibilitando a qualquer aluno normal aprender;
40	. é eficiente e as repetições facilitam a aprendizagem.
%	F O Z D O I G U A Ç U
Porque o método:	
22	. se adapta a qualquer tipo de aluno;
65	. é fácil de ser aplicado pelo professor e compreendido pelo aluno.

Os respondentes que negaram a aplicação do método a qualquer tipo de aluno foram, numericamente, insignificantes.

A porcentagem de respostas em branco, que é constante no município de Toledo, corresponde aos docentes que faltaram ao Seminário Avaliativo.

2.2. Conforme dados expressos no Quadro 13, quanto à possibilidade de qualquer professor, desde que treinado, aplicar com eficiência o método, as respostas ao questionário demonstraram, que 94% dos respondentes, em média, afirmaram que sim.

Como se pode verificar, não houve respostas negativas e a porcentagem das respostas em branco não é expressiva.

Quadro 13: Aplicabilidade Eficiente do Método Depende do Treinamento do Professor

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	87,20	-	12,80
Cascavel	98,50	-	1,50
Foz do Iguaçu	97,00	-	5,00
Média	94,23	-	6,43

2.3. A formulação da pergunta, sobre *aspectos do método que o professor julga fundamentais para a alfabetização*, não foi muito precisa, o que dificultou a obtenção de informações mais claras e de maior consistência.

Face à análise dessa questão percebeu-se que as respostas sobre os aspectos fundamentais do método foram superficiais e inconsistentes, inferindo-se daí, que as falhas tenham sido do treinamento.

Com referência a esses aspectos, muitas das respostas apresentadas no Quadro 14 indicaram que os informantes não tinham idéia clara sobre o que foi questionado.

Quadro 14: Aspectos Fundamentais do Método

%	Toledo	%	Cascavel	%	Foz do Iguaçu
37	. Período Preparatório	20	. Leitura em frente ao quadro, leitura individual, recapitulação, exercícios diversificados, distinguir sons	15	. Ficha 9
9	. Realimentação do Método			17	. partir do simples para o completo
9	. Técnica Fonética			12	. acompanha fases do desenvolvimento da criança
17	. Todos são importantes	34	. formação de palavras	66	. as respostas foram minhas ou estavam em branco
4	. Repetição e Fixação		. treinamento para professores		
4	. Formação de Sentenças				
3	. Recapitulação	33,8	. o todo contribui para a alfabetização completa		
3	. Sequência de sílabas sem ordem rígida		. período preparatório		
3	. Sintetização do Método	32,2	. exercícios diversificados e repetição constante levam o aluno à fixação		
3	. Palavras geradoras				
3	. Exploração das sílabas				
4	. Ficha 9				
1,17	. Exploração das palavras pelos alunos				
12,8	. Brancos				

Tendo em vista a natureza da pergunta aberta, que suscita uma variedade de respostas, obteve-se esse resultado.

Como já foi referido na análise e interpretação do Quadro 3, as respostas anteriores podem ser atribuídas a algumas variáveis intervenientes, que atuaram sobre a equipe técnica responsável pelo Projeto do *Seminário Avaliativo da Aplicação do Método Erasmo Pilotto*, tais como: falta de conhecimentos necessários sobre os fundamentos e objetivos do *Método Erasmo Pilotto*, sobre as técnicas de elaboração de instrumentos de avaliação; e ainda, falta de habilidade por parte dos aplicadores de campo.

Observações feitas pelo professor Erasmo Pilotto, dão o testemunho de que alguns docentes responsáveis pelos cursos não conseguiram desempenho nos termos propostos, isto é, não atingiram o grau de domínio desejado, da técnica. Razão pela qual o treinamento de algumas turmas parece não ter sido eficiente.

Pode-se inferir, ainda, que as respostas dos informantes, de municípios diferentes, parecem coincidir em alguns conceitos sobre o método, mas que não traduzem com fidelidade os seus aspectos fundamentais, segundo o autor.

2.4. A pergunta aberta, que se enuncia: *Que falhas você apontaria no método de alfabetização modelo Erasmo Pilotto?*, suscitou alternativas variadas o que dificultou a tabulação. Percebeu-se claramente a dificuldade de os pro-

fessores formularem um argumento e redigirem suas idéias com precisão, resultado que evidencia inadequação do instrumento ao nível do respondente.

As interpretações registradas no Quadro 14 aplicam-se plenamente aos resultados apresentados no Quadro 15, isto é, questiona-se, novamente, se os técnicos que elaboraram os instrumentos possuíam a competência que lhes permitisse propor uma avaliação ao nível da cultura dos informantes.

Quadro 15: Falhas Apontadas no Método de Alfabetização Erasmo Pilotto

%	Toledo	%	Cascavel	%	Foz do Iguaçu
1,17	. deveria ser estudada sempre a 1. ^a sílaba de cada palavra;	24,80	. entrega do manual do aluno desde o período preparatório;	3,00	. livro do aluno; . escolha da palavra-chave;
3,49	. introdução das sílabas bo e la, na mesma palavra;	30,00	. muito cedo para apontar falhas;		. atraso do material;
12,80	. em branco;	45,10	. cartilha acompanhando método.		. treinamento do professor.
82,54	. não há falhas.			15,00	. repetitivo e lento;
				15,00	. em branco;
				29,00	. respostas sem consistência;
				38,00	. não há falhas no método, nem no treinamento.

2.5. Observou-se no Quadro 16 uma grande dispersão de dados o que pareceu indicar que os professores não estavam preparados e que houve falhas no treinamento.

Com referência à justificativa sobre as fichas que apresentam as características fundamentais do método, conforme o Quadro 16, pode-se constatar a porcentagem de professores que opinaram sobre as fichas consideradas por eles fundamentais.

Quadro 16: Fichas Fundamentais do Método

Toledo		Cascavel		Foz do Iguaçu	
Profs.	Fichas - Nº	Profs.	Fichas - Nº	Profs.	Fichas - Nº
5,00%	6;9;17	5,26%	6;5;2	4,00%	6;9;13
7,00%	13;14;16	94,74%	todas	6,00%	6;9;5;2
13,00%	6;7;8;14	-	-	9,00%	6;7;8;9
13,00%	6;7;9	-	-	9,00%	6;9;14;16;17
15,00%	6;9;14	-	-	12,00%	6;9;14;17
47,00%	6;9	-	-	50,00%	6;7;8;9;13;14;17

2.6. O Quadro 17, a seguir, sintetiza a opinião dos professores, com relação a ser oportuno ou não complementar com outro o método em questão.

As respostas *não pode ou não deve ser complementado por outro método* atingiram os percentuais mais elevados.

Os docentes que responderam afirmativamente deveriam justificar a resposta dizendo qual o método que poderia complementar. Entretanto, de um modo geral, as justificativas não confirmaram a resposta da questão.

Evidencia-se, ainda, que alguns docentes responderam que talvez fosse interessante complementar, mas que não conheciam outro método.

Considerou-se como NÃO viável a complementação com outro método, na opinião dos respondentes de Toledo, isto, porque 87,20% deles afirmaram que o método é excelente para leitura e escrita, mas deveria ser complementado com Iniciação às Ciências e Matemática.

Quadro 17: Viabilidade de Complementar o Método

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Talvez %	Em Branco %
Toledo	-	87,20	-	12,80
Cascavel	12,70	62,50	-	24,80
Foz do Iguaçu	18,00	62,00	20,00	-
Média	10,23	70,56	6,66	12,53

2.7. Com referência a qual seria o método para complementação, constatou-se uma diversidade de opiniões.

Pode-se observar que em Toledo não houve nenhuma resposta afirmativa, havendo, portanto, coerência em não citar métodos para complementação.

Em Cascavel e Foz do Iguaçu foram citados os métodos relacionados no Quadro 18.

Quadro 18: Métodos Para Complementação

Municípios Métodos	Cascavel %	Foz do Iguaçu %	Toledo %
Abelhinha	3,80	-	-
Misto	3,00	20,00	-
Global	2,20	-	-
Nenhum	1,50	-	-
Outros	-	3,00	-

Examinando-se os Quadros 17 e 18, observou-se em Cascavel e Foz do Iguaçu uma certa incoerência de alguns respondentes. Em Cascavel 12,70% (Quadro 17), dos sujeitos disseram que o método deveria ser complementado por outro, entretanto, apenas 9,00% citou o método para a complementação, 1,50% respondeu nenhum. Portanto, a porcentagem de 2,70% de informantes, que respondeu afirmativamente, conforme Quadro 17, deixou de opinar como se observa no Quadro 18.

Em Foz do Iguaçu 18,00% respondeu favorável à com-

plementação e pode-se observar no Quadro 18, que 23,00% opinou sobre qual o método para complementação, enquanto 3,00% citou vagamente *outros*.

2.8. Os resultados, a seguir, podem ser explicados, porque todos os respondentes tinham experiências anteriores em alfabetização, portanto, os dados apresentados nos Quadros 19, 20 e 21, são comparativos à sua experiência docente.

Dos três municípios, 90% dos sujeitos, em média, concordaram que: *a recomendação básica de dar as aulas iniciais no quadro de giz, sem cartilha, facilita a aprendizagem do aluno, conforme Quadro 19.*

Quadro 19: Facilitação da Aprendizagem Inicial no Quadro-de-Giz, sem Cartilha

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	86,03	1,17	12,80
Cascavel	97,70	2,30	-
Foz do Iguaçu	92,00	3,40	4,60
Média	91,91	2,29	5,80

2.9. Face aos dados apresentados no Quadro 20, percebe-se que as respostas dos docentes com relação à facilitação da descoberta da leitura pela processuação fônica, desenvolvida na ficha 9, concentraram-se na alternativa intitulada SIM, cujo percentual afirmativo, em média, foi superior a 92%.

Quadro 20: Facilitação da Descoberta da Leitura pela Processuação Fônica

Municípios	Alternativas	Sim	Não	Em Branco
		%	%	%
Toledo		87,20	-	12,80
Cascavel		98,50	1,50	-
Foz do Iguaçu		92,00	5,00	13,00
Média		92,56	2,16	8,60

2.10. Pelos dados do Quadro 21 observa-se, também, a maior concentração de respostas afirmativas, quando perguntados se a *insistência no processo de formação de sílabas, da ficha 13, contribui para o processo de alfabetização.*

Quadro 21: Insistência no Processo da Formação de Sílabas Facilita o Processo de Alfabetização

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	86,03	1,70	12,80
Cascavel	99,20	0,80	-
Foz do Iguaçu	93,00	5,00	12,00
Média	92,74	2,50	8,26

2.11. Em resposta às perguntas representadas nos Quadros: 22, 23 e 24, constatou-se que, 92% dos sujeitos dos três municípios, em média, afirmaram que a ficha 14 auxilia o aluno: *a descobrir o processo de formação de palavras, escrever com correção e dar significado às palavras formadas.*

Quadro 22: A Orientação Auxilia a Descoberta da Formação de Palavras

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	87,20	-	12,80
Cascavel	98,50	1,50	-
Foz do Iguaçu	92,00	5,00	13,00
Média	92,56	2,16	8,60

Quadro 23: A Orientação Facilita Escrita Correta

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	87,20	-	12,80
Cascavel	97,70	2,30	-
Foz do Iguaçu	92,00	5,00	13,00
Média	92,30	2,43	8,60

Quadro 24: A Orientação Facilita o Significado para as Palavras Formadas

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	86,03	1,17	12,80
Cascavel	96,90	3,10	-
Foz do Iguaçu	94,00	2,70	3,30
Média	92,31	2,32	5,36

2.12. Pode-se verificar, ainda, que uma alta porcentagem de professores, dos três municípios da amostra, afirmaram que o treino auditivo, proposto na ficha 16, contri-

bui para acelerar o processo de alfabetização, conforme o Quadro 25, abaixo.

Quadro 25: Contribuição do Treino Auditivo na Aceleração do Processo de Alfabetização

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	87,20	-	12,80
Cascavel	96,20	-	3,80
Foz do Iguaçu	95,00	2,20	2,80
Média	92,80	0,73	6,46

2.13. Pela análise dos resultados apresentados nos Quadros 26, 27 e 28 verifica-se que a sistemática proposta na ficha 17 favorece o desempenho dos alunos na elaboração de sentenças, os professores são quase que unânimes em afirmar, também, que o trabalho com a referida ficha dá condições ao aluno de melhor expressar suas idéias e empregar corretamente a pontuação.

Os quadros, a seguir, apresentam uma visão geral da opinião dos sujeitos sobre os resultados alcançados com o desenvolvimento das atividades propostas na ficha 17.

Quadro 26: Facilitação na Elaboração de Sentenças

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	87,20	-	12,80
Cascavel	98,50	1,50	-
Foz do Iguaçu	93,00	5,00	2,00
Média	92,90	2,16	4,93

Quadro 27: Estimulação Para Expressão de Idéias

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	87,20	-	12,80
Cascavel	99,20	0,80	-
Foz do Iguaçu	93,00	5,00	2,00
Média	93,13	1,93	4,93

Quadro 28: Utilização Correta da Pontuação

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	86,03	1,17	12,80
Cascavel	97,70	2,30	-
Foz do Iguaçu	92,00	5,00	3,00
Média	91,91	2,92	5,26

2.14. Pelos dados do Quadro 29, verifica-se que 77,67% dos entrevistados, em média, responderam que não fariam modificação alguma no Método Erasmo Pilotto.

Quadro 29: Modificações Sugeridas no Método Erasmo Pilotto

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	3,49	83,71	12,80
Cascavel	12,70	87,30	-
Foz do Iguaçu	30,00	62,00	8,00
Média	15,39	77,67	6,93

2.15. Entre as sugestões de modificação do método oferecidas pelos professores, destacam-se, em Foz do Iguaçu (30%), em Toledo (1,70%): *explorar sempre a sílaba inicial em todas as palavras-chave.*

Em Cascavel a incoerência das sugestões dadas contradizem os resultados do Quadro 29, que apresenta apenas 12,70% respondendo que fariam modificações no método.

Quadro 30: Modificações Sugeridas em Cascavel

Respondentes	Modificações Sugeridas
15,00%	. Troca da 2. ^a sílaba da palavra-chave <i>bola</i>
22,50%	. Treinamento para professores
25,00%	. Em branco
37,50%	. Cartilha adaptada ao método

Em Cascavel, os resultados apresentados no Quadro 30, são discrepantes em relação aos do Quadro 29, onde 87,30% dos sujeitos afirmaram não necessitar o *Método Erasmo Pilotto* de modificações. No entanto, no sub-item *Quais as modificações que deveriam ser feitas*, 75% dos informantes ofereceram sugestões de mudança, quando apenas 12,70% deveriam opinar. Pode-se atribuir tal falha, novamente à falta de compreensão dos professores com relação à interpretação do

referido item.

3. DESEMPENHO DO PROFESSOR TREINADO NO MÉTODO ERASMO PILOTTO, A NÍVEL DE SALA DE AULA

O questionário 07 avalia a eficiência do treinamento, no Método Erasmo Pilotto e as condições que o mesmo ofereceu para o melhor desempenho do professor, a nível de sala de aula.

Neste questionário foram selecionados 11 itens que estão diretamente relacionados com os objetivos do presente trabalho e que se referem a um dos indicadores da pesquisa.

3.1. Com referência às condições que o treinamento ofereceu para o professor aplicar com segurança o método e promover a melhoria do ensino, a maioria dos professores afirmaram que sim. Conforme o Quadro 31 verifica-se que foi insignificante a porcentagem de docentes que responderam que o treinamento não ofereceu condições para melhorar o seu desempenho como alfabetizador.

Em Toledo, a porcentagem de respostas em branco corresponde aos professores que não estavam presentes no Seminário.

Quadro 31: Garantia à Aplicabilidade do Método

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	88,37	1,17	10,46
Cascavel	94,40	5,60	-
Foz do Iguaçu	85,00	15,00	-
Média	89,25	7,25	3,48

3.2. O quadro a seguir mostra a porcentagem dos professores que afirmaram ser o tempo destinado ao treinamento suficiente. Pode-se, também, verificar que, em média, a porcentagem de 59,61% dos respondentes que disseram não ser suficiente o tempo, foi até certo ponto significativa.

Evidencia-se em Cascavel uma certa incoerência nos resultados apresentados nos Quadros 31 e 32, pois 94,40% dos respondentes afirmaram que o treinamento deu-lhes condições de aplicar o método com segurança e no Quadro 32 observa-se que 43,80% respondeu que o tempo de treinamento não foi suficiente.

Quadro 32: Duração Suficiente do Treinamento

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	83,73	5,81	10,46
Cascavel	56,20	43,80	-
Foz do Iguaçu	90,00	10,00	-
Média	77,97	19,87	3,48

3.3. Nos Quadros 33, 34, 35, 36 e 37, apresentam-se as porcentagens relativas aos docentes que citaram explicitamente o treinamento como responsável por mudanças em seu trabalho, em termos de desenvolvimento de habilidades necessárias ao desempenho didático. Pode-se verificar, ainda, que a porcentagem dos sujeitos que responderam não terem tido oportunidade de desenvolver tais habilidades, foi insignificante.

Quadro 33: Desenvolvimento da Expressão Oral

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	98,40	1,60	-
Foz do Iguaçu	100,00	-	-
Média	95,98	0,53	3,48

Quadro 34: Utilização do Quadro-de-Giz

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	97,60	2,40	-
Foz do Iguaçu	100,00	-	-
Média	95,71	0,80	3,48

Quadro 35: Facilitação na Formulação de Perguntas

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	96,80	3,20	-
Foz do Iguaçu	100,00	-	-
Média	95,44	1,06	3,48

Quadro 36: Execução Correta do Traçado da Letra no Quadro-de-Giz

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	96,80	3,20	-
Foz do Iguaçu	97,00	3,00	-
Média	94,44	2,06	3,48

Quadro 37: Utilização Correta do Vocabulário

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	99,20	0,80	-
Foz do Iguaçu	100,00	-	-
Média	96,24	0,26	3,48

3.4. Estabelecendo-se correlação entre as respostas representadas no Quadro 4, em que os sujeitos afirmaram que a interiorização de um esquema de perguntas facilitou o seu trabalho de alfabetização e os resultados apresentados no Quadro 38 que responderam à pergunta *o treinamento possibilitou a você a interiorização de um esquema de perguntas?*, verificou-se que houve uma certa coerência nas respostas.

Pela análise do quadro a seguir pode-se constatar que o treinamento possibilitou à maior parte dos professores, desenvolver habilidades de formular perguntas, cujas atividades estão contidas na ficha 6 (Anexo II).

Quadro 38: Garantia da Interiorização de Esquema de Perguntas pelo Treinamento

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	92,18	7,82	-
Foz do Iguaçu	96,00	4,00	-
Média	92,57	3,94	3,48

3.5. A análise do Quadro 40 tem como objetivo verificar se a seqüência do método ficou clara durante o treinamento. Os resultados demonstram que uma porcentagem alta-

mente significativa de 91,31%, em média, de sujeitos, responderam que sim.

Quadro 39: Garantia à Sequência Clara do Método pelo Treinamento

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	91,40	8,60	-
Foz do Iguaçu	93,00	7,00	-
Média	91,31	5,20	3,48

3.6. Pode-se constatar pela análise dos Quadros 40 e 41 que o treinamento deu condições à maioria dos professores, de aplicarem corretamente a técnica de correção da leitura e escrita a nível de sala de aula, tendo em vista que uma porcentagem significativa de alfabetizadores respondeu afirmativamente, como demonstram os dados a seguir.

Quadro 40: Facilitação da Aplicação da Técnica de Correção da Leitura

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	97,60	2,40	-
Foz do Iguaçu	100,00	-	-
Média	95,71	0,80	3,48

Quadro 41: Facilitação da Aplicação da Técnica de Correção da Escrita

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	97,60	2,40	-
Foz do Iguaçu	98,00	2,00	-
Média	95,04	1,46	3,48

3.7. De um modo geral, quase todos os sujeitos responderam que o treinamento deu-lhes possibilidade de entender como uma pessoa aprende a ler pelo Método Erasmo Pilotto. O Quadro 42 demonstra claramente a opinião emitida pelos respondentes.

Quadro 42: Garantia à Compreensão de Como se Processa a Aprendizagem da Leitura no Método Erasmo Pilotto pelo Treinamento

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	88,37	1,17	10,46
Cascavel	92,90	7,10	-
Foz do Iguaçu	97,00	3,00	-
Média	92,75	3,75	3,48

3.8. Pode-se constatar pela análise dos Quadros 43 e 44 que a compreensão global do método foi avaliada em função da memorização das fichas durante o treinamento e da compreensão do que é essencial em cada ficha. Percebe-se que a maior parte das respostas concentrou-se na alternativa SIM, demonstrando que u'a maioria significativa teve bom aproveitamento no treinamento.

Quadro 43: Garantia da Memorização das Fichas pelo Treinamento

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	73,27	16,27	10,46
Cascavel	78,90	19,50	1,60
Foz do Iguaçu	80,00	17,50	2,50
Média	77,39	17,75	4,85

Quadro 44: Garantia à Compreensão da Essência das Fichas pelo Treinamento

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	88,20	11,70	0,30
Foz do Iguaçu	82,00	15,50	2,50
Média	86,58	9,06	4,42

3.9. O propósito da análise deste item é constatar até que ponto o treinamento incentivou o professor, provocando-lhe motivos que o levassem a aplicar imediatamente o método Erasmo Pilotto.

Pelos dados apresentados no Quadro 45 pode-se inferir que os resultados dos treinamentos foram positivos e que os mesmos parecem ter atingido os objetivos propostos.

Quadro 45: Incentivo à Aplicação Imediata do Método pelo Treinamento

Alternativas Municípios	Sim %	Não %	Em Branco %
Toledo	89,54	-	10,46
Cascavel	94,50	5,50	-
Foz do Iguaçu	89,00	8,50	2,50
Média	91,01	4,66	4,32

VII - CONCLUSÕES E SUGESTÕES

1. CONCLUSÕES

Ao iniciar-se o presente estudo, evidenciou-se como propósito essencial identificar o índice de eficácia do *Método Erasmo Pilotto*, que envolve metodologia de alfabetização e treinamento de professores, como um todo integrado, apresentado em termos de solução paranaense para a problemática do ensino inicial da leitura e escrita.

Realizou-se uma abordagem teórica, onde se procurou argumentar que alguns dos fatores concorrentes para o baixo rendimento da aprendizagem na 1.^a série estão diretamente relacionados com o preparo específico do professor alfabetizador.

Procurou-se demonstrar, também, que o treinamento de professores em serviço, na metodologia proposta pelo professor Erasmo Pilotto, permite atingir um expressivo número de professores, desenvolvendo em curto prazo, habilidades que lhes são necessárias para aplicar o método de alfabetização com maior segurança e, assim, garantir a eficácia do ensino.

Considerou-se, ainda, como relevante neste processo, o plano que foi elaborado com o propósito de auxiliar no esforço de elevar cada escola ao nível de qualidade imediatamente superior àquele em que se encontrava.

Finalmente, procedeu-se à análise e interpretação dos resultados em função dos critérios estabelecidos pelos próprios responsáveis pelos treinamentos, mediante os quais pôde-se concluir:

- que alguns resultados parecem ter sido influenciados por deficiência dos instrumentos utilizados, bem como da aplicação dos mesmos;

- que a imprecisão, na formulação de algumas perguntas dos questionários, dificultou a obtenção de informações fidedignas;

- que parece ter havido falhas em alguns dos treinamentos, tendo em vista a dispersão e inconsistência das respostas demonstradas no Quadro 14, relativas aos aspectos fundamentais do método;

- que algumas das pessoas que exerceram a função de docência nos treinamentos parecem não ter seguido a filosofia, as diretrizes e a metodologia propostas pelo autor;

- que os resultados alcançados com a aplicação do *Método Erasmo Pilotto*, em várias oportunidades, demonstraram que o mesmo é de fácil domínio em curto espaço de tempo e oferece condições de plena adaptação a todos os professores atuantes;

- que os professores que aplicaram o *Método Econômico* seguindo as orientações do autor obtiveram, no final do ano, taxas mais elevadas de aprovação de alunos, em relação aos anos anteriores, em que não houve treinamento;

- que parece ter havido um melhor desempenho dos professores alfabetizadores, a nível de sala de aula, após o treinamento no *Método Econômico*, tendo em vista os relatórios e resultados obtidos no *Seminário Avaliativo da aplicação do Método Erasmo Pilotto*;

- que parece possível melhorar sensivelmente e a curto prazo o rendimento do ensino na 1.^a série bem como o índice de aprovação desta série para a seguinte, pela introdução do *Método Econômico*, utilizado na pesquisa.

Portanto, apesar de terem sido detectadas algumas falhas na elaboração e aplicação dos instrumentos e nos treinamentos, os resultados obtidos nesta investigação asseguram a confirmação das hipóteses.

2. SUGESTÕES

A análise dos resultados obtidos, nesta investigação, permite a apresentação de sugestões capazes de serem utilizadas como diretrizes para a organização e implementação de programas de treinamento de professores alfabetizadores, assim como para realização de novas investigações na área.

Com base no referencial teórico do problema e no tratamento estatístico dos dados, sugere-se:

- que a Secretaria de Estado da Educação utilize, como instrumento valioso na política de promoção dos recursos humanos, que atuam na 1.^a série, o *Método Erasmo Pilotto*, para o treinamento de professores, visando a melhoria do ensino nesta série, a fim de diminuir a evasão e repetência, e também aumentar o nível de motivação dos profissionais da educação;

- que o treinamento dos educadores que atuam na 1.^a série seja considerado como fator decisivo para o desenvolvimento individual, profissional e social;

- que a universidade, num trabalho conjunto de professores ou especialistas da área de Letras e da área de Educação, seja envolvida na tarefa de:

. construir baterias de testes *econômicos* para medir a maturidade dos alunos, para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita

. treinar professores alfabetizadores, através de seus estagiários que atuarão como multiplicadores;

- que após a realização de cada etapa do treinamento, a Coordenação Geral desses cursos estabeleça, efetivamente, um fluxo de informações, tendo em vista a melhoria do desempenho dos professores a nível de sala de aula;

- que o Departamento de Ensino de 1º Grau, num trabalho conjunto com o Grupo de Planejamento Setorial da Se-

cretaria de Estado da Educação, implante um sistema flexível de avaliação permanente, da aplicação do *Método Econômico*, a nível de sala de aula;

- que as oportunidades de treinamento oferecidas aos professores alfabetizadores, bem como os resultados obtidos, respondam essencialmente as necessidades de minimizar as disfunções e distorções nessa área de atuação e que não se constituam em mais um programa de desperdícios de recursos financeiros;

- que os resultados auferidos com a aplicação do *Método Erasmo Pilotto*, a nível estadual, sejam divulgados pelos técnicos especialistas responsáveis, a nível nacional, objetivando assim a implantação desta metodologia, nas regiões em que a evasão e repetência na 1.^a série atingem taxas elevadas.

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. il.
4. _____. Experiências de linguagem oral. 10.ed. Rio de Janeiro, Nacional de Direito, 1968. 269 p. il.
5. BAUDELLOT, 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 a nos enfants et quelques histoires recontées. Paris, Librairie d'education 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 1º 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 1º 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 1ª 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 1º 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):216-225, jul/set. 1960.
22. FREITAS, M.A. Teixeira de. Dispersão, demografia e escolaridade. Revista Brasileira de Estatística. Rio de Janeiro, Ano 1, nº 3, set. 1940.
23. GALVANI, Victoria A. Estrutura y funciones de la educación primária. In: AGULLA, Juan Carlos. Educación, sociedad y cambio social. Buenos Aires, Kapeluz, 1973.
24. GATTI, Bernadete Angelina et al. Avaliação de programa de treinamento de professores de 1ª série - 1º 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 1º Grau. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUC-RS, 1978. 396 p.
26. GRAY, William S. La enseñanza de la lectura y la escri-

- tura. 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, nº 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 - 1ª série. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. 128 p. il. (Pesquisas e monografias, 11).
 31. _____. Dificuldades dos alunos em 1ª série - leitura. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1975. 40 p. il. (Pesquisas e monografias, 13).
 32. _____. Programas de 1ª série: dosagem, apresentação e preparação do professor. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1975. 119 p. il. (Pesquisas e monografias, 14).
 33. _____. Dificuldades dos alunos em 1ª 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 1ª 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 1ª, 2ª e 3ª série do 1º 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 Pesquisa. Belo Horizonte, MEC/INEP, nº 6, dez. 1971.
 39. LANDSHEERE, Gilbert de et al. A formação do docente de amanhã. Lisboa, Moraes, 1978. 219 p.
 40. LENVAL, H. Lubienka 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. MALMQUIST, Eve S. O atraso. In: UNESCO. O ensino da leitura - I. Lisboa, Estampa, 1976. p.185-224.
 46. MARINHO, Heloisa. 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 Erasmu 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, Carlos 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 sociedades em desenvolvimento. Revista de Pedagogia. v.2, 1960 b, p.49-58.
59. _____. Organização e metodologia do ensino na 1ª série primária. Curitiba, s/ed., 1964. 106 p.
60. _____. Problemas de educação. Curitiba, s/ed. 1966. 265 p.
61. _____. Obras. Curitiba, s/ed., v.1, 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., 1980 a, 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 cogniti-

va para as primeiras séries do 1º 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 este 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. 38 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

- Nº 1 - Recomendações Básicas.
- Nº 2 - Apresentação dos Nomes.
- Nº 3 - Ensino das vogais a i.
- Nº 4 - Pesquisa das vogais a i nos nomes.
- Nº 5 - Ensino das outras vogais.
- Nº 6 - Apresentação da palavra bola.
- Nº 7 - Apresentação da sílaba bo.
- Nº 8 - Apresentação da sílaba la.
- Nº 9 - Exploração da sílaba bo - exercícios fônicos.
- Nº 10 - Recapitulação da ficha nº 9.
- Nº 11 - Exploração da sílaba la - exercícios fônicos.
- Nº 12 - Recomendações sobre exercícios de cópia.
- Nº 13 - Insistência no processo da formação de sílabas.
- Nº 14 - Formação de palavras.
- Nº 15 - Recapitulação das palavras formadas na ficha 14
- Nº 16 - Treino auditivo - be le, bo lo, bu lu.
- Nº 17 - Formação de sentenças.
- Nº 18 - Palavras-chave.
- Nº 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 20 X 6 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 apresentamo-los 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 discípulos. 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, melhor 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 aī, 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 bem 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. Vã 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 ao com 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 seu nome: 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, 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.

- 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 fa-

zer 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: bo..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 sô 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 pronuncie a vogal com a máxima clareza: aaaa bem longo.)

- aaaa.

- Agora, todos leiam juntos. (Vã o professor apontando, primeiro o o, depois o bo, em seguida a e por fim, ba. E vã 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 as 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;

ooo...booo; 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 isolada.

Terminado isso, temos no quadro de giz:

	b	o	l	a
bo			la	
	b			
bo		o		
ba		a		
bi		i		
bu		u		
be		e		

FICHA 10

- Cabem depois disso, pacientes 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		l	a
	b		
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 se 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 consequência 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 sô a vogal isolada como a vogal da sílaba com bastante destaque, aaa...laaa aaa...laaa. Agora escreva embaixo de la...a, em perfeita correspondência gráfica, li...i.

Chamar quatro dos alunos do grupo todo 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.

Do mesmo modo, se possível as recapitulações no quadro terão sido dadas com giz de cor.

FICHA 13

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

ooo---booo; aaa---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: bolo - 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 nº 10: leitura, cópia no quadro de giz, ditado, autoditado, cópia no caderno.

Insistência no ditado e autoditado 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, oba, e levar o aluno a compreensão do que é uma sentença (dizer alguma coisa de pessoas animais e cousas).

- O boi bebe e baba.

- O bebê babou.

- A babã é boa.

Após isso novas aplicações:

- Eu ia ao baile.

- Eu bebi.

- O bobo bebeu.

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

Obs.: Fazer referência aobre ponto final e maiúsculas para início de sentenças.

FICHA 18

- Repita-se todo o processo anterior, das fichas 6 a 17, com as 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 fichas 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 re-ssar 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 progresso 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 nº 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. Sõ depois de bem apreendida 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 auto-ditado, 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.

E, 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 do meio do ano letivo.

ANEXO III

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

SEMINÁRIO AVALIATIVO DA APLICAÇÃO
DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO MODELO
ERASMO PILOTTO

Município: _____ I.R.E. _____
Escola: _____
Nome: _____

QUESTIONÁRIO Nº 1

O professor vai responder individualmente o questionário abaixo. As respostas devem ser baseadas nos conhecimentos do professor (experiências pessoais) e no tema da palestra.

- 1.1. O professor tem idéia clara e segura do que seja a avaliação?

SIM ()

NÃO ()

O que é avaliar o aluno?

- 1.2. O professor avalia o aluno pelo que ele sabe (conhece) ou pelo que ele não sabe (não conhece)?

Por quê?

- 1.3. O professor avalia somente aquilo que deu ao aluno, que transmitiu, que ensinou?

SIM ()

NÃO ()

Por quê?

- 1.4. Quando o professor avalia o aluno: antes de ensinar? durante o ensino? depois de ter ensinado?

Por quê?

- 1.5. Como o professor avalia o aluno: com testes, provas, tarefas individuais, trabalhos em grupos, pela observação, exames orais?

Por quê?

- 1.6. Para avaliar o aluno o professor deve:

. Medir (mensurar) os conhecimentos?

. Julgar as atitudes, valores, aspirações, qualidades, habilidades do aluno?

QUESTIONÁRIO Nº 3

Com base nos resultados obtidos com seus alunos, assinale, com um X, a coluna correspondente ao percentual atingido.

- 3.1. Qual o aproveitamento de seus alunos com relação aos seguintes aspectos:

	0 a 40%	41% a 70%	71% a 100%
. traçado da letra			
. correção ao escrever			
. emprego da acentuação			
. emprego da pontuação			
. utilização de maiúsculas			
. exercícios de cópia			
. escrita sob ditado			
. formação de palavras			
. elaboração de sentenças			
. domínio do mecanismo da leitura envolvendo sílabas simples			
. compreensão da leitura			
. razoável rapidez na leitura			
. respostas prontas a perguntas orais			
. formulação de perguntas oralmente			
. relato de experiências			
. expressão clara do pensamento			
. realização de trabalho independente			
. participação em trabalhos de grupo			

QUESTIONÁRIO Nº 5

De acordo com suas observações, quanto ao Manual do Professor e livro do aluno, marque com um X, na coluna correspondente ao seu critério:

5.1. Quanto ao aspectos físico do material, classifique:

	MANUAL DO PROFESSOR				LIVRO DO ALUNO			
	fraca	regular	boa	ótima	fraca	regular	boa	ótima
. ilustração								
. diagramação								
. tipo de letra								
. formato								
. espessura								

. Responda às questões abaixo:

5.2. Você teve condições de utilizar os documentos do professor

. o manual do professor

SIM ()

NÃO ()

. o livro do aluno

SIM ()

NÃO ()

5.3. As palavras-chave, propostas no manual do professor, são suficientes para que o aluno domine o mecanismo da leitura, envolvendo sílabas simples?

SIM ()

NÃO ()

5.4. As sugestões apresentadas correspondem à orientação do método, quanto:

. seqüência na aplicação das fichas?

SIM ()

NÃO ()

. cuidados com a escrita?

SIM ()

NÃO ()

. enriquecimento de vocabulário

SIM ()

NÃO ()

. reforço da aprendizagem?

SIM ()

NÃO ()

. recapitulação?

SIM ()

NÃO ()

5.5. Todas as dificuldades especiais, a serem trabalhadas durante o processo de alfabetização, estão propostas no documento?

SIM ()

NÃO ()

5.6. O livro do aluno é de fácil manuseio?

SIM ()

NÃO ()

5.7. O livro do aluno está organizado obedecendo a uma graduação de dificuldades (cada novo conteúdo apóia-se num conhecimento anterior já dominado)?

SIM ()

NÃO ()

5.8. As atividades propostas no livro do aluno despertam o interesse do aluno para o trabalho?

SIM ()

NÃO ()

5.9. O livro do aluno substitui com eficiência a cartilha?

SIM ()

NÃO ()

5.10. O que você sugere com relação a apresentação dos documentos?

QUESTIONÁRIO Nº 6

Responda às questões abaixo, referentes ao Método de Alfabetização Erasmu Pilotto.

6.1. O método de alfabetização modelo *Erasmu Pilotto* pode ser aplicado a qualquer tipo de aluno?

SIM ()

NÃO ()

Por quê?

6.2. Qualquer professor tem condições de aplicar com eficiência esse método, desde que seja treinado?

SIM ()

NÃO ()

6.3. Que aspectos do método você julga fundamentais para a alfabetização?

Por quê?

6.4. Que falhas você apontaria no método de Alfabetização

modelo Erasmo Pilotto?

- 6.5. Quais são as fichas que apresentam as características fundamentais do método?
-

- 6.6. Esse método poderia ser complementado por outro?
-

Qual?

- 6.7. A recomendação básica de dar as aulas iniciais de leitura no quadro de giz, sem a cartilha, facilita a aprendizagem do aluno?

SIM ()

NÃO ()

- 6.8. A processuação fônica, desenvolvida na ficha 09, facilita a descoberta da leitura?

SIM ()

NÃO ()

- 6.9. A insistência no processo de formação de sílabas (ficha 13) contribui para o processo de alfabetização?

SIM ()

NÃO ()

- 6.10. A orientação da ficha 14 auxilia o aluno a:

. descobrir o processo de formação de palavras?

SIM ()

NÃO ()

. escrever com correção?

SIM ()

NÃO ()

. dar significado às palavras formadas?

SIM ()

NÃO ()

6.11. O treino auditivo (ficha 16) contribui para acelerar o processo de alfabetização?

SIM ()

NÃO ()

6.12. A sistemática proposta na ficha 17 dá condições ao aluno de:

. elaborar sentenças

SIM ()

NÃO ()

. expressar idéias

SIM ()

NÃO ()

. empregar corretamente a pontuação

SIM ()

NÃO ()

6.13. Você faria algumas modificações neste método?

SIM ()

NÃO ()

Quais?

QUESTIONÁRIO Nº 7

As questões abaixo deverão ser respondidas individualmente.

7.1. O treinamento ofereceu a você condições de:

. aplicar o método com segurança?

SIM ()

NÃO ()

. utilizar os documentos?

SIM ()

NÃO ()

. da escrita?

SIM ()

NÃO ()

7.7. Através do treinamento, você pôde entender como uma pessoa aprende a ler por este método?

SIM ()

NÃO ()

7.8. O treinamento possibilitou a você a compreensão global do método?

. memorizou as fichas durante o treinamento?

SIM ()

NÃO ()

. compreendeu a essência de cada ficha?

SIM ()

NÃO ()

7.9. O treinamento despertou em você o desejo de aplicar logo o método:

SIM ()

NÃO ()

7.10. Você concluiu o treinamento em condições de utilizar o manual do professor, bem como o livro do aluno?

SIM ()

NÃO ()

7.11. Se você tivesse de organizar um treinamento no método de alfabetização Erasmo Pilotto, como você faria? Apresente suas sugestões?
