

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Renata de Sampaio Valadão

**ALFABETIZAÇÃO E MEMÓRIA: reminiscências de professoras alfabetizadoras do
noroeste paulista (1960 - 1970)**

Paranaíba/MS

2016

Renata de Sampaio Valadão

**ALFABETIZAÇÃO E MEMÓRIA: reminiscências de professoras alfabetizadoras do
noroeste paulista (1960 - 1970)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Literatura, Educação e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertolotti

Paranaíba/MS

2016

V232a Valadão, Renata de Sampaio

Alfabetização e memória: reminiscências de professoras alfabetizadoras do noroeste paulista (1960 - 1970) / Renata de Sampaio Valadão. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.

221f.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. História da Educação. 2. História da Alfabetização. 3. História Oral. 4. Memória. 5. Região Noroeste Paulista. I. Valadão, Renata de Sampaio. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.981

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

RENATA DE SAMPAIO VALADÃO

ALFABETIZAÇÃO E MEMÓRIA: reminiscências de professoras alfabetizadoras do noroeste paulista (1960 - 1970)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza Chaloba
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Aos meus pais, Reinaldo Valadão e Francisca Valadão,
que ensinam a todo momento que
com Fé, Sabedoria e Amor ao próximo torna a vida mais leve.

Aos meus irmãos, Gleicy Valadão e Fábio Lima,
Laura Valadão, Ronaldo Valadão e Elen Cristina,
seres abençoados e essenciais para a minha vida.

Aos meus amados sobrinhos, João Victor, Matheus e Lucas,
por serem Luz e Alegria em meus dias.

À memória de meu avô Joaquim Bezerra Sampaio,
pernambucano “arretado” que chegou em Ilha Solteira
no início da década de 1970 e colaborou diretamente

para a construção dessa cidade...;
há pouco papai Joaquim nos deixou,
mas ao longo de seus 92 anos ensinou
que para a longevidade é necessário:

Fé em Deus... Fé na Vida...

e apesar dos “pesares” sempre acreditar na boa “Fé” dos homens...!

À Maria Antônia da Silva (*in memoriam*),
por ter despertado em mim o amor pela docência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é onipresente em minha vida.

A Nossa Senhora Aparecida, por Sua intercessão junto a Deus Pai, a Deus Filho e a Deus Espírito Santo, para iluminar os meus caminhos e o caminho de todos que passam por mim.

A minha abençoada e sagrada Família: meus pais, meus irmãos e meus sobrinhos - razão de meu esforço e de minha vida.

À minha “cara e rara” orientadora, Prof.^a Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti, por ter me acolhido como orientanda, pelas exigências, pelas cobranças, pela sabedoria em direcionar o seu trabalho respeitando os passos de seus orientandos que são realizados em diferentes ritmos e pelas excelentes contribuições que foram e serão relevantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba/MS. Agradeço especialmente os professores Ademilson Batista Paes, Carlos Eduardo França, Doracina Aparecida de Castro Araujo, Elson Luiz de Araujo, Fabricio Antonio Deffacci, José Antonio de Souza, Milka Helena Carrilho Slavez e Samira Saad Pulchério Lancilotti, pelos ensinamentos compartilhados por meio das disciplinas que lecionaram.

Às professoras Dr.^a Rosa Fátima de Souza Chaloba e Dr.^a Silvane Aparecida de Freitas pelas valiosas contribuições.

A Irany Nunes de Queiroz, secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba/MS, por ser simplesmente especial e pela energia positiva que emana por onde passa.

Aos meus companheiros de Mestrado - Turma 2013/2015 UEMS: Adriana Hansen, Alessandro Brandete, Aline Martins, Carlos Lopes Filho, Ednéia Freitas, Fernando Guimarães, Gilmar Pereira, Junior Tomaz, Larissa Martins, Leandro Castro, Maria Amélia Mendes, Nathalia Yamada, Nelson Torres, Noely Costa, Radaí Felipe, Raquel Santos, Rosimar Alves, Silvia Almeida, Tairê Santos: muito obrigada por cada segundo...

A Rosimar Alves Pires e Suzy dos Santos Pereira, pela generosidade.

Às Professoras Alfabetizadoras: Adair dos Santos Remédio, Aracilda da Silva Scolar, Daisy Simões Moreira, Norma Aparecida Mauricio Teixeira, Ieda Julia dos Santos e Mercia Pinto Nogueira, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa... por serem

especiais...por terem transformado vidas ao longo de suas vidas e por continuarem acreditando que a “educação muda o homem e conseqüentemente muda o mundo...”.

Aos seres de Luz: Ana Lucia Luciano Felipe, Adriana Hansen, Aline Martins, Edilva Bandeira, Ermelinda Maria Prates, João Josué Barbosa, Jovana Rufino Barbais, Marialba da Glória Garcia Carneiro, Marilena Feltrini, Prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos, Valéria Monteiro Felex Polloni, por serem especiais e por terem direta ou indiretamente contribuído para o desenvolvimento desta pesquisa.

“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam [...]. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, princípio, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez seja esse o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontra as coisas eternas, que permanecem [...].” (GUIMARÃES ROSA)

RESUMO

Nesta dissertação apresento os resultados de pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, sobre o tema *alfabetização na memória de professoras alfabetizadoras*, tendo como foco a região noroeste paulista, especificamente as cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci. Para o delineamento desta investigação, tracei como objetivo geral contribuir para a produção de uma história da alfabetização no estado de São Paulo e no Brasil, a partir da memória de professoras alfabetizadoras, e assim compreender as práticas de alfabetização utilizadas na região em estudo, entre as décadas de 1960 e 1970. O recorte temporal abrange um período considerado de grandes mudanças e iniciativas educacionais no estado de São Paulo, e que segundo Mitrulis (1993) e Souza (2008), foram decorrentes do efervescente processo de experimentação e inovação educacional que prosperou a partir do ano de 1960 e que moldaram a nova conjuntura política, social e econômica do país. A pesquisa fundamentou-se na abordagem histórica, no campo da educação. Para o seu desenvolvimento defini como procedimento metodológico a História Oral e utilizei como técnica de pesquisa, a entrevista. Assim, ao analisar as narrativas das professoras, foi possível identificar além de alguns vestígios sobre as suas práticas de alfabetização, o entusiasmo e o orgulho que elas demonstraram por terem sido alfabetizadoras e terem colaborado com o desenvolvimento de várias crianças nos municípios onde atuaram. Apesar de todas estarem longe das salas de aula há pelo menos duas décadas é perceptível que as lembranças sobre a escola e os alunos estão vivas na memória dessas professoras. Elas foram capazes de rememorar e narrar com profusão de detalhes as suas trajetórias como alfabetizadoras: lembraram-se de datas; dos motivos que as levaram para a docência; das práticas adotadas e dos materiais utilizados; das histórias que marcaram a trajetória como alfabetizadoras; das interações estabelecidas com os colegas de trabalho, pais e alunos; de como auxiliaram pais e alunos na resolução de problemas que surgiram durante o processo de alfabetização; das dificuldades que encontraram no início da profissão devido à falta de recursos e por perceberem, segundo elas, que as teorias que tiveram durante a formação eram totalmente diferentes do que vivenciaram dentro das salas de aula.

Palavras-chave: História da Educação. História da Alfabetização. História Oral. Memória. Região Noroeste Paulista.

ABSTRACT

We present in this dissertation the results of a master's research project linked to the Post graduation Program in Education of the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - *State University of Mato Grosso do Sul*- (UEMS), Paranaíba's unit, on the subject *Literacy in the memory of literacy teachers*. We focused this research on the northwest region of São Paulo, specifically in the cities of Ilha Solteira, Pereira Barreto and Sud Mennucci. We outlined this research's general goal in a way to contribute to the development of a History of Literacy from the recollection of literacy teachers in the State of São Paulo, Brazil, aiming to understand the literacy standards used in the region between the 1960's and the 1970's. This time frame encloses a period perceived as a time of great changes and marked by educational initiatives in the State of São Paulo. They were, according to Mitrulis (1993) and Souza (2008), the result of a sparkling process of experimentation and educational innovation that prospered from the year 1960 and shaped the new social and political environment that adjusted the educational process, including the changes that happened in Brazil due to the military coup that occurred in 1964. This research was based on the historical approach of the Educational field. We defined Oral History as methodological procedure and used interviews as research technique for developing this dissertation. Thus, when analyzing the teacher's narratives, it was possible to identify, beyond some vestiges of their practical literacy course, the enthusiasm and the pride that they showed for being literacy teachers and for collaborating with the development of several children in the cities where they had acted. Although all of them haven't acted in a classroom for at least two decades, it is noticeable that the memories about school and its students are alive in their memories. They were capable of recollecting and telling with profound detail their trajectories as literacy teachers: they remembered dates; the reasons that brought them to the teaching field; the practices adopted and the material employed; the stories that touched their career as literacy teachers; the interactions established with the fellow workers, parents and students; they described how they assisted parents and students by solving problems that appeared during the literacy process; the difficulties that they faced in the beginning of the profession due to the lack of resources and for realizing, according to them, that the theories they had learned during their academic formation were totally different of what they had lived deeply inside of the classrooms.

Key-words: History of Education. History of Literacy. Oral History. Memory. Sao Paulo's Northwest Region.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do estado de São Paulo com destaque à localização da região Noroeste Paulista	56
Figura 2 – Sede do Estabelecimento Militar de Itapura	57
Figura 3 – Mapa do estado de São Paulo com destaque à localização do município de Ilha Solteira	62
Figura 4 – Vista Panorâmica de Ilha Solteira em construção – Década de 1960	63
Figura 5 – Organograma da Administração Especial de Ilha Solteira (AEIS) – Década de 1960	65
Figura 6 – Planejamento físico de Ilha Solteira – Década de 1960	66
Figura 7 – Desfile Cívico em Ilha Solteira <i>A educação como modelo</i> – Década de 1970	71
Figura 8 – Mapa do estado de São Paulo com destaque à localização do município de Pereira Barreto	73
Figura 9 – Mapa da Zona Urbana de Pereira Barreto planejada em 1929	75
Figura 10 – Derrubada da Floresta para Plantio da Lavoura - (C. 1930)	76
Figura 11 – Mapa de Loteamento – Projeto Urbanístico do engenheiro Kazuo Nakashima - (C. 1930)	77
Figura 12 – Formatura da Escola de Bela Floresta - (1937)	78
Figura 13 – Ginásio Estadual Cel. Francisco Schimidt - (C. 1960)	81
Figura 14 – Mapa do estado de São Paulo com destaque à localização do município de Sud Mennucci	83
Figura 15 – Primeira Colheita realizada pelos Desbravadores – Década de 1940-1950	84
Figura 16 – Desfile Cívico - (C. 1960)	85

Figura 17 – Desfile Cívico - (C. 1960)	86
Figura 18 – Material Dourado	125
Figura 19 – Capa do Livro-Cartilha <i>Quem sou eu?</i>	128
Figura 20 – Folha de Rosto do Livro-Cartilha <i>Quem sou eu?</i>	129
Figura 21 – Capa do guia <i>Quem sou eu? Guia do Professor</i>	130
Figura 22 – Capa da cartilha <i>Caminho Suave</i>	132
Figura 23 – Capa da Cartilha <i>Sodré</i>	135
Figura 24 – Capa da Cartilha <i>Pipoca: método lúdico de alfabetização</i>	137
Figura 25 – Folha de Rosto da Cartilha <i>Pipoca: método lúdico de alfabetização</i>	138
Figura 26 – Ficha Catalográfica da Cartilha <i>Pipoca: método lúdico de alfabetização</i>	139
Figura 27 – Capa do Livro de Leitura <i>Caminho Suave</i>	146

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
1 ASPECTOS DA ESCOLARIZAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO (1960-1970)	37
1.1 A Escolarização e a reconfiguração da Escola Primária no estado de São Paulo	37
1.2 Lei de Diretrizes e Base da Educação e seus aspectos norteadores para a reforma do Ensino Primário brasileiro (1960-1970)	46
1.3 A Alfabetização e seu processo histórico	50
2 HISTÓRIA DA REGIÃO NOROESTE PAULISTA	56
2.1 Ilha Solteira	60
2.2 Pereira Barreto	73
2.3 Sud Mennucci	82
3 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM ILHA SOLTEIRA, PEREIRA BARRETO E SUD MENNUCCI	87
3.1 Perfil e formação das professoras alfabetizadoras	87
3.2 Percurso profissional das professoras alfabetizadoras	96
3.2.1 Dificuldades encontradas durante o percurso profissional	103
3.3 Práticas de Alfabetização	109

3.3.1 Materiais Didáticos utilizados nas práticas de alfabetização	111
3.3.2 Métodos de alfabetização	126
3.3.3 Práticas cotidianas das alfabetizadoras	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	160
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS	168
INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS	172
APÊNDICE A – Memória das Professoras Alfabetizadoras	173
Memória 1: Adair dos Santos Remédio	173
Memória 2: Aracilda da Silva Scolar	185
Memória 3: Daisy Simões Moreira	199
Memória 4: Norma Aparecida Mauricio Teixeira	203
Memória 5: Ieda Julia dos Santos	208
Memória 6: Mercia Pinto Nogueira	215
APÊNDICE B – Ficha de Identificação do Perfil dos Entrevistados	218
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista I	219
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista II	220
APÊNDICE E – Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos	221

APRESENTAÇÃO

Minha carreira como professora iniciou-se em 2005, quando ao finalizar o curso de Graduação em Administração, no ano de 2004, e de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Empresarial e Controladora, no ano de 2005, em razão de meu desempenho como acadêmica, fui convidada para lecionar como especialista no curso de Administração das Faculdades Integradas Urubupungá (FIU).

À época, antes do convite, minha pretensão era atuar como administradora em empresas, mas ao longo dos anos na graduação e na pós-graduação, participando das atividades do curso e observando a atuação dos professores, meu interesse pela carreira docente foi se intensificando. Percebi que poderia atuar como administradora, mas que deveria compartilhar o conhecimento e a experiência adquirida atuando também como professora.

Assim, no período de 2005 a 2009, as atividades no setor administrativo de uma empresa privada eram conciliadas com a carreira docente nas FIU. Em 2009, optei por somente atuar na área de educação, foi então que solicitei minha saída da empresa privada e para aprimorar meu conhecimento como docente iniciei outra Pós-Graduação *Lato Sensu*, com ênfase em Gestão de Pessoas e Finanças, nas Faculdades Integradas Rui Barbosa (FIRB), concluída no ano de 2010.

Para aperfeiçoar meus conhecimentos na área educacional, no segundo semestre de 2012, solicitei matrícula como aluna especial¹ no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na disciplina *Letramento e Formação de Professores*, ministrada pela professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti, atualmente minha orientadora. Essa disciplina tinha como objetivo proporcionar a compreensão da linguagem como prática social e as implicações para a aquisição da língua escrita; reconhecer o processo sócio-histórico de constituição do termo e do conceito de letramento; problematizar e analisar proposições, representações e práticas escolares de aquisição da língua escrita na perspectiva do letramento; reconhecer o professor como agente de letramento; e analisar as contribuições dos estudos e das pesquisas sobre letramento e formação de professores.

Por meio de aulas expositivas, seminários e discussões grupais debatemos a questão da alfabetização e do letramento na formação de professores, sendo possível entender que a alfabetização está em estreita relação com o letramento, ou seja, não basta o indivíduo saber

¹ Conforme consta na Regulamentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS - Resolução CEPE-UEMS n. 987 de 14 de abril de 2010, cap. III - § 1º “[...] alunos especiais são os matriculados apenas em disciplinas isoladas do Programa de Pós-Graduação e, portanto, sem direito ao diploma de mestre”.

decodificar, traduzir sons em letras, é indispensável inserir este indivíduo no mundo letrado. Portanto, pude compreender que o letramento ocorre quando o ser humano é capaz de participar das diversas situações de interação com a sociedade em que vários textos são inseridos em seu cotidiano. Pensando assim, não é necessário que o indivíduo seja alfabetizado para ser letrado, pois alfabetizar nem sempre significa ter autonomia na escrita e na leitura, por esse motivo é importante que o professor “alfabetize letrando” (SOARES, 2011). Dessa disciplina resultou o artigo intitulado “Letramento: uma discussão teórica”, tendo como aporte teórico Soares (2001; 2011), Mortatti (2004) e Kleiman (2005).

Em 2013, no primeiro semestre, ainda como aluna especial cursei a disciplina *Didática para Ensino Superior*, ministrada pelas professoras Doracina Aparecida de Castro Araújo e Milka Helena Carrilho Slavez, no mesmo Programa. Essa disciplina teve como objetivo propiciar aos pós-graduandos a compreensão da relevância do docente que trabalha observando princípios éticos, que é compromissado, que busca autoria para ministrar suas aulas, que se mantém atualizado, que é crítico e criativo, entre outras qualidades, para a melhoria do processo ensino/aprendizagem em todos os níveis educacionais, em especial, o Ensino Superior.

Os assuntos relativos à disciplina foram direcionados pelas docentes por meio de aulas expositivas, seminários e discussões em grupo. Com as atividades desenvolvidas pude concluir que o docente exerce uma profissão de grande relevância para a sociedade e que o seu trabalho deve ser respaldado por princípios éticos e com responsabilidade para a disseminação do conhecimento, pois a atuação eficiente do professor contribui para a transformação social dos indivíduos. Dessa disciplina resultou o artigo intitulado “Curso de Formação de Professores e a nova demanda educacional nascida na era digital”. (VALADÃO; ARAÚJO; SLAVEZ, 2013).

Com as leituras realizadas durante as atividades propostas nas disciplinas cursadas como aluna especial, o interesse pela alfabetização foi se intensificando e, ao participar de discussões sobre o assunto, percebi a importância do processo para a formação de um indivíduo. Assim, iniciei a familiarização com o tema e, no meu caso, como professora universitária, comecei a refletir a respeito das sérias dificuldades de alguns alunos na produção escrita e leitura de textos, não só no ambiente universitário, mas também no ambiente social e corporativo.

No segundo semestre de 2013, já como aluna regular² do Mestrado em Educação, do referido Programa, e para o cumprimento dos créditos cursei as disciplinas *Teorias do Conhecimento e Educação*, *Pesquisa em Educação*, e no primeiro semestre de 2014, as disciplinas *Teorias da Linguagem: um percurso teórico* e *Seminário de Pesquisa em Educação, Linguagem e Sociedade*. Com as pesquisas efetuadas durante a realização das disciplinas, direcionei as leituras para compreender a pesquisa histórica em educação com a perspectiva de aprofundar meu conhecimento no assunto, conhecer seus aportes teórico-metodológicos e os autores que têm atuado nesse tipo de pesquisa, e a partir das informações coletadas identificar as lacunas existentes que são fatores indicativos de investigações que fazem falta no campo histórico da educação. Da junção dessas disciplinas e das leituras realizadas resultou a reestruturação e o fechamento do projeto de pesquisa exigido pelo programa, assim como a publicação do capítulo “Produção Acadêmica sobre Memória da Alfabetização: estudo preliminar de teses e dissertações” (VALADÃO; BERTOLETTI, 2014), no livro “Educação, Linguagem e Sociedade: temas e abordagens” (PAES; DEFFACCI; SOUZA, 2014).

Ainda em 2013, tornei-me integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB)³, e a partir da sugestão de minha orientadora, direcionei minha investigação para abordar historicamente a alfabetização, tendo como base o ponto de vista daqueles que a vivenciaram como protagonistas: os professores. Para melhor direcionamento da pesquisa, participei como ouvinte e monitora do evento *I Colóquio Educação e Memória* que teve como tema *Professores Alfabetizadores de Paranaíba (1940-1970)* organizado pelo GEPHEB e pelo Centro de Documentação e Memória da Educação Sul-Mato-Grossense e Brasileira (CEDOCMS), em parceria com o Programa de Pós-Graduação. O I Colóquio foi estruturado a partir dos resultados obtidos pela pesquisa desenvolvida por Castilho (2013), orientada pela professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Participei, também em 2013, do X Simpósio Científico-Cultural (SCIENCULT), IX Seminário em Educação, IV Ciclo de Debates e II Simpósio Nacional de Pesquisadores de Ciências Sociais (SINPECS), organizado pelo curso de Pedagogia da UEMS, como monitora, ouvinte e com a apresentação oral do trabalho intitulado “Professoras Alfabetizadoras: história da educação na região noroeste paulista”.

² Conforme consta na Regulamentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS - Resolução CEPE-UEMS n. 987 de 14 de abril de 2010, cap. III – art. 10, “[...] aluno regular é aquele regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação, com direito ao diploma de mestre”.

³ Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela UEMS.

Concomitantemente às atividades citadas, no primeiro semestre de 2014, como aluna vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UEMS e com o intento de adquirir mais informações relativas à pesquisa histórica, cursei a disciplina *História da Educação e História Cultural: perspectivas de pesquisa* no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília. Essa disciplina foi ministrada pela Professora Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba, tendo como objetivos: identificar diferentes abordagens teóricas no âmbito da História Cultural; discutir as implicações da História Cultural para a produção da pesquisa no campo da História da Educação; favorecer leitura e discussões de autores representativos de três vertentes da História Cultural; e subsidiar aprofundamento teórico-metodológico de investigações no campo da História da Educação.

O conteúdo foi ministrado por meio de aulas expositivas, seminários e discussões de textos, a partir das quais pude compreender que as pesquisas históricas em educação são relevantes e que ainda existem muitos aspectos a serem analisados, tendo em vista a importância de se entender o passado e propor soluções para os problemas atuais da educação brasileira, em especial, o processo de alfabetização, que é o foco dessa investigação. Para o encerramento da disciplina foi elaborado o texto “O historiador e suas fontes”, utilizando como aporte teórico Prost (2008) e Le Goff (2003).

No primeiro semestre de 2015, participei do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), realizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) em parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM), denominado *História da Educação: Matrizes interpretativas e Internacionalização* e apresentei a comunicação oral intitulada “Alfabetização, História e Memória: cultura escolar na região noroeste paulista (1960-1970)” (VALADÃO; BERTOLETTI, 2015).

Destaco que as disciplinas que cursei e as atividades de que participei, organizadas e direcionadas pelo Programa, ou fora dele, agregaram valores para a minha formação como pesquisadora e algumas foram essenciais para o desenvolvimento de minha pesquisa. Desse modo, a partir do entrecruzamento dos conhecimentos adquiridos, a delimitação do tema, o problema de pesquisa, os objetivos, os aspectos teóricos metodológicos foram definidos, e serão apresentados na sequência deste texto.

INTRODUÇÃO

Neste estudo elegi, como informado, por sugestão de minha orientadora, o tema “Alfabetização na memória de professoras alfabetizadoras” e delimito com aquelas que atuaram nas escolas primárias, situadas na região noroeste paulista. A escolha da região noroeste paulista⁴ como local de pesquisa, tendo como foco de estudo as cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, ocorreu de maneira intencional, pois é nesses municípios que atuo como professora.

Para identificar e selecionar as professoras alfabetizadoras, realizei um levantamento preliminar junto às secretarias das escolas estaduais e municipais situadas nos municípios de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, de professoras que atuavam no processo de alfabetização e a partir da identificação dos nomes, entrei em contato, por meio telefônico, com os profissionais que foram indicados para confirmar as informações relativas à atuação como alfabetizadores, assim como a disponibilidade para participar desta pesquisa.

Foi a partir de um indivíduo definido como ponto zero que indicou o outro, estabelecendo assim uma cadeia no processo de coleta de testemunhos determinando dessa maneira uma comunidade de destino (MITRULIS, 1993), ou seja, a partir de um profissional indicando o outro, formando assim uma teia de contatos, que localizei as professoras Adair dos Santos Remédio⁵ e Aracilda da Silva Scola, alfabetizadoras em Ilha Solteira⁶; Daisy Simões Moreira e Norma Aparecida Mauricio Teixeira, alfabetizadoras em Pereira Barreto; Ieda Julia dos Santos e Mercia Pinto Nogueira, alfabetizadoras em Sud Mennucci. Destaco que todas já no primeiro momento sem titubeios tiveram interesse e aceitaram participar desta investigação. Logo após o aceite das professoras alfabetizadoras, defini o recorte temporal desta pesquisa entre o início da década de 1960 até o final da década de 1970, tendo em vista ter sido esse o período em que as professoras atuaram e foram destaque como alfabetizadoras nas cidades em estudo.

⁴ A região noroeste paulista é formada pela união de 153 municípios distribuídos em microrregiões e mesorregiões, entre elas, destaco a Microrregião de São José do Rio Preto e a Mesorregião de Araçatuba, onde estão localizados os municípios de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci. Mais informações sobre essa região constam no capítulo 2, deste texto.

⁵ Cito os nomes das professoras tendo como sequência a ordem alfabética dos nomes das cidades: Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci.

⁶ Considero importante destacar que as professoras selecionadas e que atuaram no município de Ilha Solteira, iniciaram o trabalho na cidade no final de década de 1960, devido à construção desse município ter iniciado no ano de 1968 e a sua fundação ter ocorrido em 1969. Até o final da década de 1980, Ilha Solteira pertencia ao Aglomerado Rural do Distrito de Bela Floresta localizado no município de Pereira Barreto e, no ano de 1990, foi emancipado.

De posse desses nomes, defini a seguinte problematização: quais reminiscências de alfabetizadoras da região noroeste paulista constituem a memória de alfabetização dessas professoras?

A partir do problema formulei as questões norteadoras desta investigação:

- Qual a formação das professoras e sua influência nas práticas de alfabetização engendradas nos anos de 1960 e 1970?
- Quais as práticas de alfabetização que permaneceram na memória dessas professoras?
- Quais as singularidades e convergências de suas memórias sobre as práticas de alfabetização?

Após o levantamento dessas questões, defini como objetivo geral:

- Contribuir para a produção de uma história da alfabetização no estado de São Paulo e no Brasil, a partir da memória de professoras alfabetizadoras.

E como objetivos específicos:

- recuperar, reconstruir, registrar e preservar a memória de professoras alfabetizadoras atuantes nos municípios de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, nas décadas de 1960 e 1970;
- compreender as práticas de alfabetização na região noroeste paulista do estado de São Paulo, entre os anos de 1960 e 1970, a partir da memória de professoras alfabetizadoras;
- compreender as singularidades e convergências da memória das professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização;
- contribuir com a produção de fontes para novas pesquisas em educação no estado de São Paulo e no Brasil.

Com a finalidade de alcançar esses objetivos e levando em consideração o problema que defini, assim como justificar a relevância desta investigação, fiz um levantamento dos estudos que vêm sendo desenvolvidos para avaliação do campo de pesquisa sobre a história da alfabetização no Brasil. Segundo Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), nas últimas décadas ocorreu uma grande expansão da produção acadêmica sobre o tema, tornando necessária uma avaliação, por meio de pesquisas do tipo estado da arte.

Para avaliação do que tem sido produzido sobre o tema, baseei-me nos estudos realizados por Soares e Maciel (2000); Mortatti (2011); Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014); Valadão e Bertoletti (2014).

A pesquisa realizada por Soares e Maciel (2000) teve início em meados dos anos de 1980, sendo que a primeira etapa, “[...] financiada pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep), no quadro do projeto Rede Latino-

Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc) [...]”, teve como resultado o primeiro relatório que apresenta e analisa os dados relativos à produção sobre alfabetização referente ao período 1961-1986. Após dez anos de publicação do primeiro relatório, as pesquisadoras apresentaram o segundo que se configurou como uma atualização da primeira análise, com a incorporação de novos dados ao período anteriormente pesquisado e também com a inclusão dos dados relativos aos três últimos anos da década de 1980, referindo-se, assim, ao período de 1961 a 1989. O estudo destacou que essas três décadas de produção acadêmica de teses e dissertações sobre o tema alfabetização, em cursos de Pós-Graduação abrangeu as áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação.

O estudo apontou também que os temas identificados na produção sobre alfabetização, no período de 1961 a 1989, foram: avaliação; caracterização do alfabetizador; cartilhas; conceituação de língua escrita; concepção de alfabetização; determinantes de resultados; dificuldades de aprendizagem; formação do alfabetizador; leitura; língua oral/língua escrita; método; produção de texto; prontidão; proposta didática; sistema fonológico/sistema ortográfico. (SOARES; MACIEL, 2000).

Uma informação relevante destacada no período pesquisado por Soares e Maciel (2000, p. 63) é que a “[...] pesquisa histórica em alfabetização, quase inexistente entre nós, já que [...] apenas uma pesquisa se caracteriza como pesquisa desse tipo, na produção acadêmica e científica sobre alfabetização [...]”, ou seja, das 219 produções localizadas sobre alfabetização no Brasil no período compreendido entre 1961 e 1989 e pesquisado por Soares e Maciel (2000), apenas um trabalho que abordou a história da alfabetização foi identificado na década de 1970. As demais modalidades de pesquisa encontradas pelas autoras nas décadas de 1960, 1970 e 1980, foram: ensaio, análise de documentos, estudo comparativo, estudo de caso, estudo longitudinal, estudo transversal, pesquisa experimental, pesquisa *survey* e relato de experiência.

Desse modo, as autoras afirmaram que consideram importante “[...] investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do saber sobre alfabetização e do fazer alfabetização, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico.” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 63).

O estudo coordenado por Mortatti (2011), resultado do I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (I SIHELE), que aconteceu no ano de 2010, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - *campus* de Marília, destaca textualmente que a partir das duas últimas décadas do século XX, ocorreu uma ampliação e diversificação de “[...] perspectivas e enfoques relativos ao processo de ensino e

aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, especialmente no que se refere à alfabetização”, intensificando assim “[...] estudos e pesquisas acadêmico-científicos produzidos por brasileiros com abordagem históricas de diferentes aspectos (didáticos, linguísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, culturais, políticos) do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita.” (MORTATTI, 2011, p. 2).

Mortatti (2011) sinaliza ainda que devido ao significativo acúmulo de conhecimentos sobre o tema, na primeira década do século XXI existe uma tendência de a história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento específico e autônomo, por meio da crescente definição de objetos de estudos, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. “[...] Tal tendência, por sua vez, vem-se explicitando sem prejuízo das possibilidades de estudos e pesquisas necessariamente interdisciplinares, a fim de se explorarem os diferentes aspectos envolvidos na complexidade e na multifacetação da alfabetização.” (MORTATTI, 2011, p. 2).

No estudo elaborado por Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), cujo objetivo era contribuir para a compreensão da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, foram analisadas teses e dissertações sobre o tema, correspondente ao período de 1965 a 2011, “[...] situando-as no processo histórico de constituição da alfabetização como objeto de estudo, desde o século XIX.” (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 6). Os autores destacaram que em especial a partir da década de 1980, em decorrência das evidências do fracasso da escola em alfabetizar, ocorreu um aumento na produção acadêmica sobre alfabetização, uma diversificação geográfica dos trabalhos defendidos em programas de pós-graduação no Brasil, além da inserção do tema em diferentes áreas de conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas; Letras, Linguística e Artes; Ciências da Saúde; Engenharias; Ciências Sociais Aplicadas; Multidisciplinar; Ciências Exatas e da Terra; e Ciências Agrárias.

Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) consideram que essa diversificação de áreas de conhecimento em que foram defendidas teses e dissertações sobre alfabetização, indica o processo de interdisciplinarização, que está caracterizando “[...] o processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo e, especialmente, como objeto de pesquisa acadêmica, nas últimas décadas, no Brasil.” (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 20). Os autores afirmaram que os resultados da pesquisa realizada confirmam a relevância de abordagens que considerem a característica interdisciplinar e multifacetada da alfabetização, desafiando os pesquisadores a desenvolverem novas pesquisas que “fazem falta”, tendo como parâmetro as necessidades diagnosticadas e os avanços desejados, do ponto de vista científico e social.

A pesquisa elaborada por Valadão e Bertolotti (2014) teve como objetivo fazer um levantamento preliminar da produção de dissertações e teses sobre alfabetização, que têm como foco o tema “memória da alfabetização de professores alfabetizadores”. As autoras utilizaram o *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), para levantamento, localização e seleção dos trabalhos que foram objeto de análise. Das 419 teses e dissertações localizadas pelas pesquisadoras a partir da palavra-chave “memórias”, 120 teses discutiam assuntos relacionados à educação e à formação de professores, entre outros temas, e das 299 dissertações identificadas foram selecionadas 43 que continham vestígios ligados à temática “memórias de professoras alfabetizadoras” ou “memórias de professores alfabetizadores”.

Os resultados da investigação proposta pelas autoras apontaram que as pesquisas localizadas estavam centradas em discussões sobre leitura para elucidar questões relativas ao modo de ler das alfabetizadoras; nas concepções sobre leitura e formação de leitores; na memória de leitura de alfabetizadoras; no processo de alfabetização e de formação das alfabetizadoras; na estruturação do campo educacional pelo viés da educação primária; na caracterização das práticas de leitura; nas trajetórias identitárias de vivências e relações no âmbito escolar das alfabetizadoras.

Com base nos resultados dos estudos apresentados é possível afirmar que investigações sobre o processo de alfabetização são ainda justificáveis e relevantes, sobretudo, de vertente histórica tendo em vista que ao analisar o passado, será possível compreendê-lo e, assim, propor soluções para os problemas do presente, mas é importante que o pesquisador compreenda que analisar o passado é um risco que requer cuidados extremos para a estruturação de uma investigação, tendo em vista que,

[...] uma aproximação do passado é tão complexa como um exame do presente, se se tem clareza que ao longo da história a prática cria diferentes objetos e novas justificativas em diferentes estruturas, conservando algumas vezes as mesmas designações. Nesse sentido, o passado não é nem um modelo, nem uma etapa superada em um processo de evolução, mas uma fonte de conhecimento que pode propiciar hipóteses que auxiliem um melhor entendimento do presente e a definição de ações futuras. (MITRULIS, 1993, p. VI).

Dessa maneira, as particularidades desta pesquisa com relação aos outros estudos mencionados, estão relacionadas à compreensão de alguns aspectos correspondentes às práticas de alfabetização na região noroeste paulista, especificamente, nas cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, que serão apresentadas a partir da memória das professoras

alfabetizadoras que participaram e contribuíram diretamente com o processo de alfabetização nos municípios em estudo.

Portanto, esta investigação se justifica, pois ela busca preencher lacunas na história da alfabetização, examinando as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras que atuaram na região noroeste paulista. Dessa maneira, por meio da memória das professoras alfabetizadoras, ou seja, de suas reminiscências, foi possível produzir fontes, com o fito de investigar como eram as práticas dentro da sala de aula: qual era a formação dessas professoras; quais eram as práticas de alfabetização; quais eram os métodos de alfabetização utilizados; quais eram os materiais didáticos empregados que serviam como apoio no processo de alfabetização; o que era singular e o que convergia entre as práticas de alfabetização que foram recordadas pelas professoras.

Abordar a memória do professor advém da influência da nova história cultural privilegiando a história vista de baixo, dando voz aos indivíduos esquecidos ou vencidos da história, ou seja, de “[...] apresentar o passado do ponto de vista das pessoas comuns”. (BURKE, 2005, p. 101). Corroborando com esta afirmação, Burke (1997, p. 81, grifos do autor) destaca que “[...] no correr dos anos 60 e 70 [...] uma importante mudança de interesse ocorreu. O itinerário intelectual de alguns historiadores [...] transferiu-se da base econômica para a ‘superestrutura’ cultural, ‘do porão ao sótão’.”

Burke (1997, p. 17) destaca que no passado “[...] desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros: crônica monástica, memória política, tratados de antiquários [...]”, sendo que a forma dominante era “[...] a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes, militares e reis”, ou seja, o foco da história era a vida e a obra dos grandes homens e não das pessoas consideradas, no ponto de vista dos historiadores, comuns.

No campo da educação as pesquisas de cunho histórico, são caracterizadas “[...] como um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas” (MORTATTI, 1999, p. 73), e para a efetivação deste tipo de investigação, o pesquisador precisa recuperar, reunir, selecionar e analisar as fontes documentais, que devem ser consideradas mediadoras na produção do objeto de investigação.

Para recuperar, reunir, selecionar e analisar as informações relacionadas aos objetivos desta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, utilizei como principal fonte de pesquisa a memória de professoras alfabetizadoras, “[...] como propriedade de conservar certas

informações, [a memória] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (LE GOFF, 1990, p. 423). Estudar a memória social leva à abordagem dos problemas do tempo e da história, “[...] relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.” (LE GOFF, 1990, p. 426).

Burke (2005, p. 88) enfatiza que o interesse pela memória histórica provavelmente advém da “[...] reação à aceleração das mudanças sociais e culturais que ameaçam as identidades, ao separar o que somos daquilo que fomos [...]”. Portanto, por meio de aspectos da memória das professoras alfabetizadoras vem sendo possível reconstituir algumas práticas de alfabetização que ficaram em suas reminiscências.

Ao utilizar a memória, os narradores, neste caso, as professoras alfabetizadoras, reconstróem o passado, possibilitando dessa maneira a descrição e o registro de como consideravam sua atuação dentro das salas de aula durante o processo de alfabetização, ou seja, descrevem as suas práticas de alfabetização. Sendo assim, a utilização da memória como fonte de informações se destaca como procedimento necessário para que seja possível atender aos objetivos desta investigação.

Desse modo, considero importante destacar o conceito de memória e a relação entre *memória e história*, *memória e narrativa*, dentro de um projeto desenvolvido no campo da História Oral que é a proposta metodológica desta pesquisa. Além de responder ao seguinte questionamento: é possível reconstituir a história por meio da memória? Ao buscar a inter-relação entre memória e história, primeiramente é necessário compreender que a memória também é falha, e a história vivenciada pelos narradores é contada a partir de interesses próprios. Conforme destaca Nogueira (2013), no momento da narração dos fatos, o narrador não tem interesse de informar seus interlocutores, ele elege por meio da memória o que considera relevante destacar para descrever o que foi vivenciado, frustrando muitas vezes as expectativas do pesquisador, que deseja receber informações mais objetivas e coesas para o desenvolvimento de sua pesquisa. Dessa maneira, memória é “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades [...]”. (LE GOFF, 1996, p. 476).

Segundo Halbwachs (2003), existe a memória individual e a memória coletiva. Cada indivíduo lembrará um fato ocorrido há algum tempo, apresentando versões diferentes, mesmo que as circunstâncias do fato tenham envolvido um grupo de pessoas. O autor pontua que esse processo se justifica tendo em vista que no momento da lembrança não existe mais a situação real para ser representada, ou seja, a memória de um indivíduo é o ponto de vista dele com

relação à memória coletiva, e este ponto de vista é alterado segundo o lugar que ele ocupa, considerando também que esse mesmo lugar muda segundo as relações que o indivíduo mantém com outros ambientes.

O princípio central da memória é a conservação do passado, sendo que “[...] este sobrevive, quer chamado pelo presente sob as formas da lembrança, quer em si mesmo, em estado inconsciente.” (BOSI, 1994, p. 53). A memória parte do presente, de um presente familiar pelo passado, cuja percepção é a busca de algo que sabemos, mas que por pertencer ao passado não nos pertence mais.

Para Duvignaud (2003), a memória individual existe e se relaciona com os diferentes contextos que envolvem a simultaneidade e as incertezas de um indivíduo.

[...] a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas em que estamos envolvidos. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, é da combinação desses diversos elementos que pode emergir aquela forma que chamamos lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem. (DUVIGNAUD, 2003, p. 12).

Ou seja, a memória individual sofre as nuances que estão inseridas no cotidiano de cada pessoa, podendo gerar incertezas sobre os acontecimentos do passado e do presente.

Segundo Bosi (1994), a memória coletiva origina-se a partir de laços de convivência familiar, escolar ou profissional. Apesar da importância que se dá à memória coletiva é o indivíduo que recorda. É esse indivíduo o responsável por reter, ou seja, memorizar as informações, e das camadas do passado a quem ele tem acesso pode conservar objetos e fatos que somente para ele tem significados importantes.

A memória age com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não de maneira arbitrária, mas porque esses acontecimentos se relacionam por meio de assuntos comuns. Sendo assim, “[...] começa-se a atribuir à memória uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações.” (BOSI, 2003, p. 36).

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, ‘descola’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 2003, p. 36, grifo da autora).

A memória tem uma função prática de determinar os limites do que é incerto, do pensamento e da ação, e de levar o sujeito a produzir novamente formas de comportamento que

já deram certo no passado (BOSI, 2003). Por esse motivo o pesquisador recorre a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também completar o que ele já sabe a respeito de um evento sobre o qual já tinha informações, embora muitas circunstâncias relativas ao evento permaneçam obscuras para ele (HALBWACHS, 2003). Desse modo, ao definir as professoras alfabetizadoras como testemunhas vivas de um passado não tão distante, foram levadas em consideração as contribuições que elas poderiam dar ao narrarem as suas práticas de alfabetização, pois por mais que existam documentos e pesquisas que descrevam essas práticas, conhecer as reminiscências da memória dessas professoras, no período e nas cidades em estudo, é relevante ao considerar a possibilidade de destacar a história de uma época e de uma região que até então estavam inexploradas. Ressaltando que as lembranças de um indivíduo permanecem coletivas e são lembradas por outros, ainda que essas lembranças estejam relacionadas a eventos em que somente eles estiveram envolvidos e a objetos que somente eles visualizaram.

Para Nora (1993), a memória nasce e vive do sentimento de que não há memória espontânea, assim é necessária a intervenção humana para que ela venha à tona, ou seja, no caso desta investigação minha intervenção como pesquisadora. Nunes (2003) destaca que as pesquisas que utilizam a memória, à medida em que se tornam exercício sistemático, refazem o indivíduo das perdas e permitem realizar o desejo de vencer o esquecimento, e como sinaliza Duvignaud (2003), é importante que o pesquisador tome como ponto de referência os contextos sociais vivenciados pelo narrador, pois eles servirão de baliza para a reconstrução do que chamamos memória.

O pesquisador consegue trazer à tona o passado compreendendo que o seu interlocutor não revive os fatos passados a partir de suas lembranças, mas consegue refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias do presente as experiências do passado, podendo assim narrá-los. Corroborando com essas considerações, Bosi (1994, p. 55, grifo da autora) enfatiza que “[...] a memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito.”

A lembrança não é completamente um devaneio. Logo, nem sempre é possível encontrar as lembranças que procuramos, sendo muitas vezes necessário esperar que as circunstâncias, sobre as quais a vontade de um indivíduo não tem muita influência, as despertem e as representem (HALBWACHS, 2003). Para que uma lembrança seja reconstruída na memória de uma pessoa é necessário que haja algum traço de identidade dela dentro desse indivíduo, caso contrário não é possível reconstruir o que se pretende. Sendo assim, é

importante para o pesquisador considerar o momento atual de vida do indivíduo que está participando da interlocução.

Desse modo, compreendendo a memória como sendo a faculdade de reter informações, reminiscências do passado, e que para cada indivíduo ela se apresenta de maneira diferente, mesmo que esteja relacionada a fato ocorrido com um grupo de pessoas, é necessário compreender a relação entre memória e história.

A história é constituída pelo homem, e resulta do modo como o ser humano se vê com relação ao meio onde vive. Para ser escrita ela precisa obedecer às teorias e cada época tem uma maneira diferente de contar e analisar os fatos. É, pois, uma das formas que o homem encontrou para dar sentido às transformações que ocorrem em sua vida e na vida da sua comunidade. Para Nora (1993, p. 9), “[...] a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e as relações entre as coisas. A memória é um absoluto e a história só reconhece o relativo.”

Nogueira (2013) destaca que a relação da memória com a história vem sendo investigada por meio de pesquisas individuais e coletivas, cujos significados vão desde relatos de acontecimentos passados, a outros pontos de vista. A memória aparece como arte, construída por fragmentos e detalhes que são lembrados pelos narradores, e muitas vezes esquecidos, ou simplesmente silenciados.

Segundo Le Goff (1996), a ciência histórica que tinha como parâmetro os documentos escritos e que fazia deles testemunhos, ultrapassou os limites impostos pela transmissão oral do passado. O autor (1996, p. 9) destaca que “[...] a constituição de bibliotecas e de arquivos forneceu assim os materiais da história. Foram elaborados métodos de crítica científica, conferindo à história um dos seus aspectos de ciência em sentido técnico [...]”, considerando que “[...] não se tem história sem erudição.”

Mas do mesmo modo que se fez no século XX a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento [...]. Ao mesmo tempo ampliou-se a área dos documentos, que a história tradicional reduzia aos textos e aos produtos da arqueologia, de uma arqueologia muitas vezes separada da história. Hoje os documentos chegam a abranger a palavra, o gesto. Constituem-se ‘arquivos orais’; são coletados ‘etnotextos’. Enfim, o próprio sucesso de arquivar os documentos foi revolucionado pelo computador. A ‘história quantitativa’, da demografia à economia até o cultural, está ligada aos progressos dos métodos estatísticos e da informática aplicada às ciências sociais. (LE GOFF, 1996, p. 9-10, grifos do autor).

A história exprime pelo menos três conceitos diferentes. O primeiro está relacionando à história como sendo a procura das ações realizadas pelos homens e que se esforça por se constituir em ciência histórica; a segunda define que o objeto de procura é o que os homens realizaram. E a terceira conceitua a história com o sentido de narração: “[...] uma história é uma narração, verdadeira ou falsa, com base na ‘realidade histórica’ ou puramente imaginária – pode ser uma narração histórica ou uma fábula.” (LE GOFF, 1996, p. 18, grifo do autor).

Para Le Goff (1996), a história é a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história. Ela vai se constituindo a partir da junção dos fatos passados e em função das necessidades do presente. Portanto, para a compreensão do presente é imprescindível reconstruir o passado, constituindo assim a história, que sempre está em constante transformação. Segundo Bosi (2003, p. 16-17), por ser registro do passado “[...] quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidade de uma época [...]”.

Quando o pesquisador dedica-se à análise do passado, ele precisa compreender que busca informações de um tempo muitas vezes não vivido por ele, ou seja, de um tempo diferente daquele no qual está integrado, tratando, assim, do encontro da história já vivida com a história que esta sendo pesquisada, estudada, analisada, enfim, narrada. (DELGADO, 2010).

Para Meihy (2009), memória e história são absolutamente diferentes, ainda que ligadas aos objetivos de busca do pesquisador. Os desejos, seja da memória, seja da história são de qualificação de identidade e de comunidade. O ser humano tem a memória como um agente espontâneo, algo que não está determinado em um referencial ou em um suporte concreto. Quase sempre a memória passa pela fala e a memória se torna fluida, seletiva, líquida, enquanto que a história vai se apoiar em documentos escritos com uma certa vitalidade própria, com critérios de armazenamento, por exemplo, em acervos, bibliotecas, arquivos, locais onde existe uma organização, onde o escrito permite, portanto, a fluidez da memória e a solidificação da história, onde ambas acabam se confrontando.

Considerando os conceitos apresentados e ressaltando a afirmação de Delgado (2010) de que a memória é uma construção atualizada e renovada sobre o passado, e relacionando-a “[...] com a história de forma dinâmica [...]” (NOGUEIRA, 2013, p. 5), história e memória devem ser consideradas como suporte para a formação de identidades individuais e coletivas, formadas no processo das vidas em sociedade (DELGADO, 2010). Desse modo, precisam manter relação, cotejando as informações que foram apresentadas pelo narrador, seja por meio de fontes orais ou escritas.

Portanto, se é necessário manter a relação entre memória e história para que seja possível construir ou reconstruir o passado; é necessário também compreender a relação entre memória e narrativa em um trabalho que utiliza como metodologia de pesquisa História Oral.

Ao buscar a reciprocidade entre memória, história e narrativa é necessário compreender que a narrativa dá um novo significado à história, por meio das reminiscências da memória que são contadas de forma oral ou escrita. Desse modo, Nogueira (2013) afirma que a narrativa está presente no simples ato do viver, agir e refletir, no contar histórias, tendo em vista que os seres humanos são contadores de história, e de forma individual e social expõem a maneira como vivem e o cotidiano onde vivem.

As reminiscências da memória ao serem narradas permitem que o narrador desencadeie outras histórias e que de forma dinâmica e imaginativa, essas lembranças, tornem possível o despertar de novas histórias em cada passagem da história contada. Segundo Montenegro (2010), os narradores *atores sociais anônimos* são reconhecidos por meio de suas narrativas, ao descreverem com diversidade de detalhes, experiências cotidianas, que geralmente se perdem nos desvãos da história.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato [...], é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em-si' da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205, grifo do autor).

Ao narrar os fatos o narrador transmite a sua verdade sobre eles e sobre o que vivenciou direta ou indiretamente. Mitrulis (1993) destaca que “[...] o narrador representa o papel de um indivíduo que dá forma a uma experiência coletiva. A narrativa contém a sua história, mas também a história do grupo e da cultura a qual pertence [...]”, assim sendo, a narrativa é construída a partir do que o indivíduo narra, mas também dos objetivos de pesquisa propostos pelos historiadores. Desse modo, é necessário romper com o obstáculo da neutralidade científica, pois o pesquisador não é neutro, “[...] ele participa na construção da história, sendo a narrativa o resultado das inter-relações, em que a construção do conhecimento ocorre a partir daquilo que ambos (narrador e pesquisador - aquele que escuta) fazem juntos, no instante em que está ocorrendo a coleta dos dados, neste caso, por meio da entrevista oral.” (NOGUEIRA, 2013, p. 4-5).

Para Benjamin (1994), a experiência vivenciada e que passa de indivíduo para indivíduo é a fonte a que recorreram todos os narradores. Desse modo, na reconstituição da história das práticas de alfabetização na região noroeste paulista, especificamente nas cidades de Ilha

Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, temos uma demonstração da narrativa como uma das opções que contribuem para a reconstituição da história, sendo essa reconstituição capaz de registrar as experiências das professoras alfabetizadoras para que essas experiências sejam passadas de pessoa a pessoa.

Benjamin (1994) destaca ainda que o senso prático é uma das características dos narradores, considerando que:

[...] a verdadeira narrativa [...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. (BENJAMIN, 1994, p. 200, grifo do autor).

Benjamin (1994, p. 201) pontua ainda que “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes [...].” Portanto, a narrativa, ao reunir memória e história, torna-se em um importante meio, que possibilita a reconstituição da história a partir de vários pontos de vista.

[...] A narrativa oferece leituras plurais e torna possível o aparecimento de outros pontos de vista, requer integração na construção do novo conhecimento, na reconstituição da história. A análise das histórias individuais permite a reconstrução das relações sociais, dos acontecimentos, requer conhecimento do contexto, investigação e cautela. (NOGUEIRA, 2013, p. 11-12).

Conforme destaca Nogueira (2013), é necessário considerar que a narrativa é sempre a narrativa de um fragmento, a experiência nunca cabe por inteiro em uma narrativa, ela se encontra na dinâmica da organização da experiência, mas não pode totalizá-la. Portanto, a relação entre memória e narrativa está enraizada no momento em que o pesquisador recorre à memória como objeto de estudo ou como fonte privilegiada de estudo, pois neste caso a memória subsidia e provê as narrativas que constituem o documento final, a fonte histórica produzida. (DELGADO, 2010).

Com relação aos aspectos metodológicos dessa investigação, após a localização e identificação das professoras alfabetizadoras, marcamos a primeira entrevista para apresentar às professoras os objetivos da pesquisa, assim como destacar a relevância da participação de cada uma com relação às lembranças das práticas que utilizavam no processo de alfabetização. As entrevistas foram marcadas conforme disponibilidade de cada professora e no local escolhido por elas. Ressalto que com a autorização (Apêndice E) das professoras

alfabetizadoras optei por utilizar os nomes reais, pois reconheço que como esta pesquisa tem o objetivo de contribuir para a produção de uma história da alfabetização é necessário identificar os protagonistas que participaram ativamente do processo de alfabetização na região noroeste paulista e que agora estão contribuindo por meio de aspectos de sua memória, para o avivamento de uma história da qual fizeram parte.

Para identificação do perfil das professoras alfabetizadoras, utilizei uma ficha (Apêndice B) que foi preenchida no início da entrevista com o objetivo de garantir o registro de alguns dados biográficos, que ao longo do processo poderiam não ser mencionados pelas entrevistadas, sendo eles: data de nascimento; estado civil; quantidade e formação dos filhos; cidade de origem; ocupação atual; formação; cursos que frequentou; ano, nome das escolas e nome das cidades que iniciou como alfabetizadora; tempo de experiência como professora alfabetizadora. É importante destacar que a coleta inicial desses dados visou a assegurar o domínio de algumas informações para o delineamento do perfil das entrevistadas e assim confirmar a atuação como alfabetizadoras; o período de atuação para que fosse possível a delimitação cronológica desta pesquisa, neste caso, identificado como sendo a década de 1960 e 1970, e os dados coletados nesse primeiro contato foram sintetizados nos Quadros 04, 05 e 06. Destaco ainda que as figuras inseridas ao longo do texto têm como objetivo ilustrar a história das cidades que fazem parte dessa investigação, assim como ilustrar os fatos narrados pelas professoras alfabetizadoras.

Em seguida, busquei na História Oral que, segundo Meihy e Ribeiro (2011, p. 12) “[...] é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas [...]”, a metodologia da pesquisa. É importante ressaltar que na História Oral a existência de um grupo de pessoas a serem entrevistadas é condição essencial para a realização de uma pesquisa. (MEIHY; HOLANDA, 2010).

A revalorização da História Oral como metodologia de pesquisa para coleta de dados e oportunidade de se explorar temas até então não contemplados em pesquisas históricas, sendo que uma das razões para essa revalorização é “[...] a necessidade de reunir e organizar fontes documentais de nossa história recente ameaçada de esquecimento, em especial as vivências dos excluídos do mundo cultural e daqueles historicamente silenciados.” (MITRULIS, 1993, p. XI).

Freitas (2006) afirma que no Brasil existe uma quantidade significativa de trabalhos que utilizam a História Oral como instrumento de pesquisa e como fonte de documentos nas ciências humanas. Isso pode ser destacado como sendo a valorização que os historiadores estão

dando ao estudo das práticas e das experiências humanas, contando a história daqueles que foram protagonistas da história, ou seja, como metodologia de pesquisa possibilita ao pesquisador promover reflexões sobre o registro dos fatos que foram narrados pelos que vivenciaram a história que está sendo investigada.

A História Oral é uma fonte de informação e ao mesmo tempo é um documento; uma entrevista pode ser utilizada da mesma maneira em que são utilizados os documentos escritos. Segundo Meihy e Holanda (2010), a História Oral é considerada como uma alternativa para os pesquisadores que desejam estudar a sociedade por meio de uma documentação constituída com o uso de entrevistas gravadas em aparelhos eletrônicos e transformada em textos escritos. Os autores afirmam ainda que se trata de um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos, devendo ser considerada como a história do tempo presente e também reconhecida como história viva.

Ao definir a História Oral como metodologia de pesquisa, conforme mencionado anteriormente, foi imprescindível eleger as reminiscências ainda presentes na memória das professoras alfabetizadoras como fonte de estudo, para que fosse possível a identificação, recuperação, reunião, seleção e análise de algumas práticas de alfabetização engendradas nas décadas de 1960 e 1970 na região noroeste paulista. Desse modo, ela “[...] se apresenta como solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamento e sensibilidade humana [...]” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 9), sendo a memória, matéria-prima para a constituição da História Oral.

Freitas (2006) destaca que, para a efetivação de uma pesquisa, tendo a História Oral como processo metodológico, são necessários depoimentos orais, sendo que esses são registrados por meio de técnica de entrevista que utiliza um gravador, assim como estratégias, questões práticas e éticas relacionadas ao uso dessa metodologia.

Valendo-se de diálogos gravados, as percepções da vida social são registradas de maneira a se constituir em fontes ou documentos que, contudo, devem ser considerados desde sua origem. O ponto de partida das entrevistas em história oral implica aceitar que os procedimentos são feitos no presente, com gravações, e envolvem expressões orais emitidas com intenção de articular ideias orientadas a registrar ou explicar aspectos de interesses planejados em projetos. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 13-14).

Nessa metodologia, a entrevista é configurada como documentação oral, sendo a entrevista circunstanciada por alguns fatores, como: projetos provocados, realizados no presente, com auxílio da eletrônica, resultando assim um produto elaborado por colaboradores

vivos. Esses aspectos da moderna História Oral diferenciam a entrevista de História Oral de outros tipos de entrevista. (MEIHY; HOLANDA, 2010).

Os autores pontuam ainda que é inevitável nesse processo o vínculo com o presente e isso obriga o pesquisador a reconhecer a concatenação da memória com a maneira de narrar. O pesquisador “[...] ao valer-se da memória estabelece vínculos com a identidade do grupo entrevistado e assim remete à construção de comunidades afins.” Sendo assim, “[...] o espaço e o tempo da história oral, portanto, são o ‘aqui’ e o ‘agora’, e o produto é um documento.” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 14, grifos do autor). Nesse sentido, mesmo considerando a memória como sendo subjetiva ela deve fazer parte de toda produção científica desenvolvida no campo da História Oral, pois por meio da memória ampliam-se as possibilidades e alternativas do pesquisador conhecer e vivenciar a realidade narrada ao interagir com o narrador (NOGUEIRA, 2013).

Corroborando com a afirmação de Nogueira (2013), Freitas (2006) enfatiza que a finalidade principal da História Oral é criar fontes históricas. Sendo assim, toda a documentação produzida por meio da entrevista deve ser armazenada e conservada “[...] e sua abordagem inicial deve partir do estabelecimento preciso dos objetivos da pesquisa.” (FREITAS, 2006, p. 19).

A metodologia da História Oral fornece ao pesquisador documentação para reconstrução do passado. E na reconstrução do passado a oralidade exerce papel fundamental, pois é por meio da narração que a memória vem à tona, representada por sistema de símbolos e convenções que foram produzidos e utilizados socialmente. A voz é um elemento essencial em pesquisas com esse tipo de metodologia e a variação da voz dá sentido ao texto transmitido, transforma-o, dando-lhe, muitas vezes, um significado além do que foi meramente dito pelo narrador, e “[...] é pela oportunidade de recuperar testemunhos relegados pela História que o registro de reminiscências orais se destaca, pois permite a documentação de pontos de vista diferentes ou opostos sobre o mesmo fato, os quais, omitidos ou desprezados pelo discurso do poder, estariam condenados ao esquecimento.” (FREITAS, 2006, p. 47).

De acordo com Freitas (2006), a História Oral pode ser dividida em três gêneros distintos, sendo eles: Tradição Oral, História de Vida e História Temática.

Na Tradição Oral a fala é reconhecida não apenas como um meio de comunicação entre as pessoas, mas também como um meio de preservar a história de nossos ancestrais, nesse sentido as pesquisas que utilizam a Tradição Oral como processo metodológico dá ênfase ao testemunho que é transmitido verbalmente de uma geração para a outra.

A História de Vida é considerada como sendo um relato autobiográfico do qual “a escrita está ausente”. Na História de Vida é realizada a reconstituição do passado que é efetuado pelo próprio indivíduo sobre ele próprio. Nesse tipo de procedimento os relatos não são necessariamente conduzidos pelo pesquisador e seriam necessárias várias horas de gravação. (FREITAS, 2006).

As pesquisas que utilizam a História Temática como procedimento metodológico “[...] é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. [A] entrevista – que tem características de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante.” (FREITAS, 2006, p. 21-22). Nesse caso, os depoimentos podem ser numerosos, resultando assim em mais quantidade de informações, o que permite um cotejo entre as entrevistas, apontando dessa maneira as divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva.

Com base na descrição de Freitas (2006), optei pelo gênero História Oral Temática, para adequação aos objetivos desse estudo. Meihy e Holanda (2010, p. 38) afirmam que “[...] mesmo abrindo índices de subjetividade, a história oral temática é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações.” E mesmo considerando que a História Oral é uma narrativa de um fato, pretende-se que:

[...] a história oral temática busque a variante considerada legítima de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variante que seja discutível ou contestatória. Como a ‘verdade’, no caso, é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discuti-las com o narrador. Tudo com a finalidade de elucidar uma versão que é contestada. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 19, grifo dos autores).

As características da História Oral Temática são bem diferentes da História Oral de Vida, pois os detalhes da história pessoal do narrador é relevante à medida em que tenha relação com os aspectos úteis à informação temática central da pesquisa que está sendo realizada. (MEIHY; HOLANDA, 2010).

Santos (2001, p. 50) sinaliza que “[...] a utilização de fontes orais pelos pesquisadores parte pelo menos de dois pressupostos: primeiro, que o resgate do vivido, do experimentado, é um instrumento efetivo de recriação da realidade social. Em segundo lugar, constitui uma alternativa mais aberta, possibilitando às pessoas comuns terem não apenas um lugar na história, mas sobretudo, um papel importante nas produções do conhecimento”, neste caso foi realizado o resgate dos fatos vivenciados pelas professoras alfabetizadoras, consideradas como pessoas comuns.

Para registrar a memória das professoras alfabetizadoras, utilizei como técnica a entrevista. Desse modo, elaborei um roteiro de entrevista (Apêndice C) que teve como objetivo servir como um guia para a condução dos depoimentos. Destaco que as questões elaboradas não foram respondidas na sequência em que estão organizadas, pois além de empobrecer a narrativa das entrevistadas, isso poderia interromper os fluxos de pensamento e recordações (REGO, 2003).

Durante a entrevista, a rememoração dos sujeitos era provocada por meio de questionamentos discretos e à medida em que a entrevista acontecia o roteiro era modificado, pois algumas respostas forneciam novas pistas e novos questionamentos eram incorporados. Em alguns momentos as professoras embrenhadas em suas recordações, narravam os fatos com muita naturalidade, sendo necessárias pequenas interferências que tinham como finalidade esclarecer as dúvidas relativas ao que era narrado por elas.

Após a transcrição e análise da primeira entrevista, foi necessário um novo contato com algumas professoras, para esclarecer dúvidas referentes à narrativa, assim como colher mais informações relativas às práticas de alfabetização nas décadas em estudo. Para tanto foi utilizado um segundo roteiro de entrevista (Apêndice D). Na transcrição optei por fazer pequenas edições nas falas das entrevistadas, excluindo do texto escrito aspectos que poderiam atrapalhar a leitura e legibilidade das informações, como frases não concluídas, repetições, problemas ortográficos, etc. Esse processo ocorreu com cuidado necessário para que as características do discurso não fossem alteradas, pois conforme pontua Rego (2003, p. 91) “[...] é importante ressaltar que o interesse desta pesquisa não recai sobre as características do discurso dos entrevistados (as palavras escolhidas, as formas gramaticais adotadas, etc.), e sim sobre as informações que explicitamente prestaram [...]”, ou seja, o interesse está no conteúdo narrado pelas professoras. Destaco ainda que o texto com as narrativas das entrevistadas está inserido na íntegra como Apêndice A, buscando alcançar o objetivo de constituírem-se como fonte para outras pesquisas.

Desse modo, com base no que foi exposto e com a finalidade de apresentar os resultados dessa investigação, organizei esse texto adotando os seguintes critérios:

Na apresentação, destaco o meu percurso acadêmico e profissional e os procedimentos que foram necessários para o desenvolvimento e a finalização desta pesquisa cujos resultados aqui apresento.

Na Introdução destaco as finalidades (delimitação do tema, problematização, questões de pesquisa, objetivos e justificativas) e os pressupostos teóricos-metodológicos necessários para a fundamentação dessa investigação.

No primeiro capítulo, intitulado *Aspectos da escolarização e da alfabetização no estado de São Paulo (1960-1970)*, apresento informações relativas à escolarização e ao processo de alfabetização no estado de São Paulo, no período correspondente aos anos de 1960 e 1970. No segundo capítulo, intitulado *História da Região Noroeste Paulista*, apresento informações correspondentes às cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, especificamente aspectos relacionados à história e à escolarização nesses municípios. No terceiro capítulo, intitulado *As Professoras Alfabetizadoras e o Processo de Alfabetização em Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci*, descrevo analiticamente os fatos narrados pelas professoras alfabetizadoras Adair dos Santos Remédio, Aracilda da Silva Sclar, Daisy Simões Moreira, Norma Aparecida Mauricio Teixeira, Ieda Julia dos Santos e Mercia Pinto Nogueira. Na sequência apresento as Considerações Finais.

Em seguida, destaco a relação das Referências dos textos citados; a relação de Bibliografia que foi consultada durante o desenvolvimento dessa pesquisa; a lista de Instituições, Acervos e *Sites* consultados; o Apêndice composto pela: Transcrição das Entrevistas concedida pelas professoras (A); Ficha – Identificação do perfil das entrevistadas (B); Roteiro de entrevista I (C); Roteiro de entrevista II (D); Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos (E);

1 ASPECTOS DA ESCOLARIZAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

1.1 A Escolarização e a reconfiguração da Escola Primária no estado de São Paulo

Segundo Mitrulis (1993) e Souza (2008), as décadas de 1960 e 1970, podem ser consideradas períodos de grandes mudanças e iniciativas educacionais no estado de São Paulo, decorrentes do efervescente processo de experimentação e inovação educacional que prosperou a partir do ano de 1960 e que moldaram a nova conjuntura política e social, adequando o processo educacional inclusive às mudanças que aconteceram no país devido ao golpe militar que ocorreu em 1964.

De acordo ainda com Souza (2008), as transformações da cultura escolar brasileira aconteceram pelas divergências sociais que marcaram consideravelmente a escolarização de crianças e jovens, e que foram consagradas nas diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que abrangeram a existência e a organização das escolas primárias no país.

Na época, acreditava-se que a maioria das crianças não prosseguiriam os estudos, sendo esse um dos motivos para a não ocorrência da articulação entre o ensino primário e o secundário. Se o objetivo central era formar trabalhadores para que fossem inseridos rapidamente no mercado do trabalho, o imprescindível na formação integral do indivíduo era a introdução de saberes profissionais, como trabalhos manuais e agrícolas. (SOUZA, 2008).

Mesmo com as dificuldades em promover a democratização da escola pública e consequentemente o acesso irrestrito da população ao ensino primário, Romanelli (2003) enfatiza que foi na década de 1930 que ocorreu a expansão do ensino brasileiro devido ao crescimento da demanda social de educação. Para a autora, o crescimento da demanda educacional se deu devido ao crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização que o país vivenciava na época. No Quadro 1, é possível visualizar a evolução das taxas de urbanização das regiões brasileiras, nos anos de 1960 e 1970.

Quadro 1 – Evolução das Taxas de Urbanização por Regiões, no Brasil, entre 1960 e 1970

Ano	Brasil	Regiões Geo-Econômicas					Regiões da Lei 2.973 ⁷		
		Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Sub-desenvolvidas	Desenvolvidas	São Paulo
1960	45,2	37,8	34,2	35,0	57,3	37,6	52,5	34,5	62,8
1970	56,0	45,78	41,78	48,24	72,76	44,56	-	-	-

Fonte: Ianni (1971), citado por Romanelli (2003), adaptado.

Conforme identificado no Quadro 1, o intenso crescimento da população brasileira entre os anos de 1960 a 1970, é perceptível. Como pontua Romanelli (2003), esse crescimento foi seguido pela concentração populacional nas zonas urbanas, e ao mesmo tempo, mais em determinadas regiões como: Sudeste e Norte, no ano de 1960; e no ano de 1970, o crescimento foi mais intenso no Sudeste e Centro-Oeste do país, o que acentuou bastante as desigualdades regionais, quanto à distribuição demográfica.

Esses dois fatores – crescimento demográfico e urbanização – acabaram por provocar um aumento de demanda potencial e da procura efetiva de educação escolar. Essa procura abrangeu tanto a população de idade própria para a escolarização, quanto a população que, fora da faixa etária, se encontrava marginalizada pelo sistema educacional, sem ter recebido, nem em tempo certo, nem em quantidade mínima, a educação sistemática de que carecia. (ROMANELLI, 2003, p. 74).

Essa procura de mais escola pela faixa etária marginalizada “[...] foi realmente a demanda social que passou a exercer o papel mais importante na expansão do ensino. Foi do lado da demanda, portanto, e não do lado da oferta que partiu a iniciativa de pressionar o sistema educacional no sentido de seu alargamento [...]” (ROMANELLI, 2003, p. 74-75).

Romanelli (2003) destaca que a sociedade brasileira, entre os meados da década de 1920, despertava para os problemas relacionados à extensão da escolarização, e lutava pela alfabetização de um número cada vez maior de pessoas. O Quadro 2 apresenta os aspectos assumidos por essa luta pela expansão escolar do ensino primário e médio, nos anos 1960 e 1970.

⁷ Regiões Centro-Oeste, Norte, Nordeste, inclusive Sergipe, Bahia e Espírito Santo. (BRASIL, 1956).

Quadro 2 - Evolução do Crescimento Populacional e Escolarização no Brasil, da População de 5 a 19 anos – De 1960 a 1970

Anos	População de 5 a 19 anos	Matrícula no Primário	Matrícula no Médio	Total de Matrícula	Taxa de Escolarização	Crescimento da População	Crescimento da Matrícula
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli (2003), adaptado.

Com base no estudo elaborado por Romanelli (2003), os dados inseridos no Quadro 2 demonstram a expansão do ensino primário e médio no Brasil nos anos de 1960 e 1970. Com relação à taxa de escolarização da população com faixa etária entre 5 e 19 anos, nessas décadas, era de 33,37% e 53,72% respectivamente. Percebe-se a insuficiência dessa expansão, como destacou Romanelli (2003), quando na década de 1960, 66,63% da população escolarizável estavam fora dos ambientes escolares e apesar de na década de 1970, a porcentagem tenha diminuído para 46,28% comparando com a década anterior, ainda o número de pessoas fora das escolas era alto, tendo em vista que a luta era para que “[...] a educação fosse um direito de todos e jamais um privilégio” de alguns. (AZEVEDO, citado por SAVIANI, 2010).

Outro dado marcante no estudo de Romanelli (2003) e apontado no Quadro 2 é o comparativo entre os índices de crescimento demográfico da população brasileira e o crescimento de matrículas nas escolas. Nas décadas de 1960 e 1970, o crescimento demográfico foi de 203 e 276, respectivamente, já o crescimento do número de matrículas, em 1960, foi de 755 e, em 1970, foi de 1.653.

A expansão do ensino, todavia, apesar de grande, foi deficiente, tanto em seu aspecto quantitativo, quanto em seu aspecto estrutural. [...] Quanto ao aspecto quantitativo, registraram-se três tipos de deficiências: a. Falta de oferta suficiente de escolas; b. Baixo rendimento do sistema escolar; c. Discriminação social acentuada. [...] Quanto ao aspecto estrutural, as deficiências se mostraram através da expansão de um tipo de escola que existindo antes, já não correspondia, no entanto, às novas necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, em vias de industrialização. [...] Manifestou-se então uma inadequação entre o sistema educacional, de um lado, e a expansão econômica e as mudanças sócio-culturais por que passava a sociedade brasileira, de outro. É esta inadequação que define a defasagem entre a educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930. (ROMANELLI, 2003, p. 15).

Diante das deficiências quantitativas e estruturais conformadas com a expansão do ensino, começou então o processo de reconfiguração da escola primária que tivera início na década de 1950. Naquele período, os defensores de uma nova concepção de escola lutavam para que a escola primária fosse comum a todos e gratuita, independente da classe social

(SOUZA, 2008). A luta por uma nova escola primária era proveniente dos variados e graves problemas do ensino, alguns já mencionados por Romanelli (2003), ratificado e ampliados por Souza (2008), sendo eles: falta de apoio do poder público; vagas insuficientes; escolas públicas insustentáveis que funcionavam nos grandes centros urbanos sem instalação própria e em horários excessivos.

Conforme apontou o Plano Nacional de Educação (1961) destacado por Souza (2008), no início da década de 1960, 60% das crianças em idade escolar não tinham acesso à rede de ensino primário no Brasil. Outra situação alarmante era que entre os alunos que frequentavam a rede primária de ensino, somente 18% dos matriculados no primeiro ano chegavam até a 4ª série, dois terços não ultrapassavam as 1ª e 2ª séries e uma terça parte dos alunos eram matriculados em escolas rurais também precárias.

Além da escassez de vagas e da existência de escolas precárias, outro grande problema que estava associado ao ensino primário e, conseqüentemente, ao processo de escolarização e de alfabetização da população brasileira, era a formação dos professores primários e as péssimas condições de trabalho. Professores com má formação, salários baixos, condições de trabalho ruim, práticas de ensino inadequadas para a época e insuficientes para atingir um dos objetivos da escola primária que era alfabetizar, além de programas escolares impraticáveis. (SOUZA, 2008).

Com relação à formação dos professores correspondente às décadas de 1960 e 1970, Saviani (2009) destaca que a partir do Decreto n. 1190, de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada referência para as demais escolas de nível superior, foi composto o modelo de curso para formação de professor que ficou conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Os primeiros anos correspondiam à formação de professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias, já os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.

No ano de 1946, com a aprovação do Decreto-lei n. 8.530, foi proposta uma nova estrutura para os cursos de formação de professores. Saviani (2009, p. 146-147) pontua que nessa nova estrutura,

[...] o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola

primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Segundo Saviani (2009), em decorrência do golpe militar de 1964 que exigiu adequações no campo educacional brasileiro, foi promulgada a Lei n. 5692/71 que modificou os ensinos primário e médio, alterando suas denominações para primeiro e segundo grau respectivamente, sendo que nessa nova estrutura foram extintas as Escolas Normais.

No lugar das Escolas Normais, criou-se a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Com a aprovação do Parecer n. 349, de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitava para lecionar até a 4ª série; e a outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. (SAVIANI, 2009).

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Saviani (2009) destaca que, devido à evidência e à gravidade dos problemas relacionados à formação do professor, foi lançado no ano de 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que teve como princípio a revitalização da Escola Normal. Mesmo com os resultados positivos proporcionados pelo projeto, ocorreu a sua suspensão devido ao seu alcance limitado e a falta de políticas públicas para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

O autor (2009, p. 147) afirma ainda que “[...] para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)”. O curso de Pedagogia, além de promover a formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), foi também outorgado à formação de especialistas em Educação, abrangendo os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009).

Em meio aos problemas citados por Souza (2008), sendo a formação dos professores um deles, a autora destaca o alto índice de repetência e evasão escolar, como uns dos maiores e

que eram reveladores da enorme seletividade da escola brasileira, que de alguma maneira, forçava a saída precoce de crianças dos bancos escolares. Ou seja, as condições ineficientes das escolas, dos programas, das práticas de ensino e a própria condição social das crianças e de seus familiares, tornavam difícil o acesso ao processo de escolarização, deixando claro que, por mais que houvesse o discurso de que a escola era para todos, ela continuava favorecendo à elite do país. Portanto, a luta era para que a escola primária fosse transformada em uma escola básica, democrática e adaptada às exigências da sociedade brasileira, que estava passando por um processo de urbanização e industrialização.

Entre meados da década de 1940 e final da década de 1960, ocorreu no estado de São Paulo a difusão das oportunidades educacionais com a exacerbação das condições da rede escolar, em especial nos centros urbanos (SOUZA, 2008). Para a expansão das redes escolares, naquele período, o estado de São Paulo utilizou medidas que foram significativas para a desqualificação do ensino, como o fracionamento de horário escolar, no qual as escolas passaram a funcionar em até quatro turnos; instalação de escolas ou classes de emergência que eram destinadas ao primeiro ano do ensino primário; barracões improvisados; professores substitutos muitas vezes com pouca ou nenhuma prática (SOUZA, 2008).

Na expansão do ensino primário, foi reproduzido o modelo de escola primária já existente, que era “[...] centrada na transmissão de conteúdo, no cumprimento dos programas, nos exames formais e ritualizados, na relação professor-aluno pautada na autoridade, no respeito, no controle e na obediência.” (SOUZA, 2008, p. 244).

Segundo Souza (2008), o novo conceito de escola primária tinha como propósito romper com os muitos e graves problemas do ensino primário, principalmente contra a seletividade do ensino elementar e a favor da extensão da escolaridade obrigatória, além da renovação dos métodos e programas de ensino. Foi na década de 1950 que surgiram as propostas de promoção automática decorrentes da mobilização em defesa da democratização da escola pública elementar e por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁸, de 1961, foi instituída a extensão da escolaridade.

No estado de São Paulo, ao longo da década de 1960, o Departamento de Educação,

[...] implementou inúmeras iniciativas de renovação pedagógica das escolas primárias seguindo, em grande parte, as orientações do Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). As inovações incidiram especialmente sobre o currículo e os métodos de ensino. As novas orientações curriculares adotaram o método global de alfabetização, a introdução da matemática moderna, a integração de matérias como Estudos Sociais e Iniciação a Ciências com base no método

⁸ Na sequência deste texto apresento mais informações relativas à LDB e seus aspectos norteadores para a reforma do Ensino Primário brasileiro.

científico. A renovação pedagógica deu ênfase aos projetos de Unidades Didáticas, leitura de jornais, exposição de criatividade, jogos, entre outras indicações metodológicas. (SOUZA, 2008, p. 246).

Souza (2008) destaca que a reforma do ensino realizada no final da década de 1960, no estado de São Paulo, implementada por Ulhoa Cintra⁹, Secretário da Educação de São Paulo e José Mario Pires Azanha¹⁰, Diretor Geral do Departamento de Educação de São Paulo, foi a que causou grandes mudanças na organização do ensino primário paulista. As medidas tinham como principal objetivo promover a democratização do ensino elementar e ginásial.

As medidas mais polêmicas instituídas no período foram as tentativas de extensão da escolaridade pela constituição de uma escola fundamental de oito anos de duração mediante a facilitação dos exames de admissão do primário para o ginásio e a instalação dos Grupos Escolares – Ginásios (GEG). [...] No âmbito do ensino primário, foram reformulados os currículos e programas e reorganizada a orientação pedagógica da rede escolar.

[...]

A nova organização da escola primária passou a compreender dois níveis: o nível I, constituído pela 1ª e 2ª séries, e o nível II, pela 3ª e 4ª séries. Adotava-se, dessa maneira, a [ideia] de ciclos de estudos alterando também a lógica do sistema de avaliação escolar. Em cada nível, os exames tinham finalidade diagnóstica e não mais seletiva, visando ao reagrupamento dos alunos nas classes no ano seguinte. (SOUZA, 2008, p. 247).

Segundo Souza (2008), as medidas propostas atingiram um dos mais sólidos pilares da organização do trabalho escolar, a avaliação e seus mecanismos de seletividade. Com relação ao currículo, a reforma privilegiou programas mais simplificados e, a partir daquele momento, a expressão currículo e programas passaram a ser utilizadas no ensino primário paulista, compreendendo assim a apropriação das novas concepções teóricas do campo do currículo, que foi entendido como sendo o conjunto de saberes e experiências dos alunos sob a influência da escola; e programas¹¹ como sendo os guias que deveriam ser utilizados para orientar a atividade docente.

Souza (2008) destaca, ainda, que os reformadores da educação pública paulista admitiram que a escola primária nos moldes em que se baseava e pelas diversas finalidades

⁹ Antônio Barros de Ulhoa Cintra, nasceu na cidade de São Paulo no ano de 1907, formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina da USP, no ano de 1930. Na década de 1960 foi reitor da Universidade de São Paulo e Secretário da Educação no Governo Abreu Sodré, correspondente ao período de 1967 a 1971. Ulhoa Cintra faleceu no ano de 1999.

¹⁰ José Mário Pires Azanha, nasceu na cidade de Sorocaba no ano de 1931. Foi professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, presidente do Conselho Estadual de Educação e um dos principais educadores brasileiros do século XX. No período de 1967 e 1970 atuou como Diretor Geral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Dentre suas realizações, Cavalheiro (2015) destaca: aumento de quatro para oito anos a escolaridade básica e extinção do exame de admissão do primário para o ginásio. Azanha faleceu no ano de 2004.

¹¹ Com relação às Propostas Curriculares do estado de São Paulo, correspondentes às décadas de 1960 e 1970, não foi possível localizá-las, até o momento, e apresentá-las nessa pesquisa.

atribuídas a ela ao longo do século XX, era incapaz de oferecer às crianças uma educação integral. Desse modo, se posicionaram a favor de uma escola básica com programas simples e que deveria ser comum em habilidades, técnicas e atitudes em todo o país.

Dessa maneira, o Nível I (1ª e 2ª séries) teria um aspecto predominantemente prático tendo como eixo central a Língua Pátria – aquisição do mecanismo da leitura, entendimento de textos, falar, ler e escrever como prática diária, expressão oral e escrita. O exame de promoção dar-se-ia apenas do primeiro para o segundo nível. O Nível II (3ª e 4ª séries) encarregar-se-ia de um ensino mais sistemático; compreendendo Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Saúde, Educação Física e Iniciação Artística. (SOUZA, 2008, p. 250-251).

Foi a partir de 1970, devido ao “[...] efervescente processo de experimentação e inovação educacional [...]” (SOUZA, 2008, p. 227), que um número maior de crianças e jovens brasileiros, conforme apresentado nos Quadros 3 e 4, tiveram acesso às escolas elementares e médias, onde receberam uma formação diferenciada em relação às gerações anteriores.

No âmbito da educação primária, as instituições foram “[...] sedimentadas ao longo de oito décadas, corporificada principalmente pelos grupos escolares, alicerçada sobre os ideais de civilização do povo pela escola, sobre os valores cívico-patrióticos e sobre os pressupostos da educação integral, mantendo para tanto uma seleção cultural abrangente, foi abalada pelas novas concepções emolduradas em torno da escola básica – a formação da criança circunscrita às primeiras aprendizagens.” (SOUZA, 2008, p. 227).

Quadro 3 – Evolução do Índice de Crescimento das Matrículas nos Ensinos Primário Comum e Médio – De 1933 a 1968

Ano	Primário Comum	Índice de Crescimento	Médio (secundário e técnico)	Índice de Crescimento
1933	2 107 617	100	108 305	100
1940	3 068 269	146	245 115	226
1950	4 352 043	206	538 346	497
1960	7 458 002	354	1 177 427	1090
1968	11 943 506	567	3 205 689	2960

Fonte: Anuário estatístico do Brasil 1956; O Brasil em números 1960; Apêndice do Anuário estatístico do Brasil 1960; Brasil: séries estatísticas retrospectivas 1970, citado por Hasenbalg (2006), adaptado.

Quadro 4 – Evolução do Índice de Crescimento das Matrículas nos ensinos de 1º e 2º Grau - De 1972 a 1978

Ano	1º Grau (fundamental)	Índice de Crescimento	2º Grau (médio)	Índice de Crescimento
1972	18 370 744	100	1 299 937	100
1978	21 473 100	117	2 519 122	194

Fonte: Anuário estatístico do Brasil 1980; Anuário estatístico do Brasil 1987/1988; Anuário estatístico do Brasil 1994; Anuário estatístico do Brasil 1998, citado por Hasenbalg (2006), adaptado.

Conforme apresentado nos Quadros 3 e 4, a evolução do índice de matrículas nas escolas de ensino Primário e Médio, entre as décadas de 1960 e 1970, foram indicadores do crescimento da clientela escolar brasileira, destacado anteriormente por Souza (2008). Comparando a evolução de matrícula a partir do início da década de 1960 (Quadro 3) e final da década de 1970, pós reforma do ensino de 1º e 2º graus, instituída pela Lei n. 5692, de 1971 (Quadro 4) a evolução do índice de matrícula foi de 288% para o ensino de 1º grau. Já a evolução do índice de matrícula para o ensino médio no mesmo período foi de 214%, sendo necessário ressaltar que os números apresentados no Quadro 3, correspondente ao ensino médio, inclui o ensino secundário e técnico.

Com relação à reforma do ensino de 1º e 2º graus, que foi instituída por meio da Lei n. 5692, no início da década de 1970, Souza (2008) destaca que ocorreu um impacto profundo no funcionamento das escolas e na organização didático-pedagógica do ensino elementar e médio brasileiro. Essa lei fixou um conjunto de instruções para a reestruturação do ensino de 1º e 2º graus, constituindo-se em um dispositivo norteador para a reforma, mas que na realidade, se tratava de um conjunto de decretos, pareceres e resoluções estabelecidos em âmbito nacional e estadual nos anos de 1970, que visava à normatização dos mais diversos aspectos da organização do ensino, evidenciando a centralização e a burocratização vigentes no campo educacional brasileiro.

Diante dos aspectos apresentados, especificamente, por Romanelli (2003) e Souza (2008), foi possível identificar o processo de escolarização e reconfiguração da escola primária brasileira, que em virtude das mudanças ocorridas, tanto no campo econômico, político, social ou educacional, e que foram prósperas a partir da década de 1960, tiveram que se adequar e foram moldadas para atender as novas demandas do país, que passava por um fervoroso processo de industrialização.

Nesse contexto, é importante ressaltar que fatores como o crescimento demográfico e consequentemente a intensificação do processo de urbanização do Brasil, ocasionaram problemas no sistema educacional, em especial na escola primária, tendo em vista que, com o aumento da clientela escolar, a expansão do ensino continuava deficitária, em vários aspectos, como já mencionado anteriormente.

Desse modo, para solucionar os problemas relacionados ao sistema educacional e assim atender a novas exigências de produção e consumo da sociedade brasileira à época, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o fito de promover a estruturação do ensino primário e médio, tendo como premissa básica os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana.

1.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação e seus aspectos norteadores para a reforma do Ensino Primário brasileiro

Os aspectos relacionados à escolarização e a reconfiguração da escola primária, conforme ficou evidenciado no tópico anterior, correspondente ao início do ano de 1960 e final de 1970, foram marcados por grandes e significativas mudanças que afetaram diretamente o campo educacional brasileiro. Mudanças como: aumento do número de escolas e vagas; políticas de flexibilização do sistema de avaliação escolar, destacando a eliminação dos exames de admissão do curso primário para o médio; recuperação paralela; atribuição de conceitos ao invés de nota, trouxeram junto, a deterioração do ensino colocando em dúvida os benefícios iniciais relativos à democratização que havia sido conquistada, dando ênfase aos problemas do fracasso escolar brasileiro. (SOUZA, 2008).

Segundo Alves (2010), além das turbulências pós-golpe militar, o período em estudo também foi configurado pelos conceitos da Escola Nova, que teve início em meados da década de 1920 e tinha uma “[...] clara vontade de romper com os princípios, com a organização, com os conteúdos e com as finalidades da Escola e dos sistemas educativos que tinham marcado o período oitocentista [...]” (ALVES, 2010, p. 166-167), e assim preparar o homem do futuro, ou seja, orientar o indivíduo para o trabalho, atendendo dessa maneira à nova demanda do país que estava ligada à produção industrial. Devido às transformações ocorridas nas relações de produção e o crescimento da população brasileira nos centros urbanos, foi essencial a qualificação para o trabalho, além do oferecimento por parte do Estado de instruções básicas aos cidadãos, pela necessidade de consumo que a produção industrial requeria à época.

Dessa maneira, para atender às exigências do novo modo de produção e de consumo no Brasil foi necessário modificar a forma de projetar a educação e no dia 20 de dezembro de 1961 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4024, que após treze anos de tramitação no congresso brasileiro foi aprovada, tendo como premissa promover a estruturação do ensino primário e médio no país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, teve uma gestação lassa e penosa. Entre a chegada do texto à Câmara Federal, outubro de 1948, e o início dos debates sobre o texto, maio de 1957, decorreram oito anos e meio. Daí, até a aprovação, em 20 de dezembro de 1961, mais quatro anos e sete meses! Ou seja, entre o encaminhamento, as discussões e a aprovação do texto, passaram-se treze anos. (CARNEIRO, 2007, p. 24).

A LDB n. 4024/61 inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, enfatizou alguns aspectos que anteriormente não eram de interesse do Estado, como: preocupação com a formação do cidadão; educação primária como direito de todos; e a obrigação do Estado em fomentar políticas educacionais e assim garantir educação para todos, conforme descrito em seu artigo primeiro.

Artigo 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a. A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b. O respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c. O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d. O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e. **O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;** [...]. (SÃO PAULO, 1980, p. 265, grifo meu).

Ou seja, o novo sistema de produção e de consumo promoveu significativas alterações no modo de projetar a educação brasileira, sendo o Estado o principal agente responsável em promover novas políticas educacionais e assim atender às novas demandas do país.

O texto que foi aprovado no ano de 1961 oferecia, pela primeira vez na história de educação brasileira, um esboço no qual se podiam delimitar as diretrizes e bases da educação nacional. Os eixos norteadores do texto davam ênfase sobre: os Fins da Educação; o Direito à Educação; a Liberdade de Ensino; a Administração do Ensino; os Sistemas de Ensino; a Educação de Grau Primário; a Assistência Social Escolar; e os Recursos para a Educação. (CARNEIRO, 2007).

Com relação à educação primária, a LDB n. 4024/61 contemplou o aumento da escolaridade: “[...] além do mínimo de quatro séries anuais, os sistemas de ensino poderiam estender a duração do primário até seis anos [...]”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também reafirmou “[...] o princípio geral de equivalência entre os vários ramos do ensino técnico-profissional e o ensino secundário dando organicidade aos princípios estabelecidos pelas leis de equivalência em vigor desde meados da década de 1950 [...]” (SOUZA, 2008, p. 231-232), abrangendo o ensino médio que até então era destinado à formação do adolescente, aos cursos secundários, técnicos e de formação de professores. Para ingressar nos cursos de ensino médio o exame de admissão ainda era necessário e para tal finalidade o aluno deveria apresentar resultados satisfatórios na educação primária.

Complementando as afirmações apresentadas por Souza (2008), Freitas e Biccas (2009) pontuam no que diz respeito à organização da educação nacional, que a LDB n. 4024/61

apresentou um significativo avanço com relação à história social da infância brasileira ao reconhecer as demandas educacionais de crianças de zero a seis anos de idade. Sendo que esse reconhecimento refletiu na seguinte organização:

- A educação pré-escolar deveria ser oferecida em escolas maternas e jardins de infância;
- A educação primária dar-se-ia de quatro séries consecutivas (da 1ª [a] 4ª) podendo ser acrescida de mais duas séries de artes aplicadas;
- O ensino médio dar-se-ia em duas etapas: o ginásial com quatro séries consecutivas (da 1ª [a] 4ª) e o colegial com três séries consecutivas (da 1ª [a] 3ª). O ensino médio, na etapa ginásial e na etapa colegial, poderia ser oferecido em duas modalidades: técnica e de formação de professores;
- O ensino superior seria oferecido nos termos da legislação vigente, pois a LBD 4.024/1961 não trouxe alterações sobre a matéria. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 175).

De uma maneira geral, Carneiro (2007, p. 25) afirma que a Lei 4.024/61,

[...] conseguiu flexibilizar a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse feito anteriormente. Por outro lado, a flexibilização se dava, também, em nível da migração interna do aluno que, [por meio] do mecanismo de aproveitamento de estudos, poderia, a partir de então, migrar de um ramo para outro de ensino, sem ter de recomeçar como se nada houvesse antes.

A reforma da LBD, pela Lei n. 5.692/71, que oficialmente foi denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, também teve um processo de elaboração lento, “[...] embora impermeável a debates e à participação da sociedade civil [...]” (CARNEIRO, 2007, p. 25), em função do contexto em que foi produzida: período de governo discricionário com as liberdades civis reprimidas. Desse modo, o processo de elaboração da Lei n. 5692/71 foi atípico.

O quadro de asfixia política empurrava as universidades para uma situação de confrontação com o poder estabelecido. Assim, a reforma da educação começava pelo ensino superior. Ou seja, a reforma universitária se antecipava à reforma dos demais níveis de ensino. Nascia, desta forma, a Lei 5.540 em 1968 e, somente três anos mais tarde, editava-se a Lei 5.692/71, voltada, especificamente, para os níveis de ensino anteriores ao ensino superior. Deste modo, surgiam duas legislações sucedâneas à Lei 4.024/61 [...]. (CARNEIRO, 2007, p. 25).

A Lei n. 5692 decretou que o ensino tinha como objetivo geral “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparar para o exercício consciente da cidadania” (SÃO PAULO, 1980, p. 403), sendo que para o atendimento das exigências dessa lei, seria necessário primeiramente que o indivíduo fosse alfabetizado, pois “[...] aprender a ler

e a escrever se apresenta como um momento de mudança, como indicativo e anúncio de um ritual de passagem para um mundo novo, para o indivíduo e para o Estado [...]” (MORTATTI, 2004, p. 32-33).

Carneiro (2007) destaca que sob o ponto de vista técnico-educativo formal,

[...] não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza. Tratava do ensino de forma espartilhada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior.

[...]

A nova lei representava uma mudança radical na estrutura básica do ensino brasileiro. O Curso Primário, de quatro anos, e o Curso Médio Ginásial, de três, se cingiam no ensino de 1º grau de oito anos. O Ensino Médio Colegial, de três anos, transformava-se em ensino de 2º grau com estrutura única, oferecendo, pelo mecanismo do currículo universal, a profissionalização compulsória, disponibilizada, legalmente, pela oferta de uma extensa gama de habilitações profissionais. Ficava claro, também aqui, o cunho político excludente das duas reformas: a universitária e a da educação básica. O vetor de inspiração era o mercado de trabalho, porém desfocado de uma visão de transformação das estruturas sociais e econômicas do País. Houve aguda resistência por parte da sociedade. Em consequência, onze anos depois, eram revogados os dispositivos que tornavam a profissionalização obrigatória. Era a Lei 7.044/82. (CARNEIRO, 2007, p. 26-27).

Os eixos norteadores da Lei n. 5.692/71 tiveram como parâmetro: o Ensino de 1º e 2º Graus; o ensino de 1º Grau; o Ensino de 2º Grau; o Ensino Supletivo; os Professores e Especialistas; e o Financiamento. Carneiro (2007) destaca ainda que essa lei mantinha o conceito de grau de ensino, presente na legislação anterior e enfatiza que tal conceito está alicerçado na Psicologia Evolutiva, na qual cada grau corresponde a uma faixa etária determinada.

Ao lado disto, há que se considerar, igualmente, a questão do nível de desenvolvimento sócio-econômico do País. Com a evolução da matriz de conhecimentos e das técnicas de produção, vai-se possibilitando a crescente incorporação de malhas da população ao mercado de trabalho. Em decorrência, exigem-se trabalhadores com níveis cada vez mais avançados de escolaridade. Esta a razão do ensino organizado em graus. (CARNEIRO, 2007, p. 27).

Entre as modificações mais importantes instituídas pela reforma de 1971, Carneiro (2007) destaca: a extensão da escolaridade obrigatória e a tentativa de eliminação da dualidade do sistema educacional mediante a implantação de uma escola única de 1º e 2º graus. Nesse sentido, o ensino de 1º grau passou a ter duração de oito anos letivos, sendo obrigatório dos sete aos 14 anos de idade. O Quadro 5, apresenta de maneira estruturada a organização do ensino brasileiro nas disposições da LDB e sua reforma, juntamente com a estrutura comparativa entre as leis.

Quadro 5 - A organização do Ensino nas disposições normativas das Leis n. 4.024/61 e n. 5692/71

Lei 4.024/61	Duração	Lei 5.692/71	Duração
Ensino Primário	4 anos	Ensino de Primeiro Grau	8 anos
Ciclo Ginásial do Ensino Médio	4 anos	Ensino de Segundo Grau	3 a 4 anos
Ciclo Colegial do Ensino Médio	3 anos	Ensino Superior	Variável
Ensino Superior	Variável		
Observações:		Observações:	
<p>a. A passagem do Primário para o Ginásial era realizada por meio de uma prova de acesso: o Exame de Admissão.</p> <p>b. Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.</p>		<p>a. Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, o Exame de Admissão foi extinto.</p> <p>b. A duração normal do 2º grau era de 3 anos. Quando se tratava de Curso Profissionalizante, o limite de tempo era ultrapassado.</p> <p>c. O Ensino de 1º grau e 2º grau tinha uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.</p>	

Fonte: Carneiro (2007, p. 28), adaptado.

Como se pode observar no Quadro 5, a organização do ensino primário passou por grande expansão no que tange a sua organização. Com isso, o processo de alfabetização circunscrito à então antiga 1ª série primária passou a ser questionado em sua duração, sobretudo, influenciado pela extensão da duração do ensino de 1º grau. Nessa transição, relacionada, também, a uma nova ordem política, advogou-se uma reordenação do processo educativo, de modo a torná-lo objetivo e operacional. Com relação à alfabetização, os problemas oriundos do considerado “fracasso escolar” deu impulso à “monomania de testes”, que, não somente objetivava o processo, como também servia de diagnóstico e prognóstico em relação à aprendizagem escolar da leitura e da escrita.

1.3 Alfabetização e seu processo histórico

No Brasil, a história da alfabetização é centrada de acordo com Mortatti (2000) na questão dos métodos. Em diferentes momentos históricos, soluções para os problemas da alfabetização foram pensadas por diferentes sujeitos, cujo objetivo era minimizar as dificuldades dos indivíduos com relação ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, e assim introduzi-los ao mundo da cultura letrada.

Essas dificuldades identificadas desde o final do século XIX, perpassaram pelas décadas de 1960 e 1970, principalmente no âmbito das escolas públicas, promoveram

debates e reflexões, assim como estimularam pesquisadores a buscarem explicações e propor soluções para os entraves que cercavam o processo de alfabetização brasileiro, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme destacado no tópico 1.2, um dos mecanismos de ajuste para a reconfiguração das escolas primárias, responsáveis pelo processo de alfabetização à época.

O estado de São Paulo, com a atuação de “[...] intelectuais, administradores públicos e legisladores empenhados na consecução de um projeto de modernização social fundamentado na cultura e na educação [...]”, foi um dos estados que teve um papel significativo para a organização do sistema público de ensino no Brasil. Com a consolidação de um modelo de ensino público, em particular “[...] no tocante à articulação entre ensino normal e ensino elementar”, a experiência paulista, considerada como modelo, expandiu-se para os demais estados brasileiros. (MORTATTI, 2000, p. 18).

Ao longo das décadas com os problemas advindos dos processos educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos ao método de ensino, foram se destacando movimentos históricos em torno dos métodos de alfabetização, cujo objetivo era apresentar os mais eficientes e que seriam capazes de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista que a alfabetização foi e ainda “[...] é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição do saber e, portanto, de esclarecimento das ‘massas’.” (MORTATTI, 2000, p. 21, grifo da autora).

Mortatti (2000) elegeu quatro momentos considerados por ela, cruciais, do movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização.

De acordo com a autora, o primeiro momento foi caracterizado pela disputa entre os partidários do então revolucionário método para ensino da leitura chamado método João de Deus¹² baseado na palavração que tinha como premissa “[...] iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras [...]” (MORTATTI, 2000, p. 25) e os prosélitos do então tradicional método sintético, cujo parâmetro era a soletração e a silabação, em que se baseavam as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros.

¹² O Método João de Deus, contido na Cartilha Maternal ou Arte de Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus e publicada, em Portugal, em 1876, passou a ser divulgado sistemática e programaticamente no Brasil, a partir do início da década de 1880, por Antonio da Silva Jardim, que fortemente influenciado pelo novo método e sua base positivista, produziu as primeiras tematizações brasileiras a respeito do ensino da leitura e da língua materna, propondo reformas no ensino tradicional praticado até sua época. (MORTATTI, 2000)

O método sintético, destacado também como método tradicional, compreendia o ensino da leitura da parte para o todo, “[...] da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas [...]”. Iniciava, portanto “[...] o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.” (MORTATTI, 2006, p. 5). As letras ou os sons eram reunidos em sílabas ou eram apresentadas as famílias silábicas, para assim ensinar o indivíduo a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e finalmente ensiná-los a ler frases isoladas ou agrupadas. Com relação à aprendizagem da escrita, esse processo se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino era focado na cópia, ditados e formação de frases, dando ênfase ao desenho correto das letras.

O segundo momento, para Mortatti (2000), foi caracterizado pela luta entre os defensores do então “novo” e “revolucionário” método analítico e os partidários que continuavam a defender o ainda considerado “tradicional” método sintético. O método analítico,

[...] baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (MORTATTI, 2006, p. 7).

No método analítico o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo todo, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas, mas diferentes foram as formas de se proceder com esse método e isso dependia de como os defensores do método consideravam o todo. Para alguns, o todo era a palavra, para outros era a sentença e para alguns era a historieta. O processo baseado na historieta foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções Práticas para o ensino da leitura pelo Methodo Analytico – modelos de lições*. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Mortatti (2006) afirma que nesse documento, priorizava-se a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura.

Com a reforma da instrução pública paulista ocorrida a partir de 1890, uma geração de normalistas formadas pela Escola Normal de São Paulo passa a defender programaticamente o método analítico, mediante a produção de cartilhas, de artigos ‘de combate’ e de instruções normativas para seu uso,

contribuindo para a institucionalização do método no aparelho escolar paulista, situação que perdura até se fazerem sentir os efeitos da ‘autonomia didática’ prevista na Reforma Sampaio Dória, de 1920. (MORTATTI, 2000, p. 26, grifos da autora).

Segundo Mortatti (2006), os defensores paulistas do método analítico contribuíram para a sua institucionalização no estado de São Paulo tornando-o obrigatório nas escolas públicas, mesmo diante da reclamação da maioria dos professores que atuavam nas escolas primárias e que indicavam morosidade no processo de alfabetização ao utilizarem tal método.

Mortatti (2000) destaca no segundo momento encontrava-se ainda,

[...] um tipo particular de disputa entre os defensores do método analítico, permitindo classificá-los em ‘mais modernos’ e ‘modernos’. Esse tipo de disputa se trava a respeito do modo de processar o método analítico – a palavrção, a sentençação ou a ‘historieta’ – de acordo com a biopsicologia da criança e acaba por fundar uma nova tradição: o método analítico como ‘bússola da educação’. (MORTATTI, 2000, p. 26, grifos da autora).

No terceiro momento, para a mesma autora, iniciado em meados da década de 1920, ocorreu a disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os partidários do tradicional método analítico, destacando a minimização da tensão de combate aos métodos anteriores e a ênfase dada ao método.

O terceiro momento “[...] que se estende até aproximadamente o final da década de 1970 [...]” (MORTATTI, 2006, p. 10), é caracterizado também pela propagação, “[...] repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas contidas em Testes ABC (1934) de Lourenço Filho”, que conquistaram a hegemonia das “[...] práticas de medida do nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita e de classificação dos alfabetizandos, de acordo com as quais a importância do método é sistematicamente relativizada e considerada tradicional [...]”. Como resultado do ecletismo processual e conceitual dessa época “[...] funda-se uma nova tradição no ensino da leitura e da escrita, a alfabetização sob medida.” (MORTATTI, 2000, p. 26).

Bertoletti (2006) afirma que divulgando o objetivo de promover maior rendimento e eficiência no processo de alfabetização e assim solucionar o problema do fracasso escolar no Brasil, os testes ABC de Lourenço Filho, consistiam em avaliar o nível de maturidade da criança para o aprendizado da leitura e da escrita, cuja finalidade era classificá-las para que fosse possível organizar classes homogêneas, fazendo com que os resultados fossem mais eficientes e eficazes.

Para Lourenço Filho, citado por Bertoletti (2006), a aprendizagem da leitura deveria atingir dois objetivos, um relacionado à aquisição do mecanismo da leitura e o outro à formação de atitudes e hábitos que fossem capazes de levar a criança a compreender o que estava sendo ensinado. Analisando o movimento histórico compreendido no terceiro momento, Bertoletti (2006) afirma que aprender a ler, para formar hábitos e atitudes, foi considerado como uma questão que envolvia a psicologia da criança, ou seja, os aspectos internos e pessoais da criança com relação ao nível de maturidade e o interesse que ela tinha em aprender.

A partir do início da década de 1980, configurado como o quarto momento, a tradição do ensino da leitura e da escrita baseado na alfabetização sob medida “[...] passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças” e assim foi introduzido “[...] no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização [...]” (MORTATTI, 2006, p. 10), ocorrendo a disputa entre os partidários da revolução conceitual proposta por Emília Ferreiro¹³ e os defensores dos métodos tradicionais, em especial o misto, das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com a finalidade de classificação dos alfabetizandos. (MORTATTI, 2000).

Assumido e disseminado como correlato metodológico das necessárias mudanças sociais e políticas pretendidas neste final de século, o construtivismo passa a ser defendido pelos ‘educadores progressistas’, que se empenham no convencimento dos alfabetizadores, mediante produção, tradução e divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos de combate, cartilhas construtivistas, sugestões metodológicas e relatos de experiências bem-sucedidas, visando a garantir sua institucionalização na rede pública de ensino. (MORTATTI, 2000, p. 27).

Dando ênfase às disputas que ocorreram durante os quatro momentos que configuraram o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização,

¹³ Emilia Ferreiro nasceu na Argentina no ano de 1936. Doutorou-se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget. A partir do ano de 1974, Ferreiro desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças, a qual expôs as conclusões do estudo na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, juntamente com a pedagoga Ana Teberosky. Segundo Ferrari (2015), “[...] Emilia Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança - ou seja, de que modo ela aprende.” As pesquisas de Ferreiro, tem como foco os mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita, levando “[...] à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento - daí a palavra construtivismo.” (FERRARI, 2015).

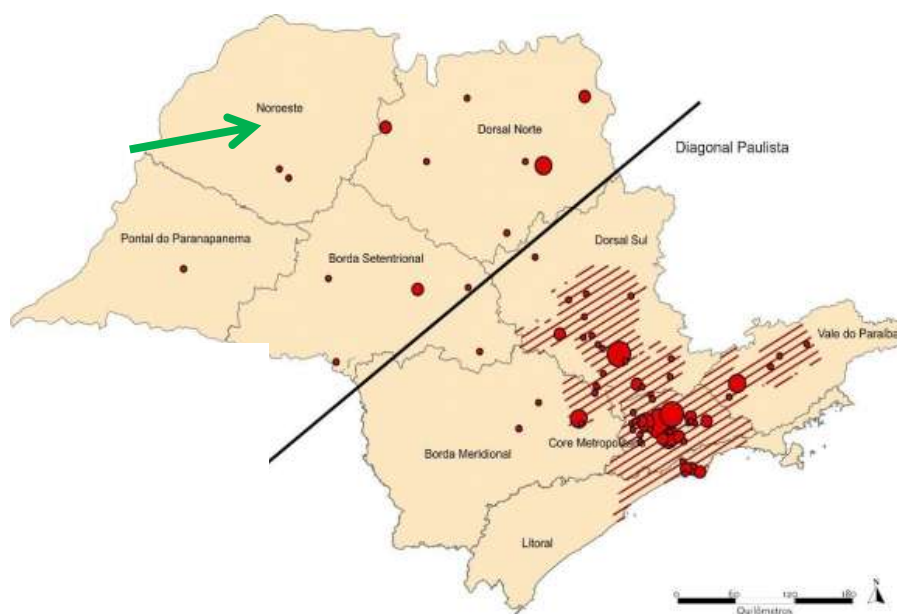
Mortatti (2000) conclui que, cada momento é constituído por novas tradições, novos conceitos, que são incorporados à tradição e aos fatos do passado.

Portanto, dialogando com Mortatti (2000; 2006) e Bertoletti (2006), esta investigação está inserida no terceiro momento, que iniciou em meados da década de 1920 e foi finalizado no final da década de 1970. Assim, para identificar e compreender as práticas de alfabetização utilizadas na região noroeste paulista, faz-se necessário apresentar as características da região em estudo. Desse modo, na sequência deste texto, situo os municípios de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, destacando o processo de fundação, povoamento e desenvolvimento de cada cidade.

2 HISTÓRIA DA REGIÃO NOROESTE PAULISTA

A conquista do noroeste paulista, localizado na Figura 1, deu-se em torno do ano de 1858 quando na região onde atualmente está situada a cidade de Itapura, na divisa dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul¹⁴, D. Pedro II¹⁵ criou uma colônia com o objetivo de fortalecer as defesas brasileiras diante da crescente ameaça expansionista do paraguaio Francisco Solano Lopez¹⁶.

Figura 1 - Mapa do estado de São Paulo com destaque à localização da região Noroeste Paulista



Fonte: EGLER, Claudio Antonio Gonçalves; BESSA, Vagner de Carvalho; GONÇALVES, André de Freitas. Dinâmica territorial e seus rebatimentos na organização regional do estado de São Paulo. 2013. Disponível em: < <https://confins.revues.org/8602?lang=pt>>, adaptado.

¹⁴ O estado de Mato Grosso do Sul, foi criado a partir da divisão do estado de Mato Grosso, que aconteceu em 11 de outubro de 1977, quando o então presidente da república Ernesto Geisel (1974-1979), assinou a Lei Complementar 31, que criou o estado de Mato Grosso do Sul, em área desmembrada do estado de Mato Grosso.

¹⁵ Dom Pedro II nasceu no Palácio da Quinta da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1825. Filho do Imperador Dom Pedro I e da Imperatriz Dona Maria Leopoldina, ficou órfão de mãe com apenas um ano de idade e com nove anos perdeu também seu pai. Ele foi o segundo e último Imperador do Brasil. Tornou-se príncipe regente aos seis anos de idade, quando seu pai Dom Pedro I, abdicou do trono. Aos 15 anos foi declarado maior e coroado Imperador do Brasil. No ano de 1870, com o final da Guerra do Paraguai, as divergências políticas se acirraram e o surgimento do Partido Republicano neste ano deu início à decadência política do Império. Com a proclamação da República em 15 de Novembro de 1889, D. Pedro II, ficou prisioneiro no paço da Cidade, para onde foi ao sair de Petrópolis, numa tentativa frustrada de sufocar o movimento. Com a decretação de que teria que sair do país pelo governo provisório, D. Pedro II deixou o Brasil e foi para Portugal com a família. Aos 66 anos, morre de pneumonia em Paris, no dia 5 de dezembro de 1891. (UOL-EDUCAÇÃO, 2015).

¹⁶ Francisco Solano López nasceu em Assunção, capital do Paraguai, no ano de 1827. Filho do presidente vitalício Carlos Antonio López, foi educado na França de Napoleão III, frequentou a corte e adquiriu uma forte formação militarista. Aos 18 anos de idade, foi nomeado general de brigada. Entre o período de 1862 e 1870, foi presidente vitalício do Paraguai e durante seu governo o país foi derrotado na *Guerra do Paraguai*. Francisco Solano López faleceu no ano de 1870. (E-BIOGRAFIAS, 2015).

Segundo Sávio (2011), durante a Guerra do Paraguai (1865-1870) o *Estabelecimento Militar de Itapura*, conhecido como *Casarão de D. Pedro II* (Figura 2), que ficava dentro da colônia, serviu como residência do comandante da base naval.

Figura 2 – Sede do Estabelecimento Militar de Itapura¹⁷



Fonte: ITAPURA. Disponível em: <<http://ecoviagem.uol.com.br/blogs/brasilzao/boletins/itapura-um-salto-que-desapareceu-uma-cidade-que-ressurge-8195.asp>>.

Esse foi o primeiro núcleo organizado de povoamento de que se tem notícia na região do extremo noroeste paulista, onde atualmente estão localizadas as cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci.

O extremo noroeste é delimitado por três fronteiras estaduais, sendo elas: São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, que segundo Sávio (2011, p. 31, grifo do autor), “[...] até o início do século XX, era apontada nos mapas oficiais como ‘terras desconhecidas, povoadas por silvícolas’. A pequena vila militar de Itapura fazia parte de uma vasta fazenda imperial, cujas terras pertenciam ao município de São José do Rio Preto.”

Para a construção da vila militar de Itapura uma grande comitiva deixou o Rio de Janeiro/RJ em 1859 e viajou por vários meses em carros de boi até alcançar a foz do rio Tietê. O rio, que era genuinamente paulista, “[...] nasce na serra do mar, a apenas 22 quilômetros do litoral, mas as escarpas da serra o obrigam a tomar uma rota incomum –

¹⁷ Mesmo tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT) o *Casarão de D. Pedro II*, encontra-se abandonado na cidade de Itapura.

e, ao invés de correr para o Oceano Atlântico, percorre 1.100 quilômetros pelo interior paulista, até desaguar no rio Paraná.” (SÁVIO, 2011, p. 31).

As características desse trecho de rio eram consideradas como obstáculos para os inimigos paraguaios que poderiam aventurar-se pelos rios Paraná e Tietê com a intenção de chegar até a capital da província paulista, mas também era um grande desafio para as monções que viajavam de São Paulo para o interior brasileiro à procura de minas de ouro, em especial no estado de Mato Grosso/MT. (SÁVIO, 2011).

No ano de 1909 o escritor Euclides da Cunha descrevia em seus textos que os terrenos compreendidos entre as duas quedas, Urubupungá, no rio Paraná, e Itapura, no rio Tietê “[...] distantes uma légua, são a base vindoura do mais importante dos centros industriais da América do Sul, dispendo de energia mecânica incalculável nas catapultas que, somando-se à derivação do salto de Avanhandava e transformando-se em energia elétrica, não só satisfará a todos os misteres das indústrias, como à tração de estradas de ferro que por ali passarem.” (SÁVIO, 2011, p. 33).

Cinco décadas após, as previsões de Euclides da Cunha foram confirmadas quando os grandes saltos d’água desapareceram com o fechamento das comportas da Hidrelétrica de Jupia, inundando também a cidade de Itapura, que foi reconstruída na margem direita do rio Tietê. Euclides da Cunha também defendia a construção de estradas, mas a ideia foi vencida pelos que propunham caminhos férreos como melhor opção para a conquista dos rincões brasileiros. (SÁVIO, 2011).

No ano de 1904, foi criada a Companhia de Estradas de Ferro Noroeste do Brasil (NOB). Uma sociedade franco-brasileira se encarregou de administrar a construção de nova estrada em direção ao interior brasileiro e a vila de Bauru/SP, conhecida como boca do sertão foi escolhida como ponto inicial do novo traçado. Em 1905 foi cravada a primeira estrada de ferro em direção a Mato Grosso. Em 1908, “[...] a estrada de ferro chegou a Araçatuba onde um vagão foi estacionado ao lado da linha de trem e deu origem ao pequeno povoado.” (SÁVIO, 2011, p. 33).

A estrada de ferro seguiu beirando o rio Tietê em direção à Lussanvira¹⁸, próximo ao futuro município de Pereira Barreto, onde a estação de trem foi instalada em 1910. A linha férrea que seguia de Araçatuba para Lussanvira foi estendida até o

¹⁸ Nome estranho para os padrões de nomes indígenas da maioria das estações de trem da época, porque foi uma homenagem aos quatro engenheiros que fizeram as obras: Luiz, Sansão, Viriato e Ramos. (SÁVIO, 2011).

povoado de Itapura, chegando até o porto de Jupuíá¹⁹, local onde estava planejada a construção de uma grande ponte ferroviária para ligação com o estado do Mato Grosso, mas a ideia foi abandonada na década de 1940, por ser considerada uma obra que não daria retorno econômico. (SÁVIO, 2011).

Lentamente o noroeste paulista foi ocupado e ganhou ímpeto na década de 1920 com a lavoura cafeeira, que se destacava no cenário econômico brasileiro. Essa era a nova realidade do país, “[...] uma vez que o trabalho escravo tinha sido extinto em 1888, e o Brasil esforçava-se para atrair grandes contingentes de mão de obra para a lavoura.” (SÁVIO, 2011, p. 34). Desse modo, a história da região noroeste paulista, assim como grande parte do interior paulista, está diretamente ligada ao processo de expansão da cafeicultura que teve o seu início em meados do século XIX. A busca por solos férteis direcionou milhares de trabalhadores às novas fronteiras agrícolas, onde surgiram cidades que foram se expandindo ao lado das malhas ferroviárias. Essas malhas eram ampliadas pelos investidores públicos e privados interessados pelo fluxo de capitais provenientes das atividades cafeeiras. (MAHL, 2013).

A região Noroeste, inserida neste processo macroeconômico, tornou-se, na década de 1920, uma das mais ricas zonas produtoras de café do estado de São Paulo, e sua condição de franja pioneira em ascensão permite, de modo especial, o estudo das interações entre o homem e a natureza no passado [...]. (MAHL, 2013, p. 49).

[...] circunscrever um espaço de análise e nomeá-lo não é tarefa fácil, uma vez que núcleos urbanos, nessas zonas pioneiras paulistas, apareciam e desapareciam respondendo tanto aos desejos das elites locais como também às inúmeras crises e variações econômicas que construía e desfazia fortunas, quase ao mesmo tempo. Portanto, falamos do Noroeste Paulista em um sentido mais geral, que compreende não somente uma área geográfica específica - os planaltos ocidentais paulistas localizados entre as bacias do Baixo Tietê e do Turvo/Grande -, como também uma zona demarcada politicamente, com comarcas já estabelecidas e reconhecidas pelo Estado, iniciada na cidade de Araraquara, abrindo-se em direção ao estado do Mato Grosso, passando por Jaboticabal e São José do Rio Preto, centros de referência e de povoamento dos mais antigos dessa região de São Paulo. (MAHL, 2013, p. 51).

Segundo Mahl (2013), nas décadas de 1910 e 1920 o noroeste paulista tornou-se a zona pioneira em expansão atraindo vários trabalhadores que buscavam solos virgens em meio e propício ao tipo de agricultura que era praticada, nesse caso, a cafeeira. A demanda de novas terras era constante. Isso era resultado “[...] do método de plantio

¹⁹ Jupuíá é uma palavra indígena que significa redemoinho. O ponto chamado Jupuíá a que se refere este texto, está localizado entre as cidades de Três Lagoas/MS e Castilho/SP, onde entre a década de 1960 e 1970 foi construído a Usina Hidrelétrica Engenheiro Souza Dias.

preponderante sob a qual se assentou toda a produção cafeeira, baseado na queima e na utilização máxima dos solos até a exaustão, quando então novas terras eram incorporadas ao sistema [...]”. Apesar dos solos da região noroeste não serem tão férteis, “[...] as terras encontradas acabaram respondendo de forma eficaz ao chamado dos cafeicultores, que continuaram confiando nas queimadas como forma de garantir bons rendimentos em suas fazendas.” (MAHL, 2013, p. 52).

Mahl (2013) destaca que com a criação da Estrada de Ferro Araraquara e o início de suas atividade no começo do século XX, foram fixadas as condições consideradas ideais para a inserção da região noroeste no disputado mercado do café, possibilitando dessa maneira o transporte competitivo de grandes colheitas para o destino final de escoamento da produção que era destinada ao mercado externo. Segundo Sávio (2011), pequenas propriedades foram abertas por imigrantes italianos e japoneses, mas a agricultura ainda era rudimentar. A região era predominada por grandes latifúndios, onde havia a criação extensiva de gado e o cultivo do café. Na década de 1940, o ciclo econômico da região passou pela predominância do algodão até chegar ao domínio da pecuária de corte.

Na década de 1950, a partir do ciclo desenvolvimentista que o Brasil passou, o desafio da administração federal era preparar a região sudeste para a produção de energia elétrica que fosse capaz de garantir o fornecimento para uma população cada vez maior e para a indústria brasileira que estava no auge desenvolvimentista. Nessa região, as cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci foram fundadas e povoadas, respectivamente nas décadas de 1960, 1930 e 1940, conforme apresento a seguir.

2.1 Ilha Solteira

Na segunda metade do século XX, pela necessidade de crescimento industrial em que o Brasil estava envolto foi necessário adequar as condições relacionadas à infraestrutura produtiva para que o país obtivesse os êxitos desejados. Uma das infraestruturas imprescindíveis para desenvolvimento industrial brasileiro estava atrelada ao setor elétrico, pois a baixa oferta de energia elétrica, decorrente de uma capacidade geradora deficiente e de longas estiagens, provocou uma grave crise no fornecimento de eletricidade resultando assim no racionamento de energia no ano de 1950, que aconteceu em âmbito federal. (CESP, 1988).

No período em questão, as empresas que eram concessionárias de energia elétrica e que atuavam no país não acompanharam o ritmo de crescimento que outros setores da economia paulista já apresentavam no período (CESP, 1988). À época, no estado de São Paulo, o setor elétrico era gerenciado pela Inspetoria de Serviços Públicos (ISP), que foi extinta e substituída no ano de 1951 pelo Departamento de Águas e Energia Elétrica (DAEE). (CESP, 1988).

Em meados da década de 1950, o governo do estado de São Paulo solicitou informações à Companhia Brasileira de Engenharia (CBE) a respeito da potencialidade de eletrificação do estado. Os resultados dessa investigação foram apresentados por meio do *Plano de Eletrificação do Estado de São Paulo* que subsidiou, juntamente com pesquisas realizadas pelo DAEE e por organismos federais, a política que foi seguida pelo governo com relação à energia elétrica. Essa política incluiu a criação de companhias de energia elétrica com a participação majoritária do estado de São Paulo. O objetivo dessa política era atender a demanda da eletricidade considerada como fundamental para o processo de industrialização do país. (CESP, 1988).

Dentre as empresas criadas na época estavam as Centrais Elétricas Urubupungá SA (CELUSA) que foram constituídas no ano de 1961. Eram empresas de sociedade de economia mista, controlada pelo governo do estado de São Paulo, que em 1966 se tornou uma das empresas formadoras da Companhia Energética de São Paulo (CESP) e passou a ser responsável pela execução do projeto do Complexo de Urubupungá, que previa a construção de duas grandes usinas na região noroeste paulista: Jupuí e Ilha Solteira.

O Complexo Hidrelétrico de Urubupungá, atualmente denominado *Complexo Francisco Lima de Souza Dias Filho*, inclui as Usinas Jupuí que recebeu o nome de *Usina Hidrelétrica Engenheiro Souza Dias* e a *Usina Hidrelétrica Ilha Solteira*²⁰. O conjunto de usinas de Urubupungá constituiu à época de sua construção, o maior complexo hidrelétrico do Hemisfério Sul. Entre meados da década de 1960 e 1970 a região onde está situada as usinas “[...] era responsável por setenta por cento da atividade econômica do país, setenta por cento da produção industrial e mais de quarenta por cento da produção agropecuária [...]”, além de “[...] ser responsável por

²⁰ A origem do nome dado à hidrelétrica e em seguida à cidade veio de uma ilha situada no rio Paraná, pouco abaixo do local onde foi construída a hidrelétrica. Segundo Sávio (2010), a ilha solitária tem cerca de dois quilômetros de comprimento e sua largura varia de 10 a 300 metros. O nome Ilha Solteira foi dado pelos pioneiros da região a esta pequena porção de terra isolada, porque a 12 quilômetros dela existe também no rio Paraná um pequeno arquipélago cujo nome é Cinco Ilhas.

sessenta por cento dos impostos arrecadados no Brasil e por oitenta por cento da demanda nacional de energia elétrica.” (CESP, 1988, p. 6).

Foi a partir da demanda de construção do Complexo Hidrelétrico de Urubupungá que surgiu a cidade de Ilha Solteira (Figura 3). A cidade localizada na região noroeste do estado de São Paulo, na divisa com o estado de Mato Grosso do Sul, distante da capital paulista aproximadamente 674 quilômetros. Segundo dados do IBGE (2015), atualmente, possui uma população estimada de 26.242 habitantes, foi originada pela desapropriação de 700 alqueires de terra da Fazenda Caçula para a construção do canteiro de obras da Usina Hidrelétrica Ilha Solteira.

Figura 3 - Mapa do estado de São Paulo com destaque à localização do município de Ilha Solteira



Fonte: UNESP. Como chegar em Ilha Solteira. Disponível em: <<http://www.feis.unesp.br/#!/servicos/como-chegar/>>, adaptado.

A região onde se localiza a divisa do estado de São Paulo com o estado de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, também identificado como região de Jupiá, nome dado ao ponto situado sobre o Rio Paraná e o Rio Sucuriú, localizado entre as cidades de Três Lagoas/MS e Castilho/SP, nas proximidades da cidade de Ilha Solteira, era caracterizada pela pecuária extensiva, latifúndios, pela grande distância dos centros urbanos e por baixa densidade demográfica, sendo que até a implantação das usinas hidrelétricas, devido ao tipo de colonização desenvolvida no território paulista, as

regiões circunvizinhas aos grandes rios eram despovoadas e não possuíam recursos para a promoção de seu desenvolvimento. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA, 1996).

Para a construção de usinas de grande porte como as que faziam parte do Complexo Hidrelétrico de Urubupungá, em uma região considerada carente de apoio dos grandes centros urbanos, foram necessários vários estudos referentes às condições socioeconômicas da região, ao tipo de mão de obra disponível e à rede urbana encontrada, sendo necessária a edificação de alojamentos e ou vilas operárias para os trabalhadores e seus familiares. Dessa maneira, a solução adotada em Jupuí e em Ilha Solteira foi diferente. Em Jupuí foi construído um núcleo urbano de caráter temporário que era denominado Vila Piloto de Jupuí.

Em Ilha Solteira, foi construída uma cidade com o mesmo nome da usina (Figura 4), que foi planejada para se tornar um núcleo urbano permanente.

Figura 4 – Vista Panorâmica de Ilha Solteira em construção – Década 1960



Fonte: CESP – Companhia Energética de São Paulo. Ilha Solteira: a cidade e a usina. São Paulo: Projeto Memória CESP, 1988.

A experiência do conjunto de Urubupungá, “[...] constitui-se, de um lado, em um dos marcos da tecnologia de construção de grandes usinas hidrelétricas, e, de outro, em um material inédito a respeito da conveniência da implantação de vilas operárias

provisórias ou permanentes como apoio a obras de tal envergadura.” (CESP, 1988, p. 8).

A Vila Piloto de Jupiá configurou-se administrativamente como um núcleo fechado, controlado pela CESP, que caracterizava uma atuação do tipo paternalista. A Vila era localizada em terras que atualmente pertencem ao estado de Mato Grosso do Sul, aproximadamente a dois quilômetros do canteiro de obras da Usina Jupiá e a três quilômetros do perímetro urbano da cidade de Três Lagoas. Sua construção obedeceu a um traçado radiocêntrico com uma área urbana de 76 hectares. As edificações eram de madeira, com pilares de alvenaria e telhas cerâmicas que eram produzidas na região. O trabalho de construção da Vila foi iniciado no ano de 1961 e concluído em dezembro de 1962. À época, a Vila Piloto contava com 800 famílias e aproximadamente 1.000 operários solteiros, somando aproximadamente 4.324 habitantes. No ano de 1968, a vila “[...] chegou a abrigar 2.345 famílias, o que correspondia a cerca de 11.000 pessoas, mais algo como 4.000 trabalhadores solteiros, totalizando uma população aproximada de [15.000] habitantes.” (CESP, 1988, p. 8).

No ano de 1969, iniciou-se a desmobilização da Vila Piloto de Jupiá e grande parte dos trabalhadores foi direcionada para a construção da Hidrelétrica Ilha Solteira, a qual se constituiu em uma continuação de Jupiá, não somente por conta da mão de obra que fora aproveitada, mas também por aspectos técnicos relacionados à construção. Desse modo, a população que habitava a Vila Piloto foi transferida para o núcleo urbano de Ilha Solteira, até a remoção de todos das construções da vila. (CESP, 1988).

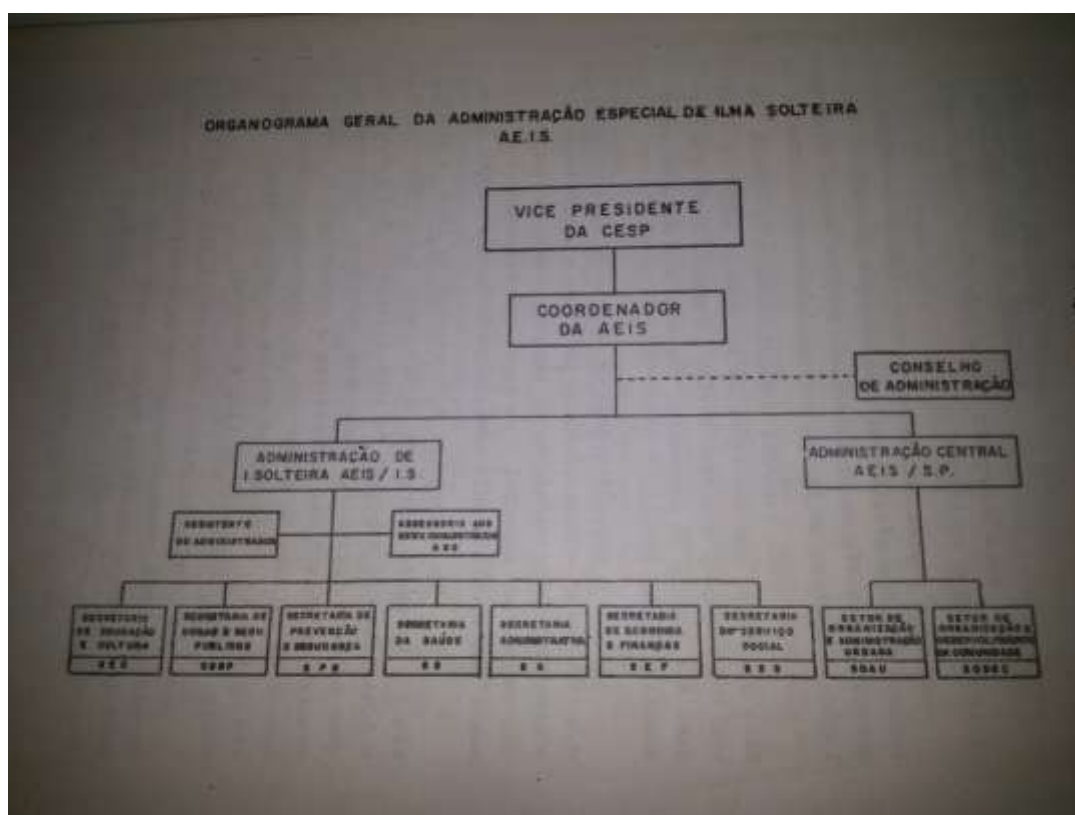
Nas margens do reservatório de Jupiá, em território pertencente ao estado de São Paulo, foi construída a Vila dos Operadores de Jupiá, onde foram alojados os trabalhadores responsáveis pela operação da usina, em casas de alvenaria, que contavam com clube, ambulatórios médicos, escolas e um hotel. (CESP, 1988).

A segunda etapa do Complexo de Urubupungá, caracterizada pela construção da Usina Ilha Solteira, constituiu-se em um dos maiores empreendimentos hidrelétricos da época e, em 1973, foi considerada a sexta maior hidrelétrica do mundo. Conforme destacado anteriormente, a região próxima a Usina Ilha Solteira localizada nos municípios de Pereira Barreto/SP e Selvíria/MS apresentava uma rede urbana deficitária, com cidades distantes entre si, situadas em municípios caracterizados pela cultura de cereais e pela pecuária extensiva, distante dos grandes centros urbanos, com grandes propriedades, acentuada concentração de renda e pequeno mercado de trabalho. Sendo assim, a construção do núcleo urbano de Ilha Solteira teve início no ano de 1967 e a administração desse núcleo e os serviços públicos ficaram sob a responsabilidade da

CESP, em regime de Administração Especial, atribuído pelo governo paulista por meio do decreto datado de 3 de fevereiro de 1969. Assim, foi criada a Administração Especial de Ilha Solteira (AEIS), “[...] com competência paraestatal necessária ao estabelecimento unilateral da disciplina, regulamentação e demais atividades de caráter [gerais] inerentes à vida comunitária, atuando dentro dos limites da jurisdição da cidade.” (CESP, 1988, p. 10).

Desse modo, a AEIS coube a responsabilidade de planejamento, coordenação, execução, controle e avaliação das atividades necessárias à implantação e administração de Ilha Solteira, cujos procedimentos eram direcionadas de acordo com as diretrizes propostas pela Diretoria da CESP. Para atender aos objetivos propostos uma estrutura rígida, representada pelo organograma destacado na Figura 5, foi montada para administrar a cidade. Em São Paulo, havia uma unidade da AEIS que tinha como objetivo fazer a ligação entre a diretoria da CESP e a administração da cidade. (SÁVIO, 2011).

Figura 5 – Organograma da Administração Especial de Ilha Solteira (AEIS) – Década de 1960

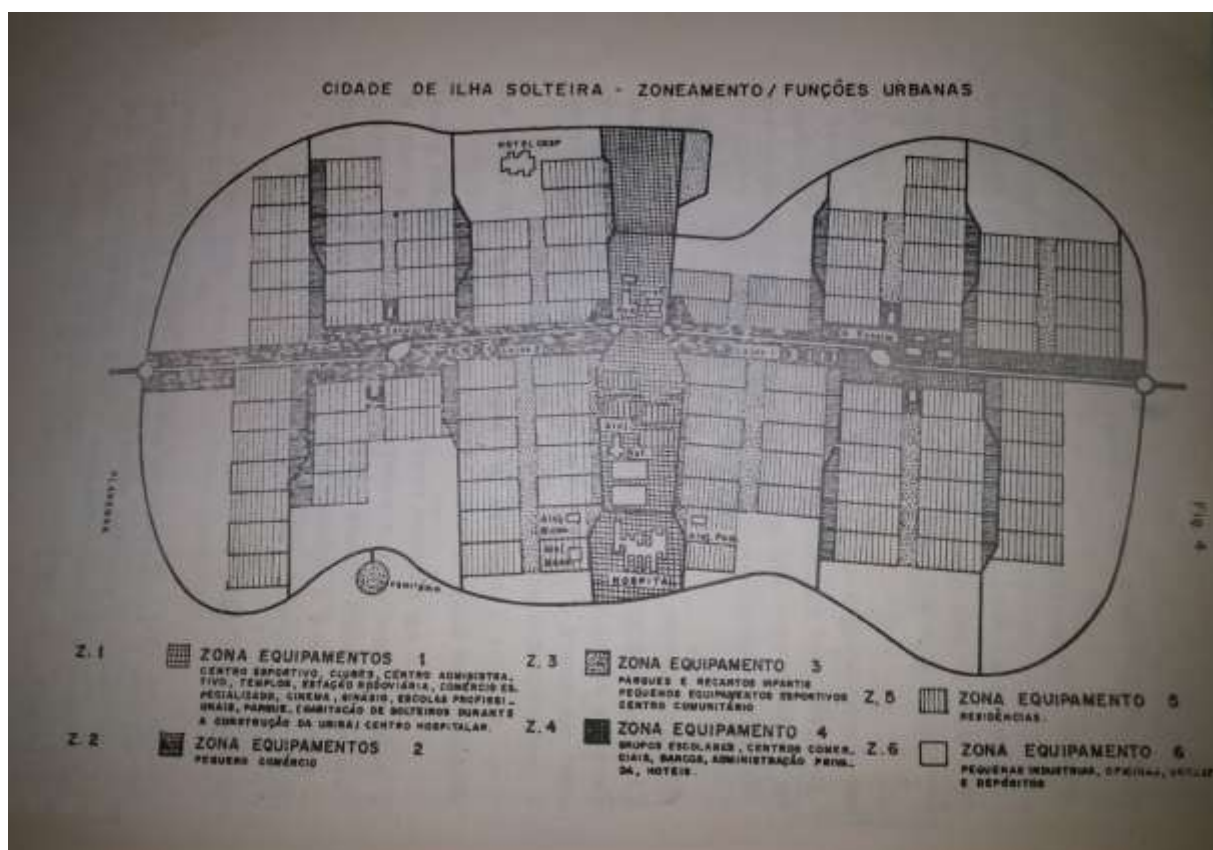


Fonte: Biblioteca Municipal Assis Chateaubriand (2015)

No dia 15 de outubro de 1968, os primeiros trabalhadores que construíram a Usina Hidrelétrica Ilha Solteira, ocuparam suas casas no núcleo residencial construído de acordo com o planejamento que previa uma cidade cuja população ficasse em torno de 35.000 habitantes. Naquela época, o núcleo já estava provido de um completo sistema de infraestrutura sanitária, elétrica e de comunicação. Em meados do ano de 1970, a cidade com 20.568 habitantes já contava “[...] com áreas urbanizadas, 78 estabelecimentos comerciais e vários estabelecimentos de ensino com 6.154 alunos matriculados.” (CESP, 1988, p. 13).

O planejamento físico de Ilha Solteira deu-lhe a forma de um violão, conforme demonstrado na Figura 6, e previu todas as funções que deveriam ser desempenhadas pela cidade.

Figura 6 – Planejamento físico de Ilha Solteira – Década de 1960



Fonte: CESP – Companhia Energética de São Paulo. Ilha Solteira: a cidade e a usina. São Paulo: Projeto Memória CESP, 1988.

Uma extensa área transversal, destinada ao equipamento social, dividiu a cidade em duas alas, sendo elas: a Norte e a Sul. A zona habitacional, formada por quadras simétricas compostas por casas do mesmo nível, obedecia ao critério que agrupava a população em seis níveis de categoria profissional.

A categorização a que os funcionários da CESP e empreiteiras estavam sujeitos era a seguinte: ao nível 'um' pertenciam os operários não especializados: ajudantes, serventes, vigias e zeladores; o nível 'dois' englobava funcionários que exerciam profissões manuais especializadas: carpinteiros, encanadores, bombeiros-mecânicos, feitores, pedreiros, mecânicos, operadores de máquinas, pintores, soldadores; o nível 'três' compreendia os auxiliares administrativos, chefes de turma, encarregados, mestres de obra, montadores, fiscais, laboratoristas; o nível 'quatro' correspondia aos assistentes técnicos, auxiliares de enfermagem, auxiliares de serviço social, desenhistas, projetistas, encarregados de operação, de manutenção, inspetores de segurança, inspetores sanitários, professores de ensino primário; o nível 'cinco' englobava o pessoal técnico-administrativo ou pessoal em cargo de chefia, agrimensores, professores de ensino técnico; no nível 'seis' estavam os encarregados de nível universitário de todas as profissões liberais: médicos, engenheiros, arquitetos, economistas, assistentes sociais, professores de ensino médio, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos. (CESP, 1988, p. 13, grifos do autor).

As casas eram compatíveis com os níveis citados, sendo que o nível seis permitia uma variação de casas. As residências não eram diferenciadas somente por extensão de terreno e tamanho da área construída, como também nas melhorias internas. Além das casas, serviam de moradia aos funcionários os Alojamentos, onde eram instalados os trabalhadores solteiros ou casados que residiam sem as suas famílias em Ilha Solteira.

Após a finalização da construção da Usina Ilha Solteira, a cidade continuou servindo de apoio a grandes obras, como a Hidrelétrica Água Vermelha. Entre os anos de 1974 e 1977, 1.500 casas de Ilha Solteira foram direcionadas para abrigar as famílias dos trabalhadores da obra de Água Vermelha. Esses trabalhadores se dirigiam ao local da obra na segunda-feira e retornavam sexta-feira, enquanto seus familiares permaneciam em Ilha Solteira desfrutando dos benefícios oferecidos pela cidade moradia, como: assistência médica e educação. O mesmo ocorreu com a construção da Usina Três Irmãos e o Canal Pereira Barreto, que empregaram em torno de 7.250 pessoas, sendo que a maioria desses trabalhadores residia na cidade de Ilha Solteira. (CESP, 1988).

Ilha Solteira também possuía vários espaços reservados para o lazer. O primeiro clube denominado Clube Atlético Ilha Solteira (CAIS) foi concluído no ano de 1970 e era destinado aos funcionários de níveis cinco e seis. No mesmo ano, foi inaugurada a Sociedade Esportiva Ilha Solteira (SEIS), constituindo-se no clube dos funcionários que pertenciam aos níveis três e quatro. Em 1971, foi inaugurada a Sociedade Recreativa dos Trabalhadores de Urubupungá que era destinada aos funcionários de níveis um e dois. Outro importante local de lazer destinado aos munícipes foi o Zoológico de Ilha Solteira, que na época era administrado pelo Departamento de Meio Ambiente e

Recursos Naturais da CESP. Ilha Solteira também possuiu, por vários anos, dois cinemas: o Cine Brasil, que foi inaugurado em 1970 e funcionou até 1978; e o Cine Ilha, que em 1971 foi inaugurado e teve as suas atividades encerradas no ano de 1985. (CESP, 1988). Antes das inaugurações dos clubes para lazer, a vida social na cidade era bastante limitada, sendo que as igrejas desempenhavam um papel importante, oferecendo espaços e oportunidades para a população se reunir.

Com relação à segurança, que era um das prioridades da cidade, por se tratar de um canteiro de obras em pleno regime militar, a área era considerada de segurança nacional por seus gestores e o acesso à cidade era limitado. Nos dois acessos principais que havia os visitantes eram obrigados a se identificarem nas portarias e muitas vezes eram revistados. Na cidade só eram moradores as pessoas que tinham vínculo empregatício com a CESP ou com as empreiteiras que estavam envolvidas com a construção. A Inspetoria de Segurança que era formada por oito inspetores e 120 guardas, todos funcionários da empresa Camargo Correa e da CESP, que era responsável pela segurança de Ilha Solteira. Os indivíduos considerados pela inspetoria como estranhos eram investigados e, muitas vezes, levados para fora do núcleo. (SÁVIO, 2011).

Segundo CESP (1988), à época da construção da usina, os habitantes de Ilha Solteira caracterizavam-se como sendo uma população jovem, cuja idade média dos rapazes era de 24 anos e das moças de 23 anos, com uma população infantil entre zero e 10 anos bastante numerosa. Esses dados são explicados, “[...] por um lado, pela decisão das empresas envolvidas na construção da usina de admitir funcionários entre 18 e 35 anos e, por outro lado, pelo fato de os habitantes desfrutarem de um nível econômico mais elevado que o da maioria da população das outras cidades da região. Mesmo o funcionário nível um, que correspondia aos operários não especializados, recebia em Ilha Solteira um salário médio superior ao salário mínimo regional.” (CESP, 1988, p. 30). Morar em Ilha Solteira para os trabalhadores era garantia de emprego fixo que significava segurança econômica, um nível de vida mais elevado e a possibilidade de educar os filhos de maneira adequada. (CESP, 1988).

Segundo Sávio (2011, p. 54),

[...] para muitos trabalhadores, especialmente os não qualificados, trabalhar em Ilha Solteira era uma oportunidade única. Uma pesquisa realizada em 1969 indicava que 54% dos funcionários de nível 1 [...] utilizavam-se pela primeira vez de luz elétrica domiciliar na nova cidade; apenas 13,39% possuíam água encanada antes de mudar-se para Ilha, e só 17% deles tinham residido anteriormente em casas com sistema de esgoto.

Com relação à educação e à cultura, nos primeiros anos de desenvolvimento do núcleo urbano de Ilha Solteira, a área da AEIS que possuía maior número de funcionários era a Secretaria de Educação e Cultura, que atendia alunos desde o pré-primário até o segundo grau, inclusive o ensino técnico.

Sávio (2011) destaca que a educação era considerada modelo para todo o país, mas apesar de considerarem a educação em Ilha Solteira adequada ou modelo, segundo a CESP (1988), o nível educacional da população ilhense era considerado baixo, “[...] 63,8% possuíam o primário incompleto, que somados aos 11% dos analfabetos perfaziam 74,8%, sendo que no nível um 92,9% dos munícipes não concluíram o ensino primário.”

No início da construção e fundação da cidade, havia somente o curso primário, as professoras viajavam diariamente da Vila Piloto de Jupiá para dar aulas em Ilha Solteira. Aos poucos, essas professoras mudaram para a nova cidade e novas escolas foram abertas. No ano de 1970, os moradores contavam com três escolas maternas para crianças entre dois anos e meio e cinco anos e meio, que eram distribuídas em dois prédios: um era localizado na Zona Sul e o outro na Zona Norte de Ilha Solteira; quatro grupos escolares, com quase quatro mil alunos matriculados; e um colégio integrado com o ginásio. Também havia um colégio técnico e curso de Educação de Adultos, completado por um curso de Madureza²¹. Na área técnica, funcionava um Centro de Aprendizado e Treinamento (CAT), que por meio de convênio entre a CESP e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) disponibilizava cursos de formação profissional de aprendiz para alunos entre 12 e 18 anos.

O curso pré-primário disponibilizado para a população era frequentado por crianças entre seis e sete anos, que juntamente com o curso primário, iniciou as atividades na Vila Piloto de Jupiá. Na cidade de Ilha Solteira, “[...] as primeiras classes começaram a funcionar em novembro de 1968 e o primeiro Grupo Escolar de Vila

²¹ Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Piloto foi transferido de Jupiá para Ilha Solteira em março de 1969.” (CESP, 1988, p. 38).

O ano de 1970 foi considerado como sendo um marco com relação ao ensino primário na cidade, “[...] o trabalho do ano escolar começou em janeiro, quando houve a preparação do treinamento a ser dado aos professores, que iniciaram suas atividades em fevereiro, com uma visita aos pais dos alunos, em uma medida destinada a incentivar o entrosamento da comunidade com o trabalho educacional.” (CESP, 1988, p. 38).

Desde o ano de 1966, o curso ginásial foi planejado por uma equipe de especialistas, que estruturou este nível escolar na Vila Piloto de Jupiá, resultando na formação do Ginásio Urubupungá que foi transferido para Ilha Solteira e iniciou as atividades letivas no ano de 1969. Conforme destacado pela CESP (1988), as escolas de Ilha Solteira, em todos os níveis de ensino, adotaram os métodos considerados mais atuais da época, que procuravam em primeiro lugar formar a personalidade do aluno, afastando-se dos moldes tradicionais de disciplina, ou seja, “[...] as unidades escolares de Ilha Solteira sempre procuraram adotar um espírito renovador, não somente em relação ao aperfeiçoamento da metodologia das disciplinas, tornando-as mais interessantes e acessíveis ao aluno, como também, na elaboração de um currículo que permitisse a realização dos objetivos propostos, com mais eficiência e economia de tempo.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA, 1996, p. 20).

Os alunos, ao terminar o primário, tinham a opção de cursar o Ginásio pluricurricular mas também poderiam continuar os estudos no CAT, que proporcionava aos alunos a formação profissional de aprendiz, oferecendo quatro modalidades de ensino técnico: eletricidade, mecânica de automóveis, marcenaria e mecânica geral.

Com relação às escolas pré-primárias até então mantidas pelas CESP, em meados do ano de 1972, as três escolas passaram à responsabilidade da União de Pais e Professores das Escolas Infantis, que tiveram a colaboração de empresas comerciais da cidade. A desvinculação da CESP inseria-se na política global de afastamento gradativo da empresa das atribuições e responsabilidades que assumira durante a implantação da cidade, passando-as aos órgãos que as deveriam gerir, tendo em vista a vida independente do núcleo urbano.

Em 1976, o 1º Grupo Escolar (GESC) passou a denominar-se 1ª Escola Estadual de Primeiro e Segundo (EEPG) de Ilha Solteira, implantando gradativamente o 1º grau e, no ano de 1990, foi nomeada EEPG *Arno Hausser* em homenagem ao pioneiro e considerado benemérito cidadão ilheense, Sr. Arno Hausser. O 2º Grupo Escolar iniciou suas atividades em 1969; no ano de 1975 passou a ser denominado de 2ª Escola

Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPG) de Ilha Solteira e, atualmente, é conhecido como EEPG *Prof.ª Lea Silva Moraes*.

Também houve alteração do nome da 3ª Escola Estadual de Primeiro e Segundo (EEPG) de Ilha Solteira para EEPG *Prof.ª Lucia Maria Donato Garcia*, em homenagem a professora Lucia que atuou nas escolas de Ilha Solteira, desde o início da fundação da cidade. Essas escolas que atuavam com o ensino de 1ª a 4ª série, até o mês de dezembro de 1971 desenvolveram os seguintes projetos: Cozinha; Trabalhos Manuais; Enfermagem; Teatro e Jogos; Horticultura e Jardinagem. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA, 1996).

Uma característica da educação em Ilha Solteira, ilustrada na Figura 7, era o culto à pátria por meio de comemorações cívicas, que segundo Souza (2008, p. 244), correspondia a uma das configurações das escolas de ensino primário na época, “[...] centrada na transmissão dos conteúdos, no cumprimento dos programas, nos exames formais e ritualizados, na relação professor-aluno pautada na autoridade, no respeito, no controle e na obediência.” Mitrulis (1993) destaca que as festas cívicas obrigatórias davam ênfase ao conteúdo disponibilizado pelas escolas primárias paulistas, que além das matérias habituais transmitidas aos alunos, fomentavam o ensino de normas de civilidade e de conduta moral.

Figura 7 – Desfile Cívico em Ilha Solteira *A educação como modelo* – Década de 1970



Fonte: SÁVIO, Fernando. *Ilha Solteira: um sonho, uma história*. São José do Rio Preto: THS Editora, 2011.

No ano de 1977, a CESP desincumbiu-se, no setor de educação, da gerência de vários níveis de ensino. A administração das escolas de primeiro e segundo graus foi passada para o estado de São Paulo. Na Zona Norte da cidade, funcionou a 1ª EEPG de Ilha Solteira e, na Zona Sul, a 2ª EEPG de Ilha Solteira. A escola de segundo grau funcionou na Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Urubupungá, onde eram oferecidos cursos de eletrotécnica, secretariado, enfermagem, auxiliar de contabilidade e agropecuária. O ensino supletivo continuou sob a responsabilidade da CESP, que era responsável em manter a Escola de Ensino Supletivo de 1º Grau de Ilha Solteira. (CESP, 1988).

O Ginásio Urubupungá iniciou suas atividades em Vila Piloto e, no ano de 1969, foi transferido para Ilha Solteira. Em 1970, foi instalado no prédio central, que atualmente está ocupado pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), com o nome de Colégio Integrado de Urubupungá. A instituição tinha regime próprio, foi montada nos moldes do Ginásio Experimental da Lapa e, segundo a população ilheense e profissionais da educação, possuía condições excepcionais em termos de recursos humanos e materiais, inclusive, com equipe de orientação educacional e coordenação pedagógica. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA, 1996).

No ano de 1976, foi instalada na cidade a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Em 1982, por meio de um convênio com as secretarias estaduais da Promoção e da Educação, com o apoio da Prefeitura Municipal de Pereira Barreto e da Administração do Núcleo Urbano de Ilha Solteira, foi fundado, na cidade, o Centro de Iniciação ao Trabalho (CIT), que era responsável por ministrar cursos técnicos e profissionalizantes com dois anos de duração para crianças e adolescentes com idade entre os 11 e 18 anos incompletos, sendo que a maioria dos alunos era oriunda de famílias pobres.

Até o final da década de 1980, Ilha Solteira pertencia como Aglomerado Rural do Distrito de Bela Floresta, localizado no município de Pereira Barreto. Naquela época, a sociedade civil ilheense já se organizava e falava abertamente sobre a autonomia administrativa da cidade e, no dia 30 de dezembro de 1991, houve a sua emancipação. A partir de 1991, Ilha Solteira passou a ter identidade própria, foi elevada à Estância Turística em 13 de abril de 2000 e, no dia 29 de abril de 2005, por meio da Lei Complementar n. 877/2000, foi elevada a Comarca.

2.2 Pereira Barreto

Os primeiros habitantes da região, onde hoje é situada a cidade de Pereira Barreto, identificada na Figura 8, no início foi denominada de *Novo Oriente*, foram os índios tupi-guaranis que ali teriam vivido até aproximadamente o século X. (IGI, 1978).

Figura 8: Mapa do estado de São Paulo com destaque à localização do município de Pereira Barreto



Fonte: PEREIRA BARRETO. Disponível em: <<http://www.pereirabarreto.sp.gov.br/nossa-historia.html>>, adaptado.

Segundo Igi (1978), a presença indígena foi comprovada pelos fragmentos encontrados nas fazendas da região, onde também foram descobertos dentes de Dinossauro. Na época dos Monções, os bandeirantes²² passaram pelo rio Tietê que era chamado por eles de *o Anhembi*, em busca de índios para escravizar, ouro e pedras preciosas. O rio Tietê foi utilizado pelos índios e bandeirantes como o meio de transporte mais importante da época. Esse rio foi esquecido durante muito tempo e pelos, relatos históricos, nenhum branco aventurou-se por ele, porque os aventureiros entravam no sertão pelo rio das Pratas, por onde atingiam o rio Paraná e seus afluentes.

Foi no ano de 1850 que o governo Imperial resolveu, por razões estratégicas e políticas, estabelecer um caminho permanente entre a corte e a Província de Mato

²² Os bandeirantes mais famosos que passaram pela região onde hoje é situado o município de Pereira Barreto foram: Irmãos Leme, Pascoal Moreira Cabral. (IGI, 1978).

Grosso. Em 1858 foi criado o Estabelecimento Militar de Itapura e o núcleo de povoamento, localizado no limite das duas províncias: São Paulo e Mato Grosso, cujo objetivo era facilitar a comunicação por meio da navegação, entre o Império e as Forças Armadas que ficavam na fronteira do Paraguai. Existia também nessa região uma via terrestre denominada Picadão de Cuiabá e no ano de 1870 foi aberta a Estrada São Bento de Araraquara que ligava Avanhandava/SP a Itapura pela margem direita do rio Tietê. (IGI, 1978).

Nessa região se encontra o município de Pereira Barreto que, atualmente, possui uma população estimada de 25.755 habitantes (IBGE, 2015) e está localizado a 630 quilômetros da capital paulista, no extremo noroeste do estado.

À época havia na região, que pertencia ao município de São José do Rio Preto, um povoado que vivia às margens do rio Tietê, chamado Itapura e que em 1909 foi elevado a distrito. Em 1910, parte desse território foi desmembrado e incorporado ao distrito de Penápolis/SP. O proprietário das terras do povoado de Itapura foi o Coronel Jonas Alves de Mello, que já havia vendido grande parte dessa propriedade a vários imigrantes japoneses. (PEREIRA BARRETO, 2015).

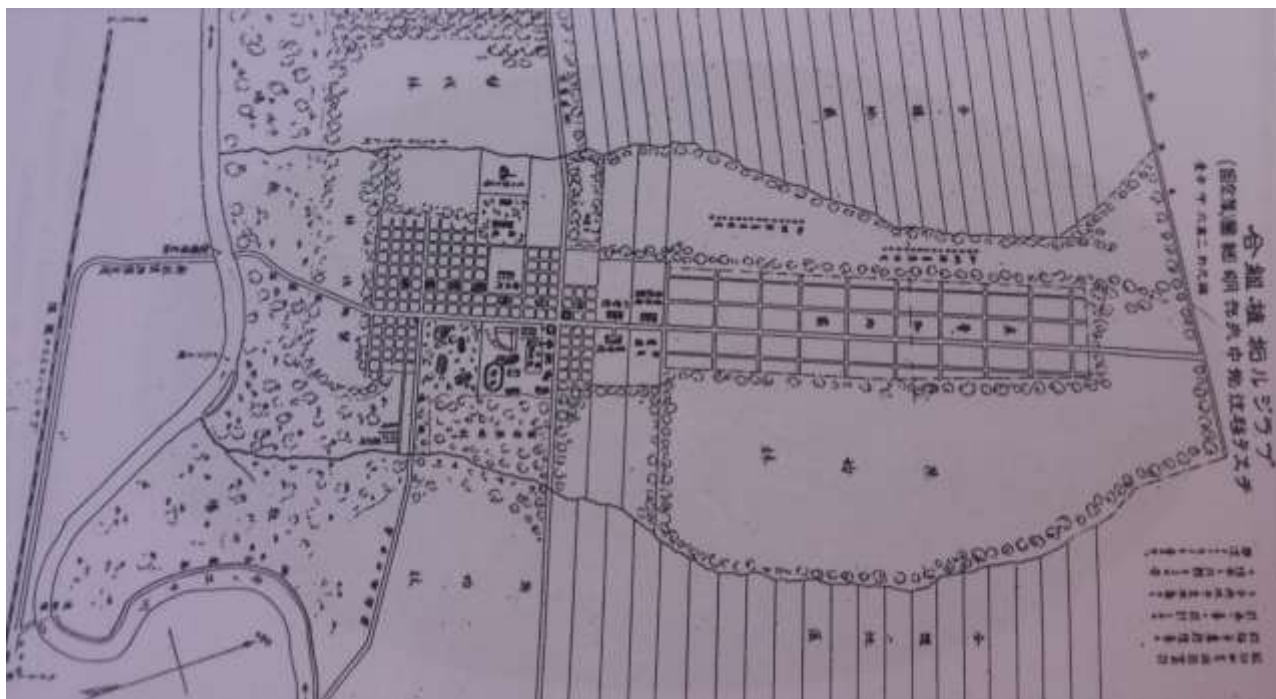
Segundo Ennes (2001), a cidade foi fundada a partir de um empreendimento japonês de colonização, mas antes de sua fundação, a região, onde está situada a cidade de Pereira Barreto, era caracterizada pela presença de posseiros que viviam modestamente em suas florestas e sobreviviam do plantio de milho, criação de porcos e da caça.

Para atrair imigrantes e assim promover o desbravamento de novas terras e de alguma maneira contribuir com o desenvolvimento do país, o estado de São Paulo oferecia trabalho e a possibilidade de os imigrantes se tornarem donos das terras. Foi dessa maneira que no final da década de 1920, a região de Pereira Barreto recebeu uma grande quantidade de imigrantes japoneses.

No ano de 1927, Dr. Mitsussada Umetani, ex-governador da Província de Nagano, situada no Japão, veio até o Brasil para adquirir terras que seriam destinadas para a colonização. Em agosto de 1928, Pereira Barreto foi fundada com o nome de Novo Oriente, quando Dr. Mitsussada responsável pela Sociedade Colonizadora do Brasil Ltda (BRATAC) adquiriu parte do povoado de Itapura, ou seja, 50 mil alqueires de terra do Coronel Jonas Alves de Mello para que pudesse receber os imigrantes japoneses que vieram para o Brasil trabalhar na lavoura. Conforme Lei n. 2008 do dia 23 de dezembro de 1924, as terras já pertenciam ao município de Monte Aprazível/SP. (PEREIRA BARRETO, 2015).

Em 1929, no Japão, Dr. Mitsussada Umetani fez o planejamento e desenhou o mapa (Figura 9) da cidade de Pereira Barreto, visando ao futuro desenvolvimento da região e por considerar a gleba de terra adquirida como sendo a terra ideal no estado de São Paulo.

Figura 9 – Mapa da Zona Urbana de Pereira Barreto planejada em 1929



Fonte: IGI, Jitsunobu. Pereira Barreto: a cidade que eu vi nascer. Pereira Barreto: S.n., 1978.

O primeiro administrador da fazenda, futura cidade de Pereira Barreto, foi o Sr. Syungoro Wako. À época, Sr. Syungoro era administrador da Fazenda Aliança e por ser conterrâneo do Dr. Mitsussada Umetani, auxiliou-o na aquisição da fazenda de 46.690 alqueires. Por sua experiência em administrar núcleos de colonização, veio para o Brasil em 1929, quando iniciou o desbravamento das terras com vários indivíduos que eram de sua confiança. (IGI, 1978).

Igi (1978, p. 15) afirma que a vida dos desbravadores recém-chegados do Japão era árdua, “[...] tudo estava por fazer e a jornada de trabalho, no machado, na foice, na enxada se estendia [na] madrugada até o [pôr] do sol.” Mesmo com as dificuldades os desbravadores confiavam na fertilidade da terra e acreditavam que o café e os cereais os fariam independentes ou até mesmo ricos em pouco tempo. Eles acreditavam “[...] que o futuro estava aqui, esta selva bruta, inóspita. Além disso, não havia como retroceder, pois a terra de onde vieram estava longe [...]” Além dos imigrantes japoneses, a derrubada da floresta para o plantio da lavoura, era realizada intensivamente pela mão

de obra negra existente na região onde está situada a cidade de Pereira Barreto, conforme destaca a Figura 10. (BIBLIOTECA MUNICIPAL CASTRO ALVES, 2015).

Figura 10: Derrubada da Floresta para Plantio da Lavoura - (C. 1930)



Fonte: Acervo fotográfico da Biblioteca Municipal Castro Alves (2015)

O primeiro mapa de loteamento (Figura 11) da fazenda para que os lotes de dez alqueires fossem vendidos pela entidade Colonizadora aos imigrantes japoneses foi

desenhada pelo engenheiro Kazuo Nakashima que trabalhou desde o início na colonização da cidade.

Figura 11 – Mapa de Loteamento – Projeto Urbanístico do engenheiro Kazuo Nakashima - (C. 1930)



Fonte: PEREIRA BARRETO. Disponível em: <<http://www.pereirabarreto.sp.gov.br/nossa-historia.html>>.

Em 15 de janeiro de 1931, foi instalada a Escola Particular da Seccção A que até essa data funcionava em uma sala provisória. Conforme relata Igi (1978), essa escola foi construída no espigão da mesma Secção A, com duas classes, tendo como professores Sr. Takeichi Koga e Aiji Ootsubo. Em março do mesmo ano, foi instalada e entrou em funcionamento a Escola Particular da Secção B. E no dia 10 de agosto foi inaugurado o prédio da Escola Central, onde, posteriormente, funcionou o 1º Grupo Escolar de Pereira Barreto, com quatro classes, uma sala para a direção da escola e um galpão para o ginásio de esportes. No final de 1931, foi apurado que havia 61 alunos matriculados nas escolas existentes, sendo 33 do sexo masculino e 28 alunos do sexo feminino. (IGI, 1978).

No mês de abril de 1933, foi inaugurada e entrou em funcionamento a Escola Particular da Seção de Barra Bonita sob a direção do professor José Santana. No mesmo ano, a Sociedade Colonizadora iniciou a construção de escola, farmácia, consultório médico, abrigo para imigrantes, escritório e armazém para venda, dando, dessa maneira,

condições básicas para o desenvolvimento do 2º Patrimônio que recebeu o nome de Bela Floresta, que fazia parte da cidade Novo Oriente. No final do ano, foram registrados 248 alunos que frequentavam uma das quatro escolas primárias, sendo 154 do sexo masculino e 94 do sexo feminino. (IGI, 1978).

No ano de 1934, no mês de fevereiro, foi inaugurada e entrou em funcionamento a Escola Particular Primária Bela Floresta (Figura 12). No mesmo mês, ocorreu a primeira reunião dos professores primários de Novo Oriente. Em abril do referido ano, os professores interinos das escolas primárias, prestaram concurso de professor leigo na cidade de Araçatuba. Dos oito candidatos que prestaram o concurso e foram orientados pelo professor naturalizado e formado na Escola Normal de Pindamonhangaba, Sr. Kan-ichi Morozumi, e que lecionava na Escola Central, sete foram aprovados. (IGI, 1978).

Figura 12 – Formatura da Escola de Bela Floresta - (1937)



Fonte: Acervo fotográfico da Biblioteca Municipal Castro Alves, 2015.

Na primeira quinzena do mês de outubro de 1934, foi criado o Distrito de Novo Oriente, do município de Monte Aprázivel, por meio da Lei Estadual n. 6712. Em dezembro do mesmo ano, foi inaugurada a primeira capela da cidade denominada Capela da Lapa, que existe até os dias de hoje e fica ao lado do 3º Grupo Escolar, onde atualmente está instalada a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Celda Mello

de Oliveira. Foram registrados no final do ano, 400 alunos (249 do sexo masculino e 151 do sexo feminino) que frequentavam uma das seis escolas existentes no Distrito Novo Oriente, sendo elas: Central; Bela Floresta; Inhuma; Barra Bonita; Secção A; Secção B. (IGI, 1978).

No dia 15 março de 1935, foi fechada a Escola Central por ordem do inspetor da Delegacia de Ensino de Araçatuba, Sr. Cyro Gaia. No dia 16 do mesmo mês, o mesmo inspetor solicitou o fechamento das demais escolas dos bairros, devido a irregularidades que foram notadas por ele. No dia 23, as aulas reiniciaram na Escola Central de Novo Oriente; na ocasião foi reconhecido como novo Diretor da escola, o Sr. Henrique Pinto Junior. Posteriormente, a Escola Central e a Escola de Bela Floresta foram reconhecidas como escolas estaduais. Em abril, os professores brasileiros assumiram as escolas das Secções A e B e assim foram reiniciadas as aulas. Na sequência, as aulas das escolas Inhuma e Barra Bonita também foram retomadas. (IGI, 1978).

No dia 26 de junho de 1935, foi inaugurada a ponte Novo Oriente e realizada a doação dela ao governo do estado de São Paulo e, no mês de setembro, foi inaugurada a Escola Particular da Secção União e da Escola Primária do 3º Patrimônio que foi denominado São José. No final do ano, foram registradas 605 alunos matriculados nas escolas existentes na região, sendo 342 do sexo masculino e 263 do sexo feminino. (IGI, 1978).

Em 1936, o inspetor da Delegacia de Ensino de Araçatuba, Sr. Cyro esteve no Distrito de Novo Oriente para inspecionar a Escola Central e verificar a possibilidade de transformá-la em Grupo Escolar. No mesmo ano, ocorreu o exame para a finalização do ano letivo nas escolas primárias, que foi aplicado pelo inspetor Sr. Cyro, sendo que somente 25% dos 698 alunos que participaram, passaram. O resultado demonstrou baixa produtividade do ensino primário nas sete escolas existentes na localidade. Em dezembro, foi organizado um curso de língua portuguesa por correspondência que tinha como objetivo auxiliar os alunos e seus familiares a aprenderem a língua portuguesa. No final do ano, já com sete escolas nas redondezas do Distrito de Novo Oriente, foram registrados 698 alunos, sendo 399 do sexo masculino e 299 do sexo feminino. (IGI, 1978).

No ano de 1937, a Escola Central por ofício publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, tornou-se um Grupo Escolar. Foram criadas quatro classes pelo Decreto n. 9.775 e esse novo Grupo Escolar pertencia à Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto. No início, esse grupo era identificado com o nome de Escola Central de Novo Oriente, depois foi nomeado como Escola [Mista] de Novo Oriente, em

seguida, como Escola Masculina de Novo Oriente e, finalmente, como Grupo Escolar. Somente no dia 30 de novembro de 1938, foi denominado Grupo Escolar de Pereira Barreto. No final do referido ano, foi identificado o registro de 795 alunos (431 do sexo masculino e 364 do sexo feminino) nas sete escolas do distrito, sendo elas: Grupo Escolar; Bela Floresta; São José; União; Inhuma; Barra Bonita; e Alegre. (IGI, 1978).

Em 1938, o então Distrito de Novo Oriente foi elevado à categoria de município, pelo Decreto n. 9.775, de 30 de novembro de 1938, e recebeu então o nome de Pereira Barreto, em homenagem ao médico e político brasileiro, Dr. Luiz Pereira Barreto²³ (1840-1923). No ano de 1939, pertencia ao município de Pereira Barreto, o distrito de Bela Floresta do qual a cidade de Ilha Solteira que foi fundada em meados da década de 1960, fazia parte e o distrito de Sud Mennucci. (IBGE, 1957).

Na década de 1950, a população de Pereira Barreto era de 27.749 habitantes, sendo 15.086 homens e 12.663 mulheres. Em 1955, a população estimada foi de 27.059 habitantes. Com relação à alfabetização, no ano de 1950 a população de 5 anos e mais, era de 22.618 habitantes, destes sabiam ler e escrever 9.516 ou seja, 42,07% da população era considerada alfabetizada. (IBGE, 1957).

No ano de 1963, o município de Pereira Barreto tinha uma população de 46.000 (quarenta e seis mil habitantes), possuía uma Escola Normal (Científico), Ensino Médio, ambos funcionavam no Ginásio Estadual e Escola Normal de Pereira Barreto, que a partir do Decreto n. 24.022 de 20 de janeiro de 1955, assinado pelo governador do estado de São Paulo na época, Lucas Nogueira Garcez, passou a denominar-se Colégio *Cel. Francisco Schmidt*. (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1955), e ficou conhecido popularmente como CENE (Figura 13); uma Escola Técnica de Comércio; três Grupos Escolares; trinta e uma Escolas Rurais Municipais, onde funcionava o ensino primário. (IGI, 1978).

²³ Luís Pereira Barreto, filho de um grande proprietário de lavoura cafeeira, nasceu em Rezende/RJ, em 11 de janeiro de 1840 e formou-se médico pela universidade de Bruxelas. Em Bruxelas, ainda estudante, que tomou contato com os escritos de Comte, convertendo-se imediatamente à religião da humanidade. Como positivista religioso, Barreto retornou ao Brasil em meados de 1864, onde passou a divulgar a boa-nova positivista, sem abandonar sua carreira médica. Pereira Barreto como filho e irmão de fazendeiros, fazendeiro ele próprio, membro de uma família que constituiu uma verdadeira linhagem de cafeicultores no oeste paulista. Tendo se fixado em São Paulo, publicou os livros *Filosofia Teológica* e *Filosofia Metafísica*, em 1874 e 1876, respectivamente; livros nos quais procurava analisar o Brasil tendo por base a lei comteana dos três estados. Iniciava aí uma verdadeira campanha de divulgação do positivismo em terras brasileiras, antes mesmo que houvesse qualquer ação organizada na corte, fazendo uso, principalmente, de uma coluna no jornal republicano *A Província de São Paulo*. (ALONSO, 1995).

Figura 13 – Ginásio Estadual Cel. Francisco Schmidt - (C. 1960)



Fonte: Arquivo Pessoal de Renata de Sampaio Valadão, 2015.

Na década de 1970, Pereira Barreto contava com uma população urbana de 54.600 habitantes distribuídos em seus distritos, sendo: 27.000 no município de Pereira Barreto; 24.000 no distrito de Ilha Solteira; 2.500 em Suzanápolis; 400 em Bela Floresta; 300 em Vitória; 150 em São José; e 250 no KM 11. A população rural contando as 924 propriedades agrícolas cadastradas no *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária* (INCRA) era de 10.164 habitantes, totalizando, no dia 1 de janeiro de 1970, uma população de 64.764.

Segundo Igi (1978), a cidade possuía, na década de 1970, sete Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Graus (EEPSG); cinquenta e nove Escolas Rurais; uma Escola Normal; um Colégio Técnico (Comercial); e uma Faculdade, além de uma Delegacia de Ensino que era responsável pela coordenação dos trabalhos pedagógicos realizados nas escolas do município.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (FECLU), a que Igi (1978) faz referência, foi uma das instituições criadas na década de 1970, na região em estudo, que auxiliou na formação de vários professores, inclusive, na formação das seis professoras alfabetizadoras que fazem parte desta investigação. No dia 28 de dezembro de 1970, foi constituída a Associação de Ensino e Cultura Urubupungá (AECU),

mantenedora da FECLU, e, no mês de janeiro de 1973, a instituição recebeu a autorização por meio do Decreto Federal n. 71.754/73 para o seu funcionamento com os cursos de Pedagogia - Licenciatura Plena, com habilitação em: Administração Escolar do Ensino de 1º e 2º Graus; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau; Supervisão Escolar; Orientação Escolar; e Inspeção Escolar; Ciências - Licenciatura Curta e Letras - Licenciatura Plena, com habilitação em: Português e Inglês e Respectivas Literaturas. Atualmente a instituição é denominada Faculdades Integradas Urubupungá (FIU).

Na década de 1980, teve início a construção do Canal de Pereira Barreto que teve como objetivo promover a conexão dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Goiás, por meio da navegação pelo tramo norte da Hidrovia Tietê-Paraná.

Em 1990, a cidade de Pereira Barreto transformou-se quase em uma ilha fluvial, em decorrência da formação do lago da Hidrelétrica de Três Irmãos, no rio Tietê. Com o enchimento do lago, a cidade, que até então era um município de tradições agropecuárias, perdeu a maior parte de suas terras agricultáveis. No ano 2000, Pereira Barreto foi elevada à categoria de Estância Turística pelo governo do Estado de São Paulo. A cidade continua com fortes traços de seus fundadores, os imigrantes japoneses, que podem ser observados na cozinha, costumes e nos monumentos públicos. Além dos japoneses vieram para a cidade: italianos, espanhóis, portugueses, sírios e brasileiros de várias regiões do país.

2.3 Sud Mennucci²⁴

Sud Mennucci, identificada na Figura 14, também está situada na região noroeste paulista, e distante da capital do estado aproximadamente 627 quilômetros. A cidade faz divisa com os municípios de Pereira Barreto, Suzanápolis, Aparecida d'Oeste, Marinópolis, Palmeira d'Oeste, Guzolândia e Santo Antônio do Araguanguá e fica a 62 quilômetros de distância da cidade de Ilha Solteira. Atualmente, possui uma

²⁴ Destaco que devido ao conciso número de publicações sobre a história da cidade de Sud Mennucci e a falta de arquivos que conservem dados sobre a formação e desenvolvimento do município, especificamente entre as décadas de 1960 e 1970, estruturei este tópico tendo como fonte de pesquisa, as informações contidas no *site* da Prefeitura Municipal de Sud Mennucci (<http://www.sudmennucci.sp.gov.br/>) e do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/home/>), assim como na publicação de Alexandre e Pereira (2014).

população estimada em 7.702 habitantes (IBGE, 2015) e iniciou seu percurso histórico no ano de 1943.

Figura 14: Mapa do estado de São Paulo com destaque à localização do município de Sud Mennucci



Fonte: SUD MENNUCCI. In. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sud_Mennucci_\(S%C3%A3o_Paulo\)#/media/File:SaoPaulo_Municip_Sud_Mennucci.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sud_Mennucci_(S%C3%A3o_Paulo)#/media/File:SaoPaulo_Municip_Sud_Mennucci.svg)>, adaptado.

Em 1943, surgiu na região noroeste do estado de São Paulo, às margens do córrego Campestre, na Fazenda Araçatuba, um acampamento montado pelo corretor de imóveis Sr. Cícero Castilho Cunha, local onde instalou uma espécie de escritório para vendas de lotes da fazenda. No ano de 1944, Cícero Castilho Cunha trouxe para o povoado mais de cento e cinquenta famílias de japoneses que eram oriundas do município de Promissão/SP. Com a chegada das famílias, foram formados os bairros XV de Novembro, Campestre e Cateto. (ALEXANDRE; PEREIRA, 2014).

Esse acampamento criado por Cícero Castilho Cunha serviu também para a formação do povoado Bacuri. Uma parte da Fazenda Araçatuba foi loteada e vendida e a outra parte, aproximadamente 45,6 hectares de terras, foram destinados para a instalação do pequeno vilarejo e “[...] no ano de 1948, este povoado se tornou Distrito de Pereira Barreto, por meio da Lei n. 233”, recebendo o nome de Pioneiros. No dia 18 de fevereiro de 1959, foi sancionada a Lei n. 5285, decretando a emancipação do Distrito de Pioneiros. O nome Pioneiros não pode ser utilizado oficialmente devido a

outro distrito com o mesmo nome no município de Guairá/SP. Foi então que “[...] os parlamentares escolheram o nome Sud Mennucci²⁵, em homenagem ao professor, educador, sociólogo, jornalista e escritor, defensor ferrenho dos direitos dos professores e da melhoria da qualidade de ensino no país naquela época.” (ALEXANDRE; PEREIRA, 2014, p. 19). Desse modo, o distrito Pioneiros passou a ser denominado Sud Mennucci.

As primeiras famílias que desbravaram a região transformaram terra bruta em plantações de café, algodão, arroz, milho e feijão. A Figura 15 identifica a primeira colheita realizada no povoado pelos desbravadores do local, que ocorreu entre a década de 1940 e 1950.

Figura 15 – Primeira Colheita realizada pelos Desbravadores – Década 1940-1950



Fonte: SUD MENNUCCI. Disponível em: <<http://www.sudmennucci.sp.gov.br/index.php/sud-mennucci/quem-foi-sud-mennucci>>.

²⁵ O professor Sud Mennucci, foi educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor. Em 1910 iniciou sua carreira no magistério em uma escola rural. Entre os anos de 1913 e 1914 reorganizou as Escolas de Aprendizes de Marinheiros de Belém do Pará, tendo atuado como professor público em Porto Ferreira e fundou o Ginásio Paulistano, na capital. Em 1920, comandou o recenseamento escolar em São Paulo, a partir do qual foi possível localizar os núcleos de analfabetismo do Estado e dividir o território paulista em quinze delegacias regionais de ensino. Em seguida, assumiu a Chefia da Delegacia Regional de Ensino de Campinas. Entre os anos de 1925 e 1931, Sud Mennucci iniciou sua carreira como redator e crítico literário do jornal *O Estado de São Paulo* e no mesmo ano, ele assumiu a Diretoria-Geral de Ensino de São Paulo. Entre as atividades na administração do sistema paulista e como jornalista e escritor, Sud Mennucci destacou-se no comando do Centro do Professorado Paulista, criado em 1930, e que atualmente é uma das principais associações docentes de São Paulo. Além de ter participado da Fundação do Centro, o professor Sud Mennucci presidiu a entidade entre os anos de 1933 e 1948. Entre os vários livros publicados, um dos maiores destaques, foi o livro *A Crise Brasileira de Educação*, alcançando o prêmio da Academia Brasileira de Educação. (SUD MENNUCCI, 2015).

Aos poucos essas culturas foram cedendo espaço para formação de pastagem, criação de gado de corte e leite com a implantação do Laticínio Lalys em 1966. No ano de 1980, com a construção de uma Destilaria²⁶ no município, parte da terra passou a ser utilizada para produção de álcool, depois açúcar, e atualmente também energia. Atualmente, a cana de açúcar divide espaço com a agricultura e com a agropecuária (IBGE, 2015).

Sud Mennucci possui um distrito chamado Bandeirantes d'Oeste. Em 1943, os primeiros desbravadores chegaram ao vilarejo e, a partir do ano de 1945, começaram surgir as primeiras casas construídas pelos funcionários do fazendeiro senhor Luiz Satin, que colocou a disposição deles dez alqueires de terras para as construções. Somente no ano de 1990 o vilarejo de Bandeirantes d'Oeste passou a categoria de Distrito.

Uma característica destacada nas cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e também percebida em Sud Mennucci, era o culto à pátria enfatizada por meio dos desfiles cívicos que ocorriam entre às décadas de 1960 e 1970, conforme identificado nas Figuras 16 e 17.

Figura 16 – Desfile Cívico - (C. 1960)



Fonte: SUD MENNUCCI. Disponível em: <<http://www.sudmennucci.sp.gov.br/index.php/sud-mennucci/quem-foi-sud-mennucci>>.

²⁶ A Destilaria Pioneiros Bioenergia S/A foi fundada em 1979 e entrou em operação no ano de 1980. Em 2011 a empresa passou por um processo de fusão com o Grupo Santa Adélia, e hoje é conhecida no mercado Sucroalcooleiro como Usina Santa Adélia Pioneiros. A Usina Santa Adélia Pioneiros, é a maior empresa instalada no município de Sud Mennucci e gera aproximadamente um total de 1.400 empregos na região noroeste paulista.

Figura 16 – Desfile Cívico - (C. 1960)

Fonte: SUD MENNUCCI. Disponível em: <<http://www.sudmennucci.sp.gov.br/index.php/sud-mennucci/quem-foi-sud-mennucci>>.

Em meados da década de 2000, Sud Mennucci foi reconhecida nacionalmente como Cidade Digital ao integrar à população sudmencense a *internet* gratuita por meio do projeto Internet para a população. Uma cidade é considerada digital quando ela promove de maneira integrada a inclusão digital e social dos munícipes. Em Sud Mennucci, essa integração foi realizada pela empresa Seal Telecom especializada na implantação e dimensionamento de sistemas convergentes para comunicação presencial e a distância.

3 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM ILHA SOLTEIRA, PEREIRA BARRETO E SUD MENNUCCI

Como informado, neste capítulo apresento, a partir da narrativa das professoras alfabetizadoras: Adair dos Santos Remédio, Aracilda da Silva Sclar, Daisy Simões Moreira, Norma Aparecida Mauricio Teixeira, Ieda Julia dos Santos e Mercia Pinto Nogueira²⁷, que concederam entrevista para este estudo, as reminiscências de alfabetização na região noroeste paulista que constituem a memória de alfabetização de cada professora, com o fito de responder as questões norteadoras desta pesquisa.

3.1 Perfil e formação das professoras alfabetizadoras

Os Quadros 6 e 7, apresentam uma síntese de alguns dados biográficos das professoras alfabetizadoras.

Quadro 6 – Perfil das Professoras Alfabetizadoras

Dados Biográficos \ Nome	<i>Adair</i>	<i>Aracilda</i>	<i>Daisy</i>	<i>Norma</i>	<i>Ieda</i>	<i>Mercia</i>
Idade	71 anos	72 anos	78 anos	75 anos	74 anos	73 anos
Cidade Natal	Poconé/MT	Três Lagoas/MS	Birigui/SP	São José do Rio Pardo/SP	Lavínia/SP	Promissão/SP
Família Atual	- Casada. - Dois filhos, formados em Engenharia de Materiais e Direito.	- Casada. - Dois filhos, formados em Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação.	- Casada. - Duas filhas, formadas no Curso Normal e Pedagogia.	- Casada. -Dois filhos, ambos formados em Fisioterapia.	- Viúva. - Quatro filhos, formados em Psicologia, Letras, Pedagogia e Contabilidade.	- Viúva. - Dois filhos, formados em Administração e Pedagogia.
Ocupação Atual	- Professora aposentada - Exerce atividades voluntárias	- Professora aposentada	- Professora aposentada	- Professora aposentada	- Professora aposentada - Exerce atividades voluntárias	- Professora aposentada
Residência Atual	Ilha Solteira	Ilha Solteira	Pereira Barreto	Pereira Barreto	Sud Mennucci	Sud Mennucci

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015).

²⁷ A partir desse capítulo, optei para uma melhor identificação, nomear as professoras alfabetizadoras utilizando somente o primeiro nome delas.

As professoras alfabetizadoras que participaram dessa pesquisa têm entre setenta e um e setenta e oito anos de idade. Nasceram em cidades situadas no interior do estado de São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, entre o final da década de 1930 e início da década de 1940, períodos que foram considerados como conservadores e de grandes mudanças impulsionadas a partir de 1930, correspondiam principalmente às questões políticas; ao processo de industrialização; à urbanização acelerada que causou a expansão desordenada das cidades, entre outros fatores.

Quatro das professoras são casadas e duas, Ieda e Mercia, são viúvas. Todas com filhos formados em nível superior, atualmente são professoras aposentadas. Somente Adair e Ieda, após a aposentadoria, começaram a exercer atividades voluntárias nas cidades onde residem. Adair atua como presidente voluntária no Centro Dia²⁸ e como coordenadora voluntária da Pastoral da Criança²⁹, na cidade de Ilha Solteira. Ieda desenvolve trabalhos voluntários junto à Igreja Católica de Sud Mennucci, sendo que uma das atividades destacada por ela é a aula de catecismo que ministra para as crianças da cidade.

Com relação à formação, conforme apresentado no Quadro 7, todas as professoras iniciaram a atuação como docente a partir do momento que concluíram o Curso Normal, nas cidades situadas nos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo, onde à época residiam com seus familiares.

²⁸ O *Centro Dia* é uma Associação de Assistência ao Idoso que foi inaugurada na cidade de Ilha Solteira, no dia 3 de agosto de 2012, em parceria com a Prefeitura Municipal e com o apoio do Governo do Estado de São Paulo. A associação que é administrada por profissionais voluntários moradores do município, é um espaço de acolhimento, proteção e convivência a idosos semi-dependentes com idade acima de 60 anos e tem como objetivo atender principalmente idosos que ficam sozinhos durante o dia devido às atividades de trabalho dos familiares, onde recebem gratuitamente serviços de saúde, transporte e lazer.

²⁹ A *Pastoral da Criança* que é coordenada pela Igreja Católica Paróquia *Cristo Luz do Mundo* do município de Ilha Solteira, tem como missão “[...] promover o desenvolvimento integral das crianças pobres, do ventre materno aos 6 anos, contribuindo para que suas famílias e comunidades realizem sua própria transformação, através de orientações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania, fundamentadas na mística cristã que une fé e vida”, sendo suas atividades desenvolvidas e coordenadas por profissionais voluntários residentes na cidade de Ilha Solteira. (PARÓQUIA CRISTO LUZ DO MUNDO, 2015).

Quadro 7 – Formação das Professoras Alfabetizadoras

Nome Formação	<i>Adair</i>	<i>Aracilda</i>	<i>Daisy</i>	<i>Norma</i>	<i>Ieda</i>	<i>Mercia</i>
Nome do Curso Conclusão Local	Normal (1964) Três Lagoas	Normal (1964) Três Lagoas	Normal (1959) Birigui/ SP	Normal (1962) São José do Rio Pardo	Normal (1960) Araçatuba/ SP	Normal (1960) Promissão
Nome do Curso Conclusão Instituição Local	Pedagogia (1970) FECLU Pereira Barreto	Pedagogia (1970) FECLU Pereira Barreto	—	Pedagogia (1970) FECLU Pereira Barreto	Pedagogia (1970) Faculdade <i>Ministro Tarso Dutra</i> ³⁰ Dracena/SP	Pedagogia (1970) FECLU Pereira Barreto
Outros Cursos Superiores Conclusão Instituição Local	Geografia História; (1980) UFMS ³¹ Três Lagoas	—	—	Estudos Sociais (1980) Não informado Monte Aprazível/SP	Letras (2000) FECLU Pereira Barreto	Educação Moral; Estudos Sociais; Geografia; História; Orientação e Supervisão (1980) Faculdade Dom Bosco ³² Monte Aprazível

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015).

³⁰ No ano de 1969, foi autorizado o primeiro vestibular com a oferta de cursos de Ciências, Pedagogia, Letras e Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Dracena. Em 1973 em homenagem ao Ministro da Educação, a instituição alterou a sua denominação para *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra*, atualmente é conhecida como *Faculdades de Dracena* (UNIFADRA) que são mantidas pela Fundação Dracense de Educação e Cultura (FUNDEC). (FACULDADES DE DRACENA, 2015).

³¹ A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é uma instituição pública que teve sua origem no início da década de 1960, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia na cidade de Campo Grande/MS. No ano de 1967, em um de seus processos de ampliação da rede de ensino superior, criou o Instituto de Ciências Humanas e Letras na cidade de Três Lagoas, que atualmente disponibiliza para a população cursos de graduação e pós-graduação.

³² A Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível originou-se no antigo Ginásio Dom Bosco e até o ano de 1972, funcionou em regime de internato e externato, dirigido pelo seu fundador Padre José Nunes Dias. Em 1973, o Ginásio encerrou as suas atividades de ensino de 1º e 2º grau, transformando-se na atual instituição, mantida pela Sociedade Civil de Ensino Dom Bosco de Monte Aprazível. No ano de 1989, o Colégio Dom Bosco voltou a oferecer cursos desde a educação infantil até o ensino médio. Após a instalação da Instituição de Ensino Superior, foram autorizados o funcionamento dos cursos de Pedagogia – Licenciatura Plena e Estudos Sociais – Licenciatura de 1º Grau, reconhecidos pelo Parecer C.F.E. 4487/75 e Decreto 76.858/75; com o Parecer 48/97, passou a manter também o curso de Estudos Sociais – Licenciatura Plena, com habilitação em História e Geografia. (FACULDADE E COLÉGIO DOM BOSCO, 2015).

As professoras concluíram o Curso Normal, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, época revolucionária para o Brasil, tanto no âmbito econômico, social, quanto no educacional e que, segundo Rego (2003), também foi um período marcado por significativas transformações no campo das artes, do comportamento e da sexualidade, como também por mobilizações e confrontos políticos, devido à ditadura militar que teve início com o golpe militar em 1964.

No Brasil, as escolas de Ensino Normal foram instituídas sem nenhuma normatização e por não seguirem uma uniformização nacional não eram caracterizadas como um sistema de ensino. Desse modo, foi a partir do Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, que ocorreu a reestruturação do Ensino Normal brasileiro. Segundo Tanuri (2000), essa lei não introduziu grandes inovações para essa modalidade de ensino, apenas consagrou um padrão que já era adotado em vários estados brasileiros.

O Ensino Normal, ramo de ensino do segundo grau, conforme a Lei Orgânica n. 8.530/46, em seu capítulo 1, artigo 1º, tinha como finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, 1946).

Na nova estrutura das escolas de Ensino Normal, estabelecida pela Lei n. 8.530/46, Saviani (2009, p. 146) destaca que:

[...] o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação

Tanuri (2000) pontua que o Decreto-Lei em análise torna evidente a intenção do governo de uniformizar o processo de formação de professores nos vários estados brasileiros, especificando as condições para ingresso, regulamentando o reconhecimento oficial para cursos municipais e particulares, a transferência de alunos, os trabalhos escolares e as práticas pedagógicas que deveriam ser utilizadas. A autora (2000, p. 76, grifos da autora) enfatiza ainda que, a:

[...] intenção contenedora revela-se no dispositivo que proíbe o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, com o que se impediria a qualificação do numeroso professorado leigo que certamente excedia a esse limite de idade. A formação de professores é encarada como objeto de uma ‘escola profissional’ e não apenas de um curso, uma vez que se exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido; quanto às escolas normais regionais, elas deveriam manter duas escolas isoladas.

Além da delimitação da idade máxima para o ingresso nas escolas de Ensino Normal, também era exigido do candidato as seguintes condições: ser brasileiro; ter sanidade física e mental; não possuir defeitos físicos ou distúrbios funcionais que comprometessem o exercício da função docente; ter bom comportamento social e ser habilitado nos exames de admissão. (BRASIL, 1946).

Com relação à formação inicial, algumas das entrevistadas foram levadas para a docência por ser a única opção que tinham à época, nas cidades onde residiam, além de ser o caminho considerado mais rápido para a inserção no mercado de trabalho, fato destacado pela alfabetizadora Aracilda.

Eu parti para ser professora por opção de trabalho. Em 1960 quando eu tirei o ginásio, não tinha opção em Três Lagoas. Então eu fiz curso Técnico de Contabilidade a noite e fiz o Normal durante o dia. Os dois juntos. Eu formei dentro de três anos os dois juntos, na Escola Técnica de Contabilidade e Normal na Escola D. Aquino Corrêa³³. (ARACILDA, 2015).

Outras por se espelharam em alguém, como foi o caso da professora Norma ao relatar o orgulho que tinha da irmã mais velha que era professora, destacando que essa irmã foi uma grande influência na sua vida, além do incentivo de sua mãe que falava para os sete filhos “[...] a terra pode tirar de vocês, mas o diploma ninguém tira [...]”.

A ênfase dada pela mãe de Norma com relação ao estímulo para a formação dos filhos vai ao encontro das perspectivas da escola destacada como redentora. Segundo Soares (2002), devido ao processo de democratização do ensino, como resposta às reivindicações das camadas populares por mais acesso as oportunidades educacionais, ocorreu a concretização do crescimento quantitativo e diversificação do público para o processo de escolarização. Dessa maneira, a escola que antes era destinada à elite, foi conquistada pelas camadas populares, mas ela não conseguiu se reorganizar para atender a essa nova demanda educacional, ocorrendo assim a crise da linguagem, ou seja, a crise da instituição escolar.

³³ A EEPSP Dom Aquino Corrêa foi fundada no município de Três Lagoas em meados da década de 1940. (RODRÍGUEZ et al, 2008).

Para a mesma autora, mesmo diante da crise no sistema educacional, das disparidades encontradas no universo escolar, enfatizando que mesmo com o destaque dado à escola como sendo um universo democrático, ela continuava elitizada. A instituição escola passou a desempenhar um papel redentor, ou seja, a crença era de que a escola fosse capaz de libertar o aluno de sua marginalidade linguística, erradicar as deficiências percebidas ao longo do processo de escolarização, por meio de programas de educação ou de metodologias de ensino da língua que fossem capazes de corrigir o aluno e assim integrá-lo à sociedade. (SOARES, 2002).

Houve, também, a que escolheu a profissão docente por necessidade financeira cuja intenção era ajudar a família que vivia com diversas dificuldades, tanto no âmbito da saúde, quanto no financeiro, alimentício, entre outros.

Assim que eu formei eu iniciei por necessidade mesmo. O meu pai estava muito mal, prestes a morrer mesmo e eu com oito irmãos, eu era a mais velha, então eu tinha que trabalhar, não tinha alternativa. Éramos dez irmãos, aí eu perdi um irmão quando começou aquela onda da paralisia infantil. Foi muito rápido, ninguém na época sabia o que era... E depois um pouco antes de eu terminar o Normal, eu perdi outro irmãozinho e o atestado dele veio com umas palavras muito bonitinhas, mas na verdade foi fome, desnutrição. Passamos muitas necessidades na época. Aí nós ficamos em oito. Eram cinco meninas e cinco meninos e depois ficaram quatro meninas e quatro meninos. (IEDA, 2015).

Também teve a que por amor à docência contribuiu em todas as fases da criança transformando vidas, como destacou a narração extremamente emocionada da professora Adair, frisando inclusive que ser professor era um sacerdócio e ela exercia a profissão por vocação, ou seja, essa era a concepção que se tinha à época: “[...] o magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, uma extensão da maternidade para a qual acorreria quem tivesse vocação”. (NUNES et al, 2002, p. 11).

Partindo do pressuposto de que para ser professor era necessário vocação, Nunes et al (2002), enfatiza que o magistério passou a ser encarado como uma profissão exclusivamente feminina, vindo daí o discurso de que o ofício de professor primário estaria associado à ideia de vocação e a de que o magistério também é um sacerdócio, assim sendo, ele deveria ser realizado por amor ou caridade.

Para mim significou muito ser alfabetizadora aqui em Ilha, porque eu contribui bastante com os meninos da época. [...] Então eu acho que dei a minha contribuição [...] Ser professor era um sacerdócio... hoje em dia a gente percebe que o professor ganha pouco e trabalha de acordo com o que ganha... e se ouve falar “ah, eu ganho pouco e trabalho pouco”.. “quanto eu

ganho eu estou dando”... e a gente não, eu principalmente nunca pensei só em trabalhar por dinheiro, porque se fosse trabalhar só pelo dinheiro a gente nem trabalhava, né? Trabalhava por vocação. A gente era profissional. Hoje eu falo quando me perguntam se eu fui professora: “não, eu fui educadora”... Porque a gente educava, ensinava a ler e a escrever. Transmitia valores e transmitia pelo exemplo... Pelo exemplo de vida, porque os alunos espelhavam muito na gente. (ADAIR, 2015).

Para Mercia a opção pelo Curso Normal foi porque era o único que tinha na cidade onde morava e por suas amigas cursarem, assim, quis seguir o mesmo caminho.

Naquele tempo em Promissão só tinha esse curso e todas as minhas amigas se formavam para ser professora e eu fui também. (MERCIA, 2015).

Além do Curso Normal, para exercer a função de professora no estado de São Paulo, a professora Adair, por ter se formado no estado de Mato Grosso, precisou fazer uma complementação do curso na cidade de Pereira Barreto.

[...] eu terminei o magistério em Três Lagoas, fiz o 4º Magistério em Três Lagoas. [...] Antigamente era o curso Normal e como eu tinha feito no Mato Grosso, em 1964 conclui em Três Lagoas, eu tive que complementar porque naquela época tinha a diferença entre Mato Grosso e São Paulo. Ai eu fiz mais um ano em Pereira Barreto no CENE para poder registrar certinho e ficar tudo de acordo com o estado de São Paulo. No CENE, foi na década de 70. (ADAIR, 2015).

Ao longo da carreira como alfabetizadoras, as professoras fizeram outros cursos, conforme já identificado no Quadro 5. Segundo as professoras, os cursos contribuíram com a formação que tinham e no desempenho das atividades docente, fato destacado pela professora Mercia.

Depois que eu fiz o Normal, eu fiz também Pedagogia, Estudos Sociais, História, Geografia, Educação Moral e fiz também Orientação e Supervisão. Uns foram na Faculdade Dom Bosco de Monte Aprazível e outros foram na FECLU de Pereira Barreto, não lembro o ano. Todos contribuíram com a minha formação. (MERCIA, 2015).

Das seis professoras, Daisy foi a única que, durante 52 anos, exerceu as atividades como alfabetizadora na cidade de Pereira Barreto somente com o Curso Normal.

Na época era só o Normal. Fiz o Normal no Colégio Sagrado Coração de Jesus em Birigui. Conclui em 1959. Em 1960 já comecei como alfabetizadora. Depois disso não fiz mais nada. Então a gente faz o curso, mas quando sai, a gente se acomoda, pois a realidade é outra.

Eu queria ser professora de Ciências, até! Mas como o papai já estava aqui em Pereira Barreto, nós viemos para cá em 56 e eu fiquei lá (em Birigui) para terminar. As minhas irmãs falaram: “não, você vai fazer o curso, a gente vê que você gosta e tal...”. Até fizeram a matrícula, mas era em Lins/SP e o papai não concordou. Eu tinha que ir para fora outra vez, já tinha ficado três anos longe dele. Ai eu falei: “sabe de uma coisa? Eu vou é enfrentar a minha escolinha aqui mesmo”. Então comecei com uma escolinha da prefeitura naquela época, aqui em Pereira³⁴. Iniciei em Pereira e terminei aqui. Eu até falo que isso é uma coisa bem rara: uma pessoa trabalhar 52 anos só em um lugar. (DAISY, 2015).

Entre as cinco que fizeram cursos de formação superior, existe uma peculiaridade: todas são formadas em Pedagogia e quatro delas concluíram o curso na Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (FECLU), situada no município de Pereira Barreto. Como já informado, a instituição foi constituída em meados da década de 1970 para atender a demanda de profissionais que atuavam no setor da educação na região noroeste paulista, e precisavam de formação superior, em especial, a de Pedagogia, para atender às exigências educacionais da época.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi institucionalizado no final da década de 1930, articulado à formação do professor e fruto de divergências no campo educacional. As mudanças que ocorreram no âmbito econômico, político e social à época, acarretaram transformações no sistema educacional brasileiro em função de ideais pedagógicos que eram pautados no ideário escolanovista, do qual o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova foi uma das expressões. Outro fator de destaque nesse período foi a defesa da formação docente em nível superior, se possível, em universidades, sendo essa também objeto de debates que propunham a criação do curso. (VIEIRA, 2008).

[...] O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano. Foram criadas quatro seções, secção de filosofia, secção de ciências, secção de letras e secção de pedagogia, entre as quais se distribuía os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História, Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o ‘padrão federal’ curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal. (VIEIRA, 2008, p. 2-3, grifo da autora).

³⁴ A professora Daisy esta se referindo à cidade de Pereira Barreto.

Os bacharéis em Pedagogia eram preparados para ocupar cargos técnicos da educação no Ministério da Educação, já os licenciados, com a conclusão do Curso de Didática, eram destinados à docência. Vieira (2008) destaca que, no final da década de 1950, o modelo universitário da década de 1930 foi questionado e nesse contexto passou-se a discutir sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. Em 1961, conforme destacado no primeiro capítulo dessa pesquisa, foi aprovado o Decreto Lei n. 4.024 que tinha como propósito definir as diretrizes e bases da educação nacional. Em decorrência desse fato, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou currículos mínimos para vários cursos, dentre os quais estava o de Pedagogia.

Na década de 1960, novas e intensas discussões ocorreram a respeito dos rumos do sistema educacional no Brasil, principalmente o da universidade. No ano de 1966, foi publicado o Decreto-Lei n. 53 que definiu os princípios e as normatizações para a organização das universidades federais. Por meio desse Decreto, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram reorganizadas e formaram uma única unidade. Esse mesmo Decreto no ano de 1968 foi incorporado à Lei n. 5.540 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Essa legislação “[...] manteve apenas a formação do professor para o ensino de segundo grau em nível superior – assim como para o ensino superior – permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado Habilitação Magistério na reforma [...]”, instituída em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692. (VIEIRA, 2008, p. 7).

Com relação à formação em Pedagogia, somente Ieda iniciou e concluiu o curso na Faculdade Ministro Tarso Dutra, situada na cidade de Dracena, mas em meados do ano de 2000, manteve contato com a FECLU quando fez matrícula no Curso de Letras:

Eu fiz Pedagogia no Ministro Tarso Dutra de Dracena. Estava começando a formar a FECLU aqui (em Pereira Barreto). Mas eu já tinha feito a inscrição e estava muito caro aqui em Pereira e eu continuei lá (em Dracena). Depois mais tarde eu fiz um curso de Letras aqui em Pereira. Bem mais tarde. Foi na FECLU, foi no ano de transição de nome, de nomenclatura, de direção, de FECLU passou para FIU³⁵. Foi um ano ainda transitório, mas eu terminei ainda como FECLU, não lembro o ano. Acho que já era dois mil e pouco. (IEDA, 2015).

Vários foram os motivos que levaram as professoras alfabetizadoras ao curso de Pedagogia, sendo que o principal deles estava relacionado a fatores financeiros, como destacou Aracilda, ao enfatizar que o que a levou a fazer o curso foram questões

³⁵ Faculdades Integradas Urubupungá.

salariais, como era o caso da maioria dos professores da época, e porque no estado de Mato Grosso, onde também atuava como professora alfabetizadora, era exigido a formação em Pedagogia.

A partir de formada comecei a trabalhar, eu vim para Ilha Solteira. Quando foi em 1973, não tenho certeza, se é 73 a 76. Sim é, 73 a 76, eu fiz a Pedagogia em Pereira³⁶. Antigamente chamava FECLU, foi a segunda turma. A Marilena³⁷ foi da primeira turma e eu fui da segunda turma. Naquele tempo a gente ia todos os dias. Vinha turma de Mato Grosso. No Mato Grosso tinha que ter Pedagogia e quem tinha o curso naquele tempo dobrava o salário no Mato Grosso. Naquele tempo foi uma febre. Todo mundo queria estudar para aumentar o ordenado. Então, foi também um dos interesses de fazer mais a Pedagogia, por causa disso do ordenado. Foi em 1976 que terminei. Depois do curso de Pedagogia não continuei estudando, pois já tinha dois filhos, eram pequenos. Eu me casei com 33 anos, quer dizer que a idade já estava meio avançada e não interessei mais, parei na Pedagogia. (ARACILDA, 2015).

De uma maneira geral, com relação às cinco alfabetizadoras que destacaram a formação em curso superior, ficou implícito em suas narrativas que os referidos cursos, de alguma maneira contribuíram com o desenvolvimento profissional de cada uma, dentro ou fora das salas de alfabetização, mesmo que à época o interesse pela formação em nível superior estava circunstanciado a questões salariais, como já destacado.

3.2 Percorso profissional das professoras alfabetizadoras

Conforme apresento no Quadro 8, quatro das seis professoras alfabetizadoras iniciaram a docência em escolas rurais e finalizaram o percurso profissional como alfabetizadoras em escolas urbanas dos municípios em estudo.

³⁶ Neste momento a professora Aracilda faz referência à cidade de Pereira Barreto.

³⁷ Marilena Feltrini atual secretária da Educação do município de Ilha Solteira, foi uma das pessoas que indicou a professora Aracilda para participar desta pesquisa, destacando-a como uma excelente alfabetizadora na cidade.

Quadro 8 – Percurso Profissional

Nome	<i>Adair</i>	<i>Aracilda</i>	<i>Daisy</i>	<i>Norma</i>	<i>Ieda</i>	<i>Mercia</i>
Percurso Profissional						
Escola	1º Grupo Escolar de Jupiá	Escola João Ponce	Escola Rural da Estrada Barro Preto	Escola Rural da Fazenda Água Limpa	Não informado	Escola Rural da Fazenda São Sebastião
Local	Vila Piloto-Três Lagoas	Três Lagoas	Pereira Barreto	São Sebastião da Grama/SP	Clementina/SP	Sud Mennucci
Período ³⁸	(1965-1969)	(1965-1969)	(1960)	(1963-1964)	(1961)	(1963)
Escola	Não Informado	1º Grupo Escolar de Jupiá	Escola Rural da Fazenda Três Porteiras	Escolas Rurais das Fazendas: Cancan, São João e Fumaça	Grupo Escolar Rural de Santópolis	Escola Rural Marcia Helena
Local	São Miguel Paulista/SP	Vila Piloto-Três Lagoas	Pereira Barreto	Caconde/SP	Santópolis/SP	Sud Mennucci
Período	(1970)	(1969-1970)	(1960-1970)	(1965-1966)	(1961-1971)	(1960-1970)
Escola	1ª EEPG de Ilha Solteira	Não Informado	Escola Rural da Fazenda União	Escola Monteiro Lobato	Não informado	Escola Vitor Padilha
Local	Ilha Solteira	São Miguel Paulista	Pereira Barreto	Panorama/SP	Diadema/SP	Sud Mennucci
Período	(1970-1980)	(1970)	(1960-1970)	(1967-1968)	(1970-1980)	(1960-1970)
Escola	Escola Urubupungá	1ª EEPG de Ilha Solteira	Escola Rural da Fazenda Mosquito	Escola do Bairro Francisco Morato	Escola Isolada da Fazenda Cavassani	Escola Cicero Castilho
Local	Ilha Solteira	Ilha Solteira	Pereira Barreto	São Paulo	Penápolis/SP	Cunha Sud Mennucci
Período	(1970-1980)	(1970-1980)	(1960-1970)	(1968)	(1970-1980)	(1960-1970)
Escola	Não informado	3ª EEPG de Ilha Solteira	2ª EEPG de Pereira Barreto	Escola do Bairro Campestrinho	Escolas Isoladas das Fazendas: Três Ramos e Negrini	—
Local	Selviria/MS	Ilha Solteira	Pereira Barreto	Divinolândia/SP	Sud Mennucci	
Período	(1980-1990)	(1970-1980)	(1970-1980)	(1969)	(1970-1980)	
Escola	—	Escola Ana Maria de Souza	1º Grupo Escolar de Pereira Barreto	2ª EEPG de Pereira Barreto	Escola Isolada do Bairro XV de Novembro	—
Local		Selviria	Pereira Barreto	Pereira Barreto	Sud Mennucci	
Período		(1980-1990)	(1970-1980)	(1970-1980)	(1970-1980)	
Escola	—	—	Colégio XI de Agosto	—	—	—
Local			Pereira Barreto			
Período			(1980-2012)			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015).

Logo após a formação no Curso Normal, em meados da década de 1960, todas as professoras iniciaram a carreira como docente. Tanto Adair quanto Aracilda tiveram um percurso parecido: concluíram o curso Normal no estado de Mato Grosso; a

³⁸ Com relação à identificação do período de trabalho em cada escola, nem todas as professoras recordaram o tempo exato, sendo assim os períodos foram identificados tendo como base o ano conclusão do Curso Normal e a década de atuação como docente.

primeira iniciou como alfabetizadora na Vila Piloto, que era localizada na cidade de Três Lagoas, já a segunda iniciou como docente em uma escola urbana na cidade, também em Três Lagoas e por se considerar imatura não quis uma sala de alfabetização, pois não sabia como proceder com as crianças. Além disso, Aracilda considerava que a teoria era bem diferente da prática.

[...] eu comecei em Jupiá na Vila Piloto. Eu era professora da CESP. A CESP [aqui em Ilha Solteira] começou essa cidade para abrigar os trabalhadores da usina que foram contratados para a construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira, e aí ela foi construída para abrigar os *barrageiros*³⁹ da época. E eu vim nessa leva. Eu era solteira [...] vim com a minha irmã, ela veio transferida para cá, para o Posto de Saúde por questões políticas. Eu vim para acompanhá-la. Ela era mocinha nova ainda e eu também.

[...] Nessa época a minha irmã já trabalhava na barragem como enfermeira, e a chefe dela achou por bem me convidar para trabalhar como professora. Eu fui escalada para trabalhar no Grupo Escolar lá em Jupiá na Vila Piloto. Era uma cidadezinha pequenininha que também foi construída para abrigar trabalhadores da usina! Eu morava lá e dava aula.

[...] A primeira escola [...] chamava 1º Grupo Escolar, comecei direto com a alfabetização. Quando houve essa divisão... vai fazer a barragem de Ilha Solteira e então transferiram trabalhadores para lá, eu vim nessa leva também...mandaram eu para cá (Ilha Solteira). [...]. (ADAIR, 2015).

Iniciei como alfabetizadora em 1969 em Vila Piloto. Em 65 dava aula em Três Lagoas e em 66 eu fiz o concurso e passei. [...] Em 66, 67 e 68, trabalhei três anos em Três Lagoas. Em 68, no final do ano, me convidaram para dar aula em Ilha Solteira.

Em 66 eu dava aula para a 3ª série na Escola João Ponce, no outro ano peguei a 4ª série. Somente quando eu voltei para o Mato Grosso, depois de três anos, é que eu peguei uma sala de 1ª série, pois como eu já dava aula na 1ª série em São Paulo, eu já tinha experiência [...]. Aí como eu dava aula lá em Jupiá, eu preferi pegar duas primeiras séries para ficar mais fácil para trabalhar. Era um planejamento e dava para fazer para duas. E antes, eu fazia um planejamento para a 3ª e 4ª separado e outro para a 1ª. [...] Depois que venceu meus afastamentos no Mato Grosso, eu viajava a noite. Eram nove horas de aula aqui na Ilha e ia para Três Lagoas para o curso de adulto de alfabetização [...]. (ARACILDA, 2015).

Em meados da década de 1970 devido às mudanças da gestão educacional em Ilha Solteira, as professoras passaram em um concurso público e foram lecionar na cidade de São Miguel Paulista, onde atuaram em torno de seis meses a dois anos.

A CESP ficou responsável pelo ensino de Ilha Solteira até 1983, aí passou para o estado de São Paulo. Em 83, eu fiquei como estagiária, fiz o concurso para o estado de São Paulo. [...] Eu fiz o concurso e fui parar lá em São Miguel Paulista. Eu fiquei dois anos para lá, mas depois desse tempo, eu acho que essas vagas não entraram para a escolha, só para remoção, coisa assim... eu sei que eu não consegui vir.

Depois de dois anos eu abandonei. Eu não consegui dar aula em Mato Grosso e dar aula aqui. Eu estava com afastamento no Mato Grosso, aí

³⁹ Termo designado para identificar àqueles que trabalham na construção de barragens e também o técnico que defende a construção de barragens como fontes de energia hidrelétrica. (FERREIRA, 2004).

venceu e eu não podia vir. Ai abandonei. E no ano que abandonei surgiu não sei quantas vagas em Ilha Solteira, e eu perdi. Não aposentei na Ilha Solteira. Fui para o Mato Grosso, fiz novo concurso, passei e continuei trabalhando lá. (ARACILDA, 2015).

O ano de 1970 foi considerado como um marco com relação ao ensino primário na cidade de Ilha Solteira, devido à reformulação na estrutura do setor de educação com a criação de coordenadorias para os diversos níveis de ensino. Em 1972, as unidades escolares de 1º e 2º graus, até aquele momento, mantidas pela CESP, passaram a ser subordinadas ao convênio CESP/SE. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA, 1996).

Adair e Aracilda destacam que após a breve passagem pela cidade de São Miguel Paulista, retornaram para Ilha Solteira, onde atuaram cerca de vinte anos como alfabetizadoras. Adair lecionou na 1ª EEGG de Ilha Solteira e em seguida no Colégio Urubupungá, local que além de lecionar para turma de alfabetização, atuou em outras séries, mas segundo ela, o seu foco era alfabetizar, pois gostava de seu trabalho.

Eu voltei para cá e continuei o meu trabalho. Fiquei vinte anos como alfabetizadora... Só alfabetizando. Por que eu fiquei? Porque eu gostava do meu trabalho e também os diretores que eu peguei na época, gostavam do meu trabalho como alfabetizadora. Nós tínhamos uma equipe de alfabetizadores. Eram cinco ou seis professores que todo ano só pegava a primeira série para alfabetizar.

Aqui na Ilha, eu lecionei na Arno, foi lá que eu dei aula pela primeira vez e fiquei por vários anos. Depois eu fui para o Urubupungá, aqui no Sul⁴⁰... e fiquei vinte anos só nesta escola... Nessa escola, eu alfabetizei, comecei e continuei com a alfabetização porque o meu foco era alfabetização. Então eu tinha a minha aula de alfabetização... também pegava História, Geografia de 5ª a 8ª série, pegava aula no Magistério, era a complementação que eu fazia. Porque de 1ª a 4ª era uma sala só! E eu tinha a tarde e a noite ainda... eu tinha que aproveitar os outros cursos que tinha feito, então eu pegava História e Geografia a tarde, pegava a noite o Colegial para dar as matérias que eu podia dar na época, como Sociologia com a Pedagogia que eu fiz... Eu pegava aula para complementar a carga horária. Eram oito horas de aula. (ADAIR, 2015).

O *Colégio Integrado de Urubupungá* onde Adair atuou como alfabetizadora e também com alunos de outras séries, era uma escola de regime próprio, organizada, conforme informada, nos moldes do *Ginásio Experimental da Lapa*, e possuía condições excepcionais em termos de recursos humanos e materiais, inclusive com equipe de orientação educacional e coordenação pedagógica. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA, 1996).

⁴⁰ Zona Sul, bairro situado na cidade de Ilha Solteira.

Segundo Passos, Ferreira e Matte (2015), o Grupo Escolar – *Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho*, conhecido como *Ginásio Experimental da Lapa*, foi uma referência em ensino experimental na década de 1960 e 1970, no estado de São Paulo. O funcionamento da escola e a sua filosofia de gestão foram influenciadas pelos movimentos educacionais: Escola Nova; Escola Compensatória; e o Tecnicismo. A criação do Ginásio Experimental se deu por meio da aprovação do Decreto Estadual n. 24.430 de 23 de março de 1955. O Ginásio era constituído por oito classes primárias e seis classes pré-primária, regidas por professoras primárias e pré-primárias e iniciou suas atividades na Rua Tibério, situada no bairro da Lapa, na cidade de São Paulo.

O surgimento do Grupo Escolar Experimental ocorreu pelo “[...] desejo do estado de São Paulo de possuir um estabelecimento piloto no ensino primário, ou seja, uma escola modelo que servisse de campo para experimentação para novas técnicas educacionais” (PASSOS; FERREIRA; MATTE, 2015, p. 4), e também para servir como campo de prática, observação e experiência para alunos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, de Institutos de Educação e cursos de Magistério.

Convergindo com a trajetória de Adair, Aracilda destaca que atuou na cidade de Ilha Solteira na 1ª EEPG de Ilha Solteira e na 3ª EEPG de Ilha Solteira, finalizando a sua trajetória como alfabetizadora na década de 1980 na cidade de Selvíria.

Em Ilha Solteira, trabalhei na primeira escola⁴¹, que hoje é a Arno e na terceira escola⁴², quando dividiu... não lembro o nome dela hoje. Atuei na cidade de Três Lagoas, Ilha Solteira e em 77 fui para Selvíria e aposentei em Selvíria.

Quando eu vim para cá (Ilha Solteira), eu peguei o tempo de CESP, que trabalhei e aposentei. Nessa época, não aposentei em tempo normal, aposentei com vinte e quatro anos, eu tinha uma licença prêmio, então não gozei e contou em dobro. Então eu fiz um concurso no Mato Grosso outra vez e passei. Comecei a trabalhar nesse tempo. Antes de aposentar, trabalhava cedo e a tarde, eu saía da CESP e ia para o Mato Grosso, viajava todo dia para lá. Quando deu tempo, do primeiro concurso aposentei em 78 e o segundo aposentei em 89, então tenho duas aposentadorias. Aposentei na Escola Ana Maria de Souza em Selvíria. (ARACILDA, 2015).

Diferentemente do que ocorreu com as professoras Adair e Aracilda que iniciaram como docentes em escolas urbanas e em uma cidade que estava em processo de formação, que era o caso de Ilha Solteira, as escolas rurais foram a realidade de muitos professores que iniciaram a carreira docente na região noroeste paulista na década de 1960 e não foi diferente para as professoras Daisy, Mercia e Norma. Elas começaram a trajetória profissional em escolas rurais e destacaram as dificuldades que

⁴¹ 1ª EEPG de Ilha Solteira.

⁴² 3ª EEPG de Ilha Solteira.

tiveram ao terem que lecionar em salas de alfabetização: primeiro pela imaturidade, por terem concluído o curso Normal e irem direto para a sala de aula; e segundo, porque naquelas salas de alfabetização havia alunos de 2º e 3º ano, ou seja, as salas eram multiseriadas não somente pelas características individuais de cada aluno, mas também pela diversidade de conhecimento que os alunos tinham ou não tinham na época.

Então a gente faz o curso⁴³, mas quando sai [...] a realidade é outra. comecei com uma escolinha da prefeitura naquela época, aqui em Pereira⁴⁴. Iniciei em Pereira e terminei aqui. Eu até falo que isso é uma coisa bem rara, porque uma pessoa trabalhar 52 anos só em um lugar... As escolas que eu comecei a atuar ficavam em fazendas. A primeira ficava no Barro Preto⁴⁵. Depois dali eu fui... só que naquela época a gente trabalhava 1º, 2º e 3º ano! Olha o que eu encontrei. A dificuldade, né? Porque eram três séries, mas graças a Deus...! Ai depois eu fui para... onde hoje é Suzanápolis/SP. Naquela época era do Schmidt⁴⁶. Mas o nome era [...] Fazenda Três Porteiras... eles estavam abrindo fazendas lá. Depois foi [...] Fazenda União. [...] Tive um tempo na Fazenda Mosquito também. Depois eu acho que já vim para a cidade. (DAISY, 2015).

[...] a primeira foi o 1º ano em 63, era uma escola rural chamada São Sebastião. Agora os outros anos eu dei na Victor Padilha. Só que depois eu ingressei, quando foi que eu ingressei? Não sei se foi 67 ou 68... eu fui para a escola rural também. Ela ficava aqui pertinho, um quilômetro daqui (de Sud Mennucci). Era a Escola Marcia Helena e depois em seguida eu já voltei. (MERCIA, 2015).

Eu iniciei como alfabetizadora em 63. Trabalhei em escolas rurais. Na cidade de São Sebastião da Gramma/SP lectionei na Fazenda Água Limpa e na cidade de Caconde/SP, fui professora alfabetizadora nas Fazendas Cancan, São João e Fumaça. Nessas escolas a gente trabalhava com três turmas: 1ª, 2ª e 3ª série. Tudo junto em uma sala só. (NORMA, 2015).

Somente após iniciarem em escolas rurais as professoras Daisy, Norma e Mercia foram para as escolas urbanas:

Aqui na cidade era no Celda Melo, [...] a primeira eu acho que era Celda Melo... naquela época ela era perto do CENE, sabe? Mas do lado de cá...

⁴³ A professora Daisy faz referência ao Curso Normal.

⁴⁴ A professora Daisy está se referindo à cidade de Pereira Barreto.

⁴⁵ Na estrada do Barro Preto, existe a Fazenda do Barro Preto que está distante de Pereira Barreto aproximadamente 10 quilômetros, sendo que a principal via de acesso ao local é pela SP 310.

⁴⁶ Na década de 1960, o então coronel Ernesto Schmidt filho, do conhecido “Rei do Café” Francisco Schmidt, doou parte das terras da Fazenda Tapir com o objetivo de construir o Patrimônio de Santo Antônio do Oeste que ficava dentro do município de Pereira Barreto. Na época, o patrimônio era conhecido pelo apelido de Nova Brasília. No ano de 1964, o Patrimônio de Santo Antônio do Oeste foi elevado à categoria de distrito de Pereira Barreto, pelo governador Ademar Pereira de Barros e em 1970, o distrito passou a se denominar Suzanápolis, em homenagem a Herna Schmidt, também conhecida como Susana, que era esposa do Coronel Ernesto Schmidt. O distrito de Suzanápolis foi elevado à categoria de município, com a denominação de Suzanápolis, pela lei estadual n. 7.664, de 30 de dezembro de 1991. No ano de 2002, a Fazenda Tapir foi desapropriada para Reforma Agrária, pois o coronel Ernesto Schmidt não deixou herdeiros.

acho que era a primeira escola⁴⁷...Lá era a Dona Duzolina que era a diretora [...] eu fui lá pra cima onde a D. Duzolina era a diretora. De lá eu vim para o Celda Melo, que era perto da igreja. Ai me aposentei em 1988... e vim para cá, no Colégio e fiquei até 2012. (DAISY, 2015).

[...] Depois eu já vim para a escola da cidade, a Victor Padilha. [...] eu acabei me aposentando na Cícero Castilho, porque teve um tempo que elas se uniram [...] Fiquei como chama... readaptada antes de aposentar. Eu acho que foram uns cinco anos readaptada por causa da surdez. (risos). (MERCIA, 2015).

Eu ingressei em Panorama como professora alfabetizadora efetiva, em 67, na escola Monteiro Lobato. Em 68, eu transferi para São Paulo para a escola do Bairro Francisco Morato, sempre como alfabetizadora. Naquela época era dividido em quatro períodos e eu dava aula em duas horas e meia. [...] Voltei como efetiva para Divinolândia/SP no bairro Campestrinho, em 69. Depois [...] eu pedi transferência para cá (Pereira Barreto). Dava aula aqui na *Escola Velha*, que eles falavam. Era a primeira escola e ficava aqui na frente de casa, na rua Dona Lili, agora a escola é chamada de Agnes Liedtke. Tinha a 1ª Escola, a 2ª Escola e a 3ª Escola. Eu aposentei na Agnes. [...] Eu vim para cá (Pereira Barreto), em 70 como alfabetizadora, só que aposentei com a 4ª série. (NORMA, 2015).

Uma particularidade destacada pela professora Ieda foi o seu início como docente em uma escola urbana na cidade de Clementina e em uma sala de 4ª série para substituir um professor que havia falecido, mas enfatiza que foram poucos meses e, em seguida, foi para a cidade de Santópolis, onde assumiu em caráter temporário mais uma sala de aula até o ano de 1971. Logo após o início da década de 1980, atuou em escolas denominadas *isoladas* e/ou *grupos escolares* que ficavam situados em fazendas ou em bairros que ficavam nas redondezas das cidades de Penápolis e Sud Mennucci.

[...] em maio de 1961, eu comecei com uma turma, assim muito naquela bobeira da gente... Uma turma em Clementina. Mas eu entrei substituindo um professor que tinha falecido, era uma 4ª série. Foi a primeira sala e eu tive muita dificuldade. Então, eu não tinha assim noção da escrituração da escola porque nas isoladas você pegava um livrão verde, você pegava matrícula, você controlava frequência, você controlava tudo e entregava um papelzinho no fim do ano. E nessa escola, não era uma escola grande, mas já era um grupinho escolar. Já tinha diretor que ficava lá o dia inteiro, era o Sr. Domingos, e tinha duas salinhas de 1º ano, duas de 2º... assim e já formava aquele grupinho. Nesta sala de 4ª série, eu fiquei de maio até julho, porque tinha aquele processo de ingresso e como era vaga de um professor, que tinha falecido, tinha que ser escolhida.

Dali eu fui para Santópolis que era pertinho e no mesmo sistema de substituição. Em Santópolis era diferente porque era chamado Grupo Escolar Rural. Então no pátio da escola se plantava milho, mandioca. Eles falavam assim: “no dia do ruralismo eles devem entrar um pouco antes”. Eu não sei se eles ajudavam na limpeza, se faziam canteiros lá. Mas depois eles nem tomavam banho, se lavavam na torneira e vinham para a sala de aula. Então o cabeçalho tinha que ser *Grupo Escolar Rural de Santópolis*. Nessa escola eu peguei o 1º ano.

⁴⁷ Esta escola, que a professora Daisy faz referência, era a 2ª Escola Estadual de 1º Grau de Pereira Barreto, que atualmente é denominada *Escola Estadual Agnes Liedtke*.

Até dezembro de 71, fiquei em Santópolis... Depois disso... eu não lembro se foi nessa época que fui para a Delegacia de Penápolis... porque a gente ficava assim, vagando, eu estava com substituição ou contratada para aquele momento. Era o ACT que eles chamavam *Admitida em Caráter Temporário*. Eu fiquei nessa andança toda, não lembro se foi em 1980, quando eu ingressei e eu tive que ingressar em Diadema/SP, morando aqui em Sud Mennucci [...]. Antes de 1980, passei por escolas isoladas. Escola Isolada da Fazenda Santana na região de Penápolis, Escola Isolada da Fazenda Cavassani, tudo levava o nome da fazenda. Fazenda Três Ramos, por aqui (em Sud Mennucci)... Várias... Fazenda Negrini e tinha os núcleos isolados do Bairro XV de Novembro. Depois de Diadema que eu consegui a remoção. A minha remoção não tinha lugar no estado [...] e eu removi justamente para este Bairro XV de Novembro que perdeu a denominação isolada. Era mais não se escrevia. (IEDA, 2015).

Como foi possível notar, nem todas as professoras iniciaram a docência como alfabetizadoras, algumas afirmaram que se descobriram alfabetizadoras ao longo do percurso, fato narrado por Aracilda que no início de sua carreira docente, como não tinha experiência optou por alunos que já estavam em processo de desenvolvimento, pois conforme relatou, não sabia o que deveria fazer com as crianças das séries iniciais e somente depois de três anos de sua formação, começou efetivamente a atuar no processo de alfabetização e continuou até a sua aposentadoria.

[...] Antes eu não queria a 1ª série, nem matando. Eu não sabia o que fazer com aquele bando de moleque. Recém-formada, eu falei: “eu não quero, eu não quero 1ª série, eu não sei o que vou fazer com isso”. A gente sai do Normal com a cabeça cheia de teoria, é bonito né? É bonito, mas na pratica...! Então eu peguei uma 3ª série, sai muito bem. Tanto que no outro ano peguei uma 4ª série. Naquele tempo era de admissão, fui muito bem graças a Deus. (ARACILDA, 2015).

Com relação ao percurso profissional, somente Daisy e Mercia, iniciaram a trajetória como alfabetizadoras em escolas rurais localizadas nas cidades em estudo, Pereira Barreto e Sud Mennucci respectivamente.

3.2.1 Dificuldades encontradas durante o percurso profissional

Ao narrarem as suas trajetórias como alfabetizadoras, as professoras deram destaque às dificuldades que encontraram durante o percurso profissional, em especial, no início de suas carreiras, pois além da falta de experiência relatada principalmente por Aracilda, Daisy, Ieda e Norma, as questões políticas, econômicas e sociais que o país vivenciava entre as décadas de 1960 e 1970, surtiam efeitos muitos vezes negativos no

sistema educacional brasileiro, que também passava por reformulações, como já foi destacado no primeiro capítulo dessa dissertação.

Dentre as dificuldades encontradas pelas professoras e que de alguma maneira eram geradoras de procedimentos ineficientes dentro da sala de aula, destaco os fatos narrados por Daisy, Ieda e Norma, que deram ênfase aos problemas que tiveram quando iniciaram como alfabetizadoras nas escolas rurais, mas que também foram importantes e contribuíram para o amadurecimento profissional de cada uma.

- Desigualdades sociais e econômicas:

Eram crianças muito simples, muito humilde [...]. Tem um moço aqui em [Pereira Barreto] que eu fico até acanhada. Eu preciso marcar o nome dele. Ele é corretor de imóveis, era do Barro Preto. Quando ele me encontra, ele fala: “essa daqui que foi a minha primeira professora, ela matou a minha fome”. A gente tinha padaria e eu levava muito pão, sabe! Eu viajava todo dia e já levava pão para eles comerem de manhã. Na época era muito frio. Gente, eu tinha tanta pena daquelas crianças. Eu catava todos os agasalhos que eu tinha e enrolava eles. Naquela época aqui em Pereira era muito frio, frio, frio. Ai eu agasalhava eles, fazia exercícios para eles aquecerem um pouco e depois começava a aula. E até hoje ele lembra, e eu fico com uma vergonha quando encontro ele. Ele faz uma propaganda: “ela matava a nossa fome”. Você sabe o que eu fazia na hora do recreio? Eu ia catar algodão com eles para terem dinheiro para comprar material e eles amavam. Ia lá, catava o algodão para ter um dinheirinho e eu catava com eles. Gente, era uma coisa tão boa. (DAISY, 2015).

- Classes multisseriadas e lotadas, sem estrutura física adequada para o processo de alfabetização.

As escolas que eu comecei a atuar ficavam em fazendas. A primeira ficava no Barro Preto. [...] Naquela época a gente trabalhava 1º, 2º e 3º ano! Olha o que eu encontrei. A dificuldade, né? Porque eram três séries, mas graças a Deus...! [...] As salas eram mistas com 1º, 2º e 3º. Eu trabalhava sempre com o 1º, com a turminha nova, depois eu passava atividade para os outros. Eu vou te contar um fato que é até muito importante na minha vida, que eu não esqueço. No Schimidt, era uma fazenda que estava abrindo, então tinha muito colono, antigamente tinha isso. Eles moravam na fazenda, ai foi juntando criança, juntado criança e eu já tinha 70 crianças numa sala de aula. Então não tinha mais lugar para elas ficarem e elas falavam: “não, a gente quer aprender...” Elas ficavam sentadinhas no chão. (DAISY, 2015).

Nessas escolas isoladas as séries eram juntas, no mínimo três séries na mesma sala, dai você subdividia a sala. Fazia merenda, matrícula, controlava a frequência, organizava tudo e mandava os relatórios para a escola onde as escolas isoladas eram vinculadas. Geralmente a água você tinha que ir lá ao poço do vizinho pegar, a gente perdia muito tempo. [...] Olha geralmente tinha uma lousa muito ruim, a maioria das vezes. Nas escolas mais próximas das cidades, tinha lousa melhor. Ai a gente repartia, deixava um canto para colocar os probleminhas do 3º ano, pois enquanto eles estavam trabalhando a gente fazia outra coisa. Do outro lado, você punha o 2º, por exemplo. E às vezes a gente pegava na escola aqui da cidade uma outra lousa, punha lá atrás

e você virava os do 1º ano, porque você tinha que dar mais atenção. Então aqueles que já sabiam copiar, por exemplo, eu deixava ali e virava a carteirinha do lado contrário. Eu trabalhava lá um pouquinho com eles, quando tinha alguma atividade motora com o lápis para lá e para cá, enquanto eles faziam um pouquinho eu voltava lá com os outros para ver como estavam. (IEDA, 2015).

Eu iniciei como alfabetizadora. [...] Trabalhei em escolas rurais. [...] Nessas escolas a gente trabalhava com três turmas: 1ª, 2ª e 3ª série. Tudo junto em uma sala só. Tinha sala que tinha dois quadros negros, tinha escola que tinha um só, e a gente tinha que se virar com aquele quadro negro. [...] Eu separava por turmas, então uma fileira de 1ª série, outra fileira de 2ª série, quando era muitos alunos. Eu tive classe que tinha quarenta e um, quarenta e dois alunos. Então tinha que separar de acordo. O grupo que era da 3ª série, o grupo que era da 2ª série e o grupo que era da 1ª série, entendeu? Eu chegava um pouco antes, já colocava os exercícios na lousa para aqueles que eram mais adiantados. [...] Cheguei [na Fazenda Fumaça] tinha sessenta alunos e olha o que elas [as outras professoras] faziam. Elas pegavam esses sessenta alunos e davam aula o ano inteiro, depois selecionavam os melhores e só colocavam os melhores para fazer prova. E os coitadinhos que tinham mais dificuldades ficavam encostados. (NORMA, 2015).

As escolas com salas multisseriadas, onde um único docente atende aos alunos de diferentes faixas etárias em um mesmo local com uma mesma turma, são marcas principalmente da educação rural brasileira. A existência dessas classes multisseriadas se deu por diversos aspectos: baixa densidade populacional na zona rural; escolas pequenas; número de matrículas baixo; carência de professoras habilitados; e falta de infraestrutura. (EDUCAÇÃO, 2011).

Segundo Moura e Santos (2012), o fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, continua sendo uma realidade comum nos espaços rurais brasileiros, especialmente nas regiões Nordeste e Norte. Nas últimas décadas, esses tipos de classes estão sendo tratadas como algo anormal para o sistema educacional do país e que deve ser abolida para dar lugar às classes seriadas, seguindo o modelo educacional urbano.

A superlotação das classes de alfabetização era um problema não só nas escolas rurais ou nas demais cidades, mas também no município de Ilha Solteira. Apesar de terem tido melhores condições de trabalho e estrutura para o desenvolvimento das atividades de alfabetização do que as professoras Daisy, Ieda e Norma, conforme pontuado nos relatos de Adair e Aracilda, as classes lotadas para essas eram ineficientes para o processo de alfabetização: “[...] eram 35 alunos na sala, eram muitos alunos para alfabetização.” (ADAIR, 2015).

- Falta de treinamento:

Olha foi bem difícil a minha experiência como alfabetizadora. Eu viajava daqui de Pereira⁴⁸ até o Barro Preto e junto comigo ia uma japonesa que ia lá para o Schmidt. Essa moça eu nunca poderia ter esquecido dela, porque ela foi muito útil para mim. Ela foi me dando as instruções, sabe! Não lembro o nome dela. Ela foi embora de Pereira. Outros tipos de instrução a gente não tinha. Não é que eu não lembro, é que não tinha mesmo. Raramente vinha uma pessoa até a escola e quando vinha era o inspetor. Acho que era inspetor. Inspetor que eles falavam não é? Ele vinha para ver se tinha realmente aluno e como estava funcionando a escola. Não teve mais ninguém que ajudou. [...] Cursos e formação não me lembro de ter participado. (DAISY, 2015).

Treinamento não. Poderia até ter para os que estavam na cidade, mas para as isoladas não. A gente tinha uma reunião mensal, era onde a gente entregava a frequência, a gente chamava resumo mensal, era um papelzinho, então você entregava a tua frequência, os dias que teve que faltar. Às vezes vinha um inspetor que vinha lá da delegacia, que dava uma conversinha lá, passava assim de vez em quando. Mas era mais assim de fiscalização do que orientação, eu sentia isso. Eu não sei se posso falar assim, mas eu sentia. Era fiscalização, ele não orientava. Se visse algo errado, ou fora deveria falar “olha você deve fazer desse jeito”. Só fiscalizava, eu sentia. Era muito assim, fino, educado. Eram paternais, maternais, mas era mais uma fiscalização. (IEDA, 2015).

Diferentemente do que ocorria com as professoras Daisy e Ieda, o treinamento era uma particularidade na cidade de Ilha Solteira como foi destacado em vários momentos pelas professoras Adair e Aracilda.

Eu participava bastante de treinamentos. Nos dez anos que trabalhei pela CESP, nós fizemos muitos treinamentos lá em São Paulo. A CESP dava passagem de avião, a gente ficava dez, quinze dias em hotéis em São Paulo se preparando para dar aula. Fizemos muitos cursos em São Paulo, principalmente os alfabetizadores. (ADAIR, 2015).

Aqui na CESP era direto o treinamento. Antes do início do ano a gente tinha quinze dias, quase quinze dias de curso, ou muitas vezes a semana toda. Tempo integral, cedo e a tarde, entendeu? Era dado por uma turma de São Paulo⁴⁹, era um treinamento, muito, muito, muito bom. Eles traziam o que eram provado mesmo, entendeu? O que dava certo... Eram processos testados e traziam como modelos para serem aplicados. [...] Vinha uma turma de São Paulo. Uma turma de alfabetização, outra de outras turmas, de todas as matérias. E participávamos dos treinamentos para depois iniciar o ano letivo. Os treinamentos eram separados de 1ª a 4ª série, entendeu? Separado de 5ª a 8ª série. (ARACILDA, 2015).

Além dos treinamentos direcionados pela CESP, havia uma busca por parte dos professores. Tinha também o acompanhamento de pedagogas que ficavam dentro das salas de aula observando a atuação dos professores para depois sugerirem melhorias e assim colaborarem com o “[...] avanço das práticas”, conforme destacou Adair.

⁴⁸ Neste momento a professora Daisy faz referência a cidade de Pereira Barreto.

⁴⁹ Neste momento a professora Aracilda faz referência à cidade de São Paulo.

[...] naquela época da CESP a gente tinha mais treinamentos, porque a CESP mandava e porque a gente ia atrás buscar. Eles também traziam profissionais competentes para dar treinamentos para a gente. Nesses dez anos que trabalhei na CESP como alfabetizadora, nós tínhamos pedagogas que trabalhavam direto com a gente na sala de aula. A gente ficava dando aula e elas ficavam lá atrás sentadas, olhando, observando, ouvindo. O que estava certo, elas elogiavam e o que estava errado, elas criticavam, mais davam sugestão. Sugeriam para a gente melhorar. Então elas ajudavam, cooperavam. Ajudavam para a gente avançar a nossa prática. Era mais o avanço das práticas. (ADAIR, 2015).

Como relatado pelas professoras o treinamento em serviço para aprimorar a qualificação, ou seja, a prática docente era um procedimento raro à época. Mesmo com a escassez de treinamentos, as professoras, em especial Daisy e Ieda, entendiam a importância deles para que o processo de alfabetização fosse mais eficiente. Desse modo, com a falta deles, criavam alternativas com a intenção de resolver os problemas que apareciam diariamente, para consequentemente obterem resultados satisfatórios nas salas que atuavam como alfabetizadoras, ou seja, o conhecimento, a experiência alcançada pelas professoras foram adquiridos pela própria prática docente, sem nenhum, segundo elas, tipo de treinamento.

- Recursos materiais escassos:

Na cidade era mais fácil, porque as condições eram melhores. Tinha material com fartura, tudo que precisava as crianças tinham e na fazenda era difícil, muito difícil. Se a gente não ajudasse eles não tinham mesmo [...]. (DAISY, 2015).

Tinha sala que tinha dois quadros negros, tinha escola que tinha um só, e a gente tinha que se virar com aquele quadro negro. Então a gente fazia muitos cartazes para poder ajudar. Forrava as paredes de cartazes. (NORMA, 2015).

Em meio às dificuldades citadas pelas professoras, em especial aquelas que atuaram nas escolas rurais, como foi o caso de Daisy e Norma, comparando inclusive com a boa situação que encontraram nas escolas urbanas e as alternativas que utilizavam para resolver os problemas, havia também as pressões que recebiam da Delegacia de Ensino, pois elas tinham que atingir os objetivos propostos que era ensinar os meninos a ler e a escrever para que obtivessem boa classificação e assim no ano seguinte pudessem escolher a sala de aula ou a escola que queriam lecionar. O fato foi destacado pela professora Norma, que comparou inclusive com os dias atuais, pois segundo a professora, hoje, a aprovação ou reprovação do aluno está nas mãos do professor e não mais nas mãos dos examinadores, como acontecia na época em que iniciou como alfabetizadora.

[...] Eu não sei como a gente conseguia. Mas a gente conseguia e fazia perfeito, porque naquela época vinha examinador para aplicar prova. A prova lacrada da Delegacia de Ensino. Abria ali na hora e não sabíamos o que ia cair. Hoje em dia se o professor quiser passar o aluno, se não quiser ele reprova, fica por conta do professor. Antigamente não. Antigamente tinha prova, vinha lacrada da Delegacia de Ensino e tinha um examinador que aplicava a prova. Quer dizer, o professor ficava lá no canto, não podia dar palpite de jeito nenhum. O examinador fazia tudo. E eu tive turma que passou todinha, não reprovava nenhum. De todas as escolas. A escola da Fazenda São João passaram todos, tanto que eu fiquei em primeiro lugar na classificação. Era por número de alunos aprovados que dava o número de pontos para o professor entrar no outro ano e poder escolher. E eu fiquei em primeiro lugar [...]. (NORMA, 2015).

Com as pressões recebidas por parte dos gestores educacionais da época, as professoras precisavam agir para cumprir com as determinações e assim finalizar o ano com o dever cumprido: ensinar a criança a ler. Essa situação foi destacada por Ieda como sendo um martírio, um sofrimento para os alunos que muitas vezes chegavam chorando no dia da leitura.

Olha há pouco tempo, acho que não faz nem um ano, a gente estava fazendo um trabalho na igreja e tinha bastantes pessoas. Tinha uma senhora, ela já tem neto também, que foi minha aluna numa dessas isoladas daqui de Sud Mennucci, lá no Bairro 15 de Novembro. Tinha ela, tinha a irmãzinha. Vinha assim, vinha a que estava no 1º, a que ficava no 3º, ai ela falou para mim: “Ieda, você lembra como a Ivone chorava no dia de ler?”. Ivone era a irmãzinha. Ela já estava no 3º ano e a irmãzinha estava no 1º ou 2º, eu não me lembro. E no dia de ler, para a Ivone era uma martírio, ela vinha de casa chorando. Olha que sofrimento? A gente ficava brava porque não tinha tempo. Chamava aquela depressa, chamava a outra para ler e no final do ano tinha que ter cumprido.

E ela continuou: “você lembra Ieda, quando a gente acabava de fazer o problema?” Ela lembrando, os probleminhas de Matemática: “e quando a gente acabava o probleminha você falava” “vai lá ver se o fogo esta aceso, se o macarrão já está cozido”. Ai eu falei: “então Neide, que coisa né?”. E ela falou: “Ieda, era assim mais a gente aprendia...”. Quer dizer, não aprendia do jeito que deveria, mas tinha noção da leitura, tinha noção daquela partilha. Enquanto um ia lá ver a sopa, eu estava vendo aquela que estava chorando para poder ver a leitura. E depois eu brinquei com as outras que estavam lá na igreja: “olha como eu sofria, estão vendo?”. Todos deram risada, mais ai eu voltei e fiquei pensando no que a gente fazia para dar o resultado que eles queriam. Era muito sofrimento. Isso é muito sério. (IEDA, 2015).

As dificuldades que foram destacadas pelas professoras e relatadas, assim como as que ficaram ocultas na memória de cada uma, serviram de alguma maneira para que ao longo de suas carreiras, aprendessem as práticas de alfabetização fazendo, ou seja, praticando diariamente e no final perceberam, mesmo com as dificuldades, a importância do trabalho que desenvolveram e os resultados obtidos nas cidades onde atuaram como alfabetizadoras.

3.3 Práticas de Alfabetização

Apesar das dificuldades encontradas principalmente por Daisy, Norma e Ieda, o que prevalecia e que foi destacado pelas professoras alfabetizadoras era o amor, a paixão, o entusiasmo que elas tinham pela profissão, ou seja, pelo ato de alfabetizar. Como já citado, algumas iniciaram direto no processo de alfabetização e outras se descobriram alfabetizadoras durante o percurso docente.

Fiquei vinte anos como alfabetizadora. Só alfabetizando. Por que eu fiquei? Porque eu gostava do meu trabalho e também os diretores que eu peguei na época, gostavam do meu trabalho como alfabetizadora. Nós tínhamos uma equipe de alfabetizadores. Eram cinco ou seis professores que todo ano só pegava a primeira série para alfabetizar. [...] Comecei e continuei com a alfabetização porque o meu foco era alfabetização. (ADAIR, 2015).

[...] Por isso que eu falo a alfabetização estava no sangue. Quando eu descobri, eu mesmo me apaixonei pela alfabetização. (ARACILDA, 2015).

Eu gostava muito, então eu me aplicava muito, estudava, pesquisava, procurava. Eu procurava muitas coisas diferentes para as crianças não enjoar. [...] Mas eu nossa...! Aquilo para mim era uma paixão. [...] Como tinha gente boa naquela época. Então foi um ano que eu trabalhei muito, tive tristeza porque eu perdi o meu pai, mas eu era feliz. Foi em 1973 tudo isso. O ano que marcou. [...] Eu era uma professora que quando entrava na sala de aula eu não queria saber se eu ganhava 200, 300, 1000. Eu não, nunca, nunca. Eu queria ensinar, eu queria que eles aprendessem. Então eu acho que da minha parte eu fiz um bom trabalho, porque não fazia discriminação se aquele tinha mais dificuldade, de jeito nenhum [...]. (DAISY, 2015).

Olha, cada ano que terminava eu sentia realizada. A gente sentia realizada em ver aquelas criancinhas que entraram e que muitas vezes nem conseguiam pegar no lápis. Tinha criança que não conseguia pegar no lápis, não conseguia escrever na linha, escrevia tudo torto. Não conseguia nem fazer uma bolinha. E ver ela sair alfabetizada, lendo? (NORMA, 2015).

Eu tinha uma sorte para alfabetizar, que eles aprendiam. Eu acho que era já nato. Então, as melhores salas de segunda série eram os meus alunos. Eu gostava muito mesmo. Eu gosto de criança até hoje. Então a gente sentia muita dificuldade no começo, depois eles iam se habituando. (MERCIA, 2015).

Para superar as dificuldades e assim concretizar o processo de alfabetização, somente o amor, a paixão, o entusiasmo pela profissão não eram suficientes. Desse modo as professoras desenvolveram técnicas, que segundo elas ajudaram em suas práticas de alfabetização nas escolas onde atuavam, e assim obtinham resultados satisfatórios. Essas técnicas foram desenvolvidas inclusive pelas professoras Adair e Aracilda, que foram as que mais receberam apoio de seus gestores e tiveram melhores condições de trabalho na cidade de Ilha Solteira, onde à época o sistema educacional era administrado pela CESP.

Aracilda inclusive fez vários comparativos com relação ao processo de alfabetização, entre o estado de Mato Grosso do Sul, especificamente citando as cidades de Três Lagoas e Selvíria, locais onde também atuou como alfabetizadora, com o estado de São Paulo, destacando a diferença que tinha entre os dois estados com relação a *treinamentos, materiais didáticos* e com a *educação* propriamente dita. Em Ilha Solteira, a educação e os professores, devido ao sistema de gestão da CESP, aos treinamentos disponibilizados, e ao modo como atuavam dentro das salas de aula, eram considerados na região, principalmente no estado de Mato Grosso do Sul, como sendo *bons professores*: “[...] e o pessoal aqui da CESP eram muito bons. A gente dava aula em Selvíria [...] e a turma da CESP, professores daqui, lá em Selvíria eram número um. Todo mundo queria os professores da Ilha Solteira. Eram bem assim, bons professores.” (ARACILDA, 2015).

Aracilda destaca ainda que materiais e métodos adotados em Ilha Solteira ela aplicava nas outras cidades:

Eu também dava aula em Mato Grosso⁵⁰, era completamente diferente. E aqui quando eu cheguei aqui (em Ilha Solteira), minha filha! Como diz, acho que eu aprendi cinco, seis vezes a mais e isso ajudou muito o meu trabalho. As colegas que trabalhavam com a gente tinham muita prática na 1ª série e a gente ia atrás. Eu fui muitas vezes atrás, eu não sabia, eu ia. E muitas vezes outras vinham: “você aplicou tal, tal atividade que passou no curso? Deu resultado?” Eu respondia: “Deu!” E ela falava: “Como é que você fez?” Minha filha! A gente trocava ideias direto, direto. Muitas vezes uma falava: “ah, eu fui por em prática tal atividade!”, a outra dizia: “vixi, aqui não deu certo não?” A maior parte tudo era resolvido. Sempre fazíamos trocas de experiência. (ARACILDA, 2015).

A influência da educação paulista no estado de Mato Grosso do Sul destacada pela professora Aracilda, ocorreu antes mesmo da divisão do estado de Mato Grosso, que aconteceu em 11 de outubro de 1977, quando o então presidente da república Ernesto Geisel (1974-1979), assinou a Lei Complementar 31, que criou o estado de Mato Grosso do Sul, em área desmembrada do estado de Mato Grosso. Essa influência, segundo Amâncio e Cardoso (S.d), se deu desde o ano de 1910, quando o ensino primário no estado de Mato Grosso, passou por uma reforma que contou com a contribuição de professores paulistas contratados pelo governo do estado para reorganização das escolas mato-grossenses, ficando essa missão conhecida como Missão dos Professores Paulistas. As autoras (S.d., p. 4071) afirmam que a “[...] marca

⁵⁰ Neste momento a professora Aracilda faz referência ao estado de Mato Grosso do Sul.

da modernidade, na ocasião, era a criação dos Grupos Escolares, com a implantação do modelo pedagógico e dos princípios republicanos adotados em São Paulo.”

Amâncio e Cardoso (n.d, p. 4071) pontuam ainda que a administração pública do estado de Mato Grosso concedeu aos professores paulistas, “[...] amplos poderes para transformarem as precárias escolas isoladas de Mato Grosso em Palácios da Instrução”, e devido a ausência de um regimento para os Grupos Escolares do estado, foi adotado o regimento utilizado pelos Grupos paulistas.

3.3.1 Materiais Didáticos utilizados nas práticas de alfabetização

Ao longo de suas narrativas as professoras enfatizaram a relevância que os *materiais didáticos* tiveram para elas, pois com eles puderam desenvolver as habilidades de leitura e escrita de seus alunos. Muitos eram criados ou elaborados pelas professoras, devido às dificuldades econômicas que encontraram, não somente relacionadas às famílias de seus alunos, mas ao próprio núcleo escolar e à região onde atuavam; outros considerados pelas professoras como *material de apoio*, eram transmitidos por seus gestores ou por meio dos treinamentos recebidos durante a atuação como alfabetizadoras.

Choppin (2004) destaca que o *material didático* é um conjunto de recursos capaz de auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas. Entre esses recursos, o livro didático é considerado pelo autor como sendo um instrumento, mas não o único que faz parte do universo educacional, textos, recursos áudio visuais, materiais auxiliares ou de apoio, fichas, alfabeto, dicionários, mapas, entre outros.

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação [...]: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, ‘livros de prêmio’ — livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares — enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. (CHOPPIN, 2004, p. 553, grifo do autor).

Desse modo, para incrementar as práticas de alfabetização, algumas professoras citaram que recebiam materiais que serviram de apoio no processo de ensino/aprendizagem, caso narrado por Adair e Aracilda. Alguns *materiais de apoio* eram provenientes de treinamentos que participavam e eram utilizados por elas nas salas de aula. Entre esses materiais Adair, Aracilda e Norma destacaram o material elaborado por Ana Maria Poppovic que trabalhava a prontidão para a alfabetização, e segundo as professoras era uma importante ferramenta que verificava a capacidade e as dificuldades da criança para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, verificava se estavam prontos ou não para o processo de alfabetização, para assim formar grupos mais homogêneos dentro das salas de aula.

Eles davam muitos materiais e eu usava como apoio. Eu fui do tempo da Poppovic. Eu fui do tempo que ela tinha uma apostila para trabalhar prontidão para a alfabetização, então nós fomos lá, num grupo experimental da Lapa⁵¹ em São Paulo. Conhecemos a Poppovic [...]. Fizemos cursos com ela no grupo experimental da Lapa, que era onde a CESP mandava os professores para fazer treinamentos. E lá nós aprendemos muita coisa e trazia também o material e colocava em prática também... eram muitos materiais. Essa Poppovic [...] editou muitas apostilas, livros sobre alfabetização, prontidão para alfabetizar... nós utilizávamos muita coisa dela. (ADAIR, 2015).

Tinha também o material da Popovic, método Popovic que auxiliava no processo de ensino. (ARACILDA, 2015)

Segundo Pimentel (2015), Ana Maria Poppovic nasceu em 1928 na Argentina, e chegou ao Brasil com seis anos de idade. Formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae, em São Paulo e sua relação com a psicologia se evidenciou desde o início dos anos de 1950, ao organizar e fundar em 1953 a Sociedade Pestalozzi de São Paulo para atender às crianças excepcionais e em 1954 a Clínica Psicológica desta instituição, da qual foi diretora por quatro anos.

Entre os anos de 1963 e 1965, Poppovic desenvolveu um estudo para adaptar e padronizar o *Teste Metropolitano de Prontidão*, que serviu como referência para muitas pesquisas que desenvolveu. O *Teste Metropolitano* foi utilizado inclusive como critério na escolha das escolas públicas em que, a partir de 1977, foi aplicado o Programa Alfa⁵², “[...] já que a escassez de recursos para produzir o material necessário impossibilitava atingir a totalidade das escolas públicas, tanto no estado de São Paulo como no restante do país, sendo necessário optar por aquelas com maiores índices de evasão e repetência.” Pelas diversas pesquisas que realizou com o teste, Poppovic tinha

⁵¹ Lapa é um bairro que pertence ao distrito da Lapa situado na cidade de São Paulo.

⁵² Ver, especialmente Poppovic (1968; 1977; 1982).

a “[...] pretensão de viabilizar sua aplicação para medir o grau de prontidão para a alfabetização em substituição ao emprego do *Teste ABC*, de Lourenço Filho⁵³, que tinha a mesma finalidade, porém, com a desvantagem de não ser possível sua aplicação coletiva, ao contrário do que proporcionava o *Teste Metropolitano*.” (PIMENTEL, 2015).

O objetivo do *Teste Metropolitano*, era fornecer informações necessárias que diferenciavam as crianças que apresentassem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita distintas de outros distúrbios como dislexia, quadros de audimudez (ou afasia de evolução), disfunções cerebrais mínimas ou síndromes psicomotoras. Pimentel (2015) destaca que por meio das atividades clínicas e de pesquisa realizadas, “[...] Poppovic passou a se interessar especialmente pelos casos que chegavam às clínicas psicológicas apresentando problemas escolares não relacionados com deficiências mentais, problemas sensoriais, etc.”

Conforme referenciado pela alfabetizadora Adair, o *Teste Metropolitano* ou *Teste de Prontidão para Alfabetização*, era aplicado pela professora com o intuito de diagnosticar se os alunos estavam prontos ou não para a alfabetização, pois conforme relata, Adair acreditava que era importante estudar a dificuldade da criança para evitar repetências, que era o caso de muitos alunos que passavam por ela.

Peguei muitas salas de repetentes. Naquele tempo não tinha a promoção automática, não tinha. O aluno tinha que aprender. Tive um aluno que ficou cinco anos na 5ª série porque não aprendia matemática. Cinco anos repetindo em matemática. Então era um erro. Tinha que estudar a dificuldade desse menino. Mas não, repetia mesmo. E tinha os repetentes também de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Eu tinha uma diretora lá na Vila Piloto que me dava muitos

⁵³ Manuel Bergstrom Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897, em Porto Ferreira/SP e faleceu no Rio de Janeiro, em 3 de agosto de 1970, aos 73 anos. No ano de 1914 concluiu o curso da Escola Normal Primária de Pirassununga, e no ano de 1915, exerceu o magistério primário em sua cidade natal. No ano seguinte, transferiu-se para a capital paulista, onde estudou na Escola Normal Secundária e obteve novo diploma de professor. A partir de 1920 iniciou sua vida profissional sempre a serviço da psicologia e da educação. Motivado para responder a novos desafios, entre outras atividades, organizou o ensino público do Ceará, onde no ano de 1920, criou um laboratório de psicologia; por volta de 1926, organizou a Biblioteca de Educação, Editora Melhoramentos; em 1931 reorganizou o ensino normal e o ensino profissional de São Paulo e criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo; integrado no movimento escolanovista, escreveu um livro básico para se compreender o movimento intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Nova* e foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros*; entre os anos de 1938 e 1946, organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; em 1944, fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; foi estimulador da vinda do professor Mira y López para o Brasil e da criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP); dirigiu durante vários anos os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica; participou, ativamente, das discussões para a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação e para a regulamentação da profissão de psicólogo. Escreveu livros e artigos de referência obrigatória nos campos da psicologia e da educação como: *Testes ABC* (1933); *Tendências da educação brasileira* (1940); *A psicologia a serviço da educação* (1943); *entre outros*. Para as crianças, preparou as Histórias do Tio Damião. (SCIELO, 2015).

repetentes e eu perguntei: “porque outra vez repetentes?”. E ela falou: “porque você aguenta Adair”. Então eu pegava aqueles repetentes. Hoje eu tenho um rapazinho ali, ele é sapateiro, abriu uma portinha para consertar sapatos, hoje ele aumentou e tem uma sapataria. Então quando eu vou lá ele fala: “é professora, a senhora lutou comigo”. Eu chegava para fazer alguma atividade, a gente aplicava o *teste de prontidão para alfabetização* baseado na Poppovic. Quando chegavam os alunos, a gente aplicava os testes, que era para diagnosticar se estavam prontos ou não para a alfabetização. Ai eu fui aplicar o teste nesta classe e pedia: “vira a folha” e ele virava de outro jeito. Tesoura as mães não davam, ele nunca tinha pegado uma tesoura e não sabia usar. As mães não davam as tesouras para as crianças, pois tinham medo delas cortarem as coisas em suas casas. Então eles tinham muitas dificuldades. (ADAIR, 2015).

O *Programa Alfa* que está relacionado com o *Teste Metropolitano* foi citado pela professora Norma, que destacou o uso do material referente ao programa entre o final da década de 1970 e início da década de 1980. Desse modo, como citado anteriormente por Pimentel (2015), a escola onde Norma atuava na cidade de Pereira Barreto foi uma das instituições situadas no estado de São Paulo selecionadas para aplicação do programa tendo em vista a escassez de recursos para a produção de material em larga escala, sendo um dos requisitos para essa escolha o alto índice de evasão escolar e repetência.

Depois em 80, que veio o Alfa [...] ai passou para orientação com o método Alfa [...]. Foi muito bom, teve muito material [...]. (NORMA, 2015).

Tanto o *Teste Metropolitano de Prontidão*, como o *Programa Alfa*, tinham como propósito resolver os problemas enfrentados pelas autoridades educacionais nas salas de alfabetização que, com as altas taxas de repetência e a evasão escolar, indicavam claramente a gravidade da situação. Conforme apresentado no Quadro 9, a taxa de repetência no Brasil, dos alunos matriculados na 1ª série do primeiro grau no final da década de 1960 era de 27,72%; no início da década de 1970 correspondia a 27,77% e no final da mesma década a taxa de repetência já era de 30,39%.

Quadro 9 – Taxas de repetência no início do ano, segundo as séries do ensino de 1º e 2º graus (1967-1982)

GRAUS E SÉRIES DE ENSINO	TAXA DE REPETÊNCIA NO INÍCIO DO ANO (%)															
	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
1º grau																
1ª série	27,72	28,63	25,55	27,77	23,01	23,23	23,43	24,75	23,74	26,34	29,54	29,63	30,39	29,02	28,82	28,30
2ª série	18,39	18,14	15,85	15,70	12,51	17,74	17,56	16,65	16,52	16,52	17,62	17,77	17,55	18,98	19,42	19,99
3ª série	15,35	15,79	13,22	11,58	10,62	10,96	11,55	10,53	10,32	12,92	14,03	14,98	15,09	15,49	16,13	16,40
4ª série	10,43	10,56	9,02	8,48	8,42	10,37	10,71	9,72	9,78	11,21	11,56	11,75	11,67	12,13	12,11	13,10
5ª série	14,44	14,63	15,14	15,31	15,87	11,12	11,52	11,93	11,97	13,38	14,65	17,58	18,20	19,00	20,28	21,20
6ª série	12,80	12,95	11,51	12,42	12,75	10,72	9,55	10,80	11,59	12,01	12,30	16,25	16,39	17,76	17,92	18,80
7ª série	9,43	10,15	9,63	9,82	10,24	11,95	7,94	8,60	9,85	10,13	10,85	13,72	14,48	15,93	15,47	16,50
8ª série	6,18	6,22	6,34	6,47	6,30	7,42	5,26	5,66	6,68	7,11	7,26	9,69	9,88	10,88	11,18	12,10
2º grau																
1ª série	7,62	7,70	7,85	8,59	9,01	6,65	6,24	6,02	5,76	7,22	7,65	10,12	7,45	10,49	14,75	15,45
2ª série	4,61	4,70	4,91	5,63	5,80	6,65	4,45	4,55	4,77	4,78	4,64	6,56	7,37	6,39	8,65	9,46
3ª série	1,91	1,94	1,99	1,98	2,06	2,07	2,56	2,21	2,45	2,75	2,34	3,11	3,32	5,48	4,19	4,50

Fontes: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Informática, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1984. Rio de Janeiro: IBGE, v. 45, 1985.

Ao fazer um comparativo dos dados apresentados no Quadro 9 e no Quadro 10, é visível que o índice de repetência no estado de São Paulo estava acima da média nacional. No ano de 1967, o índice era de 14,61% (Quadro 10), ou seja, estava acima de 50% da média brasileira que era de 27,72% no mesmo período (Quadro 9).

Quadro 10 – Ensino Primário Comum - Repetência no início do ano, segundo a série, por Unidades da Federação (1967-1968)

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ANOS	REPETENTES NO INÍCIO DO ANO						
		Total	Segundo a série					
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Rondônia	1967	2 905	1 624	747	276	206	52	—
	1968	3 213	1 705	616	505	328	59	—
Acre	1967	5 713	3 734	971	608	316	84	—
	1968	4 301	2 966	665	369	238	63	—
Amazonas	1967	5 937	4 546	718	370	195	108	—
	1968	10 376	6 609	1 593	1 283	650	240	1
Roraima	1967	447	127	163	84	54	19	—
	1968	392	111	143	74	47	17	—
Pará	1967	41 847	26 960	5 917	4 743	3 137	1 078	12
	1968	50 578	33 734	7 202	5 122	3 264	1 252	4
Amapá	1967	5 753	4 025	927	517	198	86	—
	1968	5 859	3 673	1 056	799	239	92	—
Maranhão	1967	50 194	38 739	5 711	3 637	1 602	505	—
	1968	68 936	53 084	8 252	4 666	2 199	735	—
Piauí	1967	27 730	21 104	3 880	1 717	760	258	11
	1968	42 235	34 192	4 418	2 188	1 079	336	22
Ceará	1967	48 002	37 156	5 735	2 766	1 566	779	—
	1968	69 844	56 723	5 987	3 961	2 128	1 042	3

Rio Grande do Norte	1 967	55 633	39 165	7 462	4 937	2 702	1 367	—
	1 968	53 424	38 067	7 326	4 377	2 317	1 337	—
Paraíba	1 967	33 799	24 154	4 369	3 043	1 716	468	49
	1 968	35 404	25 085	4 895	3 155	1 652	593	24
Pernambuco	1 967	78 313	54 631	10 858	6 073	4 024	2 462	265
	1 968	93 166	65 025	12 145	8 129	5 172	2 557	138
Alagoas	1 967	33 542	26 145	4 056	2 402	848	74	17
	1 968	38 239	30 528	4 116	2 505	969	116	5
Sergipe	1 967	36 930	30 127	3 919	2 060	822	2	—
	1 968	37 032	30 224	3 985	1 954	859	10	—
Bahia	1 967	113 494	76 453	17 963	11 284	5 692	2 087	15
	1 968	108 640	79 152	15 358	8 401	4 137	1 584	8
Minas Gerais	1 967	590 101	380 026	104 914	72 576	28 954	3 608	23
	1 968	586 484	372 927	105 566	75 908	31 201	853	29
Espírito Santo	1 967	50 975	37 282	5 927	4 475	2 708	583	—
	1 968	51 780	39 937	5 485	3 727	2 132	499	—
Rio de Janeiro	1 967	73 416	47 829	11 737	8 524	3 967	1 257	102
	1 968	85 620	54 963	13 122	10 012	5 678	1 765	80
Guanabara	1 967	98 794	47 052	18 966	10 609	12 049	7 732	2 386
	1 968	99 128	47 699	15 628	14 645	11 927	7 449	1 780
São Paulo	1 967	413 983	219 088	115 110	62 592	15 121	2 011	61
	1 968	449 308	235 088	121 586	73 276	17 752	1 563	43
Paraná	1 967	156 727	108 115	23 398	17 067	7 621	513	13
	1 968	181 383	128 067	24 368	18 405	9 178	1 365	—
Santa Catarina	1 967	107 344	69 651	19 605	10 870	5 789	1 408	21
	1 968	115 450	69 810	21 939	13 910	8 111	1 641	39
Rio Grande do Sul	1 967	247 598	141 308	38 872	31 642	24 007	11 464	305
	1 968	268 400	147 589	42 956	35 751	26 811	15 082	211
Mato Grosso	1 967	24 971	17 424	3 807	2 209	1 176	352	3
	1 968	33 210	23 284	5 044	2 923	1 570	387	2
Goiás	1 967	60 393	39 649	10 717	6 748	2 866	413	—
	1 968	67 567	44 484	11 918	7 575	3 233	357	—
Distrito Federal	1 967	5 468	3 148	927	650	453	288	2
	1 968	5 829	5 072	239	125	101	285	7
BRASIL	1 967	2 370 009	1 499 262	427 376	272 479	128 549	39 058	3 285
	1 968	2 565 798	1 629 798	445 608	303 745	142 972	41 279	2 396

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário Estatístico do Brasil, 1970. Rio de Janeiro: IBGE, v. 31, 1970.

Com relação à evasão escolar no Ensino Primário, na década de 1960, conforme destacado no Quadro 11, a quantidade de alunos que estava matriculada na primeira série do primeiro grau e que evadiu do sistema escolar foi de 3.940.510, sendo que o total de evasão no estado de São Paulo correspondeu a 647.150 estudantes, ou seja, 16,42% do total de alunos matriculados nas instituições de ensino paulista, pararam de frequentar a escola na 1ª série do Ensino Primário.

No ano de 1963 a evasão escolar na quarta série do primeiro grau era de 916.088 no Brasil, e somente no estado de São Paulo chegou a 252.631, valor correspondente a 27,58%. Na década de 1960, dos 1.000 alunos matriculados na primeira série primária, 390 chegaram até a 4ª série primária; 258 até a 1ª série ginásial; 141 alunos chegaram

até a 4ª série ginásial; 112 na 3ª série do colegial; e somente 125 alcançaram o ensino superior.

Quadro 11 - Evasão no sistema escolar, segundo as Unidades da Federação (1960-1971)

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	EVAÇÃO NO SISTEMA ESCOLAR										
	Ensino primário		Ensino médio			Aprovação vestibular (1971)	De 1 000 alunos matriculados na 1.º série primária em 1960				
	1.º série (1960)	4.º série (1963)	1.º série ginásial (1964)	4.º série ginásial (1967)	3.º série colegial (1970)		Conseguiram alcançar a				Ingressaram no ensino superior
						4.º série primária	1.º série ginásial	4.º série ginásial	3.º série colegial		
Rondônia	5 635	650	530	184	72	—	115	94	33	13	—
Acre	7 239	1 219	865	335	147	236	168	119	46	20	33
Amazonas	42 282	4 762	3 157	2 352	1 520	788	113	75	56	36	19
Roraima	1 757	350	179	97	32	—	199	102	55	18	—
Pará	103 675	11 272	9 436	6 228	3 933	1 573	109	91	60	38	25
Amapá	7 684	1 055	503	311	219	—	137	65	40	29	—
Maranhão	74 712	9 676	5 281	3 479	2 459	1 621	130	71	47	33	22
Piauí	57 925	5 667	5 364	3 545	2 245	350	98	93	61	39	6
Ceará	198 562	16 809	15 890	10 632	7 630	2 042	85	80	54	38	10
Rio Grande do Norte	86 258	10 787	5 430	3 349	2 438	1 403	125	63	39	28	16
Paraíba	106 079	11 622	7 658	5 544	3 351	2 235	110	72	52	32	21
Pernambuco	239 504	31 125	23 601	14 308	12 107	8 309	130	99	60	51	35
Alagoas	68 210	6 185	5 278	3 170	2 467	1 019	91	77	46	36	15
Sergipe	52 921	3 896	3 827	2 295	1 812	469	74	72	43	34	9
Bahia	258 458	37 234	25 347	16 516	12 762	5 658	144	98	64	49	22
Minas Gerais	595 558	123 337	72 235	41 355	30 186	19 745	207	121	69	51	33
Espírito Santo	95 163	18 742	9 824	5 927	4 117	2 078	197	103	62	43	22
Rio de Janeiro	212 393	52 656	32 547	18 608	13 898	7 463	248	153	88	65	35
Guanabara	160 142	83 668	56 625	35 187	24 169	16 673	522	354	220	151	104
São Paulo	647 150	252 631	166 675	90 946	72 217	81 186	390	258	141	112	125
Paraná	214 600	47 497	35 324	19 179	14 586	10 253	221	165	89	68	48
Santa Catarina	168 772	38 006	14 551	9 739	5 887	3 252	225	86	58	35	19
Rio Grande do Sul	352 873	117 751	47 437	32 567	20 409	16 604	334	134	92	58	47
Mato Grosso	67 107	9 651	6 448	3 069	2 445	1 773	144	96	46	36	26
Goiás	108 285	16 649	12 624	6 575	4 442	3 194	154	117	61	41	30
Distrito Federal	7 566	3 191	2 860	2 690	3 162	2 661	422	378	356	418	352
BRASIL	3 940 510	916 088	569 496	338 187	248 712	190 585	232	145	86	63	48

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1978. Rio de Janeiro: IBGE, v. 39, 1978.

O *Programa Alfa* destinava-se concomitantemente à professora e ao aluno; deveria ter a duração de três anos; abranger toda a programação das três primeiras séries bem como fornecer todo o material necessário às classes, atuando de maneira horizontal

e vertical; e ser destinada com ênfase especial à criança sem recursos financeiros. (POPPOVIC, 1977).

Apesar de não ter feito referência direta aos materiais elaborados por Poppovic, *Teste Metropolitano de Prontidão* ou *Programa Alfa*, a narrativa de Ieda indica que na cidade de Sud Mennucci o material também foi utilizado entre as décadas de 1970 e 1980.

Quando eu vim de Bandeirantes, eu fui para a Cicero Castilho (em Sud Mennucci). Lá tinha de 1ª a 8ª série e tinha já o ensino médio também, mas eu fiquei com a 1ª série. E sabe o que aconteceu? Foi aquela época que começaram a testar as crianças de 1º ano para ver se tinham bloqueio, se dava para acompanhar, foi nessa época, foi em 82, 83. (IEDA, 2015).

A partir da “seleção” que era realizada após “testar” as crianças de 1º ano, Ieda destaca que as professoras da Escola Cicero Castilho escolhiam os “melhores”, ou seja, rejeitavam os alunos considerados inaptos para o processo de alfabetização. Desse modo, para evitar dissabores e constrangimentos, o diretor direcionava as salas com os alunos “rejeitados” para a professora Ieda lecionar.

Então eu tinha colegas que não gostavam de pegar classes mescladas, elas vinham, olhavam o prezinho e ficavam escolhendo para formar o 1º ano. Ai o diretor na época, o Sr. Humberto, ele percebia isso. Elas formavam as classes com os ditos normais e o Sr. Humberto fez uma proposta: “Ieda você não pega?” Porque não tinha outro professor. Então ele fez a proposta: “se eu colocar esses alunos na sala de fulana, ela vai se sentir mal, vai fazer um pouco de rejeição. Você não aceita ficar com essas crianças? Ai eu completo a sua. Ao invés de ficar com 35, 36, eu deixo a turma com 25, para você ficar com eles”. Eu concordei sem pensar. Só pela necessidade. (IEDA, 2015).

Além dos materiais de Poppovic, Aracilda enfatiza que os regulamentos de conduta tanto para o professor quanto para o aluno também eram passados pelos gestores educacionais de Ilha Solteira, e isso de alguma maneira colaborava para que elas obtivessem melhores resultados nas práticas de alfabetização.

Lá eles passavam tudo. O que tinha que fazer, o que não era certo, o que podia fazer, os regulamentos. Era tudo na base do regulamento. E tinha também os cartazes com informações de como deveria ser o comportamento do aluno, o que ele podia e o que ele não podia fazer. (ARACILDA, 2015).

Ieda enfatiza que não recebeu treinamentos, mas possuía como material de apoio um *livrão verde*⁵⁴, que auxiliava a ter noção sobre a escrituração da escola, como deveria agir, quais eram os objetivos das disciplinas, entre outras informações.

[...] nas isoladas você pegava um *livrão verde*, você pegava matrícula, você controlava frequência, você controlava tudo e entregava um papelzinho no fim do ano. [...] [Esse] *livro verde*, eu não recorro muito bem se vinha para as escolas que eram do centro, da vila como falavam, e depois vinha uma parte direcionada para as isoladas, ou se era um para as isoladas e um para as do centro, mas que tinha esse livro tinha. Nesse livro tinha tudo, o que eu deveria fazer, o objetivo geral, os objetivos específicos para cada. Não era nem disciplina que falavam, para cada grupo: um para Português que era a leitura, um para a Matemática que era ensinar as quatro operações, resolver problemas matemáticos. Eu tinha esse livro como um apoio, mas você tinha que dar seus pulos, como se diz (risos). Tinha como apoio e ...! (IEDA, 2015).

Ieda destaca ainda que não se lembrava de outros livros que serviam como apoio para o professor e que não recebia ajuda de colegas, pois não tinham tempo. As normas eram passadas de maneira sucinta nas reuniões mensais que aconteciam na época.

Não lembro se tinha outros livros que auxiliavam o professor, além daquele verde, mas se tinha a gente não tinha tempo. As normas eram passadas nas reuniões mensais. A gente até gostava da reunião mensal, porque depois não precisava ir ao sítio. Começava de manhã, ficava até onze e meia, meio dia, meio dia e meio. O tanto que tivessem para passar. Não tínhamos ajuda de colegas, pois não tínhamos tempo. A gente quase não se encontrava, não tinha tempo. A gente se encontrava nas reuniões mensais, mas era tudo muito rápido. (IEDA, 2014).

Com relação à Escola Isolada, referenciada por Ieda, era uma instituição de ensino que funcionava tanto na zona rural quanto na zona urbana, e segundo Mitruilis (1993, p. 1),

[...] era uma escola de classe única, dirigida por um professor, onde se desenvolviam, concomitantemente, três graus de escolaridade: o primeiro, o segundo e o terceiro anos primários, com subdivisão do primeiro ano em seções A, B e C formadas segundo as dificuldades dos alunos. Essa classe assim organizada atendia de 15 a 40 alunos com idade variável de 7 a 14 anos de idade.

⁵⁴ O *livrão verde* mencionado pela professora Ieda, corresponde ao documento intitulado *Guias Curriculares propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau*, elaborado pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, que tinha o propósito de servir como ponto de referência para o planejamento das atividades desenvolvidas pelo professor, ou seja, se tratava de um material de apoio às tarefas docentes com o intuito de estruturar o sistema de ensino tendo como parâmetro norteador a Lei 5692/71. Este documento teve a sua distribuição gratuita a partir do ano de 1975.

As diversas reformas da instrução pública, em especial as ocorridas no âmbito paulista e que foram implementadas no início do século XX, deram ênfase as distinções entre escolas urbanas e rurais, grupos escolares e escolas isoladas (SOUZA, 2008). Na maioria das vezes, o Grupo Escolar era localizado em zona urbana, e compunha,

[...] um conjunto de classes, cada uma das quais destinadas a um grupo específico de alunos de dado grau de escolaridade, atribuída a um professor. A maior homogeneidade das classes, o convívio com os pares e a presença de um diretor, responsável pela organização e funcionamento dos trabalhos escolares, eram entre outras, condições que marcavam diferença entre a Escola Isolada e Grupo Escolar. (MITRULIS, 1993, p. 1)

As distinções entre as escolas rurais e urbanas, isoladas e os grupos escolares, foram destaque principalmente entre as escolas urbanas, onde prevaleceu o curso primário completo com quatro anos de duração e as escolas rurais que possuíam programas simplificados em cursos com apenas três anos de duração. (SOUZA, 2008).

Mercia também pontua a importância dos *materiais de apoio* que recebia após os treinamentos e que eram utilizados por ela no processo de ensino/aprendizagem.

Às vezes tinha algumas palestras, alguma coisa assim. Mas treinamento era... Ah! Parece que tinha também. A gente ia à Delegacia de Ensino de Andradina/SP, tinha uns treinamentos também. Eu lembro que tinha material de apoio nos cursos, mas sinceramente eu não lembro o nome, faz muito tempo. Esses materiais existiam e eu usava dentro do processo de ensino aprendizagem. (MERCIA, 2015).

Outro detalhe pontuado por Mercia era a visita do inspetor, e segundo ela, era por meio dele que ficava sabendo sobre as normas correspondentes aos processos educativos: procedimentos dentro da sala de aula; alterações normativas; postura profissional, entre outros assuntos relacionados ao processo de alfabetização.

Nós tínhamos um inspetor escolar que morava em Sud Mennucci, aí ele vinha. Não, ele morava em Pereira⁵⁵ ou em Andradina. Então ele vinha e através dele a gente ficava sabendo das normas. (MERCIA, 2015).

Além dos treinamentos que recebiam, dos *materiais de apoio*, das instruções passadas pelos gestores educacionais e/ou inspetores, que auxiliavam em suas práticas de alfabetização, as professoras Adair, Aracilda e Ieda destacaram que o resultado positivo que elas alcançavam no processo de alfabetização era também proveniente do

⁵⁵ Nesse momento a professora Mercia faz referência à cidade de Pereira Barreto.

preparo que os alunos tinham nas Escolas de Educação Pré-primária existentes nas cidades onde atuavam.

[...] nessa época o que tinha de bom no ensino, na educação? Tinha a preparação, a prontidão para a alfabetização. Tinha as classes selecionadas para esse preparo, que era chamada de Pré-escola. Os alunos entravam com cinco anos, cinco anos e meio para se preparar. Como que era esse preparo? Preparava-se com atividades lúdicas. Com essas atividades lúdicas a criança brincando, ela desenvolvia o que? Tudo. Noção de espaço, de tempo, cor, formas, tamanhos, grandezas, quantidades. A criança aprendia tudo, ludicamente a criança aprendia tudo, a formar muitas músicas, cantava muito para a criança e outra coisa também, brincava muito, era roda, pulava elástico. Ai a criança desenvolvia a coordenação motora Integral. Então a gente recebia essas crianças já prontas para alfabetizar, a alfabetização propriamente dita. A gente pegava a criança e já ia alfabetizar, já ia mostrar para elas o alfabeto, os números. Já ia treinar com elas a escrita dos números, porque elas vinham com noção já de quantidade, isso era passado para elas. (ADAIR, 2015).

[...] aqui (em Ilha Solteira) antigamente tinha o Pré-escolar, os alunos já vinham trabalhados com as vogais todinha. Vogais, numerais até o número dez, sabendo escrever. E no pré também a junção de vogais. Então quando eu entrava com a alfabetização ia rápido, não perdia tempo. Aquela garatuja eles faziam tudo no pré. Eram bem trabalhados no pré. (ARACILDA, 2015).

Depois que eu fui para Bandeirantes d'Oeste [...] eu comecei a sentir e encaminhar mais para alfabetização. Então eu peguei pré, nessa faixa de seis para sete anos. Era preparação para o 1º ano. [...] Então com essa Pré-escola, eu ainda falo: “em pré você tem que trabalhar muito a expressão corporal”. Eu não sei onde eu ouvi isso, olha não sei. (IEDA, 2015).

Diferente do que foi narrado pela professora Ieda, a alfabetizadora Mercia, que atuou na mesma região de Ieda, destaca a relevância da pré-escola, pois segundo ela, os alunos que frequentavam esse grau de ensino vinham mais preparados para o processo de alfabetização, mas devido à falta de pré-escola na cidade de Sud Mennucci o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita para os alunos das séries iniciais do primário era dificultado.

Naquele tempo não existia Pré-escola, então os alunos vinham. Eles não sabiam nem pegar em um lápis, então a gente tinha que começar com tudo aquilo, ensinar desde o início. Então era um pouco dificultoso o começo, dava muito trabalho. (MERCIA, 2015).

A relevância da pré-escola é mais uma vez evidenciada pela professora Adair, quando ela cita a dificuldade de um aluno que iniciou a escolarização em uma sala de alfabetização sem ter passado pelo processo de prontidão para o ensino da leitura e da escrita, ou seja, sem ter cursado a pré-escola.

[...] Marco Antonio. Era pequenininho assim e [...], ele não tinha feito o pré, nunca tinha estudado, ele caiu numa sala já pronta para alfabetizar e eu lutando com ele, conversando, eu falei: “Marco Antonio, nós vamos ter que remanejar alguns alunos dessa sala para outra de prontidão, como você não fez o pré, então nós vamos colocar você na outra sala”. (ADAIR, 2015).

Segundo Andrade (2010), na década de 1960, os impactos do sistema econômico e político brasileiro, exerceram forte influência na política de atendimento às crianças.

As escolas de educação pré-primária, conforme estabelecido pela Lei n. 4024 de 1961, em seu artigo 23, era destinada às crianças menores de sete anos e deveria ser ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. (JUSBRASIL, 2015). Marafon (Sd) destaca que no período entre as décadas de 1960 e 1970, essas instituições, também conhecidas como escolas maternas e jardins de infância, eram conceituados como creches, sendo diferenciadas pela classe social em que a criança estava inserida. As creches, em especial, foram reivindicadas para atender às necessidades da classe trabalhadora, que a considerava um equipamento social necessário “[...] diante das questões sociais emergidas com o agravamento das condições de vida da população e a crescente demanda por serviço de consumo coletivo, como transporte, saúde, escolas, creches e outros.” (ANDRADE, 2010, p. 141).

Devido às condições salariais e à precariedade dos serviços de infraestrutura urbana que deveriam atender às necessidades da população brasileira, a creche que até então era vista como uma ajuda filantrópica ou empresarial, passou a ser reivindicada principalmente pela população carente como algo necessário, principalmente para as mães que precisavam trabalhar e assim sustentar suas famílias (ANDRADE, 2010). No ano de 1966, no *I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo*, que foi promovido pela *Secretaria do Bem-Estar Social*, o conceito de creche foi defendido como sendo um serviço capaz de oferecer garantias para o desenvolvimento da criança, e de compensar “[...] as deficiências de um meio precário próprio das famílias de classe trabalhadora.” (HADDAD; OLIVEIRA, 1990, p.109 citado por ANDRADE, 2010, p. 142).

A partir de então, a creche passou a ser apresentada como uma instituição de atenção à infância capaz de atender aos filhos da mãe que trabalha, e contribuir para a promoção da família e a prevenção da marginalidade social. Com a intenção de sensibilizar a sociedade para a qualidade do serviço oferecido às crianças atendidas pela instituição, especialmente acerca da necessidade de profissionais especializados na área do desenvolvimento e educação infantil, começou a ocorrer a inserção de profissionais das áreas do Serviço Social, da Psicologia, da Pedagogia, entre outras, “[...] os quais,

influenciados pelo tecnicismo, especialmente os profissionais do Serviço Social, passam a esboçar uma ação técnica a seu trabalho, especialmente com as famílias, de cunho educativo e normativo.” (ANDRADE, 2010, p. 142).

Marafon (Sd, p. 16) pontua que as escolas maternas e jardins de infância eram destinados às “[...] crianças de famílias mais abastadas e creches para crianças de famílias menos favorecidas.” (MARAFON, Sd, p. 16). Além das características apontadas por Marafon (Sd), Kappel, Carvalho e Kramer (2001) destacam que a creche e a pré-escola, eram diferenciadas, ora pela idade das crianças incluídas nos programas: a creche atendia a crianças de zero a três anos de idade, enquanto que a pré-escola, atendia ao público com faixa etária entre quatro e seis anos; ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais: a creche era caracterizada por atuar em horário integral e a pré-escola funcionava em meio período ou turno, semelhante ao de uma escola. Kappel, Carvalho e Kramer (2001), enfatizam uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa das instituições: a creche era subordinada a órgãos de caráter médico ou assistencial; já a pré-escola ao sistema educacional. De uma maneira geral, as autoras pontuam que a pré-escola tinha como objetivo promover as crianças para a primeira série do ensino primário.

Além dos *materiais de apoio* pontuados pelas professoras, também havia outras ferramentas destacados por elas como *materiais didáticos* que as auxiliavam durante o processo de alfabetização sendo que os mais citados foram: *alfabeto* que era confeccionado em cartolinas ou em material emborrachado; *carimbos*; *cartazes*; *cartilhas*; *gibis*; *fichas*; *figuras*; *lousa*; *objetos* correspondentes às palavras que eram trabalhadas na sala de aula; *revistas*; *recursos áudio visuais*; *textos*; entre outros.

E tinha as cartilhas, trabalhava-se com as cartilhas. Os *materiais didáticos* a maioria eram *cartilhas* e o *alfabeto* em si, que a gente fazia. Fazia eles no emborrachado. A gente fazia as *cartelinhas com as letras, o B A BA* e eles [os alunos] iam juntando, formando palavras. Trabalhávamos muito com *fichas*, então ia formando as palavras e escrevendo. (ADAIR, 2015, grifos meu).

Eu usava muitas *fichas*, muitas leituras em fichas [...]. Eu usava muito o mimeógrafo, fazia muitas atividades. Cada aluno tinha a sua fichinha com figuras, letras e palavras. (ARACILDA, 2015, grifos meu).

Eu usava muitas fichas, usava muito a *lousa*. A lousa era a mais usada, recortava muitas palavras que eu levava, *revistas* para eles circularem as letras. (DAISY, 2015, grifos meu).

Então a gente fazia muitos *cartazes* para poder ajudar. Forrava as paredes de cartazes [...]. O único material que a gente usou muito, foi [a *cartilha*] [...]. *Cartilhas*, *cartazes*, muita leitura e *objetos* também. Eu levava objetos e pedia para os alunos levar objetos que começassem com a letra que estava

trabalhando e dali a gente desenvolvia o trabalho [...]. Além de terminar a cartilha, ainda tinha o *livro* [...]. (NORMA, 2015, grifos meu).

Olha para a alfabetização era adotado uma *cartilha*. [...]. Olha geralmente tinha uma *lousa* muito ruim, a maioria das vezes. Nas escolas mais próximas das cidades tinha lousa melhor. (IEDA, 2015, grifos meu).

Naquele tempo, era a *cartilha* [...]. A gente usava, como que fala? Bem na verdade não tinha recursos quase. Então a gente fazia, como que chama? Aquele material com cartolina? *Cartazes*, utilizava muitos cartazes. Ah, o que mais que a gente tinha heim? [...] os recursos eram mais *áudio visuais* mesmo. Não tinha material naquela época. (MERCIA, 2015, grifos meu).

Adair enfatiza que os *materiais didáticos* que utilizava estimulavam o aluno para a leitura e a escrita. Segundo ela, a leitura vem antes da escrita, pois desde o momento da gestação a criança é ou deve ser estimulada pela família para desenvolver a oralidade e isso contribui positivamente no processo de escolarização e alfabetização dessa criança.

Porque a escrita tem que acompanhar a leitura. A leitura automaticamente vem antes que a escrita, né? Porque a criança fala muito. Desde que nasce, desde que ela esta na barriga da mãe. A mãe já vai conversando com a criança e vai desenvolvendo a oralidade. Mas acontece o seguinte, tem que desenvolver essa leitura certa. A gente sempre conversava com a mãe e pedia: “não fale *picoca* para as crianças, não fale essas coisinhas muito no diminutivo. Fale a palavra certa, correta, para a criança ir já ouvindo e aprendendo”. (ADAIR, 2015).

Além de utilizar o alfabeto confeccionado com material emborrachado diretamente com os alunos, ele também era fixado nas paredes das salas de aula e, segundo Adair e Aracilda, auxiliava os alunos durante as atividades de leitura e escrita que eram propostas por elas.

No caso específico de Adair e Aracilda, que atuaram como docentes desde o início da construção da cidade de Ilha Solteira, local onde até final da década de 1970 e início da década de 1980 o setor de educação era administrado pela CESP, eram distribuídos materiais considerados pelas professoras como sendo riquíssimos, e que contribuíram de maneira significativa para que o trabalho delas obtivesse o êxito desejado na época, que era a alfabetização das crianças. Um desses era o *Material Dourado* (Figura 18), conforme relataram.

Ah, eu lembro! Em matemática. Quando sai do Normal a gente não tinha tanta informação sobre trabalhar com unidades, dezenas, entendeu? Antigamente a gente falava que uma dezena era dez e pronto, acabou. E ali no treinamento não, fazia o agrupamento, até explicava. Gente do céu! Um material riquíssimo que eles trouxeram para a gente naquela época. Os cubos divididos em dezenas e o material riquíssimo que a CESP encomendou e a

gente usava, não lembro o nome. Eram os materiais dourados, cubos dourados. [...] (ARACILDA, 2015).

Figura 18 – Material Dourado



Fonte: Biblioteca Maria Isabel Cavalcante (2013)

O *Material Dourado*, desenvolvido pela médica e educadora italiana Maria Montessori é um dos muitos materiais idealizados para o trabalho com a Matemática. A elaboração do *Material Dourado* seguiu os princípios *montessorianos* para a criação de qualquer um dos seus materiais, a educação sensorial, que tinha como objetivo: desenvolver na criança a independência, a concentração, a coordenação e a ordem; gerar e desenvolver experiências concretas estruturadas para conduzir, gradualmente, a abstrações cada vez maiores; fazer a criança, por ela mesma, notar os possíveis erros que comete ao realizar uma determinada ação com o material; trabalhar com os sentidos da criança. (PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 2015).

Com relação às cartilhas⁵⁶, cinco professoras destacaram a utilização da cartilha *Caminho Suave* de Branca Alves Lima; também foi citada pela professora Adair a utilização da cartilha *Quem sou eu?* de Therezinha Rocha; a cartilha *Pipoca* de Paulo Nunes foi citada por Ieda; e Mercia destacou a utilização da *Cartilha Sodré* de Benedicta Sthal Sodré.

⁵⁶ As informações relativas às cartilhas citadas pelas professoras serão apresentadas na sequência desse texto, tendo que vista que elas foram associadas aos métodos de alfabetização utilizados pelas alfabetizadoras.

Ao utilizar cartilhas, as professoras destacaram que estimulavam as crianças para a leitura, cobravam muitos ditados e os alunos deveriam se preparar em casa para que na escola conseguissem fazer uma boa leitura; essa era uma das exigências narradas por Aracilda e comentadas com indignação por Ieda, ao relatar o desespero de uma de suas alunas quando chegava na escola e tinha que ler, enfatizando que tinha que cobrar a leitura e ser enérgica com as crianças para que os resultados fossem alcançados: “[...] a gente fazia para dar o resultado que eles [os gestores] queriam . Era muito sofrimento. Isso é muito sério [...]”. (IEDA, 2015).

A partir da narrativa das professoras ao destacarem e descreverem a utilização dos *materiais didáticos*, muitos deles desenvolvidos por elas, é possível compreender o conceito citado por vários autores quando afirmam que o *material didático* é tudo aquilo que colabora com o ensino/aprendizagem de uma língua e que depende da atuação do professor para que os alunos os utilizem de maneira correta. Portanto, as professoras buscavam, acima de tudo, meios, modos, procedimentos capazes de auxiliá-las para que as dificuldades apresentadas por classes multisseriadas e numerosas fossem sanadas, e resultados mais eficientes fossem alcançados no dia a dia como alfabetizadoras.

3.3.2 Métodos de alfabetização

Com relação aos métodos que utilizaram para que o processo de alfabetização atingisse os objetivos determinados pelos órgãos que regulavam a educação nas décadas de 1960 e 1970 nas escolas onde atuavam como alfabetizadoras, algumas professoras não conseguiram lembrar o nome do método, mas destacaram detalhes em suas narrativas que deixaram vestígios significativos para que fosse possível identificá-los, tendo como parâmetro os fatos narrados e as obras bibliográficas que tratam do assunto. Conforme destacado anteriormente, é importante ressaltar que o período em estudo, década de 1960 e 1970, está situado no terceiro momento da alfabetização⁵⁷ considerado por Mortatti (2000) e que faz parte do movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização no Brasil, conforme exposto no Capítulo 1.

Mesmo não conseguindo lembrar o nome do método, as professoras associaram os métodos utilizados nas cartilhas, que foram definidas por Mortatti (2008, p. 95), como sendo o “[...] privilegiado e perene instrumento de concretização dos métodos de

⁵⁷ A respeito dos quatro momentos, ver, especialmente, Mortatti (2000).

alfabetização [...]”, com os métodos que deveriam ser utilizados, conforme determinação de seus gestores e os que realmente utilizaram, pois como destacou a professora Ieda “[...] com a legislação não dava para trabalhar”.

[...] a metodologia era baseada na cartilha porque era mais prático. A gente passava a cartilha para eles, porque não tinha como fazer de outra maneira. Muitas vezes, o método você tinha que criar. Tinha que criar um método. Para saber se ela [a criança] sabia ler eu tinha que por para ler, então...! [...] Métodos e práticas era do momento. Era a necessidade. A gente obedecia quando eles vinham e passavam as coisas lá de cima. (IEDA, 2015)

A gente usava *Caminho Suave* para alfabetizar. *Caminho Suave*. Eu acho que não existe melhor do que *Caminho Suave*, até hoje. Então usávamos o *Caminho Suave* e aí passou para orientação com o método Alfa 2. Foi muito bom, teve muito material, mas junto com o Alfa eu introduzia a *Caminho Suave*. Porque a *Caminho Suave* é uma técnica maravilhosa, viu! [...] E tinha aluno que aprendia o mecanismo de alfabetização pela cartilha *Caminho Suave*, depois ele se alfabetizava sozinho. Eu tive aluno que fez isso. O Paulo Kativa foi um. O Wendel Kleber [...] ele se alfabetizou sozinho. Na hora que ele pegou o mecanismo, como funcionava, ele chegou ao fim da cartilha sozinho. A Selminha Ketelhut foi outra que se alfabetizou sozinha. Depois que pegou o ritmo, que viu como funcionava, foi embora. E teve outros também, mas agora não lembro. Teve o japonêsinho, o Mauricio Katagai. Esse menino também se alfabetizou. [...] O método *Caminho Suave*, era de formar, conhecer a letra e trabalhar com ela. Por exemplo: *FACA*, então eu trabalhava com o *F*: *FA, FE, FI, FO, FU*. *F* com *A, FA*. *F* com *E, FE*. Era o *B A BA*, o *B A BA* que falavam antigamente, né? *B* com *A, BA*; *B* com *E, BE*, até que eles fixavam, aprendiam todas as palavras com *B*, depois eu passava para outra. [...]. (NORMA, 2015)

Não somente Ieda, mas todas as professoras em suas narrativas enfatizaram as dificuldades que encontraram durante o processo de trabalho com a alfabetização e mesmo aquelas que destacaram que tinham respaldo por parte de seus gestores, como foi o caso de Adair e Aracilda, afirmaram que nem sempre era possível seguir o que determinava a legislação, pois as dificuldades eram diversas e englobavam as condições econômicas, sociais e culturais das crianças, de suas famílias e da região onde atuavam como professoras. Dessa maneira para atingir aos objetivos pretendidos no processo de alfabetização, as professoras adaptavam e “criavam” métodos para resolver os problemas que apareciam: “[...] as dificuldades individuais de cada aluno eram trabalhadas e o método tinha que ser criado [...]. Métodos e práticas eram do momento. Era a necessidade. A gente obedecia quando eles [os gestores educacionais da época] vinham [...]”. (IEDA, 2015).

Correlacionando o método com as cartilhas, várias professoras citaram que iniciavam o processo de alfabetização pela sílaba, em seguida pela palavra e somente depois formavam as frases, sendo esse o *método sintético* que compreendia o ensino da leitura da parte para o todo.

Segundo as professoras, em especial Adair, quando era exigido a prática de outros métodos que não fosse o processo de alfabetização pela sílaba, ou seja, o *método sintético*, elas utilizam o que era prescrito para cumprir o que era determinado por seus gestores, mas introduziam outros métodos e materiais para alcançar os objetivos propostos.

Adair enfatiza a utilização de outros materiais e métodos, ao destacar que na época em que atuava como alfabetizadora era solicitado à utilização da cartilha *Quem sou eu?* (Figura 19; Figura 20), que tinha como princípio a alfabetização iniciada pela frase, correspondente ao *método analítico*: “[...] A cartilha era a *Caminho Suave*, foi a primeira cartilha. Depois veio aquela *Quem sou eu?* Sou o Dudu, essa era uma outra cartilha que a gente trabalhava. *Quem sou eu?* era o nome dela e era uma cartilha que era destacável. Tirava a primeira folha, dava para a criança, ela levava para casa, pintava o menininho que se chamava *Dudu* e assim ia progredindo na escrita.” (ADAIR, 2015).

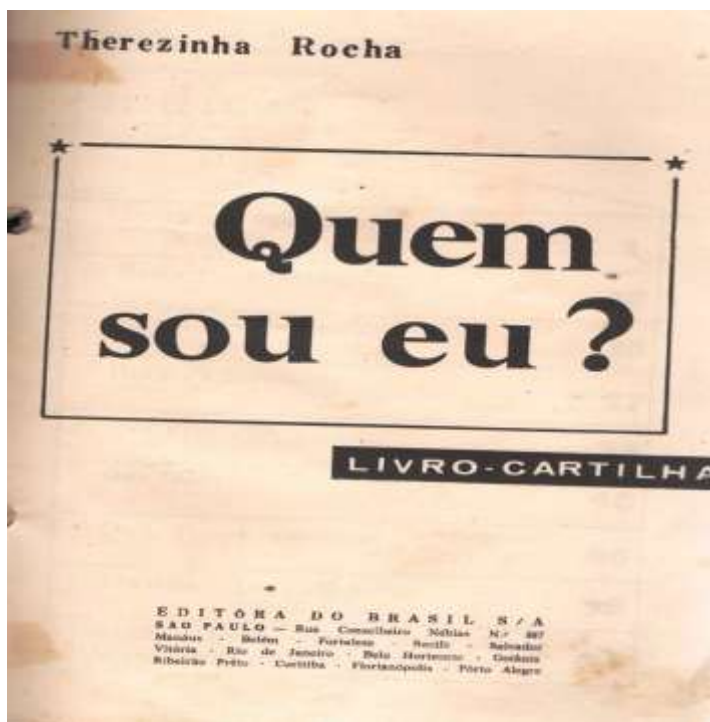
Mesmo sendo um material indicado por seus gestores, Adair destaca que devido às adversidades vivenciadas e a imaturidade dos alunos, era dificultoso aplicar o que era prescrito: “[...] na época, por exemplo, veio essa cartilha *Quem sou eu?*, que já era de frases. Então muitas crianças, devido ao meio cultural que a gente trabalhava, filhos de barrageiros. Você sabe, vem gente de tudo quanto é lugar. Assim culturalmente não tinham condições” (ADAIR, 2015), sendo necessário a utilização de outros materiais, que segundo a professora, eram mais eficientes no processo de alfabetização.

Figura 19 – Capa do Livro-Cartilha *Quem sou eu?*



Fonte: Arquivo Pessoal de Renata de Sampaio Valadão (2015)

Figura 20 – Folha de Rosto do Livro-Cartilha *Quem sou eu?*



Fonte: Arquivo Pessoal de Renata de Sampaio Valadão (2015)

A afirmação da professora Adair com relação à imaturidade dos alunos, destacando que era um dos fatores que dificultava a alfabetização por meio do *método analítico*, se correlaciona com as pesquisas e os estudos realizados por Lourenço Filho, que buscavam “[...] levar em conta a ‘criança real’ com suas diferenças individuais, tendo o autor formulado a hipótese da existência de um nível de ‘maturidade biosifiológica’, passível de medida, responsável pelo sucesso ou fracasso escolar.” (BERTOLETTI, 2006, p. 66, grifos da autora).

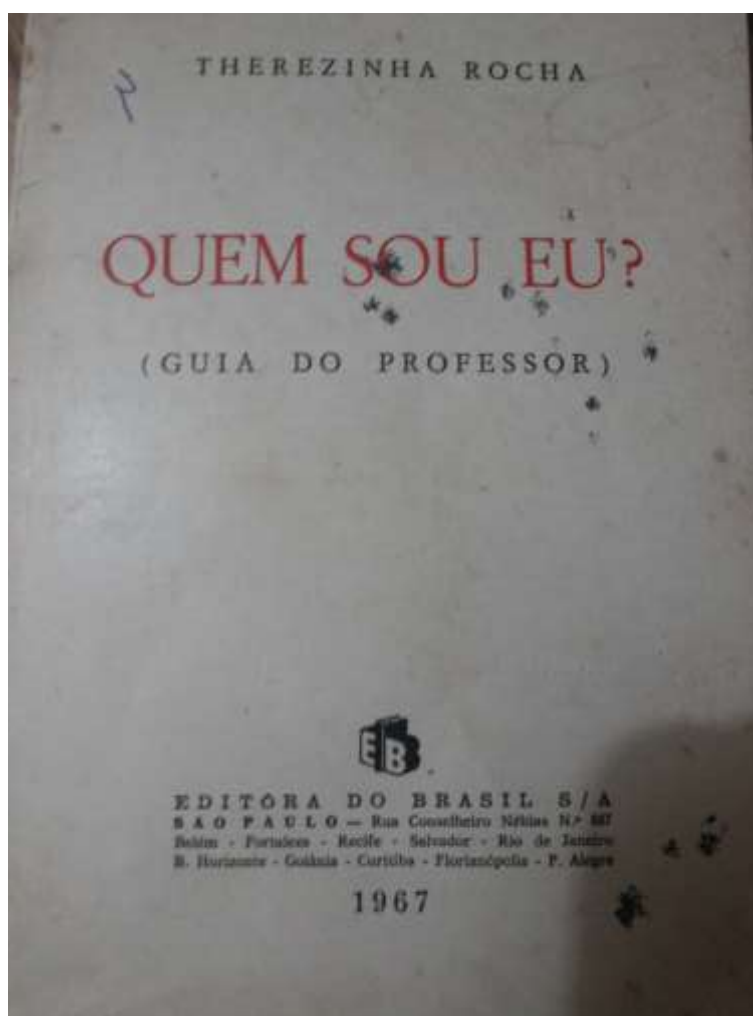
Para Lourenço Filho, a aprendizagem da leitura deveria atingir dois objetivos, um relacionado à aquisição do mecanismo da leitura e o outro à formação de atitudes e hábitos que fossem capazes de levar a criança à compreensão do que estava sendo ensinado, pois “[...] aprender a ler, para formar aqueles hábitos e atitudes, não é senão uma questão que envolve a psicologia da criança, ou seja, seus aspectos internos e pessoais relativos ao nível de maturidade e ao desejo que apresente para aprender.” (LOURENÇO FILHO citado por BERTOLETTI, 2006, p. 111).

A cartilha *Quem sou eu?* identificada como *Livro-Cartilha*, da autora Therezinha Rocha, foi editada em meados da década de 1960 pela Editora do Brasil S/A e teve como princípio o *método analítico*. Segundo Rocha (1967), devido às dificuldades que eram conhecidas por ela e pelos professores à época, como: classes lotadas e

heterogêneas, nas quais era necessária uma luta diária com o contingente de alunos fracos ou fraquíssimos; assim como problemas relacionados às condições sociais das crianças, eram necessários métodos que facilitassem as práticas de alfabetização, tornando o processo mais compreensível para os alunos, dessa maneira, a autora indica o *método analítico*, como o mais eficiente.

Para apresentar os objetivos e procedimentos para utilização do livro-cartilha, assim como a eficiência do método adotado, Rocha (1967) elaborou o *Quem sou eu? Guia do Professor* (Figura 21).

Figura 21 – Capa do guia *Quem sou eu? Guia do Professor*



Fonte: Arquivo Pessoal de Renata de Sampaio Valadão (2015)

Na publicação *Quem sou eu? Guia do Professor*, antes de orientar, descrever sobre os procedimentos, dar “dicas” de utilização do livro-cartilha por meio de planos de aulas, entre outras informações, a autora destaca a diferença dos *métodos sintético* e

analítico, conforme indicado no Quadro 12, com a intenção de levar o professor a refletir sobre a utilização do método proposto por ela.

Quadro 12 – Comparativo entre Método Analítico X Método Sintético proposto por Rocha (1967)

Sintético	Analítico
- g	- Gatinho
- ga	- Meu gatinho faz: miau, miau!... - Meu gatinho: Eu tenho um gatinho muito esperto. Meu gatinho chama-se... Outro dia meu gatinho...

Fonte: Rocha (1967), adaptado.

Ao apresentar o quadro comparativo entre o *método sintético* e *método analítico*, Rocha (1967, p. 11) questiona: “Que significa um *g* para uma criança que acaba de ingressar na escola? E um *ga*? [...] Mas, *gatinho*, já tem um significado, já pode ser visualizado num todo compreensível.”

Para Rocha (1967), seria mais agradável à criança se a palavra *gatinho* fosse apresentada em uma oração, mas também fazendo parte de um pequeno conto, dividido em capítulos ou unidades: as orações nas unidades; as palavras nas orações; as sílabas nas palavras; e as letras nas sílabas. A autora destaca ainda que dentro do processo apresentado, os alunos conseguiriam chegar às sílabas, partindo, porém de um todo compreensível.

O Livro-Cartilha *Quem sou eu?* era composto pelo capítulo 1 intitulado, *A estória dividida em unidades*, e pelo capítulo 2, *Exercícios para trabalho independente ou atividades relacionadas com o livro-cartilha*, tendo como objetivos: promover o desenvolvimento da criança - gosto pela leitura; atitudes de que a leitura é um prazer; curiosidade e gosto por diferentes tipos de livros; interesse pela Biblioteca de Classe, sempre que estiver desocupada na sala de aula; atitude crítica na interpretação dos textos lidos; Formar bons hábitos de leitura; desenvolver o vocabulário de leitura; desenvolver as aptidões de compreensão do livro-cartilha, por meio da leitura dirigida e de exercícios apropriados. (ROCHA, 1967).

Já o método utilizado na cartilha *Caminho Suave* (Figura 22), foi identificado por cinco professoras como sendo o *método baseado na silabação*, que iniciava pela

emissão do som, seguia para o conhecimento da sílaba, passava para as palavras e somente depois eram desenvolvidas as frases.

Figura 22 – Capa da cartilha *Caminho Suave*



Fonte: São Paulo (2015)

Analisando a narração das professoras com a proposta da autora da cartilha, Branca Alves de Lima, destaco Mortatti (2000, p. 208), que afirma ser a *Alfabetização pela Imagem*, o processo caracterizado pela cartilha *Caminho Suave*. O processo é baseado “[...] no método analítico-sintético e em conceitos de professor, aluno, método e ensino-aprendizagem da leitura e da escrita extraídos das então modernas tendências em pedagogia derivadas dos princípios da Escola Nova, além da experiência pessoal da autora.”

Segundo Lima (1954), citado por Mortatti (2000, p. 208), o processo utilizado na cartilha tinha como princípio “[...] relacionar a sílaba inicial de cada vocábulo com um desenho chave. Quando a criança vê escrita determinada sílaba ou letra, imediatamente

associa os sinais gráficos que a representam à imagem do desenho a que está ligada, acordando na ideia o som correspondente.” Dessa maneira, Lima destaca que “[...] dentro de cada lição, o aluno pode praticar a palavração, a silabação e a soletração, pois a sílaba, a letra e mesmo algumas palavras menos conhecidas deixam de ser abstrações para o espírito infantil.”

A primeira edição da cartilha *Caminho Suave* foi publicada por Branca Alves de Lima em 1948. Segundo Lima (1948, p. 1) citado por Mortatti (2000, p. 207) a publicação da cartilha teve como objetivo contribuir “[...] para a extinção do analfabetismo em nossa Pátria”. A aceitação da cartilha pela rede educacional brasileira acabou por “[...] originar a *Editora Caminho Suave Limitada*, com sede na cidade de São Paulo. Reformulada provavelmente em meados da década de 1970, época em que chegou a vender 1 milhão de exemplares por ano, a cartilha continua a ser editada até os dias atuais e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático.” (MORTATTI, 2000, p. 207). Essa cartilha “[...] parece ter sido um fenômeno de vendas no Brasil: calcula-se que todas edições, até a década de 1990, venderam 40 milhões de exemplares.” (SÃO PAULO, 2015).

Para auxiliar no processo de alfabetização as professoras também elaboravam fichas e textos identificando as sílabas que eram destacadas pela cartilha *Caminho Suave*. Adair e Aracilda foram umas das professoras que afirmaram também que trabalhavam com muita leitura, pesquisas e tarefas que eram cobradas, depois discutidas e desenvolvidas dentro da sala de aula tendo sempre como base os princípios da cartilha.

Para as professoras Aracilda, Daisy e Norma não existia método melhor do que o proposto pela cartilha *Caminho Suave* e que, mesmo com a introdução de outros métodos, a cartilha era utilizada por elas. Norma afirmou com muita veemência que a cartilha *Caminho Suave* era uma técnica maravilhosa, pois quando o aluno aprendia o mecanismo de alfabetização da cartilha, ele se alfabetizava sozinho. “[...] O método *Caminho Suave* era de formar, conhecer a letra e trabalhar com ela [...]” (NORMA, 2015), e depois que o aluno fixava e aprendia uma palavra, passava para outra e assim por diante.

A afirmação da professora Norma corresponde à proposta de Branca Alves de Lima, quando em carta direcionada para os professores com o objetivo de apresentar a cartilha, afirma que com a utilização do material “[...] a criança normal aprende por si mesma e a missão do mestre reduz-se a guiar e estimular o trabalho do aluno.” (LIMA, 1954, citada por MORTATTI, 2000, p. 208).

Ieda ao citar a cartilha *Caminho Suave* que também utilizou no processo de alfabetização destacou certa incoerência, segundo ela, entre o conteúdo que era publicado na cartilha com o método que “[...] era veiculado na época” em que lecionava. Como as demais professoras, Ieda também destacou que o método adotado pela cartilha era o de *silabação*, “[...] depois vinha a palavra para partir para a frase [...]”, porém acreditava que era “[...] incoerente, pois quando aparecia a ilustração [...] tinha duas frases, três frases [...] tinha a fileirinha das palavras e embaixo as sílabas [...] a gente lia a frase, mas lia por ler [...] eles não tinham noção da frase.” (IEDA, 2025). O relato feito pela professora Ieda, vem ao encontro da afirmação de Mortatti (2000, p. 209) quando destaca que na cartilha a proposta era apresentar,

[...] gravura, com destaque para o traçado da letra em estudo; a sílaba inicial da palavra-chave representada pela gravura; sentenças com as palavras-chave estudadas até então; lista de palavras contendo, em diferentes posições, as sílabas estudadas; sílaba em destaque na lição acompanhada das cinco vogais, em ordem alfabética, com letra de imprensa e manuscrita; e, finalmente, as letras iniciais dessa sílaba.

Acredito que a incoerência destacada por Ieda corresponde às interpretações individuais de cada educador com relação ao que deveria ser executado dentro da sala de aula, pois tinham que utilizar os materiais prescritos e compreender os métodos, sem nenhum tipo de treinamento e com pouca formação, como narrado pela própria professora Ieda, ao destacar: “[...] treinamento não... Poderia até ter para os que estavam na cidade, mas para as isoladas não [...] às vezes vinha um inspetor que vinha lá da delegacia [...] mas era mais assim de fiscalização do que orientação, eu sentia isso [...]”. (IEDA, 2015).

A professora Mercia foi a única alfabetizadora que destacou a utilização da Cartilha *Sodré* (Figura 23) e que usou somente ela durante todo o percurso de alfabetização, mas não lembrava do método exato que utilizava. Segundo Mortatti (2000) o método da cartilha *Sodré* é baseado na *silabação*, mas também foi utilizado para a sua elaboração o processo particular da experiência profissional dos professores Abel de F. Sodré e Benedicta Stahl Sodré.

A cartilha *Sodré*, conforme destaca Mortatti (2000, p. 206, grifos da autora),

[...] é composta de sete partes, em que se enfocam, respectivamente: as sílabas formadas com a vogal a; as demais vogais; ditongos não nasalados e hiatos; o emprego das letras *s*, *r*, *m*, *n* e *l* no fim das sílabas; o emprego das letras *r* e *l* intercaladas; o emprego das letras *h* e *z* e os diversos sons do *x*; e o emprego das vogais e ditongos nasais.

Figura 23 – Capa da Cartilha *Sodré*



Fonte: São Paulo (2015)

Na orientação que era direcionada aos professores para a utilização da cartilha *Sodré*, eram destacados alguns aspectos do processo que deveriam seguir, sendo eles:

[...] as quatro primeiras lições devem ser dadas pelo professor, no quadro-negro, e, só depois de dominadas, deve-se entregar a *Cartilha* aos alunos; a leitura e a escrita ‘deverão caminhar sempre paralelamente’; não se deve ensinar o nome das letras *s, r, m, n* e *l*, mas apenas o som que cada uma delas representa, quando acrescentadas a uma das sílabas ou palavras estudadas; é a diferença do ‘Processo Sodré’, em relação ao método de silabação. (MORTATTI, 2000, p. 206, grifos da autora).

A *Cartilha Sodré* de Benedicta Stahl Sodré teve a sua primeira edição publicada em 1940 e a partir “[...] da 46ª edição, de 1948, a *Cartilha Sodré* passou a ser publicada pela Companhia Editora Nacional. Conforme dados da editora, de 1948 até 1989, data da última edição, a 273ª, foram produzidos 6.060.351 exemplares” (SÃO PAULO, 2015). No ano de 1977, a cartilha foi remodelada por Isis Sodré Verganini, que além de

alterar o seu formato acrescentou mais trinta páginas de conteúdos correspondentes ao processo de alfabetização.

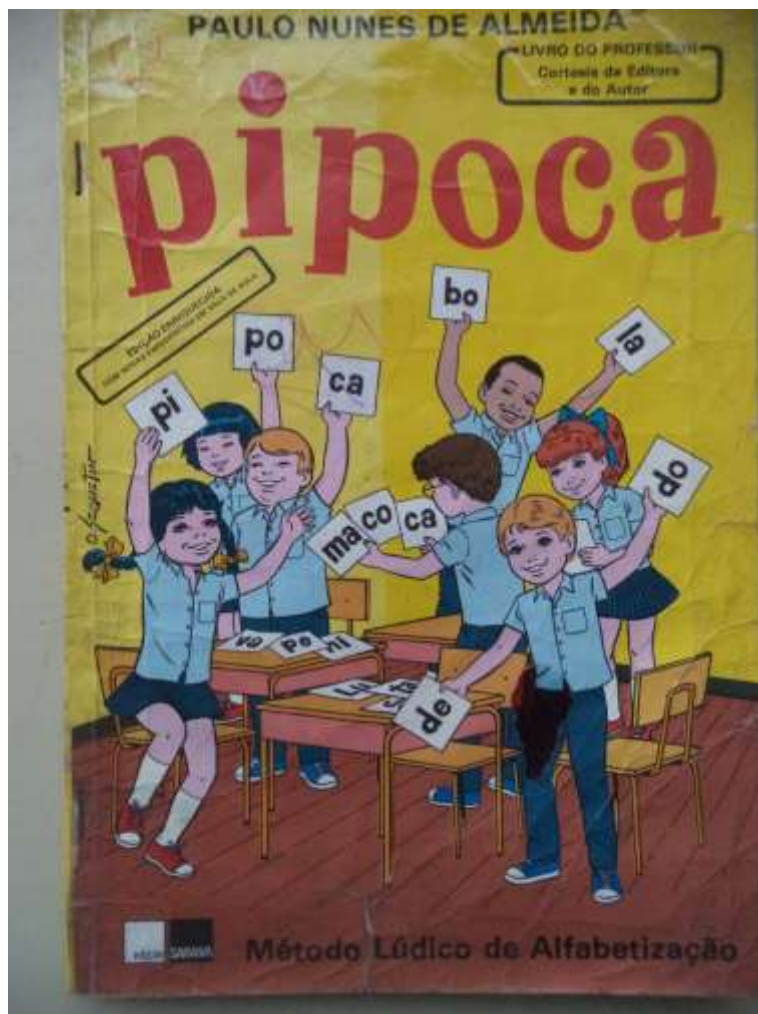
Com relação à utilização das cartilhas, a alfabetizadora Ieda questiona sobre a indicação delas por parte de seus gestores escolares da época. Ieda cita que foi alfabetizada com a cartilha *Sodré* e alfabetizou com a cartilha *Caminho Suave* que era a mais indicada para o momento, pontuando inclusive possível campanha política para a utilização do referido material.

Olha para a alfabetização era adotado uma cartilha. Acho que era a *Caminho Suave*. Eu fui alfabetizada com *Cartilha Sodré*, da autora Dona Benedicta Sthal Sodré. E alfabetizei com a *Caminho Suave*, era a mais indicada naquele momento. Eu não sei se tinha um pouquinho de campanha política. A autora era a Dona Branca Alves. (IEDA, 2015).

Em seguida, Ieda cita também a cartilha *Pipoca: método lúdico de alfabetização* (Figura 24) de Paulo Nunes de Almeida. Segundo a professora, houve propaganda sobre a cartilha, mas ela não foi aceita, e por esse motivo, Ieda questiona se a adoção de uma cartilha e não outra, era à época, uma questão política ou não.

Depois teve uma propaganda da Pipoca, *Cartilha Pipoca* do Sr. Paulo Nunes, mas não pegou muito não. Por isso que depois eu fico pensando: “será que não era questão política de adotar, de não adotar?” Não sei, não tenho certeza. Ele passava fazendo a propaganda e fazia a propaganda da cartilha utilizando um bordão, eu marquei isso. Era assim: “criança é igual pipoca, esquentando um pouquinho ela explode”, ele falava na propaganda. Ele queria dizer que ao utilizar a cartilha, esquentando assim com aquele calor, dedicação, calor humano, ela (a criança) desabrochava. (IEDA, 2015).

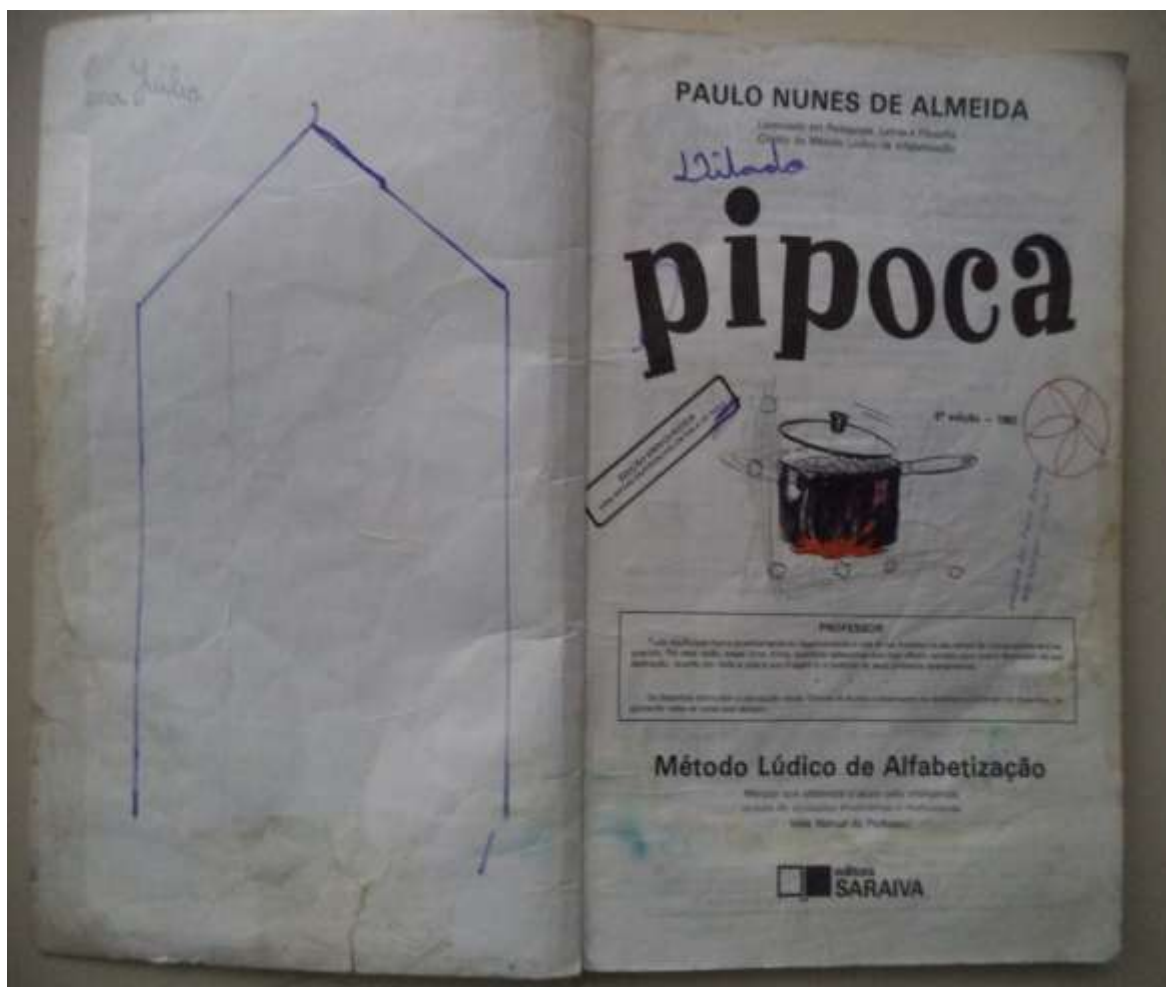
Figura 24 – Capa da Cartilha *Pipoca: método lúdico de alfabetização*



Fonte: Arquivo Pessoal de Renata de Sampaio Valadão (2015)

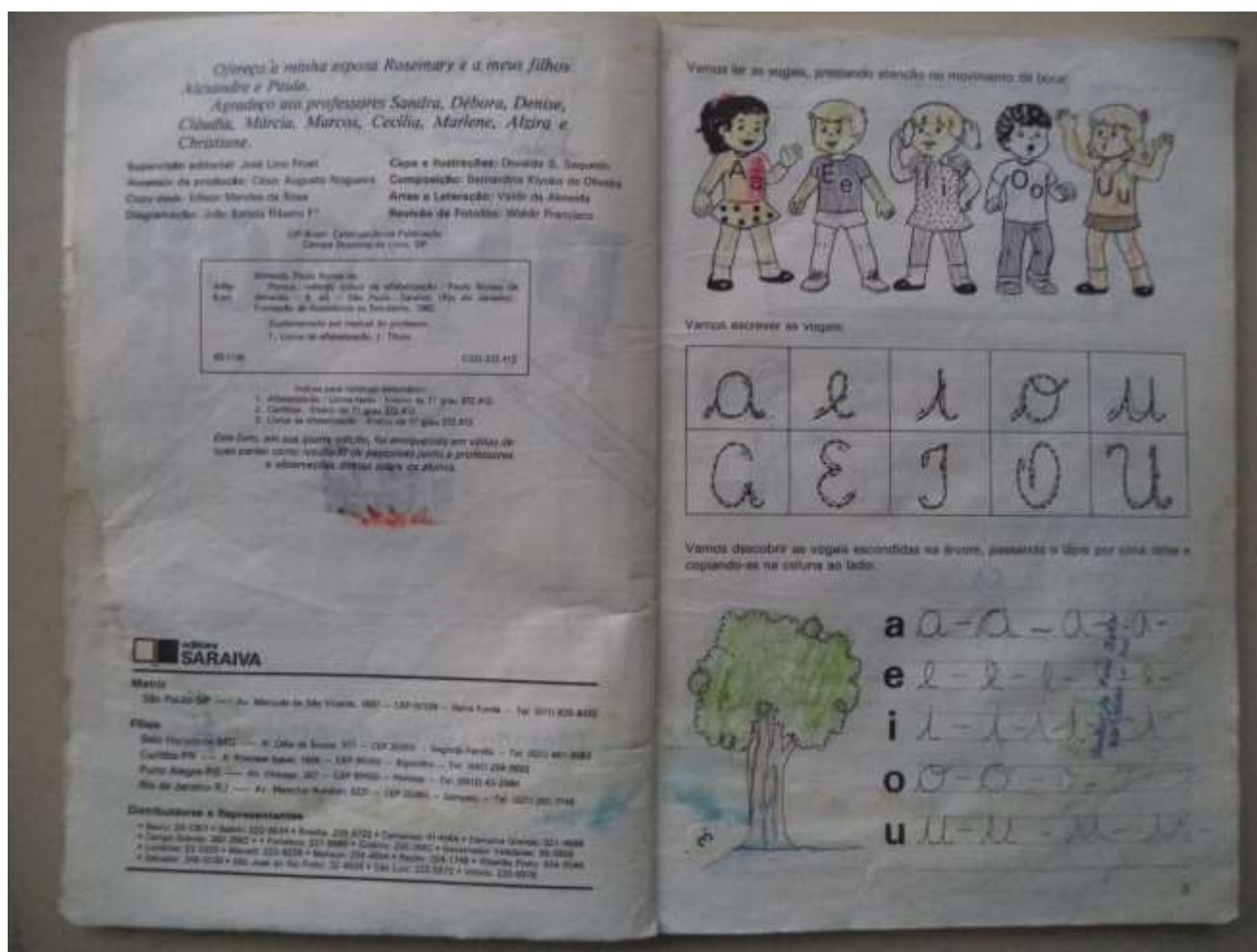
A cartilha *Pipoca: método lúdico de alfabetização* foi publicada pela Editora Saraiva, que segundo Mortatti (2000), tinha uma proposta construtivista e interacionista lúdica de autoria do professor Paulo Nunes de Almeida, formado em Pedagogia, Letras e Filosofia, ex-professor alfabetizador, diretor da EEPSC Barão do Rio Branco da cidade de Piracicaba, estado de São Paulo. Com base nas informações constantes nas Figuras 25 e 26, a publicação da primeira edição da cartilha *Pipoca*, ocorreu entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, tendo em vista que a cartilha ilustrada na Figura 25, corresponde a 6ª edição que foi publicada no ano de 1983.

Figura 25 – Folha de Rosto da Cartilha *Pipoca*: método lúdico de alfabetização



Fonte: Arquivo Pessoal de Renata de Sampaio Valadão (2015)

Figura 26 – Ficha Catalográfica da Cartilha *Pipoca: método lúdico de alfabetização*



Fonte: Arquivo Pessoal de Renata de Sampaio Valadão (2015)

3.3.3 Práticas cotidianas das alfabetizadoras

Em meio às dificuldades vivenciadas pelas professoras nas décadas que atuaram como alfabetizadoras, fossem elas de ordem política, econômica ou social, inclusive e, principalmente, as relacionadas ao sistema educacional da época, como: classes multisseriadas e lotadas; falta ou escassez de recursos didáticos; falta de treinamento e/ou apoio pedagógico, entre outros obstáculos que ficaram implícitos em suas narrações e outros tantos que permaneceram ocultos na memória de cada uma; mas também diante de condições favoráveis para o ensino da leitura e da escrita, caso vivenciado principalmente pelas alfabetizadoras Adair e Aracilda, fizeram com que as práticas de alfabetização na região noroeste paulista, especificamente nas cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, pudessem ser consideradas peculiares.

As professoras ao rememorarem o passado destacaram que ao longo de suas carreiras como alfabetizadoras e com as condições vivenciadas por elas, foi necessário o desenvolvimento de técnicas e/ou a incorporação de procedimentos muitas vezes não prescritos pelos legisladores à época, mas que segundo elas eram capazes de resolver ou amenizar os problemas encontrados durante o processo de alfabetização, fazendo com que os resultados fossem mais eficientes, para que de alguma maneira atingissem os objetivos determinados por seus gestores, como foi o caso citado por Ieda.

Olha sinceramente a gente não tinha muita opção não, tinha muita criança e crianças com dificuldades diferentes uma das outras. Então tinha criança que você tinha que fazer esse *DA, DE, DI, DO, DU* do *DADO* quase que individual, depois caminhava para a palavra. Dai eu te falo era com o coração e a alma, pois com a legislação não dava para trabalhar. Trabalhava a dificuldade individual quando era possível, quando não era possível...! Às vezes a escola até formava um grupinho para ajudar. Quando não dava, ficava assim, no dia que dava você atendia. Porque chegava no final do ano você tinha que apresentar o que tinha desenvolvido. Ai além da alfabetização, você tinha que ensinar um pouquinho da Matemática, um pouquinho da História, um pouquinho da Geografia, então a gente era polivalente, né? E dentro do limite de cada um dava conta. (IEDA, 2015).

Conforme relatado por Ieda, nem sempre, segundo ela, era possível alfabetizar seguindo tudo o que era prescrito. Os métodos e as práticas eram desenvolvidos no momento que a dificuldade aparecia: “[...] era o que a gente fazia. Isso é técnica? Não estava lá no caderno escrito, na legislação, no caderninho que vinha lá de cima. Não sei.” (IEDA, 2015).

O mesmo fato foi destacado por Adair e Aracilda. Das seis professoras que participaram desta investigação, essas duas alfabetizadoras foram as que gozaram de melhores condições de trabalho e, mesmo assim, enfatizaram que era necessário à incorporação de técnicas, métodos e materiais não prescritos por seus gestores para que fosse possível efetivar o processo de alfabetização.

[...] a gente dava um jeito de na sala introduzir, enxertar outros tipos de atividades, outros tipos de estratégias, que davam certo. (ADAIR, 2015).

[...] então cada um procurava ir adaptando a classe de acordo com o que recebeu, entendeu? Muitas vezes o professor aplicava o planejamento de acordo com o que recebeu e muitas vezes não dava para seguir aquele e tinha que ir adaptando com a sua turma, entendeu? Muitas vezes, uma sala classificada como uma classe até inferior pela classificação, ela superava muitas vezes, mais do que outras, pois os professores pesquisavam. A gente trabalhava, muito! Ah, trabalhava. (ARACILDA, 2015).

Desse modo, com base nos fatos narrados pelas professoras, as estratégias e procedimentos adotados por elas, definiram as suas práticas de alfabetização, que estavam intimamente ligadas à *utilização de cartilhas, fichas e cartazes; elaboração de textos; leituras; ditado; pesquisas e tarefas diárias; música; dicção e gestos; técnicas de memorização e associação de imagens; associação de objetos; correção das atividades; organização dos alunos; práticas de alfabetização nas classes multisseriadas*; entre outros procedimentos.

- Utilização de cartilhas, fichas e cartazes: para seguir a metodologia inserida nas cartilhas que adotaram no processo de alfabetização, Adair, Aracilda, Daisy, Norma, Ieda e Mercia, associavam os assuntos que eram trabalhados em sala de aula com a utilização de fichas e cartazes, confeccionados por elas com material emborrachado ou em cartolinas, para que os alunos conseguissem identificar o alfabeto, as sílabas, as palavras e, assim, executar as atividades correspondentes à alfabetização.

A Caminho Suave vem baseada na silabação, então a gente fazia as *fichinhas*, na cartolina mesmo. Fazia as *fichinhas*, por exemplo: *BA, BE, BI, BO, BU... A, E, I, O, U...CA, CO, CU*, porque a cedilha vinha depois. Tinham as sílabas simples e depois tinha as complexas. Então primeiro a gente passava pelas simples, todas, desde o *A* até o *ZA, ZE, ZI, ZO, ZU*. [...] Cada criança tinha um envelope. Fazia o envelope, o professor mesmo fazia, colocava as *fichinhas*, colocava o nome deles e eles já iam olhando o nome e iam aprendendo como escrever o nome [...]. A gente fazia as *cartelinhas* com as letras, o *B A BA*, e eles [os alunos] iam juntando, formando palavras. Trabalhávamos muito com *fichas*, então ia formando as palavras e escrevendo. Porque a escrita tem que acompanhar a leitura [...]. (ADAIR, 2015).

Eu usava muitas *fichas*, muitas leituras em *fichas* [...]. (ARACILDA, 2015).

Eu usava muitas *fichas* [...]. Recortava muitas palavras que eu levava, revistas para eles circular as letras. (DAISY, 2015).

A utilização das fichas pelas professoras, além de ter sido um auxílio para as atividades diárias, como: formação de palavras, leitura e cópia, também serviam, segundo elas, como base de pesquisa, ou seja, base de consulta para os alunos que tinham dificuldades, conforme destacou Aracilda.

[...] Cada aluno tinha a sua *fichinha* com figuras, letras e palavras. E eu falava para eles procurarem quando tivessem dificuldades. (ARACILDA, 2015).

A colagem de cartazes nas paredes com as sílabas, o alfabeto e as palavras que eram trabalhados por cada professora, foram considerados por Adair, Aracilda, Norma e

Mercia, como um procedimento relevante, cujo objetivo era estimular os alunos para as leituras diárias.

Então através disso ai [das fichas] e do alfabeto que também era colocado lá na parede à gente ia progredindo. (ADAIR, 2015).

[...] Tinha também grudado na parede as famílias [do alfabeto] e falava para eles procurarem. (ARACILDA, 2015).

Então a gente fazia muitos cartazes para poder ajudar. Forrava as paredes de cartazes. (NORMA, 2015).

Naquele tempo, era a cartilha *Sodré* [...]. Bem na verdade não tinha recursos quase. Então a gente fazia, como que chama? Aquele material com cartolina? Cartazes, utilizava muitos cartazes. [...] Era muito difícil. Trabalhos manuais eram poucos. Então os recursos eram mais áudio visuais mesmo. Não tinha material naquela época. (MERCIA, 2015).

- Elaboração de textos: além das fichas, Adair e Aracilda, destacaram a utilização de textos desenvolvidos por elas, cujo objetivo era levar o aluno à compreensão e interpretação textual, e, conseqüentemente, à prática da leitura.

Também trabalhava com textos. Tomava textos. [...] Então eu preparava [...] as tarefas da semana inteira e formava textos para eles e esses textos não eram só para eles levarem para casa não, lia em sala de aula [...] Eu fazia muita leitura por fila: “você agora”. Eu ia destacando o parágrafo desde a 1ª série. Falava: “essa primeira fila vai ler o primeiro parágrafo. Você irão ler o segundo. Você o último parágrafo”. Então eles tinham noção do que era parágrafo. Ai a gente fazia a leitura. Lia oralmente, primeiro todo mundo junto, depois por fileira, depois perguntava: “quem quer ler tal parágrafo?” e eles liam. Depois falava: “agora copia”. [...] Esses textos eram elaborados. Eu pegava a silabação dada. Se tinha quatro famílias *A, B, C, D*, por exemplo, eu pegava e formava uma frase, por exemplo: *A vaca dá leite* [...]. (ADAIR, 2015).

[...] Eu sei que a gente criava [...]. Eu fazia muitos textos, criava muito texto conforme a silabação que eu estava. [...] O *Caminho Suave* começa com sílaba simples. Ai vai aumentando, até chegar na dificuldade, que eram as lições enormes. Menina, eu tinha facilidade para criar. Saia trabalhando com o *FA* e pedia para o menino riscar no texto todas as palavras que tinha *F*. Agora você vai ler. Agora você vai por em ordem: *FA, FE, FI, FO, FU*. Eu fazia isso para ele saber distinguir. Eu usava as fichas. Eu fazia um texto, eu colocava as perguntas no verso. A criança lia, fazia a leitura e atrás tinha a compreensão do texto. Eles liam e respondiam. E eu dava tudo variado, cada criança pegava um diferente [...]. (ARACILDA, 2015).

Além de criar seus próprios textos as professoras estimulavam os alunos a criarem novos textos e novas histórias a partir da silabação que era trabalhada e do material produzido por elas.

[...] Ia formando frase com o grupo de silabação que a gente estava trabalhando e na medida que ia introduzindo, ia formando textos maiores e com esses textos a gente bolava historinhas com eles na sala de aula. Depois falava: “vamos ler o texto que a tia trouxe. Então era esses tipos de leitura

que fazia. Agora vamos elaborar uma historinha e eu perguntava: como podemos começar esse texto? E assim formava a história oralmente e eu ia escrevendo na lousa. Depois a gente lia e depois copiava. A cópia era muito exigida. (ADAIR, 2015).

Com esses procedimentos Adair e Aracilda, davam ênfase ao parágrafo, à pontuação, à frase, ao texto, às letras maiúsculas e minúsculas, entre outros assuntos, para que segundo as professoras, o aluno aprendesse e utilizasse na prática, ajudando inclusive no bom desenvolvimento, quando fosse para a 2ª série.

O parágrafo era bem no começo, usava parágrafo, falava o que era, como deveriam utilizar e saiam da 1ª série sabendo o que era parágrafo, o que era uma frase, o que era uma oração, o que era um texto. Ponto, ponto final, vírgula, dois pontos, letras maiúsculas. [...] Na época a gente tinha que trabalhar tudo junto: pontuação, letras maiúsculas, parágrafos. Tinha que incluir junto para eles irem aprendendo e utilizando na prática. Porque só aprende fazendo. Estão fazendo diariamente eles aprendiam. (ADAIR, 2015).

- Leitura: a leitura era uma atividade corriqueira e necessária, segundo as professoras. Geralmente ela era realizada em grupo, pois Adair e Ieda, afirmaram que com esse procedimento um aluno ajudava o outro que tinha mais dificuldade. Ieda enfatiza que essa prática de leitura em grupo a auxiliava muito, pois com salas de alfabetização lotadas, o atendimento individual nem sempre era possível. A lotação das salas não era somente um problema para a professora Ieda, como foi destacado anteriormente, mas também para Aracilda: “[...] as minhas salas chegavam até quarenta alunos. Mas uma média boa para alfabetizar é vinte e cinco alunos, pois dá para você dar atendimento individual.” (ARACILDA, 2015).

[...] Lia em conjunto. Eu sempre colocava em conjunto, pois sempre tinha aquele que avança e o que fica, né? Ai a gente lendo junto, [...] um ajudava o outro. O outro ia olhando, então todo mundo lia em conjunto. (ADAIR, 2015).

Eu misturava tudo. Antigamente, eu alfabetizava com letra de mão. Leitura e escrita ao mesmo tempo. Se não sabia ler, não sabia escrever. Tem professor que enche a lousa, ai o moleque passa a aula inteirinha copiando, você vai perguntar uma letra e ele não sabe. Ele sabe copiar tudo, bonitinho, bonitinho!

Mas os meus alunos se não sabiam ler, para mim não estavam alfabetizados, nada, nem começou. Tem professor que fala: “se está copiando, ele sabe”. Não o meu. Passava um por um, colocava as famílias na lousa, várias palavras. E um por um eu falava: “você lê isso aqui! Lê isso aqui”. Colocava tudo variado, entendeu? Quando tinha um que não sabia, voltava outra vez. Ai começava: *BA, BE, BI, BO, BU. BA, BE, BI, BO, BU*. E voltava: *BU, BO, BI, BE, BA*. (ARACILDA, 2015).

Eu estimulava a leitura, colocava para sentar de dois em dois. Aquele que terminava mais rápido eu perguntava: “você entendeu?”. Ele respondia:

“sim”. E eu falava: “então você vai fazer um favor para a tia, senta aqui. Você vai explicar direitinho para o fulano”. (IEDA, 2015).

[Utilizava] cartilhas, cartazes [e] muita leitura [...]. Eu tomava a leitura dos alunos todos os dias. Todos os dias. Eu colocava um texto e eles tinham que ler. Cada um lia uma partizinha para aprender a ler e ter o hábito de leitura. (NORMA, 2015).

Segundo Aracilda, por meio da leitura ela estimulava os alunos para que elaborassem desenhos que também os auxiliavam na compreensão do assunto destacado no texto. Após o processo de leitura e compreensão textual, as professoras cobravam a cópia do conteúdo que fora exercitado pelos alunos.

Eu dava muito texto com leitura e compreensão. Os textos eram enormes [...]. Eu pedia para desenhar algo sobre a lição, saia uns desenhos lindos [...]. Eu gostava dessa parte. Pedía: “pesquise, coloque o 3º parágrafo fazendo composição, travessão”. Diálogo todinho, era ensinado na 1ª série. Eu vejo agora a molecada sair e não saber nada. (ARACILDA, 2015).

A professora Norma, ao relatar a prática da leitura nas salas de aula, onde lecionava e a relevância dessa atividade para o processo de alfabetização, destacou a dificuldade de um aluno que foi alfabetizado por ela na 4ª série e, aproveitou para fazer crítica ao sistema de ensino adotado pela cidade de Ilha Solteira na década de 1970, pois segundo ela, esse aluno tinha dificuldade na leitura devido aos professores desse município terem utilizado muitos textos e de ler para ele, ao invés de incentivá-lo à leitura e à compreensão do que estava sendo realizado.

Eu vim para cá (Pereira Barreto) em 70 como alfabetizadora, só que aposentei com a 4ª série. Na 4ª série, eu achava que era mais tranquilo, o aluno já estava alfabetizado, era mais fácil. Só que teve alunos que eu alfabetizei na 4ª série. Ele veio para a 4ª série sem saber ler. Foram dois casos. Um era bom em Matemática, mas eu lia e ele resolvia qualquer coisa de Matemática, só que eu tinha que ler. Ele veio de Ilha sem alfabetizar. Lá na Ilha, eles (os professores) usavam muito mimeógrafo, na época. E o professor lia e ele só resolvia, só respondia, ele não sabia ler. Ele falava assim para mim: “tia, pula eu na leitura”. [...] E ele falava: “tia pula eu, pula tia, por favor”. E eu falava: “não, você vai aprender a ler, filho”. Matemática ele fazia tudo, mas eu lia. Era ótimo aluno em Matemática. Eu pedi ajuda para a família e no final do ano ele chegou lendo e hoje é até advogado. (NORMA, 2015).

Para fomentar a prática de leitura dentro da sala de aula, Aracilda utilizava um cabo de vassoura. Segundo a professora, essa ferramenta servia para auxiliar o aluno no momento que ele era convidado para ir até a lousa identificar as palavras, e em seguida efetuar a leitura e a cópia do que havia identificado.

Eu usava um cabo de vassoura e falava: “vem cá pegar o cabo de vassoura e mostre para mim onde esta escrito *BOI*. O aluno tinha que pegar o cabo de vassoura e colocar em cima das sílabas. Ele ia lá e colocava no *BO* e eu falava: “agora procure as vogais” e ele colocava o cabo no *I*. Eu falava: “agora escreve na lousa: *BOI*”. E ele escrevia e depois sentava. (ARACILDA, 2015).

Aracilda enfatiza que o ato de leitura e repetição era um dos princípios da alfabetização eficiente, pois para ela, sem repetição o aluno não aprende.

A minha aula era assim, o tempo todo eles liam. Quem estava do lado de fora falava que tinha barulho. Não era uma aula silenciosa. O tempo todo eles estavam falando alto. Lendo comigo. Repetindo. Porque a alfabetização se não for na base da repetição não aprende não, não aprende. Muitas vezes, você repete três, quatro vezes a mesma coisa e você olha na cara de um que tá perdidinho. Você pode chamar que ele esta perdidinho. Os meus seguiam quase todos tudo junto, não ficava moleque para trás não. (ARACILDA, 2015).

A prática da leitura para Aracilda, também era um procedimento utilizado por ela para controlar os alunos “adiantados” dentro da sala de aula. No fundo da sala de aula que Aracilda atuava como alfabetizadora, existia um cantinho de leitura onde eram organizados as fichas, os textos, os gibis e sempre que os alunos finalizavam as atividades diárias, eram convidados para se descolarem até o local e escolher o que queriam ler. Esse procedimento, segundo a professora, era importante, pois conseguia dar atendimento individualizado aos alunos que tinham mais dificuldades.

[...] Os alunos que acabavam as atividades iam muitas vezes... eu tinha no fundo da sala de aula um monte de textos, de fichas e eu falava: “acabou não quero conversa não. Vai pegar, procurar uma fichinha”. Até gibi eu tinha dentro da sala. Falava: “vai ler um gibizinho”. Tinha uns lá que terminavam a atividade rápido e tinha que ser bem feito, se tivesse mal feito tinham que apagar. Eles iam lá na fichinha, no gibizinho, escolhiam, sentavam, trabalhavam. Eu perguntava: “quem está faltando?” Tinha um. E os outros estavam lá no fundo da sala fazendo outras coisas, lendo, não tinha bagunça, não. Não tinha bagunça. (ARACILDA, 2015).

Outra estratégia utilizada por Aracilda e que tinha como foco a leitura, era o estímulo à superação das dificuldades de cada aluno. Os alunos tinham que estudar a lição em casa, muitos com a ajuda dos pais, para que conseguissem executar as atividades proposta por ela. Esse procedimento, segundo Aracilda, promovia competição entre os alunos, pois um queria superar o outro na hora da leitura e para ela isso era muito bom.

E outra coisa, eu tomava lição dos meninos toda sexta-feira da cartilha. Tomava lição. Quem sabia duas, três lições eu passava. Muitas vezes eu tinha aluno na quinta lição, tinha outro na décima quinta lição que a mãe ajudava, então eu procurava aproveitar e isso era muito bom. Já pensou a turma toda igual? Então não. Tinha competição. Um falava: “mãe, fulano esta na lição tal”. Então punha quente para estar na lição do outro, isso é muito bom, pegar a cartilha e tomar a lição. Toda sexta era dia da lição, eles tinham que vir prontos para tomar a lição. O que não sabia voltava para estudar, não queria gaguejado. Era dentro da sala, os outros ficavam todos sentados vendo a sua lição, preparando uma. Quem soubesse duas, três eu tomava e com isso eles que ganhavam, não era eu. (ARACILDA, 2015).

Norma destaca que, para a prática da leitura, utilizava o Livro de Leitura *Caminho Suave*⁵⁸ (Figura 27) e que segundo ela era muito bom e auxiliava no processo de alfabetização.

Na minha época além de terminar a cartilha, ainda tinha o livro. O livro para leitura *Caminho Suave*. De agosto, setembro para frente a gente já usava a leitura no livro. Eles já liam no livro, não era mais na cartilha. Eles já tinham condição. E esse livro era da *Caminho Suave*. Tinha professor que às vezes optava por outros tipos de livros. Mas a *Caminho Suave* era um livro que dava continuidade, trabalhava com textos, interpretação do texto, embaixo tinha as perguntas que a gente fazia, vocabulário. Trabalhava muito com vocabulário. Então, ajudava muito na alfabetização. Interpretação de texto, era muito bom. (NORMA, 2015).

Figura 27 – Capa do Livro de Leitura *Caminho Suave*



Fonte: Arquivo Pessoal de Renata de Sampaio Valadão (2015)

⁵⁸ O 1º Livro de Leitura *Caminho Suave*, elaborado por Branca Alves de Lima, foi aprovado pela Comissão do Livro Didático do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e era usado, geralmente, a partir do segundo ano primário. (SÃO PAULO, 2015).

- Ditado: a prática do ditado⁵⁹ para estimular a leitura e a escrita dos alunos, também era uma atividade rotineira adotada por Adair e Aracilda.

Eu fazia ditado todos os dias [...]. Eu dava um texto e eles liam. Depois nós fazíamos uma leitura alta. Ai eu chamava um e outro, e eles não sabiam quem eu ia chamar. Eles tinham que estar preparados. Eles liam bonitinho, bonitinho. Eles não sabiam que hora eu ia chamar [...]. (ARACILDA, 2015).

Adair destaca em sua narração que o ditado era uma atividade importantíssima para o processo de alfabetização, e enfatiza que foi por meio desse procedimento que conseguiu diagnosticar o problema de audição de uma criança que segundo ela, com sete anos e estudando em uma escola particular na cidade de Ilha Solteira, ainda não tinha sido alfabetizada.

Tive vários casos que marcaram a minha vida, porque foram vinte anos de alfabetização. Então tiveram vários. Por exemplo, tinha uma aluna que tinha sete anos e veio parar na minha mão. Olha para você ver! O pai era diretor de escola, era o meu diretor. Ele tirou a menina lá do Euclides da Cunha⁶⁰ que era particular, chegou segurando a mão da menina e disse: “Adair eu quero que você alfabetize a minha filha”. Ela chegou mais ou menos no mês de maio e ainda não tinha aprendido nada. Eu falei: “mas você tirou ela da escola particular para por ela aqui?” É que esse Urubupungá [onde eu trabalhava] era um verdadeiro laboratório; toda espécie de pessoas caíam lá. Lá tinha desde a Pré-escola até o Eletrotécnico, tinha Secretariado, Contabilidade, Enfermagem, tudo era no Urubupungá. Ai ele trouxe para mim e disse que queria que eu alfabetizasse a filha dele.

Ai tá bom! Eu coloquei ela na primeira carteira. Ela sentou lá e eu comecei a falar e ia circulando na sala. Eu nunca ficava sentada, na mesa, nem só na frente. Eu circulava sempre. Eu era uma professora de circular, até quando eu dava aula no Eletrotécnico. Era o meu jeito de ser. Assim eu ia, saía, falava e ela olhava para trás e olhava quando eu estava do lado de lá, do lado de cá. Ai eu pensei “essa menina não está ouvindo direito”. E comecei a observar. Pensei: “vou testar”. Fiz um ditado, fiquei na frente dela, ela olhava para mim e escrevia certinho. Eu ia de lado, ela olhava, olhava e não dava para ver direito o meu rosto, ela escrevia errado. Ia lá atrás e a mesma coisa. Ai com este teste simples eu descobri que ela não estava ouvindo. Olha ai! O problema dela era de audição. Chamei o pai, chamei a mãe, encaminhei, ela colocou aparelho e hoje é médica veterinária. (ADAIR, 2015).

⁵⁹ Ditado é aquilo que se dita ou se ditou para ser escrito (FERREIRA, 2004).

⁶⁰ O Colégio Euclides da Cunha foi criado na década de 1980, “[...] por ocasião da instalação da UNESP em Ilha Solteira, notou-se, entre os vestibulandos aprovados, uma incidência muito pequena de alunos da região para a qual ela havia sido criada. Uma análise mostrou que tal fato se devia às deficiências do sistema de ensino disponível. Um grupo de pais e professores propôs à comunidade local que se criasse um estabelecimento de ensino que, a médio prazo, suprisse tais deficiências, dando oportunidade aos jovens dessa região de ingressarem numa Escola Superior.” O Colégio Euclides da Cunha foi “[...] mantido inicialmente pela Associação de Ensino de Ilha Solteira [...] que, em Setembro de 1982, foi transformada na Fundação Educacional Engenheiro Souza Dias. A Fundação, declarada como de utilidade pública pela lei n. 037/93 de 29.03.93 é administrada por um Conselho Deliberativo, uma Diretoria Executiva e um Conselho Fiscal constituído de pais eleitos, por tempo determinado.” (COLÉGIO EUCLIDES DA CUNHA, 2015).

Como ficou implícito na narração de Adair, os procedimentos utilizados por ela e pelas demais professoras, além de auxiliar no processo de alfabetização, também serviam como instrumento para diagnosticar “situações problema” dentro da sala de aula, que de alguma maneira interferiam no aprendizado da criança. Assim, por esse motivo e tantos outros que foram destacados pelas alfabetizadoras, era necessário que o professor desenvolvesse estratégias diferenciadas, na maioria das vezes não prescritas por seus gestores, para que obtivessem resultados satisfatórios, tendo em vista que cada criança possuía características diferentes, que deveriam ser percebidas por seus professores, conforme enfatizou a mesma professora.

- Pesquisas e tarefas diárias: a pesquisa era uma prática adotada pela professora Adair. Esse procedimento fazia parte das atividades dentro da sala de aula e das tarefas diárias de cada criança. As pesquisas em revistas ou em dicionários estavam atreladas às sílabas que eram trabalhadas, como foi relatado pela professora.

Eu dava muito, sabe o que? Pesquisa. Já dava pesquisa. Eles estavam aprendendo os dois S, então pedia para pesquisar dez palavras com os dois S. Eles iam para a casa, procuravam no dicionário, em revista; às vezes, eu pedia para recortar da revista, colar no caderno e escrever embaixo da figura. Eles traziam para a sala de aula. [...] Tinha uns que faziam quinze, doze, o outro treze. Ai a gente trabalhava a palavra na sala de aula. Por exemplo, eu perguntava: “você escreveu que palavra?” e ele respondia: “passarinho” e em seguida perguntava: “quem quer escrever na lousa?”. O aluno ia e depois eu complementava. Depois lia com eles e em seguida copiavam. Porque não adianta nada você ler e não ter traçado. Ele tem que entender o que está lendo. [...] Começava pela sílaba, depois a palavra e depois a frase. Formava a frase. Então formava a frase com a palavra *passarinho* e trabalhava com ela dentro da sala. (ADAIR, 2015).

As tarefas eram direcionadas para os alunos, cuja intenção também era a obtenção de melhores resultados no processo de alfabetização. Para que essa atividade surtisse os efeitos desejados, as professoras solicitavam o apoio dos pais, pois segundo elas, esse auxílio era de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

Eles levavam para casa e eu falava para as mães nas reuniões: “este envelope não pode perder. Você cuida desse envelope e a medida que formos progredindo, outras sílabas serão colocadas aí”. Então eles levavam para casa e a gente ensinava a mãe: “coloca na mesa as fichinhas e junta, vai juntando para ver se forma palavrinhas, como *BOA* e peça para a criança escrever *BOA*. *OCA*, peça para escrever *OCA*.” E ia trabalhando assim também dentro da sala. Na medida em que ia aumentando a silabação, ia colocando dentro dos envelopes até completar o alfabeto *ZA*, *ZE*, *ZI*, *ZO*, *ZU*. Depois vinham as sílabas difíceis, eram as consideradas complexas, com dois *R*, dois *S*, *ÇA*, *ÇO*, *ÇU*, vinha à cedilha e assim por diante. Quando chegava maio ou junho, essas crianças já escreviam bilhetinhos: “tia eu te amo”. [...]. (ADAIR, 2015).

[...] tarefas individuais todos os dias. Como tarefa era: uma cópia, um separar sílabas, um ligar palavras. Era uma tarefinha razoável e os pais aprovavam e ajudavam muito. Aqui em Ilha os pais ajudavam muito [...]. (ARACILDA, 2015).

Para destacar a importância da atividade e valorizá-la, as alfabetizadoras faziam a correção e davam sequência em sala de aula, nos assuntos destacados na tarefa que era executada pelos alunos. As tarefas eram corrigidas pelas professoras diariamente, dessa maneira percebiam as dificuldades de cada aluno e assim adotavam procedimentos diferenciados para a solução do problema, como o atendimento individual no horário do recreio, que foi a situação citada por Aracilda.

[...] A tarefa não era para a criança perder tempo em casa, ela era trabalhada. Eu perguntava: “quem fez a tarefa?” Todo mundo fazia. Era um estímulo. [...]

As tarefas eram vistas para estimular, para dar valor à tarefa. [...] Era assim, eu ia de caderno em caderno vistando as tarefas. Tinha que dar visto para dar valor para aquela tarefa também. (ADAIR, 2015).

Muitas vezes, o aluno ficava comigo no recreio ou para fazer a tarefa ou para dar lição, porque não dava conta da lição. Ficava comigo lá. Trazia lanche, ele comia o lanche ali, mas não ia para o recreio. Eu ficava corrigindo. Eu nunca fui para o recreio. Eu ficava corrigindo a tarefa, o caderno do aluno. Eu levava caderno para casa todos os dias. Fazia correção todos os dias, um por um. Eu sabia onde que aquele aluno estava precisando de alfabetização, se era no *FA*, se era no *MA*, um por um, eu conhecia pelo caderno. (ARACILDA, 2015).

- Música: a utilização da música em sala de aula era uma prática adotada pela professora Adair, pois segundo ela, ajudava na alfabetização.

Tinha também música. Cantava com eles todos os dias e isso ajudava na alfabetização. (ADAIR, 2015).

- Dicção e gestos: outro procedimento adotado por Aracilda no processo de alfabetização era a soletração das sílabas destacando o som de cada uma; ênfase na dicção das palavras; e utilização de gestos. Esses procedimentos, segundo a professora, tinham como objetivo fazer com que o aluno associasse as sílabas e/ou palavras ao som e a maneira que ela deveria ser pronunciada, para em seguida identificá-las.

Eu ensinava muito pelo som *FA...DA*. Eu falava: “olha a língua”. O *BA*, *BE*, *BI* gruda o lábio. Eu fazia isso para o menino não trocar o *BA* pelo *PA*. Eu usava gestos com a mão, trabalhava a dicção para eles associarem. A (boca bem aberta) ... e assim em diante. Quando os lábios grudava era *MA*, e o *NA*, boca aberta. O *BRA*, treme, tem que tremer. O *BLA*, enche a boca. Eles distinguiam bem.

O desespero era tanto que eu queria que o moleque aprendesse e ia criando, usando essas técnicas para fazer ele aprender. Colocava a posição da língua, usava as mãos e ele não trocava. (ARACILDA, 2015).

Diante das informações destacadas pelas professoras Adair e Aracilda com relação as suas práticas de alfabetização, é notório o conhecimento delas com relação aos níveis de alfabetização, mesmo que intuitivamente, elas possuíam inclusive conhecimentos fonéticos. Segundo Lemle (2009), é necessário que o professor alfabetizador possua alguns conhecimentos básicos sobre a língua: conceitos referentes aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras existentes de pronunciar as palavras, às maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre língua escrita e língua falada.

Esse conhecimento, destacado por Lemle (2009), é de fundamental importância para que seja possível resultados satisfatórios, tendo em vista, que o professor das classes de alfabetização, conforme destaca a autora, “[...] é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas linguísticos, e todos de uma vez. O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização [...].”

Além dos conhecimentos básicos, Lemle (2009), enfatiza que o alfabetizador precisa de outros dons para se sair bem. Ele deve respeitar e confiar na capacidade de desenvolvimento do aluno; precisa ser criativo, ter iniciativa, ser combativo e acreditar na sua capacidade de transformar a vida de um indivíduo, e, esses “dons” estavam presente na trajetória docente, não só de Adair e Aracilda, mas também de Daisy, Norma, Ieda e Mercia, conforme ficou explícito em suas narrativas.

- Práticas de Memorização e associação de imagens: Adair, Daisy e Mercia, utilizavam no dia a dia, procedimentos para memorização e associação das sílabas e/ou palavras que eram trabalhadas em sala de aula com as imagens correspondentes. Esse procedimento de associar a palavra a uma imagem, era proposto inclusive pela cartilha *Caminho Suave*, que foi utilizada pelas professoras Adair e Daisy, conforme destacado anteriormente.

Também era a época dos carimbos. Carimbava o passarinho, eles pintavam, formavam o texto no caderno. (ADAIR, 2015).

Eu usava muito desenho, naquela época e sempre. Eu gostava muito de associar palavra ao desenho. Isso eu sempre fiz. (DAISY, 2015).

Mercia afirmou que trabalhava muito com memorização e com figuras, enfatizando que fazia questão de alfabetizar seus alunos no primeiro ano, diferentemente de algumas professoras que, segundo ela, ensinavam a longo prazo.

[...] Usava muito a memorização e utilizava figuras. Tinha professoras que ensinavam a longo prazo. Elas falavam: “na segunda série eles aprendem, vão aprendendo até a quarta”. Eu não. Eu fazia questão de dar, nem que eu ficasse em uma dificuldade um mês. Então eu ficava naquela, sabe! Até que eles aprendiam. (MERCIA, 2015).

- Associação de objetos: a alfabetizadora Norma utilizava objetos relacionados com as sílabas que eram trabalhadas dentro da sala de aula, que em conjunto com a cartilha *Caminho Suave*, destacada por ela, como sendo a melhor, surtiam os efeitos desejados.

Eu levava *objetos* e pedia para os alunos levar objetos que começassem com a letra que estava trabalhando e dali a gente desenvolvia o trabalho. Misturava sempre, usava a alfabetização da cartilha *Caminho Suave*, porque eu acho que é o melhor que tem até hoje. Não existe melhor. (NORMA, 2015).

- Correção das atividades: quando uma criança errava durante as atividades executadas em sala de aula ou tarefas diárias, a correção, segundo Adair, não era individual e sim direcionada para todo o grupo. Para a professora, esse procedimento tinha como objetivo: promover o espírito de cooperação entre as crianças; participação ativa dentro da sala de aula; percepção dos erros para posterior correção.

Eu corrigia a criança. De que maneira que corrigia? Corrigia assim: não era apontar “olha você errou”, “isto aqui está errado”, não. Chamava a atenção para o todo, por exemplo: a classe toda. A gente via que estava errando muito uma palavra, então a gente falava “quem é que sabe escrever tal palavra?” e eles respondiam: “eu sei tia”. Era o tempo das tias. Eles falavam: “eu sei tia”, e eu respondia: “então vai lá na lousa e escreve para a tia”. Ele ia, escrevia e se estivesse certo ou errado, os outros mesmo falavam: “tia está errado” e eu perguntava: “você sabe escrever certo?” e ele respondia: “sei” e eu mandava ele ir para a lousa. E assim ia estimulando a criança. Havia muita participação da classe, dos alunos e a correção era feita assim. Em seguida, a gente escrevia e todo mundo copiava a palavra. (ADAIR, 2015).

- Organização dos alunos: além de todos os procedimentos didáticos, Adair destaca que cobrava de seus alunos organização, limpeza e postura dentro da sala de aula, pois, de alguma maneira, essa exigência auxiliava para o rendimento das atividades e das crianças durante as aulas e até mesmo na execução das tarefas diárias.

[...] eu era uma professora que gostava de tudo certinho. Eu não faltava nas aulas para não deixar os alunos com substitutas. A gente tinha cinco abonadas e eu ficava segurando. Eu pensava: “ah, os cadernos estão tão bonitos, estão em fase de aprendizagem tão boa, e seu eu faltar um dia irão perder o ritmo”. Quando vinha estagiária ou substituta, elas faziam o que queriam. Ai eu não faltava.

Eu gostava de tudo certinho. Eles chegavam, arrumavam a carteira, colocavam o material embaixo. Eu corrigia a postura deles, e assim ia. E na hora da saída eu falava: “vê se não tem nada no chão, caído”. Tinha o tempo de preparo para sair também. Tudo era organizado [...]. (ADAIR, 2015).

- Práticas de alfabetização nas classes multisseriadas: no caso específico das professoras Daisy, Ieda e Norma, que iniciaram o processo de alfabetização em escolas rurais com classes multisseriadas e lotadas, os procedimentos adotados por elas, para atender os alunos e assim obter resultados satisfatórios no final de cada ano, eram similares.

[...] As salas eram mistas com 1º, 2º e 3º. Eu trabalhava sempre com o 1º, com a turminha nova, depois eu passava atividade para os outros. Não atrapalhava na alfabetização. Mesmo aqueles que já estavam no 2º e 3º ano, não era aquelas crianças que né...? Então às vezes eu juntava para corrigir algum erro ou para fixar melhor. (DAISY, 2015).

Nessas escolas isoladas as séries eram juntas, no mínimo três séries na mesma sala, daí você subdividia a sala. [...] Olha geralmente tinha uma lousa muito ruim, a maioria das vezes. Nas escolas mais próximas das cidades tinha lousa melhor. Ai a gente repartia, deixava um canto para colocar os probleminhas do 3º ano, pois enquanto eles estavam trabalhando a gente fazia outra coisa. Do outro lado, você punha o 2º, por exemplo. E às vezes a gente pegava na escola aqui da cidade uma outra lousa, punha lá atrás e você virava os do 1º ano, porque você tinha que dar mais atenção. Então aqueles que já sabiam copiar, por exemplo, eu deixava ali e virava a carteirinha do lado contrário. Eu trabalhava lá um pouquinho com eles, quando tinha alguma atividade motora com o lápis para lá e para cá, enquanto eles faziam um pouquinho eu voltava lá com os outros para ver como estavam.

Então era a técnica que eu usava, nem sei se era técnica, mas era isso que a gente tinha que fazer. (IEDA, 2015).

Nessas escolas a gente trabalhava com três turmas: 1ª, 2ª e 3ª série. Tudo junto em uma sala só. Tinha sala que tinha dois quadros negros, tinha escola que tinha um só, e a gente tinha que se virar com aquele quadro negro. [...] Eu separava por turmas, então uma fileira de 1ª série, outra fileira de 2ª série, quando era muitos alunos. Eu tive classe que tinha quarenta e um, quarenta e dois alunos. Então tinha que separar de acordo. O grupo que era da 3ª série, o grupo que era da 2ª série e o grupo que era da 1ª série, entendeu?

Eu chegava um pouco antes, já colocava os exercícios na lousa para aqueles que eram mais adiantados. Eu não sei como a gente conseguia. Mas a gente conseguia e fazia perfeito, porque naquela época vinha examinador para aplicar prova. (NORMA, 2015).

Para resolver os problemas advindos dessas classes multisseriadas e da própria carência dos alunos, Daisy destacou que adotava as seguintes estratégias: atendimentos individuais na hora do recreio; atenção especial durante a aula; e incentivos por meio de

elogios. Segundo a professora, esses procedimentos eram essenciais para que as crianças superassem as dificuldades e obtivessem resultados positivos no final de cada ano letivo.

Quando eles tinham dificuldade. Olha, até na hora do recreio eu ficava com a criança quando percebia dificuldade. Eu dava mais atenção, ficava perto, elogios. Também você tem que elogiar. (DAISY, 2015).

Norma enfatiza que a experiência adquirida ao trabalhar com classes multisseriadas foi de extrema importância para ela, quando nas escolas urbanas as salas de aula eram lotadas.

Em Pereira Barreto, a minha classe tinha em torno de quarenta alunos e quando tinha algum com dificuldade eu trabalhava separado. Eu já tinha acostumado com três turmas, né? Então trabalhava separado com aqueles mais fraquinhos e que iam mais devagar. E os outros já tocavam para frente. (NORMA, 2015).

Diante do que foi exposto pelas professoras, todos os procedimentos que executaram foram essenciais para a concretização do objetivo que era alfabetizar os alunos, ou seja, toda prática adotada por elas teve as suas particularidades e, mesmo em meio as dificuldades encontradas, essas práticas tinham uma única finalidade: concluir com êxito o processo de alfabetização nas cidades onde atuaram como alfabetizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de mestrado, apresentei os resultados de pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba, sobre o tema *alfabetização na memória de professoras alfabetizadoras*, evidenciando quais reminiscências de alfabetizadoras da região noroeste paulista constituem a memória de alfabetização dessas professoras, com os objetivos de contribuir para a produção de uma história da alfabetização no estado de São Paulo e no Brasil, a partir da memória de professoras alfabetizadoras; recuperar, reconstruir, registrar e preservar a memória dessas professoras; compreender as práticas de alfabetização na região noroeste paulista do estado de São Paulo, assim como as singularidades e convergências da memória das professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização; e contribuir com a produção de fontes para novas pesquisas no campo da educação.

Para atingir aos objetivos propostos, foi necessário desde o momento de meu ingresso no mestrado, leituras, pesquisas e a participação em diversas atividades relacionadas às disciplinas do programa, conforme já destacado, para uma melhor familiarização com o tema, e também para a definição da estruturação, da fundamentação teórica, dos sujeitos e dos procedimentos metodológicos necessários para o delineamento desta investigação. Assim, estruturei esta pesquisa fundamentando-a na abordagem histórica, no campo da educação; elegi como sujeitos professoras alfabetizadoras que atuaram nas escolas primárias, situadas na região noroeste paulista, especificamente nas cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, nas décadas de 1960 e 1970, e defini como metodologia de pesquisa a História Oral, que tem como principal finalidade a criação de fontes históricas e para adequar a proposta deste estudo, optei pelo gênero História Temática, cuja entrevista possui característica temática e é realizada com um grupo de pessoas sobre um assunto delimitado pelo pesquisador.

Essas definições foram essenciais para que fosse possível apresentar os resultados que destaquei nesta dissertação, sendo necessário também ressaltar os inconvenientes que surgiram durante a sua elaboração, tendo em vista que esses fatores dificultaram, de certa maneira, o desenvolvimento dessa pesquisa, sendo eles: falta de tempo e até mesmo de interesse de alguns profissionais que atuaram de maneira expressiva nas instituições de ensino e que poderiam contribuir significativamente com pesquisas relacionadas ao campo educacional; acervos pessoais escassos: as professoras

que participaram desta pesquisa não possuíam nenhum material ou documento relacionado à época que atuaram como alfabetizadoras, sendo assim, apesar do esforço e da presteza em colaborar, algumas não lembraram com exatidão sobre as suas práticas de alfabetização e até mesmo sobre o seu histórico profissional.

Além das questões relacionadas diretamente com os profissionais que participaram desta investigação, é importante ressaltar que por mais que a proposta foi coletar informações utilizando como principal fonte de pesquisa a memória dessas professoras, era necessário o acesso aos documentos históricos das instituições de ensino, que poderiam contribuir de maneira mais efetiva para a compreensão dos fatos que foram narrados, mas acredito que devido ao desconhecimento por parte dessas instituições sobre a importância histórica de seus acervos e arquivos, não foi possível localizar tais documentos, pelos seguintes motivos: locais dos acervos/arquivos inadequados, desorganizados e muitas vezes desconhecidos; descarte de documentos sem uma análise prévia sobre a sua importância e sem a efetiva digitalização, fato que poderia resolver ou amenizar os problemas relacionados à falta de espaço e organização dos arquivos tanto das instituições públicas quanto privadas; e a falta de arquivistas profissionais capazes de organizar, reunir, preservar, controlar e fornecer informações seguras para os pesquisadores.

Dessa maneira, no primeiro capítulo, intitulado *Aspectos da escolarização e da alfabetização no estado de São Paulo*, descrevi os fatos relacionados à escolarização e ao processo de alfabetização no estado de São Paulo, correspondente à década de 1960 e 1970, período considerado de grande efervescência no campo econômico, social, político e principalmente no campo educacional, que prosperou a partir dos anos de 1960, sendo necessário a adequação das políticas educacionais brasileiras às diversas mudanças ocorridas no país que foram provenientes do golpe militar de 1964. Assim, devido ao crescimento demográfico e à urbanização do país, que resultou no aumento da demanda educacional, foi necessária a democratização das escolas e a reorganização do ensino, que até então com deficiências quantitativas e estruturais, não atendiam às novas necessidades sociais e econômicas do Brasil. A luta era pela reconfiguração da escola primária que deveria ser, segundo seus defensores, básica e democrática, adaptada às exigências da sociedade brasileira que passava por um processo de urbanização e industrialização, mas que continuava elitista e com graves problemas, entre eles, destaque, com base nos autores referenciados nesta pesquisa: vagas insuficientes; instalações impróprias; professores com má formação; péssimas condições de trabalho; programas e práticas de ensino ineficientes; entre outros fatores que tornavam difícil o

acesso dos indivíduos, em especial das camadas menos favorecidas, ou seja, os marginalizados do processo de escolarização.

No segundo capítulo, intitulado *História da Região Noroeste Paulista*, relato a história da região noroeste paulista que foi de grande importância para o desenvolvimento econômico brasileiro, dando ênfase ao processo de constituição, desenvolvimento e escolarização das cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci, fundadas em meados das décadas de 1960, 1930 e 1940, respectivamente, de modo a situar o espaço em que atuaram as alfabetizadoras que fazem parte deste estudo. Busquei, ainda, descrever os aspectos sociais e educacionais dessas cidades, necessários para a compreensão do processo de alfabetização engendrados pelas professoras alfabetizadoras.

Já, no terceiro capítulo, intitulado *As Professoras Alfabetizadoras e o processo de Alfabetização em Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennuci*, trago a narração das professoras alfabetizadoras Adair, Aracilda, Daisy, Norma, Ieda e Mercia, nas entrevistas, para identificar quais reminiscências de alfabetização constituem a memória dessas professoras, com o fito de responder às questões norteadoras desta pesquisa: qual a formação das professoras e sua influência nas práticas de alfabetização engendradas nos anos de 1960 e 1970? Quais as práticas de alfabetização que permaneceram na memória dessas professoras? Quais as singularidades e convergências de suas memórias sobre as práticas de alfabetização?

Com relação à formação, todas as professoras eram formadas no Curso Normal, requisito específico para que pudessem atuar como alfabetizadoras nas escolas de ensino primário situadas na região noroeste paulista e ao longo da carreira profissional foram aprimorando os conhecimentos por meio de treinamentos, quando esses eram disponibilizados por seus gestores, e cursos superiores. Algumas professoras para se adequarem às exigências educacionais à época concluíram o curso superior de Pedagogia, que de maneira significativa colaborou e influenciou as suas práticas no processo de alfabetização, como ficou explícito nos relatos de Adair, Aracilda, Norma, Ieda e Mercia.

Somente a professora Daisy iniciou e finalizou a atuação como alfabetizadora com a formação no Curso Normal. Considero importante ressaltar que esse fato não impediu que a professora desempenhasse com êxito a sua função docente, tendo em vista que por gostar do que fazia e mesmo em meio às dificuldades vivenciadas, conforme destacado em sua narração, Daisy era dedicada, estudava e pesquisava, buscava meios, modos, materiais para tornar as aulas diferenciadas e, assim, obter

resultados satisfatórios no final de cada processo, ou seja, fazer com que seus alunos aprendessem a ler e a escrever.

Sobre as práticas de alfabetização que permaneceram na memória dessas professoras, considerando que alfabetizar é dar condições para que o aluno domine a linguagem oral e escrita e que no processo de alfabetização deverá ocorrer a interação social desse aluno para que ele atue de maneira mais ativa no meio onde vive, é possível compreender que todos os procedimentos utilizados por elas e que constituíram as suas práticas, tinham como principal finalidade resolver os problemas que apareceram durante o processo de alfabetização para que os resultados fossem eficazes.

Desse modo, as práticas de alfabetização que ficaram na memória de Adair, Aracilda, Daisy, Norma, Ieda e Mercia, destacado no capítulo 3, estavam atreladas à utilização de cartilhas, fichas e cartazes; elaboração de textos; leituras; ditado; pesquisas e tarefas diárias; música; dicção e gestos; técnicas de memorização e associação de imagens; associação de objetos; correção das atividades; organização dos alunos; práticas de alfabetização nas classes multisseriadas. Conforme enfatizado pelas professoras, todos os procedimentos que adotaram em suas classes de alfabetização e que, na maioria das vezes, não eram prescritos por seus gestores, foram necessários e imprescindíveis, pois cada uma vivenciou realidades diferentes, até mesmo para aquelas que tiveram um percurso parecido e melhores condições de trabalho, que foi o caso das professoras Adair e Aracilda.

Outro indício relevante, baseado nos relatos das professoras e na própria situação social e econômica vivenciada pelo Brasil, em especial nas décadas de 1960 e 1970, que julgo importante ressaltar, foi que a adoção de procedimentos diferenciados pelas professoras era necessária, tendo em vista que as práticas de alfabetização eram prescritas por indivíduos que não conheciam a realidade vivenciada por elas nas escolas e na região em que atuaram, e que muitas dessas práticas estavam ligadas a questões políticas, cuja intenção nem sempre estava vinculada para o benefício da população brasileira.

Já com relação às singularidades e convergências da memória dessas professoras sobre as suas práticas de alfabetização, como já relatado, cada uma buscou uma maneira diferenciada para que seus alunos tivessem o êxito desejado, pois como destacou Aracilda “[...] o desespero era tanto que eu queria que o moleque aprendesse” e para isso “ia criando, usando essas técnicas para fazer ele aprender”, sendo assim criavam e incorporavam novos procedimentos conforme cada dificuldade aparecia.

Portanto, foi possível identificar procedimentos singulares entre as professoras, pois cada uma tinha consciência de que o aluno deveria saber ler, mas era também necessário o “traçado”, ou seja, ele também precisava escrever, assim conseguiram por meio da elaboração de textos; ditados; pesquisas e tarefas diárias; música; dicção e gestos; técnicas de memorização e associação de imagens; associação de objetos; correção das atividades; organização dos alunos; fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever.

Dessa maneira, além das estratégias citadas e que eram singulares na prática de cada professora, existiam também as que se convergiam, como: utilização de cartilhas, fichas e cartazes; leituras diárias; entre outros, resultados considerados por elas, eficientes, pois no final de cada ano letivo seus alunos eram aprovados.

As práticas consideradas convergentes, estavam atreladas principalmente entre as professoras Adair e Aracilda, que tiveram caminhos parecidos como alfabetizadoras: concluíram a formação no estado de Mato Grosso do Sul; lecionaram nas escolas da Vila Piloto, nas escolas urbanas situadas nas cidades de Ilha Solteira, São Miguel Paulista e Selvíria; foram gerenciadas educacionalmente pela CESP, que proporcionava condições de trabalho mais favoráveis e disponibilizava constantemente treinamentos para os docentes, principalmente os que eram alfabetizadores, diferentemente do que ocorria nas cidades de Pereira Barreto e Sud Mennuci.

De uma maneira geral, ao analisar as narrativas das professoras, foi possível identificar além dos vestígios citados sobre as suas práticas de alfabetização, o entusiasmo e o orgulho que demonstraram por terem sido alfabetizadoras e terem colaborado com o desenvolvimento de várias crianças nos municípios onde atuaram. Apesar de todas estarem longe das salas de aula há pelo menos duas décadas foi possível perceber que as lembranças sobre a escola e os alunos ainda estavam vivas na memória da maioria dessas professoras.

Algumas foram capazes de rememorar e narrar com profusão de detalhes, conforme já destacado, as suas trajetórias como alfabetizadoras: lembraram-se de datas; dos motivos que as levaram para a docência; das práticas adotadas e dos materiais utilizados; das histórias que marcaram a trajetória como alfabetizadoras; das interações estabelecidas com os colegas de trabalho, pais e alunos; de como auxiliaram pais e alunos na resolução de problemas que surgiram durante o processo de alfabetização; das dificuldades que encontraram no início da profissão devido à falta de recursos e por perceberem, segundo elas, que as teorias que tiveram durante a formação, eram totalmente diferente do que vivenciaram dentro das salas de aula. Sendo assim,

conforme relato das professoras, era necessária muita criatividade para desenvolver estratégias que fossem capazes de auxiliá-las em suas práticas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. 2000. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1525.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- ALEXANDRE, Hélio Carlos; PEREIRA, Rafael. **Sud Mennucci: uma história**. Andradina/SP: HR – História Regional, 2014.
- ALONSO, Angela. **O Positivismo de Luís Pereira Barreto e o Pensamento Brasileiro no Final do Século XIX**. 1995. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/alonsopositivismo.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras: História**, Porto, v. 11, p.165-180, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2015.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Jankovski. **Circulação de Cartilhas e Ensino de Leitura em Mato Grosso: uma contribuição à história da alfabetização (1927-1977)**. S.d. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/365LazaraAmancio_e_Cancionila.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Unesp, 2010. 193 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/10>>. Acesso em: 15 set. 2015.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Constituição (1955). Decreto nº 24215, de 20 de janeiro de 1955. **Decreto 24.215**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1955/decreto-24215-20.01.1955.html>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v. 1).
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: Um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!**. São Paulo: UNESP, 2006.
- BIBLIOTECA MUNICIPAL ASSIS CHAUTEAUBRIAND. **Acervo: história de Ilha Solteira**. 2015
- BIBLIOTECA MUNICIPAL CASTRO ALVES. **Acervo Digital: exposição História-Memória**. 2015
- BIBLIOTECA MARIA ISABEL CAVALCANTE. **Uma leitura matemática: números e operações**. 2013. Disponível em: <http://bibliotecamariaisabelcavalcante.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html>. Acesso em: 6 ago. 2015.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1956). Lei nº 2973, de 26 de novembro de 1956. **Lei 2973**. Rio de Janeiro, RJ, 26 nov. 1956. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L2973.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Constituição (1946). Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Decreto Lei 8530**. Rio de Janeiro, RJ, 2 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicac>>. Acesso em: 20 set. 2015

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 14. ed. Petrópolis,-RJ : Vozes, 2007.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. **José Mário Pires Azanha**. Disponível em: <<http://www.sorocaba.com.br/enciclopediasorocabana/index.php/?local=autores&autor=carloscarvalhocavalheiro&ler=1145631095>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

CESP – Companhia Energética de São Paulo. **Ilha Solteira: a cidade e a usina**. São Paulo: Projeto Memória CESP, 1988.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 30, p.549-566, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

COLÉGIO EUCLIDES DA CUNHA (Ilha Solteira). **Nossa História**. Disponível em: <<http://www.colegioeuclidesdacunha.com/index.php?acao=mostrarpagina&id=1245364723>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUVIGNAUD, Jean. Prefácio. In.: Halb wachs, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

E-BIOGRAFIAS. **Biografia de Francisco Solano López**. Disponível em:

<http://www.e-biografias.net/francisco_solano_lopez/>. Acesso em: 15 set. 2015.

EDUCAÇÃO, Revista. **Realidade Complexa: As classes com alunos de diversas idades em localidades isoladas representam um dos maiores desafios pedagógicos da educação brasileira**. 2011. Disponível em:

<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234869-1.asp>>. Acesso em: 15 set. 2015.

EGLER, Claudio Antonio Gonçalves; BESSA, Vagner de Carvalho; GONÇALVES, André de Freitas. **Dinâmica territorial e seus rebatimentos na organização regional do estado de São Paulo**. 2013. Disponível em: <<https://confins.revues.org/8602?lang=pt>>. Acesso em: 15 set. 2015.

ENNES, Marcelo Alario. **A construção de uma identidade inacabada: nipo-brasileiros no interior do Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FACULDADES DE DRACENA (Dracena). **Faculdades de Dracena: Síntese Histórica**. Disponível em: <<http://www.fundec.edu.br/unifadra/historico/>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

FACULDADE E COLÉGIO DOM BOSCO (Monte Aprazível). **Histórico**. Disponível em: <http://www.faeca.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=6>. Acesso em: 17 fev. 2015.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Trad. Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Presença, 1989.

FERRARI, Márcio. **Emilia Ferreira**: a estudiosa que revolucionou a alfabetização. Revista Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/estudiosa-revolucionou-alfabetizacao-423543.shtml>>. Acesso em: 21 dez. 2015

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HASENBALG, Carlos. Estatísticas do Século XX: Educação. In: IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatística do Século XX**. Rio de Janeiro: Ibge, 2006. p. 89-110. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/publicacao>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

IBGE – Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=352044>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. 1957. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_29.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

IGI, Jitsunobu. **Pereira Barreto**: a cidade que eu vi nascer. Pereira Barreto: S.n., 1978.

ITAPURA. Disponível em: <<http://ecoviagem.uol.com.br/blogs/brasilzao/boletins/itapura-um-salto-que-desapareceu-uma-cidade-que-ressurge-8195.asp>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

JUSBRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1961**: lei 4024/61. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 21 set. 2015.

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sonia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escola: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p.35-47, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a04>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2005.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **História e Memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 2003, p. 535-549.

_____. **História e memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

_____. **História e memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Atica, 2009.
- MAHL, Marcelo Lapuente. Natureza e progresso econômico no Noroeste Paulista (1910-1920). **História (São Paulo)**. v.32, n.2, p. 49-63, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v32n2/a04v32n2.pdf>>. Acesso em: 24 Jun. 2015.
- MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil**: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. Sd. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/> Acesso em: 21 dez. 2015.
- MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.
- MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Memória, História Oral e Diferenças**. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QvPyJ-OjsuM>>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Madureza** (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>. Acesso em: 9 nov. 2015.
- MITRULIS, Eleny. **Os últimos Baluartes**: uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica. 1993. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MOREIRA, Regina da Luz. **São Paulo pega em armas**: a Revolução Constitucionalista de 1932. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Revolucao1932>>. Acesso em: 6 ago. 2015.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 Anos de Produção Acadêmica Brasileira sobre Alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 06-31, 2014.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Contribuições do GPHELLB para o Campo da História da Alfabetização no Brasil. In: _____ (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- _____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFap: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- _____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- _____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **Revista História em Educação**. v. 3, n. 6, jul./dez., p. 69-77, 1999.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p.65-86, 2012. ISSN 2175-6600. Disponível em:

<<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>>. Acesso em: 15 set. 2015.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. **Memória, História Oral e Narrativa**: o encontro do possível na multiplicidade de pontos de vista. 2013. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03- FONTES E METODOS EM HISTORIA DA EDUCACAO/MEMORIA HI>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 10, p.7-28, dez. 1993. Semestral. Tradução Yara Aun Khoury. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/851/showToc>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In.: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Org.) **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003.

NUNES, Maria Lúcia da Silva et al. Vocação, Missão, Profissão: a docência na visão de educadoras paraibanas (1935). In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 319 - 332. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.25.pdf> Acesso em: 10 mar. 2016.

PAES, Ademilson Batista; DEFFACCI, Fabrício Antonio; SOUZA, José Antonio de. (Org.). **Educação, Linguagem e Sociedade**: temas e abordagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

PACIEVITCH, Thais. **Ensino Médio**. Disponível em:

<<http://www.infoescola.com/educacao/ensino-medio/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

PARÓQUIA CRISTO LUZ DO MUNDO (Ilha Solteira). **História**. Disponível em:

<http://www.iparouquia.com/parouquia/comunidade_completo.php?id=2YTM&cod;===QN0ATM>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PASSOS, Laurizete Ferragut; FERREIRA, Viviane Lovatti; MATTE, Cecília Hanna. **Escola Experimental da Lapa**: a cultura material revelando uma experiência curricular renovadora. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/10-%20PATRIMONIOEDUCATIVO%20E%20CULTURA%20MATERIAL%20ESCOLAR/ESCOLA%20EXPERIMENTAL%20DA%20LAPA.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

PEREIRA BARRETO. PREFEITURA MUNICIPAL DE PEREIRA BARRETO. **Nossa História**. Disponível em: <<http://www.pereirabarreto.sp.gov.br/nossa-historia.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PIMENTEL, Alessandra. **Quem foi Ana Maria Poppovic**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/clinica/memorial_ana_maria_popovic.html>. Acesso em: 12 mar. 2015.

POPPOVIC, Ana Maria. Bases teóricas do Programa Alfa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 43, p. 31-36, nov. 1982.

_____. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 21, p.41-46, 1 jun. 1977.

Fundação Carlos Chagas. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/410.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. **Alfabetização: disfunções psiconeurológicas**. São Paulo: Vetor, 1968.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Material Dourado**. Disponível em:

<<http://praticaspedagogicas.com.br/blog/?cat=148>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHA SOLTEIRA. **Memória de Ilha Solteira**. Ilha Solteira/SP: Setor de Educação e Cultura, 1996.

PROST, Antoine. Os fatos e a crítica histórica. In: _____. **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 53-73.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROCHA, Therezinha. **Quem sou eu?** guia do professor. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1967.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria et al. As Políticas Educacionais: a formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul (1990-2006). In: VIII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil” HISTEDBR, 8., 2008, São Carlos. **Anais... .** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos - Ufscar, 2008. p. 1 - 25. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.25-63, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SANTOS, Sônia Maria dos. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Estudos em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. Centro de Referência em Educação Mario Covas. Governo do Estado de São Paulo. **A Escola Pública e o Saber**. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus: Federal**. São Paulo: SE/CENP, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

SÁVIO, Fernando. **Ilha Solteira: um sonho, uma história**. São José do Rio Preto: THS Editora, 2011.

SCIELO. **Laurenço Filho**. 1997. Revista Psicologia: ciência e profissão. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000100009>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **Métis: História & Cultura**, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, p.25-38, 2002. Semestral. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewArticle/1037>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SUD MENNUCCI. **Quem foi Sud Mennucci**. Disponível em: <<http://www.sudmennucci.sp.gov.br/index.php/sud-mennucci/quem-foi-sud-mennucci>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

SUD MENNUCCI. In: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sud_Mennucci_\(S%C3%A3o_Paulo\)#/media/File:SaoPaulo_Municip_SudMennucci.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sud_Mennucci_(S%C3%A3o_Paulo)#/media/File:SaoPaulo_Municip_SudMennucci.svg)>. Acesso em: 15 set. 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p.61-88, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 21 set. 2015.

UNESP. **Como chegar em Ilha Solteira**. 2012. Disponível em: <<http://www.feis.unesp.br/#!/servicos/como-chegar/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

UOL-EDUCAÇÃO. **Imperador do Brasil D. Pedro 2º**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/d-pedro-2.jhtm>>. Acesso em: 15 set. 2015.

VALADÃO, Renata de Sampaio; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Alfabetização, História e Memória: cultura escolar na região noroeste paulista (1960-1970). In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE), 8., 2015, Maringá. **Anais...**. Maringá: Sociedade Brasileira de História da Educação (sbhe), 2015. p. 1 - 15. Disponível em:

<<http://8cbhe.com.br/anais/publicacoes/area/13/eixo/17/letter/a>>. Acesso em: 25 out. 2015.

VALADÃO, Renata de Sampaio; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Produção Acadêmica sobre Memória da Alfabetização: estudo preliminar de teses e dissertações. In.: PAES, Ademilson Batista; DEFFACCI, Fabrício Antonio; SOUZA, José Antonio de. (Org.). **Educação, Linguagem e Sociedade: temas e abordagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 305-316.

VALADÃO, Renata de Sampaio; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Curso de Formação de Professores e a nova demanda educacional nascida na era digital. **Revista de Pesquisas e Estudos Acadêmicos: Interatividade**, Andradina, v. 1, n. 2, p.37-47, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://www.firb.br/editora/index.php/interatividade/article/view/58/97>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A trajetória do Curso de Pedagogia: de 1939 a 2006**. 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação.** Revista Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172. Maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v34n02/v34n02a06.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Índice Paulista de Responsabilidade Social.** Disponível em: <<http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/index.php?selLoc=1000&selTpLoc=1&prodCod=1>>. Acesso em: 16 set. 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Constituição (1989). Lei nº 6529, de 7 de novembro de 1989. **Lei 6529.** São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1989/lei-6529-07.11.1989.html>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Constituição (1984). Lei nº 4288, de 4 de outubro de 1984. **Lei 4288.** São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1984/lei-4288-04.10.1984.html>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Constituição (1981). Decreto nº 17831, de 13 de outubro de 1981. **Decreto 17.831.** Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1981/decreto-17831-13.10.1981.html>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Constituição (1975). Decreto nº 7046, de 12 de novembro de 1975. **Decreto 7.046.** São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-7046-12.11.1975.html>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO (Estado). Constituição (1974). Lei nº 114, de 13 de janeiro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas. **Lei Complementar.** São Paulo, SP, 13 jan. 1974. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Constituição (1971). Lei nº C, de 27 de dezembro de 1971. **Lei C.** São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1971/lei-0C-27.12.1971.html>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Constituição (1955). Decreto nº 24022, de 20 de janeiro de 1955. **Decreto 24.022.** São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1955/decreto-24202-20.01.1955.html>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Série Idéias: Construtivismo em Revista,** São Paulo, n. 20, p.87-93, 1994. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows 7/Desktop/CONSTRUTIVISMO fernando becker.pdf](file:///C:/Users/Windows%207/Desktop/CONSTRUTIVISMO%20fernando%20becker.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. PORTAL BRASIL. . **Etapas do ensino asseguram cidadania para crianças e jovens:** Ensino e aprendizagem. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-jovens>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: introdução. 4. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CASTILHO, Mileidi Ferreira de. **História da Alfabetização em Paranaíba-MS (1942-1970) na Memória de Professores.** 2013. 107 f. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL - CEPAM. **Municípios Paulista.** Disponível em: <<http://www.cepam.org/municipios/municipios-paulistas/sud-mennucci.aspx#ad-image-6>> . Acesso em: 6 ago. 2015.

CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA (São Paulo). **Quem é o fonoaudiólogo?** Disponível em: <<http://www.fonosp.org.br/crfa-2a-regiao/fonoaudiologia/o-que-e-a-fonoaudiologia/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

ESCOLANO, Agustin. La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal. In: _____. **Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectivas histórica.** Madrid: Fundación Férmán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 23-46.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves; GONÇALVES, Irlen Antônio; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação brasileira. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, n. 30, v. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERRARI, Márcio. **Maria Montessori: a médica que valorizou o aluno.** Revista Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). Uso & abusos da história oral. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. Discurso Ideológico presente no Material Didático: a resistência em materiais didáticos brasileiros de representações sociais pautadas em significados estereotipados. In: 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação, 6., 2015, Canoas. **Anais...** Canoas: Sbece, 2015. p. 1 - 9. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429897519_ARQUIVO_ARTIGOPARA_REVISTAportoalegre.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

GAZETA DA REGIÃO. **Ilha Solteira está entre as 18 melhores cidades do Brasil para viver.** 2014. Disponível em: <<http://gazetadaregiao.com/andradina/ilha-solteira-esta-entre-as-18-melhores-cidades-do-brasil-para-viver/>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

GORDO, Nívia. **Práticas de alfabetização:** rupturas e continuidades. 1996. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. Set/Out/Nov/Dez, 2001.

GOULART, Cecília. **A noção de letramento como horizonte político para o trabalho alfabetizador**: questões para a prática e para a pesquisa. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-03.html>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **Histórias de alfabetizadores**: vida, memória e profissão. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ILHA SOLTEIRA. **Conheça Ilha Solteira**. Disponível em: <http://www.ilhasolteira.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=122>. Acesso em: 6 ago. 2015.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 1, jan./jun., p. 9-43, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de Memória. In.: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBANEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p.153-176, 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MADRUGA, Juan Antonio García; MARTINEZ, Francisco Gutiérrez; CHAVES, José Oscar Vila. Desenvolvimento da Memória. In.: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. (Org.). **Desenvolvimento Cognitivo e Educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos**. São Paulo: Penso, 2014.

MEC - Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília: MEC, 2009.

MEMORIAL DOS MUNICÍPIOS. **Memorial de Sud Mennucci**: histórico. Disponível em: <<http://www.memorialdosmunicipios.com.br/listaprod/memorial/historico-categoria,246,H.html>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisa. Campinas/SP: Alínea, 2009.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In.: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP7A, 2005.

PORTAL BRASIL. **Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>>. Acesso em: 15 set. 2015.

REDE DE EDUCAÇÃO SAGRADO (Birigui). Colégio Sagrado Coração de Jesus. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.redesagrado.com/sagrado-coracao-birigui/pagina.php?id=26>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)**. São Paulo: SE/CENP, 1980.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **O Estado dos Municípios 2004-2006: Índice Paulista de Responsabilidade Social: Metodologia**. 2009. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/projetos/iprs/ajuda/2006/metodologia.pdf>> . Acesso em: 16 set. 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Localize uma Escola**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_escolas.asp>. Acesso em: 15 set. 2015.

SILVA, Floripes Antikeira da. **A História de Superação de Negras e Negros na Estância Turística de Ilha Solteira/SP**. Ilha Solteira: Ed. do autor, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Um itinerário de pesquisa sobre a Cultura Escolar. In.: CUNHA, Marcus Vinicius da. **Ideário e Imagens da Educação Escolar**. Campinas/SP: Autores Associados; Araraquara/SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a alfabetização 2003- 2012**. Brasília-DF: UNESCO, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

INSTITUIÇÕES, ARQUIVOS, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

Acervo da Biblioteca Lima Barreto das Faculdades Integradas Urubupungá, Pereira Barreto-SP

Acervo da Biblioteca Municipal Assis Chateaubriand, Ilha Solteira-SP

Acervo da Biblioteca Municipal Castro Alves. Pereira Barreto-SP

Acervo da Biblioteca da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba-MS

Acervo da Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), Paranaíba-MS.

Escola Estadual Dr. Mitsusada Umetani

Escola Municipal de Educação Básica Prof.^a Celda Mello de Oliveira

<http://alb.com.br>

[http:// abalf.org.br/](http://abalf.org.br/)

<http://www.anped.org.br/>

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>

<http://www.capes.gov.br/>

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

<http://www.fiu.com.br/instituicao/historia/>

<http://www.ibict.br/>

<http://www.ilhasolteira.sp.gov.br/>

<http://www.mec.gov.br/>

<http://www.pereirabarreto.sp.gov.br/>

<http://sbhe.org.br/modules/publisher/item.php?itemid=99>

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=

<http://www.sudmennucci.sp.gov.br/>

APÊNDICE A – Memória das Professoras Alfabetizadoras

Transcrição das entrevistas concedida pelas Professoras Alfabetizadoras Adair dos Santos Remédio, Aracilda da Silva Sclar, Daisy Simões Moreira, Norma Aparecida Mauricio Teixeira, Ieda Julia dos Santos e Mercia Pinto Nogueira.

MEMÓRIA 1: Adair dos Santos Remédio

A educação hoje esta assim, desvalorizada, não só pelo governo, mas também pela sociedade, pela família e pelos alunos. Eu comecei em um tempo em que o professor era valorizado. Valorizava muito o professor. O professor era *o professor*. Hoje é o professor bonzinho, não é o bom professor que é valorizado hoje em dia. Os alunos criticam muito o bom professor, aquele que exige, que quer progresso, avanço, que quer que eles sejam alguma coisa.

Então, eu comecei em Jupiá na Vila Piloto. Eu era professora da CESP, porque a CESP aqui (em Ilha Solteira) começou essa cidade, né? A CESP começou essa cidade para abrigar os trabalhadores da usina que foram contratados para a construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira, e ai ela foi construída para abrigar os *barrageiros* da época. E eu vim nessa leva. Eu era solteira. Vim do Mato Grosso, sou de Poconé que fica para lá de Cuiabá/MT, a 120 quilômetros de Cuiabá. Eu vim com a minha irmã, ela veio transferida para cá, para o Posto de Saúde por questões políticas. Eu vim para acompanhá-la. Ela era mocinha nova ainda e eu também.

Ai eu terminei o Magistério em Três Lagoas, fiz o 4º Magistério em Três Lagoas. Nessa época a minha irmã já trabalhava na barragem como enfermeira, e a chefe dela achou por bem me convidar para trabalhar como professora. Eu fui escalada para trabalhar no Grupo Escolar lá em Jupiá na Vila Piloto. Era uma cidadezinha pequenininha que também foi construída para abrigar trabalhadores da usina! Eu morava lá e dava aula.

Antigamente era o curso Normal e como eu tinha feito no Mato Grosso, em 1964 conclui em Três Lagoas, eu tive que complementar porque naquela época tinha a diferença entre Mato Grosso e São Paulo. Ai eu fiz mais um ano em Pereira Barreto no CENE para poder registrar certinho e ficar tudo de acordo com o estado de São Paulo. O diretor do CENE era o Ferracini,... bravo, que... (risos). No CENE, foi na década de 70.

Depois eu fiz Pedagogia em Pereira, que era a FECLU na época. Também foi em 70. Em 80 fiz História e Geografia na faculdade de Três Lagoas, uma federal lá, a UFMS. Nessa época eu estava grávida da minha filha.

A primeira escola que comecei como alfabetizadora foi na Vila Piloto e chamava 1º Grupo Escolar, comecei direto com a alfabetização. Quando houve essa divisão, vai fazer a barragem de Ilha Solteira e então transferiram trabalhadores para lá, eu vim nessa leva também...mandaram eu para cá (Ilha Solteira). A minha irmã ficou lá na Vila dos Operadores, lá perto de Três Lagoas e eu vim para cá.

Casei em janeiro de 69 e em março eu vim para cá (Ilha Solteira) como professora e nessa época ainda era da CESP as escolas. Nos anos 70 passou para o estado. O estado abarcou as escolas, né! E aí nós passamos para o estado. Já tinha que fazer concurso público. Eu prestei o concurso público e passei. Fui trabalhar em São Miguel Paulista e fiquei lá seis meses só, pois eu vim transferida para cá, para a Ilha Solteira por união de cônjuge, porque o meu marido era funcionário público, era da UNESP.

Eu voltei para cá e continuei o meu trabalho. Fiquei vinte anos como alfabetizadora. Só alfabetizando. Por que eu fiquei? Porque eu gostava do meu trabalho e também os diretores que eu peguei na época, gostavam do meu trabalho como alfabetizadora. Nós tínhamos uma equipe de alfabetizadores. Eram cinco ou seis professores que todo ano só pegava a primeira série para alfabetizar.

Aqui na Ilha, eu lecionei na Arno, foi lá que eu dei aula pela primeira vez e fiquei por vários anos. Depois eu fui para o Urubupungá, aqui no Sul e fiquei vinte anos só nesta escola. Nessa escola eu alfabetizei, comecei e continuei com a alfabetização porque o meu foco era alfabetização. Então eu tinha a minha aula de alfabetização. Também pegava História, Geografia de 5ª a 8ª série, pegava aula no Magistério, era a complementação que eu fazia. Porque de 1ª a 4ª era uma sala só! E eu tinha a tarde e a noite ainda... eu tinha que aproveitar os outros cursos que tinha feito, então eu pegava História e Geografia a tarde, pegava a noite o Colegial para dar as matérias que eu podia dar na época, como Sociologia com a Pedagogia que eu fiz. Eu pegava aula para complementar a carga horária. Eram oito horas de aula.

Mas nessa época o que tinha de bom no ensino, na educação? Tinha a preparação, a prontidão para a alfabetização. Tinha as classes selecionadas para esse preparo, que era chamada de Pré-escola. Os alunos entravam com cinco anos, cinco anos e meio para se preparar. Como que era esse preparo? Preparava-se com atividades lúdicas. Essas atividades lúdicas a criança brincando ela desenvolvia o que? Tudo.

Noção de espaço, de tempo, cor, formas, tamanhos, grandezas, quantidades. A criança aprendia tudo, ludicamente a criança aprendia tudo, a formar muitas músicas, cantava muito para a criança e outra coisa também, brincava muito, era roda, pulava elástico. Ai a criança desenvolvia a coordenação motora em integral.

Então a gente recebia essas crianças já prontas para alfabetizar, a alfabetização propriamente dita. A gente pegava a criança e já ia alfabetizar, já ia mostrar para elas o alfabeto, os números. Já ia treinar com elas a escrita dos números, porque elas vinham com noção já de quantidade, isso era passado para elas.

Peguei muitas salas de repetentes. Naquele tempo não tinha a promoção automática, não tinha. O aluno tinha que aprender. Tive um aluno que ficou cinco anos na 5ª série porque não aprendia matemática... cinco anos repetindo em matemática... então era um erro... Tinha que estudar a dificuldade desse menino. Mas não, repetia mesmo. E tinha os repetentes também de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Eu tinha uma diretora lá na Vila Piloto que me dava muitos repetentes e eu perguntei: “porque outra vez repetentes?”. E ela falou: “porque você aguenta Adair”. Então eu pegava aqueles repetentes. Hoje eu tenho um rapazinho ali, ele é sapateiro, abriu uma portinha para consertar sapatos, hoje ele aumentou e tem uma sapataria. Então quando eu vou lá ele fala: “é professora, a senhora lutou comigo”. Eu chegava para fazer alguma atividade, a gente aplicava teste de prontidão para alfabetização baseado na Poppovic. Quando chegavam os alunos, a gente aplicava os testes, que era para diagnosticar se estavam prontos ou não para a alfabetização. Ai eu fui aplicar o teste nesta classe e pedia: “vira a folha” e ele virava de outro jeito... Tesoura as mães não davam, ele nunca tinha pegado uma tesoura e não sabia usar... As mães não davam as tesouras para as crianças, pois tinham medo delas cortarem as coisas em suas casas. Então eles tinham muitas dificuldades.

Eu participava bastante de treinamentos. Nos dez anos que trabalhei pela CESP, nós fizemos muitos treinamentos lá em São Paulo. A CESP dava passagem de avião, a gente ficava dez, quinze dias em hotéis em São Paulo se preparando para dar aula. Fizemos muitos cursos em São Paulo, principalmente os alfabetizadores.

Eles davam muitos materiais e eu usava como apoio. Eu fui do tempo da Poppovic. Eu fui do tempo que ela tinha uma apostila para trabalhar prontidão para a alfabetização, então nós fomos lá, num grupo experimental da Lapa em São Paulo. Conhecemos a Poppovic e conhecemos também sabe quem? Uma professora chamada Marieta que era assim a *expert* em alfabetização. Fizemos cursos com ela no grupo experimental da Lapa, que era onde a CESP mandava os professores para fazer

treinamentos. E lá nós aprendemos muita coisa e trazia também o material e colocava em prática também... eram muitos materiais. Essa Poppovic é mãe daquela apresentadora Silvia Poppovic. Ela editou muitas apostilas, livros sobre alfabetização, prontidão para alfabetizar. Nós utilizávamos muita coisa dela.

Naquela época da CESP a gente tinha mais treinamentos, porque a CESP mandava e porque a gente ia atrás buscar. Eles também traziam profissionais competentes para dar treinamentos para a gente. Nesses dez anos que trabalhei na CESP como alfabetizadora, nós tínhamos pedagogas que trabalhavam direto com a gente na sala de aula. A gente ficava dando aula e elas ficavam lá atrás sentadas, olhando, observando, ouvindo... O que estava certo, elas elogiavam e o que estava errado, elas criticavam, mais davam sugestão... Sugeria para a gente melhorar. Então elas ajudavam, cooperavam... ajudavam para a gente avançar a nossa prática... Era mais o avanço das práticas.

E tinha as cartilhas, trabalhava-se com as cartilhas... os materiais didáticos a maioria eram cartilhas e o alfabeto em si, que a gente fazia. Fazia eles no emborrachado. A gente fazia as cartelinhas com as letras, o *B A BA* e eles iam juntando, formando palavras. Trabalhávamos muito com fichas, então ia formando as palavras e escrevendo. Porque a escrita tem que acompanhar a leitura. A leitura automaticamente vem antes que a escrita, né? Porque a criança fala muito... desde que nasce, desde que ela esta na barriga da mãe, a mãe já vai conversando com a criança e vai desenvolvendo a oralidade. Mas acontece o seguinte, tem que desenvolver essa leitura certa. A gente sempre conversava com a mãe e pedia: “não fale *picoca* para as crianças, não fale essas coisinhas muito no diminutivo. Fale a palavra certa, correta, para a criança ir já ouvindo e aprendendo”.

A cartilha era a *Caminho Suave*, foi a primeira cartilha. Depois veio aquela *Quem sou eu?* Sou o Dudu, essa era uma outra cartilha que a gente trabalhava. *Quem sou eu?* era o nome dela e era uma cartilha que era destacável. Tirava a primeira folha, dava para a criança, ela levava para casa, pintava o menininho que se chamava *Dudu* e assim ia progredindo na escrita.

Na época, por exemplo, veio essa cartilha *Quem sou eu?*, que já era de frases. Então muitas crianças... devido ao meio cultural que a gente trabalhava ... filhos de *barrageiros*... Você sabe, vem gente de tudo quanto é lugar... Assim culturalmente não tinham condições... Mas a gente tinha que dar. Novo método... Então utilizava a cartilha que era imposta, mas enxertava né? Dava um jeitinho... dava a cartilha, procurava da melhor maneira atender o pedido da supervisão... mas, do jeito da gente. A gente dava

um jeito de na sala introduzir, enxertar outros tipos de atividades, outros tipos de estratégias, que davam certo.

A *Caminho Suave* vem baseada na silabação, então a gente fazia as fichinhas, na cartolina mesmo... fazia as fichinhas, por exemplo: *BA, BE, BI, BO, BU...A, E, I, O, U...CA, CO, CU*, porque a cedilha vinha depois. Tinham as sílabas simples e depois tinha as complexas. Então primeiro a gente passava pelas simples, todas, desde o *A* até o *ZA, ZE, ZI, ZO, ZU...* então a gente fazia essas fichinhas, cada criança tinha um envelope. Fazia o envelope, o professor mesmo fazia, colocava as fichinhas, colocava o nome deles... e ele já ia olhando o nome e ia aprendendo como escrever o nome dele. Eles levavam para casa... e eu falava para as mães nas reuniões: “este envelope não pode perder... você cuida desse envelope e a medida que formos progredindo, outras sílabas serão colocadas aí”. Então eles levavam para casa e a gente ensinava a mãe: “coloca na mesa as fichinhas e junta, vai juntando para ver se forma palavrinhas, como *BOA* e peça para a criança escrever *BOA*. *OCA*, peça para escrever *OCA*.” E ia trabalhando assim também dentro da sala. Na medida em que ia aumentando a silabação, ia colocando dentro dos envelopes até completar o alfabeto *ZA, ZE, ZI, ZO, ZU*. Depois vinham as sílabas difíceis, eram as consideradas complexas, com dois *R*, dois *S*, *ÇA, ÇO, ÇU*, vinha à cedilha e assim por diante. Quando chegava maio ou junho, essas crianças já escreviam bilhetinhos: “tia eu te amo”... Então através disso aí e o alfabeto que também era colocado lá na parede à gente ia progredindo. Tinha também música. Cantava com eles todos os dias e isso ajudava na alfabetização.

Também trabalhava com textos. Tomava textos. Era do tempo do mimeógrafo. Eu tinha um mimeógrafo. Eu comprei um para rodar os textos em casa. Meus sábados e domingos eram dedicados ao preparo das aulas da semana. Então eu preparava já no sábado e no domingo, rodava todas as matrizes, pegava uma régua, cortava em tirinhas as tarefas da semana inteira e formava textos para eles e esses textos não eram só para eles levarem para casa não, lia em sala de aula, lia em conjunto. Eu sempre colocava em conjunto, pois sempre tinha aquele que avança e o que fica, né? Ai a gente lendo junto, todo mundo junto, um ajudava o outro. O outro ia olhando, então todo mundo lia em conjunto. Eu fazia muita leitura por fila: “vocês agora”. Eu ia destacando o parágrafo desde a 1ª série. Falava: “essa primeira fila vai ler o primeiro parágrafo... vocês irão ler o segundo... vocês o último parágrafo”. Então eles tinham noção do que era parágrafo. Ai a gente fazia a leitura. Lia oralmente, primeiro todo mundo junto, depois por fileira, depois perguntava: “quem quer ler tal parágrafo?” e eles liam. Depois falava: “agora copia”.

Esses textos eram elaborados. Eu pegava a silabação dada. Se tinha dado quatro famílias *A, B, C, D*, por exemplo, eu *pegava lá e formava uma frase*, por exemplo: *VACA DÁ LEITE*. Ia formando frase com o grupo de silabação que a gente estava trabalhando... e na medida que ia introduzindo, ia formando textos maiores e com esses textos a gente bolava estorinha com eles na sala de aula.

Depois falava: “vamos ler o texto que a tia trouxe”. Então eram esses tipos de leitura que fazia. Agora vamos elaborar uma historinha e eu perguntava: “como podemos começar esse texto?” E assim formava a história oralmente e eu ia escrevendo na lousa. Depois a gente lia e depois copiava. A cópia era muito exigida. Eu exigia muito capricho, sabe? Limpeza. Pedia para não dobrar o caderno, fazer *orelhas*. Eles lavavam sempre as mãos antes de começar a praticar, para não sujar, para não rasgar. Usava régua, muita régua, lápis de cor, fazia a atividade, falava: “vamos passar o traço”. O caderninho deles quando acabava, acabava bonitinho que a mãe levava para casa e guardava de lembrança. Tinha esse cuidado.

O parágrafo era bem no começo, usava o parágrafo, falava o que era, como deveriam utilizar e saiam da 1ª série sabendo o que era parágrafo, o que era uma frase, o que era uma oração, o que era um texto. Ponto, ponto final, vírgula, dois pontos, letras maiúsculas. Porque hoje eu vejo por ai e isso eles não sabem.

Eu vejo um filho de uma amiguinha, quando eu chego lá (na casa dela) e ela esta com o filho fazendo a tarefa, ela pede para ele escrever *UMA* e ele escreve *UNA*. Essa confusão. As letras maiúsculas não sabem usar. Na época a gente tinha que trabalhar tudo junto: pontuação, letras maiúsculas, parágrafos. Tinha que incluir tudo junto para eles irem aprendendo e utilizando na prática. Porque só aprende fazendo. Então fazendo diariamente eles aprendiam.

Eu corrigia a criança. De que maneira que corrigia? Corrigia assim: não era apontar “olha você errou”, “isto aqui esta errado”, não. Chamava a atenção para o todo, por exemplo: a classe toda. A gente via que estava errando muito uma palavra, então a gente falava “quem é que sabe escrever tal palavra?” e eles respondiam: “eu sei tia”. Era o tempo das tias. Eles falavam: “eu sei tia”, e eu respondia: “então vai lá na lousa e escreve para a tia”. Ele ia, escrevia e se estivesse certo ou errado, os outros mesmo falavam: “tia esta errado” e eu perguntava: “você sabe escrever certo?” e ele respondia: “sei” e eu mandava ele ir para a lousa. E assim ia estimulando a criança. Havia muita participação da classe, dos alunos e a correção era feita assim. Em seguida a gente escrevia e todo mundo copiava a palavra.

Eu dava muito, sabe o que? Pesquisa. Já dava pesquisa. Eles estavam aprendendo os dois S, então pedia para pesquisar dez palavras com os dois S. Eles iam para a casa, procuravam no dicionário, em revista; às vezes eu pedia para recortar da revista, colar no caderno e escrever embaixo da figura. Eles traziam para a sala de aula. A tarefa não era para a criança perder tempo em casa, ela era trabalhada. Eu perguntava: “quem fez a tarefa?” Todo mundo fazia. Era um estímulo. Tinha uns que faziam quinze, doze, o outro treze. Ai a gente trabalhava a palavra na sala de aula. Por exemplo, eu perguntava: “você escreveu que palavra?” e ele respondia: “passarinho” e em seguida perguntava: “quem quer escrever na lousa?”. O aluno ia e depois eu complementava. Depois lia com eles e em seguida copiavam. Porque não adianta nada você ler e não ter traçado. Ele tem que entender o que esta lendo.

Começava pela sílaba, depois a palavra e depois a frase. Formava a frase. Então formava a frase com a palavra *passarinho* e trabalhava com ela dentro da sala. *Também era a época dos carimbos*. Carimbava o passarinho, eles pintavam, formavam o texto no caderno. Então era uma participação. Todo mundo participava e ficava assim. As tarefas eram vistas para estimular, para dar valor à tarefa.

Nessa época eu achei um pai que falou assim. Era assim, eu ia de caderno em caderno vistando as tarefas. Tinha que dar visto para dar valor para aquela tarefa também. Eu passava, dava o visto todos os dias. Eram 35 alunos na sala, eram muitos alunos para alfabetização. Era bastante. Eu passava, dava o visto e nem olhava quem fez dez, quinze, oito, vinte. Todo dia tinha tarefa. Ai tá bom! O pai falou para mim assim: “professora a senhora pediu doze palavras com dois R, a minha filha fez oito e você não viu?”. Eu falei: “olha, Carlinho eu não vou contar palavra por palavra, um por um, são trinta e cinco alunos. Se eu pedi doze eu não conto não. Ai vai de você. Você acompanhou a tarefa da sua filha?”. Falei para ele né? Ele fez isso para me dar uma chamada. E eu falei ainda: “Não, você tem que ver. Você e sua mulher que tem que ver se ela fez doze, quinze ou se fez oito. Porque o bom aluno eu peço doze, ele não faz doze, faz quinze”.

Como hoje. Hoje como esta? Hoje eu ouvi falar de manhã do método que tem que alfabetizar até os oito anos, na prática estou vendo que não, que não esta acontecendo. Veio depois o construtivismo, não é? Que a criança tinha que escrever, escrever, escrever. Ele construindo o seu próprio conhecimento, não era? Parece que caiu agora. Agora vêm outros métodos, outras cartilhas, outras prescrições, né? Agora é para alfabetizar a crianças até os oito anos.

A gente tinha que alfabetizar ao longo dos anos, até a 4ª série, antiga 4ª série. Era o tempo para a criança ser alfabetizada. Agora não, eu ouvi falar que tem que alfabetizar que tem que ser até os oito. Não tem como!

Hoje eu também vi na televisão⁶¹ o desperdício de livros em Alagoas, no nosso tempo não. O governo dava o material e eles eram distribuídos. Nós víamos as carências das crianças, pois não tem outra pessoa melhor que o professor para ver as carências dos alunos, né? Olhava, analisava, chamava a mãe.. Fornecia o material que o governo dava. Não ficava abarrotado em lugar nenhum, amarelando com o tempo e nem passando do tempo de usar. Eram distribuídos lápis, as canetas, lápis de cor, borrachas, folhas, cartilhas. Tudo era distribuído e a gente tinha aluno que guardava bem, pegava o lápis apontava certinho, cuidava do material. Mas tinha outros que... mas isso é próprio do ser humano, né? Cada pessoa é única, ninguém é igual a ninguém.

Então com isso eu ia alfabetizando. Era desse jeito, sempre acompanhando. Os pais de meus alunos até hoje são meus amigos. Tem aluno que aonde eu vou ele fala comigo: “oi professora, como a senhora está?” Tem pais que falam: “graças a essa aqui, hoje o meu filho é advogado”. Tem mãe que vem falar: “sabe Adair, meu filho passou no concurso para ser promotor...”. Vem outra e fala: “Adair, aquele menininho que você alfabetizou é juiz de direito lá em São Paulo, passou no concurso e esta lá”. Tem médico, tem dentista e também tem aqueles que estão na cadeia, presos, porque a gente, né... a vida...a gente prepara para a vida. Alguns entendem bem, integra, reage, articula o que a gente fala e outros devido as circunstâncias da vida acabam indo para caminhos diferentes. Então eu me orgulho, sabe... em ter sido professora...

(a professora Adair faz um breve silêncio e com lágrimas continua sua narrativa... momento de muita emoção...).

Porque o professor ganha pouco né...! Mas... a... gente contribuiu... eu acho que contribui bastante para a sociedade e ainda continuo contribuindo. Hoje eu trabalho na Pastoral da Criança, ainda trabalho com criança, oriento as mães, as crianças e também participo desse trabalho aqui também (no Centro Dia). Porque a vida da gente é essa. Se a gente puder contribuir para uma coisa boa e deixar para a sociedade uma marca da gente... eu acho que a gente tem que lutar... tem que batalhar, tem que fazer, tem que acontecer. Quando eu aposentei eu pensei o que eu vou fazer? Ah, tem tanta coisa para contribuir ainda, sabe. Tenho força, graças a Deus, tenho saúde. Eu vou ajudar a

⁶¹ Neste momento a professora Adair faz referência a duas reportagens veiculadas na edição do dia 6 de março de 2015 do jornal “Bom dia Brasil” na Rede Globo que faz parte do Sistema Brasileiro de Televisão, a primeira intitulada “Milhares de livros didáticos novos são descartados em Maceió” e a segunda intitulada “Pai de estudante em Teresina busca material escolar em depósito”.

sociedade e aí eu vim aqui (no Centro dia) para a diretoria dessa associação, aí me chamaram para trabalhar na Pastoral da Criança... Eu aceitei e estou aqui na coordenação também da pastoral transformando vidas, ajudando, contribuindo.

Eu fiz Pedagogia, História e Geografia, além do Magistério, aí eu falei: “eu tenho que dar contribuição em todos os setores.” Eu dei aula para a Pré-escola até o Eletrotécnico; no Magistério, formei professores. Passei na Pré-escola, no 1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série, Colegial, Eletrotécnico e Magistério. Contribuí com todos os estágios de desenvolvimento da criança. Peguei aluno na 1^a série que eu alfabetizei e é um grande amigo meu até hoje. Aonde eu vou, vem o pai, a mãe, ele, a esposa e agora a filha, me cumprimentar. Se eu vou num churrasco, num almoço, numa festa, onde ele me encontra ele vem. Esse menino chama Marco Antonio. Era pequenininho assim e teve uma vez que ele chegou para mim e disse assim... porque no começo da alfabetização, ele não tinha feito o pré, nunca tinha estudado, ele caiu numa sala já pronta para alfabetizar... e eu lutando com ele, conversando, eu falei: “Marco Antonio, nós vamos ter que remanejar alguns alunos dessa sala para outra de prontidão, como você não fez o pré, então nós vamos colocar você na outra sala”. Aí ele chegou para mim e disse assim: “tia não manda eu, eu gosto tanto da senhora. Deixa eu aqui, eu vou aprender”. Aí eu falei: “tá bom”. E ele disse: “a minha mãe vai ajudar em casa, eu vou alcançar a turma”. Deixei ele na 1^a série. Passaram os anos e quando eu cheguei em uma sala do 3^o Eletrotécnico, eu fui para dar aula, me apresentei: “Olha, eu sou a professora Adair, eu vou dar aula esse ano para vocês a matéria “Organização e Normas”. Eu sou professora de 1^a a 4^a série, de 5^a a 8^a, sou professora de História, Geografia e tenho Pedagogia. Quem daqui dessa sala me conhece?” Dois levantaram o braço, um era ele: “oi professora aqui, sou o Marco Antonio”. E o outro era um aluninho meu da 1^a série que tem o mesmo nome meu: Adair. Hoje eles são grandes profissionais, trabalham em usina. O Marco Antonio trabalha na CESP aqui na Ilha e o Adair trabalha em uma usina hidrelétrica no Mato Grosso.

Tive vários casos que marcaram a minha vida, porque foram vinte anos de alfabetização. Então tiveram vários. Por exemplo, tinha uma aluna que tinha sete anos e veio parar na minha mão. Olha para você ver! O pai era diretor de escola, era o meu diretor... ele tirou a menina lá do Euclides da Cunha que era particular, chegou segurando a mão da menina e disse: “Adair eu quero que você alfabetize a minha filha”. Ela chegou mais ou menos no mês de maio e ainda não tinha aprendido nada. Eu falei: “mas você tirou ela da escola particular para por ela aqui?” É que esse Urubupungá era um verdadeiro laboratório, toda espécie de pessoas caíam lá. Lá tinha desde a Pré-escola

até o Eletrotécnico, tinha Secretariado, Contabilidade, Enfermagem, tudo era no Urubupungá. Ai ele trouxe para mim e disse que queria que eu alfabetizasse a filha dele.

Ai tá bom! Eu coloquei ela na primeira carteira... ela sentou lá... e eu comecei a falar e ia circulando na sala. Eu nunca ficava sentada, na mesa, nem só na frente. Eu circulava sempre. Eu era uma professora de circular até quando eu dava aula no Eletrotécnico. Era o meu jeito de ser. Assim eu ia, saía, falava e ela olhava para trás e olhava quando eu estava do lado de lá, do lado de cá. Ai eu pensei “essa menina não esta ouvindo direito”. E comecei a observar. Pensei: “vou testar”. Fiz um ditado, fiquei na frente dela, ela olhava para mim e escrevia certinho. Eu ia de lado, ela olhava, olhava e não dava para ver direito o meu rosto, ela escrevia errado. Ia lá atrás e a mesma coisa. Ai com este teste simples eu descobri que ela não estava ouvindo. Olha ai! O problema dela era de audição. Chamei o pai, chamei a mãe, encaminhei, ela colocou aparelho e hoje é médica veterinária.

Tinha outro. Eu falava assim “cavalo”, e ele falava “avalo”. Eu falava “casa” e ele “asa”. Engolia a primeira letra. Ai eu chamei a mãe e falei: “olha ele esta com dificuldade. Ele não consegue falar” e ela perguntou o que deveria fazer. E eu falei: “Olha a APAE de Ilha Solteira contribui muito. A gente encaminha para lá e a psicóloga fará um teste, e se o caso for de fono, ela vai encaminhar ele. Se a senhora quiser eu encaminho”. Eu perguntei porque quando a gente fala da APAE, alguns não querem. Ela autorizou, encaminhei o menino e depois de quase quatro, cinco meses ele já estava falando correto.

Tive também criança que devido aos pais os chamarem pelo apelido: “bebê, neném”, eles não sabiam o nome correto. No primeiro dia de aula, fiz a chamada e ele não respondeu. Ai expliquei para a mãe que o nome correto era Eliezer. Tinha um outro que a mãe o chamava de “Vaginton” Eu chamei, chamei todo mundo e ele não respondeu e eu perguntei para a mãe: “como o seu filho chama?” Ela respondeu: “chama Vaginton professora” e eu expliquei para ela que era Washington e não “Vaginton”. E isso marcou. Hoje até a gente acha engraçado, mas eram as dificuldades que já vinham de casa. Até o diretor ainda hoje quando me encontra, pergunta: “Adair, cadê o Vaginton”. E eu respondo: “Ah, ele deve estar moço formado, casado, com filhos...”.

Eu pegava alunos com doze anos para alfabetizar Quatorze anos para alfabetizar. Não só aqui no estado de São Paulo. Eu dei aula também no estado de Mato Grosso, em Selviria. Também alfabetizei lá. Pegava um período aqui e um período lá. E ai eu peguei um aluno lá, na sala tinham três alunos da mesma casa, da mesma família, um com

quatorze, um com doze e um com dez na 1ª série. Nunca tinham visto um lápis na vida. Carpiam com enxada. O mais velho de quatorze anos fumava cigarro de palha, ele chegava cheirando a cigarro dentro da sala, eu chamei a mãe e falei: “o seu filho de quatorze anos já fuma? Até hoje não aprendeu a ler e nem escrever, mais fuma?” E ela falou: “fuma ‘mulé’... sabe por que? Porque é a única distração dele. Ele fica capinando lá no sol quente, ai acaba acendendo um ‘paieiro’ e fuma”. Eu falei: “a senhora deixa?”. Ela disse: “ah, deixo. Não tem outra coisa para ele fazer...”. Na hora do recreio ele ia lá atrás do muro para fumar. Acendia um cigarro e fumava. Então o que a gente ia fazer, né? Era o costume da casa deles. Desses três, o menorzinho foi muito mais rápido que os outros dois. Eles tinham mais dificuldade de mexer com a caneta, com o caderno. Eles entendiam melhor as coisas, mas na hora de passar para o escrito, ali dificultava por causa da coordenação motora fina, eles tinham o grosso, mas o fino tinham dificuldade. Mas no final do ano eles foram alfabetizados. Um melhorzinho, os outros um pouco melhor, mas conseguiram.

Tem também aqueles que te amam e aqueles que te odeiam, pois como professora a gente não agrada todo mundo, né? No meu caso eu era uma professora que gostava de tudo certinho. Eu não faltava nas aulas para não deixar os alunos com substitutas. A gente tinha cinco abonadas e eu ficava segurando. Eu pensava: “ah, os cadernos estão tão bonitos, estão em fase de aprendizagem tão boa, e seu eu faltar um dia irão perder o ritmo”. Quando vinha estagiária ou substituta, elas faziam o que queriam. Ai eu não faltava.

Eu gostava de tudo certinho. Eles chegavam, arrumavam a carteira, colocavam o material embaixo. Eu corrigia a postura deles, e assim ia. E na hora da saída eu falava: “vê se não tem nada no chão, caído”. Tinha o tempo de preparo para sair também. Tudo era organizado. Então quando vinha a substituta...!!! Ai tinha gente que não gostava porque eu exigia e exigia da mãe também.

Nesse tempo que eu alfabetizei tinha aluno, tinha mãe, tinha professor. Em que sentido eu estou falando isso? Porque hoje as famílias estão desestruturadas. Hoje são os meus, os seus e os nossos filhos, né? A família esta desestruturada e fica aquele joguete dentro da família. As mães não se importam, quer que o governo crie. A escola que tem que dar educação. Quer que a escola dê tudo para o filho e eles não querem nada. As crianças também não tem muito interesse em aprender. Brigam muito, não respeitam o professor. Naquela época tinha as brincadeiras próprias de crianças, a gente conversava, corrigia e eles obedeciam.

Tinha mãe, tinha família. Chamava para a reunião, a mãe cuidava do filho. Estava sempre presente, ajudando, orientando. Hoje esta diferente. Os professores não são mais os mesmos, os alunos também e a família já não tem. Então esta diferente.

Para mim significou muito ser alfabetizadora aqui em Ilha, porque eu contribui bastante com os meninos da época. Hoje graças a Deus eles estão todos felizes com as carreiras que estão. Então eu acho que dei a minha contribuição. Aquela época foi muito boa porque a gente trabalhava bastante.

Ser professor era um sacerdócio. Hoje em dia a gente percebe que o professor ganha pouco e trabalha de acordo com o que ganha e se ouve falar: “ah, eu ganho pouco e trabalho pouco”; “quanto eu ganho eu estou dando”. E gente não, eu principalmente nunca pensei só em trabalhar por dinheiro, porque se fosse trabalhar só pelo dinheiro a gente nem trabalhava, né? Trabalhava por vocação. A gente era profissional. Hoje eu falo quanto me perguntam se eu fui professora: “não, eu fui educadora”. Porque a gente educava, ensinava a ler e a escrever. Transmitia valores e transmitia pelo exemplo. Pelo exemplo de vida, porque os alunos espelhavam muito na gente.

Hoje eu tenho aluna que mora em Goiânia/GO e ela fala: “ah, professora, hoje eu estou criando os meus filhos e estou lembrando o que a senhora falava: conversar, conversar, conversar sempre. Explique para eles os valores da vida...”. Porque a gente tem que conversar com os filhos da gente desde pequenos. Vai falando, vai mostrando, dando exemplos. Você não pode falar para o menino comer jiló, se você não faz, se você não come. Então tem que dar exemplo de vida.

Até hoje as mães falam: “você foi um exemplo para a minha filha, para o meu filho”. Já outra, eu sou católica e na missa a mãe veio e falou assim: “Adair, aquele menino que você alfabetizou, ele esta trabalhando em Sud Mennucci. Passou em um concurso e ele é advogado graças a você.” E eu falei: “graças a você também, pois eu sozinha não podia fazer nada. Graças a você e a seu marido, que ajudaram ele a crescer como gente, como pessoa...”

A gente tinha na época família, pai, mãe, escolas estruturadas, bons diretores, diretores de carreira. Isso é muito importante. Professores efetivos que vestiam a camisa da escola. Porque só com os professores efetivos é que leva a escola avante. Diretores concursados. Agora eu vejo a minha escola, eu vou lá: “ah, é fulano que é coordenador. É sicrano que é o diretor”. Lá na época nós tínhamos diretores de carreira, que estudava para ser diretor. Nós tínhamos lá em Pereira Barreto a Delegacia de Ensino com gente preparada, competente. Todos qualificados para a função. Lá em Pereira a gente ia muito a reuniões, trabalhava mesmo.

MEMÓRIA 2: Aracilda da Silva Sclar

Eu parti para ser professora por opção de trabalho. Em 1960 quando eu tirei o ginásio, não tinha opção em Três Lagoas. Então eu fiz curso Técnico de Contabilidade a noite e fiz o Normal durante o dia. Os dois juntos. Eu formei dentro de três anos os dois juntos, na Escola Técnica de Contabilidade e Normal na Escola D. Aquino Corrêa.

Eu tinha uma vizinha que era diretora de uma escola. Ai eu fui lá pedir emprego para ela. Eu entrei como... antigamente era assim, a gente entrava, tinha os professores que não eram formados, falavam leigos e como eu estava formada, entrei no lugar. Eu podia até requerer um lugar de uma leiga, mas não foi preciso. Entrei, mas não demorou muito tempo, já saiu nomeada no Diário Oficial como professora lá no estado⁶². Logo em seguida teve o concurso, eu passei e fiquei na mesma escola.

A partir de formada comecei a trabalhar, eu vim para Ilha Solteira. Quando foi em 1973, não tenho certeza, se é 73 a 76. Sim é, 73 a 76, eu fiz a Pedagogia em Pereira⁶³. Antigamente chamava FECLU, foi a segunda turma. A Marilena⁶⁴ foi da primeira turma e eu fui da segunda turma.

Naquele tempo a gente ia todos os dias. Vinha turma de Mato Grosso. No Mato Grosso tinha que ter Pedagogia e quem tinha o curso naquele tempo dobrava o salário no Mato Grosso. E naquele tempo foi uma febre. Todo mundo queria estudar para aumentar o ordenado. Então, foi também um dos interesses de fazer mais a Pedagogia, por causa disso. Foi em 1976 que terminei. Depois do curso de Pedagogia não continuei estudando, pois já tinha dois filhos, eram pequenos. Eu me casei com 33 anos, quer dizer que a idade já estava meio avançada e não interessei mais, parei na Pedagogia.

Iniciei como alfabetizadora em 1969 em Vila Piloto. Em 65 dava aula em Três Lagoas e em 66 eu fiz o concurso e passei. Fui chamada pelo concurso da CESP, naquele tempo nem era CESP, era CELUSA, tempo da CELUSA. Eu passei e fui chamada para lá, para trabalhar. Em 66, 67 e 68, trabalhei três anos em Três Lagoas.

Em 68, no final do ano, me convidaram para dar aula em Ilha Solteira. A D. Analia que era diretora, pegou só turma de solteiros, professores solteiros. Naquele tempo também era um número menor de professores que vinham para Ilha, então eu fui incluída na turma de solteiros. Levantava cedo, pegava o ônibus em Vila Piloto, viajava

⁶² Neste momento a professora Aracilda faz referência ao estado de Mato Grosso do Sul.

⁶³ Neste momento a professora Aracilda faz referência à cidade de Pereira Barreto.

⁶⁴ Marilena Feltrini atual secretária da Educação do município de Ilha Solteira, foi uma das pessoas que indicou a professora Aracilda para participar desta pesquisa, destacando-a como uma excelente alfabetizadora na cidade.

até aqui (Ilha Solteira), dava aula, almoçava no *bandeijão*⁶⁵, e as duas horas da tarde a gente voltava para casa. Nesta época eu também estava com dois anos de afastamento do estado de Mato Grosso, aí fiquei em Ilha Solteira.

Em 66 eu dava aula para a 3ª série na Escola João Ponce, no outro ano peguei a 4ª série. Somente quando eu voltei para o Mato Grosso, depois de três anos, é que eu peguei uma sala de 1ª série, pois como eu já dava aula na 1ª série em São Paulo, eu já tinha experiência. Antes eu não queria a 1ª série, nem matando. Eu não sabia o que fazer com aquele bando de moleque. Recém-formada, eu falei: “eu não quero, eu não quero 1ª série, eu não sei o que vou fazer com isso”. A gente sai do Normal com a cabeça cheia de teoria, é bonito né? É bonito, mas na prática...!

Então eu peguei uma 3ª série, sai muito bem. Tanto que no outro ano peguei uma 4ª série. Naquele tempo era de admissão, fui muito bem graças a Deus. Aí como eu dava aula lá em Jupiá, eu preferi pegar duas primeiras séries para ficar mais fácil para trabalhar. Era um planejamento e dava para fazer para duas. E antes, eu fazia um planejamento para a 3ª e 4ª separado e outro para a 1ª. Mas graças a Deus...!

Depois que venceu meus afastamentos no Mato Grosso, eu viajava a noite. Dava nove horas de aula aqui na Ilha e ia para Três Lagoas para o curso de adulto de alfabetização. Eu trabalhava nove horas. Aqui na CESP, eram quatro horas de aula, uma hora a mais, meia hora antes e meia hora depois, para preparar as atividades. Aí então, nove horas. E no sábado trabalhava até às dez horas para completar a carga horária. Sábado era reunião, era planejamento, eram essas coisas.

Cheguei lá (em Três Lagoas), aqueles senhores tudo, não sabiam ler, não sabiam nada. Eu falei: “sabe o que vou fazer com vocês? Eu vou voltar, vou tratar vocês como alfabetização de crianças. Eu vou voltar da estaca zero, desde o *A,E,I,O,U*.” E eles falavam: “ah não, eu já sei ler um pouco”. Não gostaram não.

Aí eu falei: “quem não sabe vai melhorar e quem já sabe vai melhorar também”. E comecei. E no final do ano os velinhos estavam lendo tudo.

Tinha uma senhora lá com a mão dura, não conseguia fazer nada. Eu levei um papel com coordenação motora. Nem o serra-serra ela dava conta. Eu pegava na mão dela, ela ficava sem graça e eu falava: “não tia, não tem nada não. É assim. Os meus

⁶⁵ Local onde serviam as refeições para os funcionários da CESP e para os funcionários das empreiteiras que prestavam serviços para a CESP. O Bandeijão era administrado pela empresa Camargo Corrêa e fiscalizado pela CESP. O local era dividido em setores hierárquicos: nível 1, nível 2, nível 3 e nível 4, sendo que o acesso a cada nível identificava o cargo do funcionário, e esses eram identificados por crachás. Caso o funcionário acessasse outras alas que não fosse à do seu nível, ele era advertido e muitas vezes conduzido para a Inspetoria de Segurança.

meninhos lá (em Ilha Solteira), eu pego na mão para dar o primeiro impulso e uns começam com a garatuja⁶⁶, a senhora já esta no serra-serra.”

E olha! Me surpreendia aquela turma de adultos. Como é bom trabalhar com adultos. Eu gostei, gostei muito. Foi uma experiência muito boa. Eu trabalhava com crianças e com adultos, foi bom naquela época. E os textos que eu usava aqui (em Ilha Solteira), chegava um determinado tempo eu estava usando lá (em Três Lagoas). Eles desenvolveram bem mesmo. Era uma classe com mais ou menos vinte e cinco adultos. Eu ainda dava aula no salão nobre. Não tinha sala para esta turma. Então eu dava aula em um baita salão nobre, no meio da classe, assim, um quadro improvisado em cima de uma carteira e era desse jeito que a gente dava.

E a gente naquele tempo tinha coordenadoras. No tempo da CESP, tínhamos coordenadoras, nós fazíamos o planejamento, tinha uma equipe de 1ª série e o professor que não funcionava, que não trabalhava direito e que não rendia, chegava para trabalhar, a gente batia ponto, e o cartão não estava no ponto. Então você tinha que trabalhar, mostrar serviço e pesquisar. Você tinha que se virar. Você não podia sair fora, por que se não corria a *quita*⁶⁷.

A gente ia para as reuniões de sexta-feira. Ia todo mundo de 1ª a 8ª. Lá eles passavam tudo. O que tinha que fazer, o que não era certo, o que podia fazer, os regulamentos. Era tudo na base do regulamento. E tinha também os cartazes com informações de como deveria ser o comportamento do aluno, o que ele podia e o que ele não podia fazer.

Então cada um procurava ir adaptando a classe de acordo com o que recebeu, entendeu? Muitas vezes o professor aplicava o planejamento de acordo com o que recebeu e muitas vezes não dava para seguir aquele e tinha que ir adaptando com a sua turma, entendeu?

Muitas vezes, uma sala classificada como uma classe até inferior pela classificação, ela superava muitas vezes, mais do que outras, pois os professores pesquisavam. A gente trabalhava, muito! Ah, trabalhava.

E o pessoal aqui da CESP era muito bom. A gente dava aula em Selvíria. Eu dava aula de manhã aqui na Ilha e a tarde eu dava em Selvíria. E a turma da CESP, professores daqui, lá em Selvíria eram número um. Todo mundo queria os professores da Ilha Solteira. Eram bem assim, bons professores.

⁶⁶ Desenho malfeito; rabisco. (FERREIRA, 2004).

⁶⁷ Termo utilizado popularmente em algumas regiões do Brasil e que significa demissão do funcionário.

A CESP ficou responsável pelo ensino de Ilha Solteira até 1983, aí passou para o estado de São Paulo. Em 83, eu fiquei como estagiária, fiz o concurso para o estado de São Paulo. Aí voltou o pessoal para Ilha que estava ingressando por escolha. Só por escolha. Mesmo quem morasse aqui (em Ilha Solteira) não ficou aqui. Teve que concorrer a vagas do estado de São Paulo, a remoção, a tudo... naquele tempo tinha, entendeu?

Até na época, sobraram vagas aqui em Ilha Solteira, mas como eu trabalhava aqui, eu fiz o concurso e fui parar lá em São Miguel Paulista. Eu fiquei dois anos para lá, mas depois desse tempo, eu acho que essas vagas não entraram para a escolha, só para remoção, coisa assim. Eu sei que eu não consegui vir.

Depois de dois anos eu abandonei. Eu não consegui dar aula em Mato Grosso e dar aula aqui. Eu estava com afastamento no Mato Grosso, aí venceu e eu não podia vir. Aí abandonei. E no ano que abandonei surgiu não sei quantas vagas em Ilha Solteira, e eu perdi. Não aposentei na Ilha Solteira. Fui para o Mato Grosso, fiz novo concurso, passei e continuei trabalhando lá.

Aqui na CESP era direto o treinamento. Antes do início do ano a gente tinha quinze dias, quase quinze dias de curso, ou muitas vezes a semana toda. Tempo integral, cedo e a tarde, entendeu? Era dado por uma turma de São Paulo, era um treinamento, muito, muito, muito bom. Eles traziam o que eram provado mesmo, entendeu? O que dava certo. Eram processos testados e traziam como modelos para serem aplicados. Hoje em dia eles falam: “ah, é bom se vocês fizerem”. Na época era coisa que você podia fazer e que dava resultado. Vinha uma turma de São Paulo. Uma turma de alfabetização, outra de outras turmas, de todas as matérias. E participávamos dos treinamentos para depois iniciar o ano letivo. Os treinamentos eram separados de 1ª a 4ª série, entendeu? Separado de 5ª a 8ª série.

Eu também dava aula em Mato Grosso, era completamente diferente. E quando eu cheguei aqui (em Ilha Solteira), minha filha! Como diz, acho que eu aprendi cinco, seis vezes a mais e isso ajudou muito o meu trabalho. As colegas que trabalhavam com a gente tinham muita prática na 1ª série e a gente ia atrás. Eu fui muitas vezes atrás, eu não sabia, eu ia. E muitas vezes outras vinham: “você aplicou tal, tal atividade que passou no curso? Deu resultado?” Eu respondia: “Deu!” E ela falava: “Como é que você fez?” Minha filha! A gente trocava ideias direto, direto. Muitas vezes uma falava: “ah, eu fui por em prática tal atividade!”, a outra dizia: “vixi, aqui não deu certo não?” A maior parte tudo era resolvido. Sempre fazíamos trocas de experiência.

Ah, eu lembro! Em matemática. Quando sai do Normal a gente não tinha tanta informação sobre trabalhar com unidades, dezenas, entendeu? Antigamente a gente falava que uma dezena era dez e pronto, acabou. E ali no treinamento não, fazia o agrupamento, até explicava. Gente do céu! Um material riquíssimo que eles trouxeram para a gente naquela época. Os cubos divididos em dezenas e o material riquíssimo que a CESP encomendou e a gente usava, não lembro o nome. Eram os materiais dourados, cubos dourados. Não tenho foto e nem material da época. A gente naquele tempo achava que não precisava nada, né? Que tudo estava bom. E a gente só fazia para trabalhar direito, para não ser mandado embora. A gente tinha que andar na linha, procurar coisas novas, sempre pesquisando.

Lembro de muitas coisas de Português que eles traziam para a gente, como dava Geografia, História, tudo era englobado. Matemática com Português, Geografia com História, entendeu? Tudo era muito, muito, muito, muito bom. Tinha também o material da Popovic, método Popovic que auxiliava no processo de ensino.

A gente tinha no sábado reunião da turma de 1ª série, ali trocava ideias, atividades. Tinha hora para preparar aula, as atividades. A gente trocava ideias, pegava texto de uma colega, o que a gente tinha passava para a outra. Trabalhava tudo em grupo. Não era egoísta. Tudo a gente passava. A gente arrumava um texto para fazer leitura com compreensão com tudo e achava que estava de acordo com a série, a gente passava para a outra, pegava o caderno da outra, não tinha frescura, não. A turma era boa. Era bem assim. Tinha que concorrer, né! Mas uma colaborava com a outra porque a gente queria ficar no grupo. Era um grupo bom. E o ordenado era muito bom. Em Mato Grosso eu vim ganhando X, quando eu cheguei aqui eu não acreditava que estava ganhando tudo aquilo de dinheiro.

Naquela época, Nossa Senhora! O ensino do Mato Grosso era bem, bem, ruim e a maior parte dos professores, tinha muitos professores leigos que davam aula, entrava quando tinha falta de professores, iam lá, queriam dar aula e dava. Foi quando eu entrei. Tinha pessoas que não tinha o diploma, aí eu entrei. Eu falei: “se não me der o lugar, eu vou requerer o lugar de uma leiga”. Aí entrou eu e uma amiga que tinha formado junto comigo, graças a Deus, deu tudo certo, Nossa Senhora!

O mesmo método que a gente usava aqui na Vila Piloto (Ilha Solteira), eu trouxe para Três Lagoas. Nossa Senhora! Era um sucesso. Tinha pai que queria tirar o filho de uma escola para colocar no João Ponce, porque ouvia falar da professora que os meninos estavam lendo em pouco tempo.

Lá em Três Lagoas eu estava dando aula e um dia chegou um senhor lá com uma criança, o nome dele é Pedro Mamão. Ele é até político lá, vereador, uma coisa assim, e a mulher dele era professora também e dava aula lá. Esse menino passou acho que por cinco, seis escolas. Ninguém dava jeito nele. Lá no Centro Educacional as janelas eram baixas, abertas, assim que o professor virava as costas, ele fugia. Não sabiam onde ele estava. Iam atrás da mãe para procurar esse menino. Deu trabalho e tinha escola que não queria ele mais. Ai chegou esse pai, com esse menino e um cabo de vassoura. Ele chegou lá na minha porta, conversou com a diretora. A diretora não queria porque a sala estava numerosa e ele disse: “ah, é um pedido meu”. Mas como era político, né, levou lá. Ai, ele chegou lá (na sala de aula) e falou: “olha professora, ninguém dá conta desse moleque. Eu sei que a senhora é muito brava”. Eu era muito enérgica, aula minha não tinha um *piu*, a molecada tinha liberdade para ir até o cesto apontar o lápis, acabou, tinha que sentar. Esse negócio de tá no banheiro de lá para cá, só em último caso.

Ai eu falei que ele podia levar o cabo de vassoura que eu ia conversar com o menino e em dois dias ele ia entrar na linha comigo. Menina!!! Esse menino não deu um pingão de trabalho para mim, mais nenhum, um pingão de trabalho. Eu dava muita atividade e não dava tempo para brincar. O tempo todo eles trabalhavam. Eram aulas preparadas com fichinhas, uma coisa bem diversificada, então não dava tempo. E em poucos meses, o moleque que não sabia nada, aprendeu. O pai, o Pedro falou para mim: “manda o que você quer, tudo, todo dia para mim”, e de vez em quando eu mandava a família tal, que ele não sabia, do A, ou do K, e fui mandando e o moleque vinha afiado de casa.

Menina! Precisa ver que beleza. Hoje ele é advogado. Então esse é um dos casos que o pai chegou lá com um cabo de vassoura e eu falei não, não vou pegar cabo de vassoura. Eu sei, que hoje o menino é excelente.

Era atividade em cima de atividade. A aula inteirinha, muitas vezes eu saía da minha sala para ir até a secretaria para buscar alguma coisa de emergência e falava: “eu vou ali e volto. Silêncio, a tia volta e ninguém vai cuidar de ninguém, cada um cuida de si”. E a atividade estava na lousa. Eu ia, voltava, entrava, estava tudo normal, na santa paz. Graças a Deus. Eu era bem enérgica.

Em Ilha Solteira trabalhei na primeira escola, que hoje é a Arno e na terceira escola, quando dividiu. Não lembro o nome dela hoje. Atuei na cidade de Três Lagoas, Ilha Solteira e em 77 fui para Selvíria e aposentei em Selvíria. Quando eu vim para cá (Ilha Solteira), eu peguei o tempo de CESP, que trabalhei e aposentei. Nessa época não aposentei em tempo normal, aposentei com vinte e quatro anos, eu tinha uma licença

prêmio, então não gozei e contou em dobro. Então eu fiz um concurso no Mato Grosso outra vez e passei. Comecei a trabalhar nesse tempo. Antes de aposentar, trabalhava cedo e a tarde, eu saía da CESP e ia para o Mato Grosso, viajava todo dia para lá. Quando deu tempo, do primeiro concurso aposentei em 78 e o segundo aposentei em 89, então tenho duas aposentadorias. Aposentei na Escola Ana Maria de Souza em Selvíria.

Eu recebia muita ajuda das colegas, muita colaboração. Trabalhávamos em grupo. Procurava, pesquisava e tinha que trabalhar assim. E foi bom. A gente enriquecia muito com isso. Enriquecia muito sobre alfabetização. Em outro lugar ficava sempre naquele batidão, batidão e a gente (na Ilha Solteira) sempre estava com coisa nova. A CESP trazia e queria que a gente usasse, fizesse.

As pesquisas eram em livros, revistas. A coordenadora muitas vezes passava para a gente modelo de alguma coisa. A gente só modificava ou muitas vezes aplicava aquele ou criava outros. Eu sei que a gente criava. Uma professora que era coordenadora chamada Edna Maria Souza me convidou para escrever um livro. Eu fazia muitos textos, criava muito texto conforme a silabação que eu estava. Eu criava textos usando aquelas sílabas, com nome dos textos e tudo. E essa coordenadora disse: “Cida⁶⁸, vamos escrever um livro, montar esses textos seus, vamos escrever um livro. Você monta uma cartilha, em cima de seus textos, em cima de seus conhecimentos”. E eu disse: “ah, que nada”. Ela vivia me convidando para escrever, ela ia escrever e eu falei: “não quero não”.

Eu misturava tudo. Antigamente eu alfabetizava com letra de mão. Leitura e escrita ao mesmo tempo. Se não sabia ler não sabia escrever. Tem professor que enche a lousa, aí o moleque passa a aula inteirinha copiando, você vai perguntar uma letra e ele não sabe. Ele sabe copiar tudo, bonitinho, bonitinho!

Mas os meus alunos se não sabiam ler, para mim não estavam alfabetizados, nada, nem começou. Tem professor que fala: “se esta copiando ele sabe”. Não o meu. Passava um por um, colocava as famílias na lousa, várias palavras. E um por um eu falava: “você lê isso aqui! Lê isso aqui”. Colocava tudo variado, entendeu? Quando tinha um que não sabia, voltava outra vez. Ai começava: *BA, BE, BI, BO, BU. BA, BE, BI, BO, BU*. E voltava: *BU, BO, BI, BE, BA*. Eu usava um cabo de vassoura e falava: “vem cá pegar o cabo de vassoura e mostre para mim onde esta escrito *BOI*. O aluno tinha que pegar o cabo de vassoura e colocar em cima das sílabas. Ele ia lá e colocava

⁶⁸ A professora Aracilda é chamada pelas pessoas mais íntimas a ela de Cida.

no *BO* e eu falava: “agora procure as vogais” e ele colocava o cabo no *I*. Eu falava: “agora escreve na lousa: *BOI*”. E ele escrevia e depois sentava.

A minha aula era assim, o tempo todo eles liam. Quem estava do lado de fora falava que tinha barulho. Não era uma aula silenciosa. O tempo todo eles estavam falando alto. Lendo comigo. Repetindo. Porque a alfabetização se não for na base da repetição não aprende não, não aprende.

Muitas vezes você repete três, quatro vezes a mesma coisa e você olha na cara de um que tá perdidinho. Você pode chamar que ele está perdidinho. Os meus seguiam quase todos tudo juntos, não ficava moleque para trás não.

Eu usava a cartilha *Caminho Suave*. E os alunos que acabavam as atividades iam muitas vezes... eu tinha no fundo da sala de aula um monte de textos, de fichas...e eu falava: “acabou não quero conversa não. Vai pegar, procurar uma fichinha”. Até gibi eu tinha dentro da sala. Falava: “vai ler um gibizinho”. Tinha uns lá que terminavam a atividade rápido e tinha que ser bem feito, se tivesse mal feito tinham que apagar. Eles iam lá na fichinha, no gibizinho, escolhiam, sentavam, trabalhavam. Eu perguntava: “quem está faltando?” Tinha um. E os outros estavam lá no fundo da sala fazendo outras coisas, não tinha bagunça, não. Não tinha bagunça.

Eu dava muito texto com leitura e compreensão. Os textos eram enormes com leitura e compreensão. Eu pedia para desenhar algo sobre a lição, saia uns desenhos lindos sobre a lição. Eu gostava dessa parte. Pedia: “pesquise, coloque o 3º parágrafo fazendo composição, travessão”. Diálogo todinho, era ensinado na 1ª série. Eu vejo agora a molecada sair e não saber nada.

A gente dava aula lá em Selvíria e eram salas de cá e de cá. Antigamente lá era pré, aí nós fomos eu e uma colega. Como não tinha sala na escola, transferiram a gente para esse anexo. A gente dava aula, eu e a Oliva, a gente dava muito assim: *A, E, I, O, U...U, O, I, E, A* e vai e vai...aquela cantiga toda... *CA, CO, CU...CU, CO, CA*. E tinha uns pintores lá. Aí de vez em quando a gente tinha um pau né e falava: “menino, vai lá e mostra cadê o *CO*”. Ele ia lá com o pau. Tinha a ficha de todas as famílias. Novamente eu dizia: “vai, lá e mostra para mim cadê o *CU*”, exemplo né. Aí, muitas vezes o menino não sabia e a gente falava: “menino, põe o pau no *CU*”. Era a palavra. E os pintores falavam: “o que essas professoras falam de *CU* aqui, não está escrito... tá fora de série...é demais”... (risos).

E também teve outra passagem. Tinha a cartilha. Tem o *CA, CO, CU*. E tomando a lição de uma menina, tinha o *CA* e o *CO*, mas o *CU* não tinha. E eu perguntei para a menina, era uma moreninha, lembro dela até hoje, chamava Neide ou chama Neide:

“tem o *CA* e o *CO*, cadê o pedacinho daqui Neide? Cadê o pedacinho daqui? Neide a tia esta perguntando, cadê o pedacinho daqui? Fala. O que que foi? Quem que foi? Você tirou daqui?” E ela disse toda choramingando: “nós é crente professora, nós não pode falar o *CU*. A minha mãe raspou o *CU* com a gilete”. Gente do céu! Certas coisas que acontecia... Meu Deus! (risos).

E outra vez foi assim: “A ema come coco”. Eu estava falando da fruta. Cada um lia uma frase. Eram várias, várias frases com o *CA*, *CO*, *CU*. E a menina de repente falou assim: “A ema come bosta”. E eu disse: “o que?”. Ela não entendia que era coco fruta, pois para ela o coco e a bosta era a mesma coisa, né! (risos). Gente do céu! Aquilo! Cada coisa da alfabetização que acontecia. Você morria de rir. De vez em quando eu saia da sala ia lá longe e ria. Eu falava para a Oliva e a gente ria.

Menina, tem tanto caso, tanto caso!

E tem outro também de uma professora no corredor, lá na Vila Piloto. E ela falava: “põe a cobrinha no *CA*, fica *ÇA*, põe a cobrinha no *CO*, fica *ÇO*”. E a molecada naquele entusiasmo repetindo, explodiam! E eu falei: “até onde ela vai colocar essa cobrinha”. E ela: “põe a cobrinha no *CU*, fica?”. Eu olhei para ela e falei: “Irene!”. E ela falou: “eu nunca tinha pensado por este lado”.

Então são certas coisas que o professor falava mas não tinha noção do duplo sentido. Achava que...! Ela inventou isso para que o menino guardasse, aprendesse aquilo. Naquele dia eu rolei de rir.

Na alfabetização tem cada parada, que...! Tem hora que...! Juntava eu e a Oliva e ficava lembrando de tal passagem que o menino fazia. Ah, para a gente era uma alegria.

Eu usava muitas fichas, muitas leituras em fichas, tarefas individuais todos os dias. Como tarefa era: uma cópia, um separar sílabas, um ligar palavras. Era uma tarefinha razoável e os pais aprovavam e ajudavam muito. Aqui em Ilha os pais ajudavam muito. Lá em Selvíria os pais eram 90, 80% analfabetos, e as tarefas as crianças faziam sozinhos. Então muitas vezes quando eu via aquela tarefa incompleta era porque não sabia. Podia saber que aquele aluno não estava pronto. Então eu separava e falava: “vamos trabalhar com ele a parte”. Muitas vezes eu dava aula em dois períodos no Mato Grosso e esse aluno com dificuldade eu levava ele para tarde. Estudava cedo e a tarde comigo, até melhorar. Ai eu soltava outra vez. Tinha época que a minha sala tinha quase sessenta alunos e vice versa. Eu tirava duma turma os melhorzinhos e fui agrupando a turma. E ficou uma turma boa e uma turma mais inferior, ai eu trabalhava com aquela turma e no final do ano estava todo mundo junto, nivelado.

A diretora me dava liberdade. Eu falava: “tal aluno, tal aluno, eu vou jogar ele para tarde”. Ela falava: “pode jogar”. Então eu jogava para reforçar e ela falava: “nossa quanta criança”. E muitas vezes na parte da manhã tinha menos crianças. Os bons trabalhavam sozinhos e os outros, os mais fracos com a classe com menos aluno dava tempo de você recuperar. O bom de duas classes era isso. Mas quando a diretora autorizava, chamava o pai ou a mãe e falava “vou fazer esse trabalho tal, tal, com o seu filho, a senhora aceita?”. Todo mundo queria estudar no período da manhã, então a gente explicava que não estava mudando para tarde, era só para reforço e a medida que melhorasse voltaria para o período dele. E olha menina! Surtia efeito.

Muitas vezes o aluno ficava comigo no recreio ou para fazer a tarefa ou para dar lição, porque não dava conta da lição. Ficava comigo lá. Trazia lanche, ele comia o lanche ali, mas não ia para o recreio. Eu ficava corrigindo. Eu nunca fui para o recreio. Eu ficava corrigindo a tarefa, o caderno do aluno. Eu levava caderno para casa todos os dias. Fazia correção todos os dias, um por um. Eu sabia onde que aquele aluno estava precisando de alfabetização, se era no *FA*, se era no *MA*, um por um, um por um eu conhecia pelo caderno.

Eu fazia ditado todos os dias, todos os dias. Eu dava um texto e eles liam. Depois nós fazíamos uma leitura alta. Ai eu chamava um e outro, e eles não sabiam quem eu ia chamar. Eles tinham que estar preparados. Eles liam bonitinho, bonitinho. Eles não sabiam que hora eu ia chamar, no final do ano, minha filha!

A Irene Corciole, era coordenadora lá (em Selviria) e falava: “tal dia eu vou na sua sala fazer um ditado”. Ai ela pegava todas as sílabas, desde o *FA*, *BA*, *CA*, *CLÁ*. Ela chegava lá e dava um ditado e ia avaliando. Era pouquíssimo que meus meninos erravam. Ela falava: “Cida como você consegue? Eu vejo alunos que não passaram com você, estão lá na segunda série, eu vou lá fazer ditado e os meninos tem erros bárbaros”. E eu falava: “por que foram mal alfabetizados”.

Eu ensinava muito pelo som *FA...DA*. Eu falava: “ olha a língua”. O *BA*, *BE*, *BI* gruda o lábio. Eu fazia isso para o menino não trocar o *BA* pelo *PA*. Eu usava gestos com a mão, trabalhava a dicção para eles associarem. A (boca bem aberta) ... e assim em diante. Quando os lábios grudava era *MA*, e o *NA*, boca aberta. O *BRA*, treme, tem que tremer. O *BLA*, enche a boca. Eles distinguiam bem.

O desespero era tanto que eu queria que o moleque aprendesse e ia criando, usando essas técnicas para fazer ele aprender. Colocava a posição da língua, usava as mãos e ele não trocava. Por isso que eu falo a alfabetização estava no sangue. Quando eu descobri, eu mesmo me apaixonei pela alfabetização.

Eu usava muito o mimeógrafo, fazia muitas atividades. Cada aluno tinha a sua fichinha com figuras, letras e palavras. E eu falava para eles procurarem quando tinha dificuldade. Tinha também grudado na parede as famílias e falava para eles procurarem.

O *Caminho Suave* começa com sílaba simples. Ai vai aumentando, até chegar na dificuldade, que eram as lições enormes. Menina, eu tinha facilidade para criar. Sai trabalhando com o *FA* e pedia para o menino riscar no texto todas as palavras que tinha *F*. Agora você vai ler. Agora você vai por em ordem: *FA, FE, FI, FO, FU*. Eu fazia isso para ele saber distinguir. Eu usava as fichas. Eu fazia um texto, eu colocava as perguntas no verso. A criança lia, fazia a leitura e atrás tinha a compreensão do texto. Eles liam e respondiam. E eu dava tudo variado, cada criança pegava um diferente.

As minhas salas chegavam até quarenta alunos. Mas uma média boa para alfabetizar é vinte e cinco alunos, pois dá para você dar atendimento individual.

Eu recebia alunos do sítio que nunca tinha pegado um lápis. Tinha que ensinar como pegar. Fazia as garatujas. Tinha que pegar na mão de um por um. No serra serra, falava: “sobe, desce”. De carteira em carteira. No *C*: “faz que vai mas não vai”. No *M*: “um, dois, três escorrega”.

Você sabe que eu tenho vontade de pegar uma sala de aula ainda? E dou conta.

Eu me sinto realizada com o meu trabalho. Porque no final do ano os alunos quando era em junho todo mundo recebia o livro. Eu fazia a festa do livro. Vinha o prefeito em Selvíria. Aqui (na Ilha Solteira) não. Aqui na medida que o aluno melhorava, estava na frente, a mãe ajudava, então chegava uma certa época que a gente já ia entregando o livro separado. Lá, em Selvíria a gente fazia a festa do livro, os coordenadores vinham, e para eles (os alunos) era tudo e para a gente também. Vinha de Três Lagoas a Delegada de Ensino, vinha para a entrega do primeiro livro e valorizava. Eles valorizavam muito a gente. Então aquilo para a gente era tudo. E ver no final do ano o seu aluno pegar o livro, abrir e ler tudo, era a coisa mais linda do mundo, gente! O professor de 1ª série sente realizado no final do ano quando termina o ano e fala, graças a Deus, 100% foram. E também quando não podia ir, era obrigado a passar. O aluno ia para a 2ª série e a própria escola, voltava ele para a 1ª série. Constava no diário de 2ª série e ele reprovava na 2ª série. Somente em São Paulo vinha aluno para a gente para a 2ª série, se ele não acompanhasse, a gente chamava a mãe, a gente explicava: “ele não acompanha e vai para a 1ª série para ser alfabetizado. Então vai ser reprovado na 2ª série esse ano e no ano que vem ele estará pronto para a 2ª série”. Depois disso ia embora aqui direto. No Mato Grosso tinha reprovação.

A entrega do livro era a continuação do *Caminho Suave*. Tinha a cartilha *Caminho Suave* e tinha o primeiro livro *Caminho Suave*. Começava as lições bem pequenininhas, ia aumentando, chegava lá no fim eram lições enormes. Começava assim: “este é o Bebê, o Bebê não sei o que...” bem pequenininho. Mesmo que ele não tivesse terminado até o fim, e estivesse já dado o *BLÁ*, o *CRÁ*, ele não estava prontinho, mas qualquer aluno pegava o livro e dava conta de ler.

E outra coisa, eu tomava lição dos meninos toda sexta-feira da cartilha. Tomava lição. Quem sabia duas, três lições eu passava. Muitas vezes eu tinha aluno na quinta lição, tinha outro na décima quinta lição que a mãe ajudava, então eu procurava aproveitar e isso era muito bom. Já pensou a turma toda igual? Então não. Tinha competição. Um falava: “mãe fulano esta na lição tal”. Então punha quente para estar na lição do outro, isso é muito bom, pegar a cartilha e tomar a lição. Toda sexta era dia da lição, eles tinham que vir prontos para tomar a lição. O que não sabia voltava para estudar, não queria gaguejado. Era dentro da sala, os outros ficavam todos sentados vendo a sua lição, preparando uma. Quem soubesse duas, três eu tomava e com isso eles que ganhavam, não era eu.

Como a história da tabuada *o bolo e a bala*. Levava um saco de bala e a régua, deixava em cima da mesa e chamava dois. Perguntava para um: “quanto é duas vezes cinco? Não sabe?” Perguntava para o outro, e ele respondia: “10”. O que não sabia ganhava o bolo (uma reguada na mão, mas eu dava de leve). Mas ele em casa estudava para dar o troco no outro em outro dia. E competiam... isso era bom...eles aprendiam.

Eu me senti tão realizada. Tão realizada, que aqui (em Ilha Solteira) antigamente tinha o Pré-escolar, os alunos já vinham alunos trabalhados com as vogais todinha. Vogais, numerais até o número dez, sabendo escrever. E no pré também a junção de vogais. Então quando eu entrava com a alfabetização ia rápido, não perdia tempo. Aquela garatuja eles faziam tudo no pré. Eram bem trabalhados no pré. Então os melhores professores, era a turma da Ilha. Todo mundo que vinha aqui, os alfabetizadores elogiavam. E o pai quando encontrava com a gente, tanto quanto com o meu marido, elogiavam. Trabalhava um senhor com o meu marido e quando ele encontrava com ele nas reuniões falava: “é o marido da melhor alfabetizadora de Ilha Solteira”. Ai ele chegava todo orgulhoso: “olha, hoje eu recebi um parabéns que eu não mereço, vou dar para você”. Graças a Deus!

E vários pais que encontro hoje. O doutor... hum... faltou a memória agora. Ele é dentista aqui. Quando ele me encontra, ele vem para me dar um beijo na testa e fala:

“minha alfabetizadora”. E tanto o filho quanto a filha dele eu alfabetizei, o Mário e a Marina.

Uma vez eu fui visitar um aluno, que a tarefa dele vinha em uma situação imunda, imunda. Eu disse para ele: “eu vou conversar com a sua mãe”. Deixei a sala e falei para a servente: “eu vou lá, esse menino não rende”. Cheguei lá na casa... de pau a pique, os vão a gente enxergava lá dentro. Sem mesa. Ele fazia a tarefa no chão, por isso que vinha sujo, o caderno imundo. Tinha dia que ele vinha sujo e eu falava: “mas menino, sua mãe não lavou sua roupa? Eu vou lá conversar”. Ele falava: “a minha mãe saiu cedo, está trabalhando na cana”. Eu cheguei lá, encontrei o pai. O pai bebia e a mãe ia trabalhar. Gente! A partir daquele dia eu mudei a forma de tratar ele. Eu não sabia o que se passava lá. Mal alimentado. Foi um desses alunos que ficava comigo cedo e a tarde. Assim eu sabia que ele comia na escola. O lanchinho sempre eu levava. Ficava comigo o dia todo na escola. Mas se eu não tivesse conhecido a família e ido atrás, eu acho que tinha feito alguma coisa errada, um pecado. Ele vinha amassado, amassado, sujo e eu falava: “meu filho, mas que roupa tão suja”. Os meninos falavam: “professora, fulano está muito sujo”. Hoje é *bulling*. Naquela época não, eles falavam por falar, eram moleques simples. Eu falava para ele: “qualquer dia os meninos irão começar a colocar apelido em você e eu não quero que façam isso”. O meu moleque era do tamanho dele, levei roupa do meu filho para ele e depois a mãe dele começou a cuidar das roupas também. Ele ficava o dia inteiro comigo. Não tive mais contato com ele.

E tinha uns professores que tinham filhos aqui (em Ilha Solteira), isso depois que acabou a CESP, pegavam os filhos para estudar comigo em Selvíria. E a turma falava: “mas tirar seu filho daqui, de um ambiente bom para estudar em Selvíria?”. E eles respondiam: “minha filha não é o ambiente, é a classe que ele está e com quem ele esta”. Mas todo ano eu levava filhos de professores para estudar junto comigo. Mesmo quem não era da lotação a gente encaixava na lotação e eram alfabetizados comigo em Selvíria. Os filhos da Clorinda⁶⁹, os dois são médicos.

Meus filhos estudaram lá em Selvíria, comigo. Esse mais novo eu falava: “Rodolfo, do pontão para dentro você é aluno. Não te conheço. Não vai na sala dos professores que eu não quero ninguém atrás de mim. Não te conheço, lá sou Tia Aracilda. Na sala de aula ele ficava: “oh, oh, oh”. E eu sabendo que era ele. E o menino

⁶⁹ Clorinda Rulli Meneses atua na área da educação na cidade de Ilha Solteira e atualmente é diretora das Faculdades de Ilha Solteira (FAISA) e da Faculdade Cidade Luz (FACILUZ) pertencentes ao grupo União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP).

falava: “o tia, o Rodolfo esta chamando a senhora”. E eu não atendia. Ele falava: “Tia Aracilda”. E eu respondia: “o que você quer?”

E um dia a empregada sempre brigava com ele. Ele queria ir para a rua. Ele não era daquele que chegava e cuidava da tarefa. Ai ele foi para a rua. A menina chamou, chamou e ele não veio. Quando eu cheguei ela falou: “olha, ele esta sem fazer a tarefa”. E eu falei: “deixa, vou pegar ele na escola”. Quando eu chegava na classe a primeira coisa que eu pedia era a tarefa: “tarefa em cima da carteira”. E eu ia passando e dando visto no cantinho. Ai ele chegou choramingando: “professora eu não fiz a tarefa”. E eu falei: “senta no seu lugar”. Quando um não fazia eu ficava brava, falava e deixava um recado no caderno: “senhora mãe, o seu filho não fez a tarefa. Quero para amanhã e é para fazer duas vezes a tarefa”. E quando chegou a vez dele: “oh, professora”. E eu: “cadê a tarefa?”. Ele: “eu não fiz”. Eu: “e porque você não fez?” Fiquei brava com ele, anotei o recado, falei para ele entregar para a mãe e ela deveria assinar. E quando eu cheguei em casa ele falou: “Mãe! Olha o que a professora mandou para a senhora.” (risos). Assinei e ele ainda apanhou em casa, pois não tinha feito a tarefa. Nunca mais. Ele chegava da escola e já queria fazer a tarefa. Ai os meninos pensavam “se ela faz isso com o filho imagina com a gente.” Não tinha diferença. Ele lá no lugarzinho era aluno.

São certas coisas! Eu me senti realizada, realizada como professora. Eu acho, que tinha que trazer de volta a autoridade do professor.

MEMÓRIA 3: Daisy Simões Moreira

Na época era só o Normal. Fiz o Normal no Colégio Sagrado Coração de Jesus em Birigui. Conclui em 1959. Em 1960 já comecei como alfabetizadora. Depois disso não fiz mais nada. Então a gente faz o curso, mas quando sai, a gente se acomoda, pois a realidade é outra.

Eu queria ser professora de ciências, até! Mas como o papai já estava aqui em Pereira Barreto, nós viemos para cá em 56 e eu fiquei lá (em Birigui) para terminar. As minhas irmãs falaram: “não, você vai fazer o curso, a gente vê que você gosta e tal...”. Até fizeram a matrícula, mas era em Lins/SP e o papai não concordou. Eu tinha que ir para fora outra vez, já tinha ficado três anos longe dele. Ai eu falei: “sabe de uma coisa? Eu vou é enfrentar a minha escolinha aqui mesmo”. Então comecei com uma escolinha da prefeitura naquela época, aqui em Pereira⁷⁰. Iniciei em Pereira e terminei aqui. Eu até falo que isso é uma coisa bem rara, porque uma pessoa trabalhar 52 anos só em um lugar...!

As escolas que eu comecei a atuar ficavam em fazendas. A primeira ficava no Barro Preto. Depois dali eu fui... só que naquela época a gente trabalhava 1º, 2º e 3º ano! Olha o que eu encontrei. A dificuldade, né? Porque eram três séries, mas graças a Deus...! Ai depois eu fui para... onde hoje é Suzanápolis. Naquela época era do Schimidt. Mas o nome era Três Porteiras, Fazenda Três Porteiras... eles estavam abrindo fazendas lá. Depois foi União, era Fazenda União, sei que a escola era União, Bairro ou Fazenda União. Eu ia com o Lúcio, o Lúcio Canevari. Tínhamos duas salas, eu e ele. Depois eu tive um tempo na Fazenda Mosquito também. Depois eu acho que já vim para a cidade.

Aqui na cidade era no Celda Melo, a primeira eu acho que era Celda Melo. Naquela época ela era perto do CENE, sabe? Mas do lado de cá. Acho que era a primeira escola. Lá era a Dona Duzolina que era a diretora. Mas a primeira mesmo era ali onde é o Posto de Saúde, perto do Salão Paroquial. Era uma escola de tábua, mas lá eu não lecionei não. Ai eu fui lá pra cima onde a D. Duzolina era a diretora. De lá eu vim para o Celda Melo, que era perto da igreja. Ai em aposentei em 1988 e vim para cá, no Colégio e fiquei até 2012.

Olha foi bem difícil a minha experiência como alfabetizadora. Eu viajava daqui de Pereira até o Barro Preto e junto comigo ia uma japonesa que ia lá para o Schimidt.

⁷⁰ A professora Daisy esta se referindo à cidade de Pereira Barreto.

Essa moça eu nunca poderia ter esquecido dela, porque ela foi muito útil para mim. Ela foi me dando as instruções, sabe! Não lembro o nome dela. Ela foi embora de Pereira. Outros tipos de instrução a gente não tinha. Não é que eu não lembro, é que não tinha mesmo. Raramente vinha uma pessoa até a escola e quando vinha era o inspetor. Acho que era inspetor. Inspetor que eles falavam não é? Ele vinha para ver se tinha realmente aluno e como estava funcionando a escola.

Não teve mais ninguém que ajudou. Eu gostava muito, então eu me aplicava muito, estudava, pesquisava, procurava. Eu procurava muitas coisas diferentes para as crianças não enjoar. Cursos e formação não me lembro de ter participado.

Eu falo assim, uma coisa que a gente deveria fazer era escrever a história da vida da gente. Faça isso, você é jovem. Vá escrevendo porque na frente à gente tem vontade de saber e essa moça foi muito importante para mim, porque ela ia me ensinando. Isso era muito importante.

A gente vai esquecendo porque passa muita gente pela vida da gente. Eu falo assim: “gente, hoje eu encontro homens, doutores, até advogados e eles falam que eu fui a primeira professora deles e eu já não lembro”. Eu as vezes estou a mesma coisa, porque há muitos anos tenho cabelo branco e eles não, eles mudam. O lugar que ela morava eu até lembro. Ela morava perto do Posto Pinheiro, do lado de cá, naquelas casinhas, até era um portãozinho, isso eu lembro, agora o nome dela não.

Naquela época eu não sei. A gente não tinha, eu não lembro da gente ter cartilha. Eu usava muito desenho, naquela época e sempre. Eu gostava muito de associar palavra ao desenho. Isso eu sempre fiz. De certo ela (a moça japonesa) me orientou, ou foi por conta própria, eu não lembro. Eu usava muitas fichas, usava muito a lousa, a lousa era a mais usada, recortava muitas palavras que eu levava, revistas para eles circularem as letras.

Eram crianças muito simples, muito humilde, que hoje nós não temos, que pena né? O homem com essa evolução, essa tecnologia, ele estragou muita coisa.

Só que eu lembro que a primeira cartilha que eu usei foi a *Caminho Suave* (risos). A *Caminho Suave* era...! Tanto é que às vezes aqui (no Colégio XI de Agosto), eu usava escondido, pois não podia né! Mas eu achava tão bom. Eu acho que o meu trabalho foi tão bom naquela época. Tem coisa que a gente não pode simplesmente abandonar, não é? Claro que você não vai ficar no antigo, mas tem que...!

Não lembro do método. Só lembro que era aquele negócio: A, E, I, O, U... BA, BE, BI, BO, BU. Isso aí a gente usava muito. As salas eram mistas com 1º, 2º e 3º. Eu trabalhava sempre com o 1º, com a turminha nova, depois eu passava atividade para os

outros. Não atrapalhava na alfabetização. Mesmo aqueles que já estavam no 2º e 3º ano, não era aquelas crianças que né...? Então às vezes eu juntava para corrigir algum erro ou para fixar melhor.

Antigamente a gente falava que alfabetização não é no 1º ano, como hoje se acha que o aluno tem que sair já. Não, naquela época era até o 4º ano. Então nós falávamos que a alfabetização vai até o 4º ano. Essas crianças pequenas, é muita coisa para ela aprender e escrever o português certinho, difícil. Quando eles tinham dificuldade. Olha, até na hora do recreio eu ficava com a criança quando percebia dificuldade. Eu dava mais atenção, ficava perto, elogios. Também você tem que elogiar.

Eu vou te contar um fato que é até muito importante na minha vida, que eu não esqueço. No Schimidt era uma fazenda que estava abrindo, então tinha muito colono, antigamente tinha isso. Eles moravam na fazenda, ai foi juntando criança, juntado criança e eu já tinha 70 crianças numa sala de aula. Então não tinha mais lugar para elas ficarem e elas falavam: “não, a gente quer aprender...” Elas ficavam sentadinhas no chão. Até que eu vim e falei, ele chamava Sr. Antônio, acho que ele era diretor naquela época. Antigamente tinha aquela escola, a classe, como era o nome? Tinha normal e a outra. Eu não lembro e eu falei: “Sr. Antônio não tem condições mais, eu acho judiação as crianças ficarem assim! Não tem como escrever direitinho”. Ai ele abriu essa outra classe e falou: “só que eu não tenho professor” e eu falei: “posso continuar cedo e a tarde?” Então eu lecionava cedo e a tarde, eu não me importava. E os adultos também quiseram aprender. Eles eram analfabetos. Então eu lecionava a noite também. Foi o ano que eu mais trabalhei na minha vida. Eu almoçava na escola, às vezes eu conto isso para as minhas filhas, já contei muito: “eu comia arroz, feijão, ovo frito e uma salada de almeirão amarga” (risos). Eu não aguentava mais. Foi também muito triste, pois nesse ano o papai faleceu. Ai eu me acabei. Eu acho que pesava uns 48 quilos naquela época, nossa eu fiquei magrinha.

Mas eu nossa...! Aquilo para mim era uma paixão. Eu ia de manhã, depois andava um quilômetro para dar aula para os adultos. Essa outra casa que eu dormia e jantava era de um administrador, lá era melhor. Era de um casal de morenos. Como tinha gente boa naquela época. Então foi um ano que eu trabalhei muito, tive tristeza porque eu perdi o meu pai, mas eu era feliz. Foi em 1973 tudo isso. O ano que marcou.

Tem um moço aqui em Pereira que eu fico até acanhada. Eu preciso marcar o nome dele. Ele é corretor de imóveis, era do Barro Preto. Quando ele me encontra, ele fala: “essa daqui que foi a minha primeira professora, ela matou a minha fome”.

A gente tinha padaria e eu levava muito pão, sabe! Eu viajava todo dia e já levava pão para eles comerem de manhã. Na época era muito frio. Gente eu tinha tanta pena daquelas crianças. Eu catava todos os agasalhos que eu tinha e enrolava eles. Naquela época aqui em Pereira era muito frio, frio, frio. Ai eu agasalhava eles, fazia exercícios para eles aquecerem um pouco e depois começava a aula. E até hoje ele lembra, e eu fico com uma vergonha quando encontro ele. Ele faz uma propaganda: “ela matava a nossa fome”.

Você sabe o que eu fazia na hora do recreio? Eu ia catar algodão com eles para terem dinheiro para comprar material e eles amavam. Ia lá, catava o algodão para ter um dinheirinho e eu catava com eles. Gente era uma coisa tão boa.

Eu era uma professora que quando entrava na sala de aula eu não queria saber se eu ganhava 200, 300, 1000. Eu não, nunca, nunca. Eu queria ensinar, eu queria que eles aprendessem. Então eu acho que da minha parte eu fiz um bom trabalho, porque não fazia discriminação se aquele tinha mais dificuldade, de jeito nenhum. Hoje tem isso também, né? O coitadinho fica no cantinho.

Na cidade era mais fácil, porque as condições eram melhores. Tinha material com fartura, tudo que precisava as crianças tinham e na fazenda era difícil, muito difícil. Se a gente não ajudasse eles não tinham mesmo.

Tive muitos alunos que marcaram. Por exemplo, a Alice Sulian. Uma coisa que me marcou muito: o filho dela não queria ficar na escola, e ela sentava lá e ficava naqueles degraus e ele tinha que ver pelo menos o pé dela. E ela tinha que trabalhar, coitadinha. Ai eu pedia para uma das serventes ficar com o pezinho e ele achava que era a mãe. Então esse menino hoje é médico, mora em São Paulo. No começo você sabe com é criança, né! Mas só que ele. Foi um ano inteiro, só que ele ficava bem, desde que ele visse que a mãe estava por perto.

Também o Felipe da Enedina. Hoje ele é médico. A irmã dela quase alfabetizou o Felipe e nossa ele não queria ir para a escola, pois a tia ensinava, né? Mas ele foi um excelente aluno.

A Eny, ela era diretora naquela época e tinha uma sobrinha. Teve uma época que eu dobrei o período para ter um salário melhor. Eu alfabetizei uma turma com 40 alunos e ela me passou para o 2º ano, pois ela queria eu que continuasse com a sobrinha Ana Paula e disse: “você vai continuar com a Ana”. Depois me mandou para o 3º e eu falei: “Eny, mas eu gosto do 1º e 2º”. E ela falou: “você vai para o terceiro”. Hoje a sobrinha dela é dentista. Então são histórias que marcam.

MEMÓRIA 4: Norma Aparecida Mauricio Teixeira

Eu queria já formar e começar a trabalhar. A minha mãe sempre repetia: “você tem que estudar para não sofrer as consequências que estou sofrendo hoje”. Os sete filhos, três mulheres e quatro homens todos são formados. Inclusive um formou para médico. Eu e minha irmã mais velha somos professoras, aposentadas hoje em dia, mas professoras. Desses sete filhos, quatro professores, alguns seguiram outra carreira, um Médico, um Técnico de Contabilidade e um se formou no Científico, que hoje é o atual Colegial. Ele queria fazer Direito, foi para o Rio de Janeiro/RJ fazer Direito. Chegou lá se encantou com Artes Dramáticas e foi fazer Artes Dramáticas. Ai ele voltou para a nossa terra e começou a trabalhar. Ele era gerente do Correio, e de Artes Dramáticas não fez nada. A minha mãe falava: “a terra podem tirar de vocês, mas o diploma ninguém tira”.

Na época a gente falava Escola Normal, que é o Magistério. Eu fiz Administração que era relacionado com a Escola Normal, terminei em 1962. Era Escola Municipal, mas não lembro o nome, na cidade de São José do Rio Pardo. Eu fiz Pedagogia na FECLU em 1976 e fiz na época o curso que chamava Estudos Sociais na cidade de Monte Aprazível, não lembro o ano.

Eu iniciei como alfabetizadora em 63. Trabalhei em escolas rurais. Na cidade de São Sebastião da Gramma/SP lectionei na Fazenda Água Limpa e na cidade de Caconde/SP fui professora alfabetizadora nas Fazendas Cancan, São João e Fumaça. Nessas escolas a gente trabalhava com três turmas: 1ª, 2ª e 3ª série. Tudo junto em uma sala só. Tinha sala que tinha dois quadros negros, tinha escola que tinha um só, e a gente tinha que se virar com aquele quadro negro. Então a gente fazia muitos cartazes para poder ajudar. Forrava as paredes de cartazes. Eu separava por turmas, então uma fileira de 1ª série, outra fileira de 2ª série, quando era muitos alunos. Eu tive classe que tinha quarenta e um, quarenta e dois alunos. Então tinha que separar de acordo. O grupo que era da 3ª série, o grupo que era da 2ª série e o grupo que era da 1ª série, entendeu?

Eu chegava um pouco antes, já colocava os exercícios na lousa para aqueles que eram mais adiantados. Eu não sei como a gente conseguia. Mas a gente conseguia e fazia perfeito, porque naquela época vinha examinador para aplicar prova. A prova lacrada da Delegacia de Ensino. Abria ali na hora e não sabíamos o que ia cair. Hoje em dia se o professor quiser passar o aluno, se não quiser ele reprova, fica por conta do professor. Antigamente não. Antigamente tinha prova, vinha lacrada da Delegacia de Ensino e tinha um examinador que aplicava a prova. Quer dizer, o professor ficava lá no

canto, não podia dar palpite de jeito nenhum. O examinador fazia tudo. E eu tive turma que passou todinha, não reprovava nenhum. De todas as escolas. A escola da Fazenda São João passaram todos, tanto que eu fiquei em primeiro lugar na classificação. Era por número de alunos aprovados que dava o número de pontos para o professor entrar no outro ano e poder escolher. E eu fiquei em primeiro lugar. Ai deu o maior boró⁷¹, porque as professoras da cidade não queriam que eu pegasse a melhor escola. Foi ai que eu peguei a escola da Fumaça⁷² e cheguei lá, ganhei um marido. Eu falo assim: “olha, você vê como é o destino”. Elas me pressionaram, inclusive até me processaram, pois segundo elas eu estava dando aula na cidade delas e tomando o lugar delas. E eu fui para lá, pois a escola estava para fechar e era uma escola com quarenta alunos.

Ela estava para fechar porque não tinha professor que queria ir para lá, pois estava na balança de um efetivo escolher e se ele escolhesse elas perderiam e iriam cair na escala. E eu como morava em São José⁷³, falei: “eu vou pegar essa escola e seja o que Deus quiser. Se cair na escala, caiu”. Peguei e ninguém escolheu a escola. Eu fui até o final do ano e consegui a maior promoção do que elas. Então eu consegui, eu peguei o primeiro lugar e elas não queriam que eu pegasse novamente a escola São João, então me processaram por causa disso, pois disseram que eu estava tomando o lugar delas.

Não queriam nem que o delegado fizesse nada, pois foi ele quem deu o comprovante de que eu residi na cidade durante seis meses. E ele falou: “o sol nasceu para todos. Ela é formada aqui no estado de São Paulo, se fosse em outro estado tudo bem. Então ela tem o direito de dar aula em qualquer lugar do estado”. Para não prejudicar elas eu falei: “eu não escolho a escola que vocês estão preocupadas”, que era a São João. Essa escola ficava bem pertinho da cidade e naquela época se o professor ficasse dois anos a escola ficava para ele. O professor ficava permanente, se efetivava na escola e elas não queriam que eu fizesse isso, pois se eu pegasse pelo segundo ano eu iria ficar com a escola. Nossa, elas ficaram alucinadas. Me ameaçaram, falavam na reunião que iriam fazer um abaixo assinado para me tirar. Depois tudo foi arquivado, pois o juiz julgou improcedente o que elas queriam. Então eu escolhi a mais longe, que era a Fazenda Fumaça e o pai do Miguel⁷⁴ era dono. Se não tivesse acontecido isso eu não teria conhecido ele.

⁷¹ Termo utilizado na linguagem popular das cidades do interior do estado de São Paulo e que indica problema.

⁷² A Fazenda Fumaça ficava na região de São José do Rio Pardo e era de propriedade dos pais do Sr. Miguel Teixeira, que mais tarde se tornou esposo da professora Norma.

⁷³ Neste momento a professora Norma faz referência à cidade de São José do Rio Pardo.

⁷⁴ Sr. Miguel Teixeira, marido da professora Norma.

Cheguei nessa fazenda⁷⁵ tinha sessenta alunos e olha o que elas faziam. Elas pegavam esses sessenta alunos e davam aula o ano inteiro, depois selecionavam os melhores e só colocavam os melhores para fazer prova. E os coitadinhos que tinham mais dificuldades ficavam encostados. Eu cheguei lá e falei: “gente do céu é uma judiação”. E fora os alunos que podiam fazer a 4ª série e não tinha 4ª série, porque só tinha até a 3ª. Lá só tinha 1ª, 2ª e 3ª e uma classe só. Eu fui e conversei com o diretor da escola: “olha, tem sessenta alunos é uma judiação, dá para montar duas salas de aula lá?”. E ele falou: “mas a senhora quer que monte duas salas de aula? Norma você vai perder oportunidade”. Então eu disse: “com os alunos que eu tiver eu promovo, mas eu tenho dó das crianças ficarem perdendo escola”. Tanto os de 4ª série, como os aluninhos de 1ª série que elas tiravam fora. Elas só deixavam os melhores da 2ª para a terceira e os melhores da 1ª série. E ele falou: “nossa é difícil encontrar uma pessoa tão preocupada com os alunos”. Ele pegou, entrou com a papelada e montou outra sala de aula. Montou 1ª e 2ª, 3ª e 4ª. Eu fiquei com a 1ª e 2ª e outra professora com a 3ª e 4ª.

Eu formei duas salas de aula e os coitadinhos, tinha um monte que tinha feito até a 3ª e estavam lá sem escola, fizeram a 4ª série, ficaram todos felizes e até hoje me agradecem. Eu ficava na escola, trabalhava com os alunos, muitas vezes levava eles para a casa e dava reforço por conta própria.

Outro dia fui levar a Magali⁷⁶ na rodoviária de São José do Rio Preto/SP para pegar ônibus direto para Poços de Caldas/MG. Chegando lá um motorista ficou olhando. Depois ele chegou perto do Miguel, começou a fazer perguntas, começou a chorar e disse: “eu reconheci o senhor por causa da D. Norma, ela foi a minha primeira professora, ela deu aula para mim na primeira série”. E chorou. E foi tão bonito. Ele me abraçou. Foi tão bonito isso. Ele me viu e me reconheceu.

Eu ingressei em Panorama como professora alfabetizadora efetiva, em 67, na escola Monteiro Lobato. Em 68 eu transferi para São Paulo para a escola do Bairro Francisco Morato, sempre como alfabetizadora. Naquela época era dividido em quatro períodos e eu dava aula em duas horas e meia. Casei em 68 no meio do ano. Voltei como efetiva para Divinolândia/SP no bairro Campestrinho, em 69. Depois o Miguel veio trabalhar na Ilha⁷⁷ e eu pedi transferência para cá (Pereira Barreto). Dava aula aqui na Escola Velha, que eles falavam. Era a primeira escola e ficava aqui na frente de casa,

⁷⁵ Neste momento a professora Norma faz referência a Fazenda Fumaça.

⁷⁶ Magali Teixeira, filha caçula da alfabetizadora Norma.

⁷⁷ Neste momento a professora Norma faz referência à cidade de Ilha Solteira.

na rua Dona Lili, agora a escola é chamada de Agnes Liedtke. Tinha a 1ª Escola, a 2ª Escola e a 3ª Escola. Eu aposentei na Agnes.

Eu vim para cá (Pereira Barreto) em 70 como alfabetizadora, só que aposentei com a 4ª série. Na 4ª série eu achava que era mais tranquilo, o aluno já estava alfabetizado, era mais fácil. Só que teve alunos que eu alfabetizei na 4ª série. Ele veio para a 4ª série sem saber ler. Foram dois casos. Um era bom em Matemática, mas eu lia e ele resolvia qualquer coisa de Matemática, só que eu tinha que ler. Ele veio de Ilha sem alfabetizar. Lá na Ilha eles (os professores) usavam muito mimeógrafo, na época. E o professor lia e ele só resolvia, só respondia, ele não sabia ler. Ele falava assim para mim: “tia pula eu na leitura”. Eu tomava a leitura dos alunos todos os dias. Todos os dias. Eu colocava um texto e eles tinham que ler. Cada um lia uma partizinha para aprender a ler e ter o hábito de leitura. E ele falava: “tia pula eu, pula tia, por favor”. E eu falava: “não, você vai aprender a ler, filho”. Matemática ele fazia tudo, mas eu lia. Era ótimo aluno em Matemática. Eu pedi ajuda para a família e no final do ano ele chegou lendo e hoje é até advogado.

Depois em 80, que veio o Alfa, nós tínhamos que ficar com duas salas de aula: uma 4ª série de manhã e uma 1ª série à tarde. Eu pegava o menino na 1ª série e depois na 4ª.

Participava de treinamentos. Fiz vários treinamentos em Araçatuba, fiz vários. Lembro que fiz de Educação Física. E outros que não lembro agora.

Sempre usei o mesmo método. E as tabuadas? Hoje em dia eles falam: “não é para decorar”. Mas era a decorada que os alunos aprendiam. A gente explicava direitinho qual era o mecanismo, mas fazia decorar. Que é o método mais fácil para o aluno também, porque decorando a tabuada ele age mais rápido na hora de desenvolver a matemática.

Eu lembro que o único material que a gente usou muito, foi quando mudou. A gente usava *Caminho Suave* para alfabetizar. *Caminho Suave*. Eu acho que não existe melhor do que *Caminho Suave*, até hoje. Então usávamos o *Caminho Suave* e aí passou para orientação com o método Alfa 2. Foi muito bom, teve muito material, mas junto com o Alfa eu introduzia a *Caminho Suave*. Porque a *Caminho Suave* é uma técnica maravilhosa, viu! Agora eles fazem assim: eles colocam a palavra, a criança copia, então ela não está sabendo o que está escrevendo. E tinha aluno que aprendia o mecanismo de alfabetização pela cartilha *Caminho Suave*, depois ele se alfabetizava sozinho. Eu tive aluno que fez isso. O Paulo Kativa foi um. O Wendel Kleber, filho da Clarice que também foi professora. Ele hoje é um dos diretores da escola de

Adamantina/SP. Super inteligente, sabe? Ele se alfabetizou sozinho. Na hora que ele pegou o mecanismo, como funcionava, ele chegou ao fim da cartilha sozinho. O Paulinho Kativa foi um. A Selminha Ketelhut foi outra que se alfabetizou sozinha. Depois que pegou o ritmo, que viu como funcionava, foi embora. E teve outros também, mas agora não lembro. Teve o japonês, o Mauricio Katagai. Esse menino também se alfabetizou. Foram alunos que eu falo assim: o aluno bom marca, o aluno bravo, que dava trabalho, marca também. E agora os normais a gente não lembra, eles não davam trabalho, pois trabalhavam juntos, no nível médio.

O método *Caminho Suave*, era de formar, conhecer a letra e trabalhar com ela. Por exemplo: *FACA*, então eu trabalhava com o *F*: *FA, FE, FI, FO, FU*. *F* com *A*, *FA*. *F* com *E*, *FE*. Era o *B A BA*, o *B A BA* que falavam antigamente, né? *B* com *A*, *BA*; *B* com *E*, *BE*, até que eles fixavam, aprendiam todas as palavras com *B*, depois eu passava para outra. Eu usava o Alfa por que veio muito material.

Em Pereira Barreto a minha classe tinha em torno de quarenta alunos e quando tinha algum com dificuldade eu trabalhava separado. Eu já tinha acostumado com três turmas, né? Então trabalhava separado com aqueles mais fraquinhos e que iam mais devagar. E os outros já tocavam para frente.

Cartilhas, cartazes, muita leitura e objetos também. Eu levava objetos e pedia para os alunos levar objetos que comessem com a letra que estava trabalhando e dali a gente desenvolvia o trabalho. Misturava sempre, usava a alfabetização da cartilha *Caminho Suave*, porque eu acho que é o melhor que tem até hoje. Não existe melhor.

Olha, cada ano que terminava eu sentia realizada. A gente sentia realizada em ver aquelas criancinhas que entraram e que muitas vezes nem conseguiam pegar no lápis. Tinha criança que não conseguia pegar no lápis, não conseguia escrever na linha, escrevia tudo torto. Não conseguia nem fazer uma bolinha. E ver ela sair alfabetizada, lendo?

Na minha época além de terminar a cartilha, ainda tinha o livro. O livro para leitura *Caminho Suave*. De agosto, setembro para frente a gente já usava a leitura no livro. Eles já liam no livro, não era mais na cartilha. Eles já tinham condição. E esse livro era da *Caminho Suave*. Tinha professor que às vezes optava por outros tipos de livros. Mas a *Caminho Suave* era um livro que dava continuidade, trabalhava com textos, interpretação do texto, embaixo tinha as perguntas que a gente fazia, vocabulário. Trabalhava muito com vocabulário. Então, ajudava muito na alfabetização. Interpretação de texto, era muito bom.

MEMÓRIA 5: Ieda Julia dos Santos

Formei no curso Normal. É naquela época chamava Normal. No Colégio Nossa Senhora Aparecida de Araçatuba. Terminei o Normal em 1960. Eu fiz Pedagogia no Ministro Tarso Dutra de Dracena. Estava começando a formar a FECLU aqui (em Pereira Barreto). Mas eu já tinha feito a inscrição e estava muito caro aqui em Pereira e eu continuei lá (em Dracena). Depois mais tarde eu fiz um curso de Letras aqui em Pereira. Bem mais tarde. Foi na FECLU, foi no ano de transição de nome, de nomenclatura, de direção, de FECLU passou para FIU. Foi um ano ainda transitório, mas eu terminei ainda como FECLU, não lembro o ano. Acho que já era dois mil e pouco.

Assim que eu formei eu iniciei por necessidade mesmo. O meu pai estava muito mal, prestes a morrer e eu com oito irmãos, eu era a mais velha, então eu tinha que trabalhar, não tinha alternativa. Éramos dez irmãos, aí eu perdi um irmão quando começou aquela onda da paralisia infantil. Foi muito rápido, ninguém na época sabia o que era. E depois um pouco antes de eu terminar o Normal, eu perdi outro irmãozinho e o atestado dele veio com umas palavras muito bonitinhas, mas na verdade foi fome, desnutrição. Passamos muitas necessidades na época. Aí nós ficamos em oito. Eram cinco meninas e cinco meninos e depois ficaram quatro meninas e quatro meninos.

Em 1961, em maio de 1961, eu comecei com uma turma, assim muito naquela bobeira da gente. Uma turma em Clementina. Mas eu entrei substituindo um professor que tinha falecido, era uma 4ª série. Foi a primeira sala e eu tive muita dificuldade. Então, eu não tinha assim noção da escrituração da escola porque nas isoladas você pegava um livrão verde, você pegava matrícula, você controlava frequência, você controlava tudo e entregava um papelzinho no fim do ano. E nessa escola, não era uma escola grande, mas já era um grupinho escolar. Já tinha diretor que ficava lá o dia inteiro, era o Sr. Domingos, e tinha duas salinhas de 1º ano, duas de 2º, assim e já formava aquele grupinho. Nesta sala de 4ª série eu fiquei de maio até julho, porque aí tinha aquele processo de ingresso e como era vaga de um professor que tinha falecido, tinha que ser escolhida.

Dali eu fui para Santópolis que era pertinho e no mesmo sistema de substituição. Em Santópolis era diferente porque era chamado Grupo Escolar Rural. Então no pátio da escola se plantava milho, mandioca. Eles falavam assim: “no dia que tiver o ruralismo eles entram um pouco antes”. Eu não sei se eles ajudavam na limpeza, se faziam canteiros lá. Mas depois eles nem tomavam banho, se lavavam na torneira e

vinham para a sala de aula. Então o cabeçalho tinha que ser *Grupo Escolar Rural de Santópolis*. Nessa escola eu peguei o 1º ano.

Até dezembro de 71 fiquei em Santópolis. Depois disso, eu não lembro se foi nessa época que fui para a Delegacia de Penápolis. Pporque a gente ficava assim, vagando, eu estava com substituição ou contratada para aquele momento. Era o ACT que eles chamavam *Admitida em caráter temporário*. Eu fiquei nessa andança toda, não lembro se foi em 1980 quando eu ingressei e eu tive que ingressar em Diadema/SP, morando aqui em Sud Mennucci e já tinha meus quatro filhos. Eu casei em 1977.

Antes de 1980 passei por escolas isoladas. Escola Isolada da Fazenda Santana na região de Penápolis, Escola Isolada da Fazenda Cavassani, tudo levava o nome da fazenda. Fazenda Três Ramos, por aqui (em Sud Mennucci).Várias. Fazenda Negrini e tinha os núcleos isolados do Bairro 15 de Novembro.

Depois de Diadema que eu consegui a remoção. A minha remoção não tinha lugar no estado por enquanto e eu removi justamente para este Bairro 15 de Novembro que perdeu a denominação isolada. Era mais não se escrevia. No ano seguinte, em 82, eu consegui remoção lá para Bandeirantes d'Oeste/SP. Lá já era um grupo. Já tinha aquele processo do integral, que podia dobrar a jornada de manhã e a tarde. Então em Bandeirantes d'Oeste eu tinha de manhã uma 4ª série e a tarde um pré.

Nas isoladas chegavam a vinte alunos, vinte e dois no total. Depois foi diminuindo, diminuindo e devido ao êxodo acabaram as isoladas. Depois que eu fui para Bandeirantes d'Oeste eu senti mais firmeza com a diretora. Sabe quem começou sendo a minha diretora em Bandeirantes? Foi a Mitsuko de Pereira Barreto. Quando eu fui para Bandeirantes d'Oeste a Mitsuko tinha acabado de ir para lá, então eu senti muita força com ela, como diretora. Ela dirigia mesmo. Uma líder mesmo, positiva.

Eu tinha a 4ª série de manhã. Eu comecei a sentir e encaminhar mais para alfabetização. Então eu peguei pré, nessa faixa de seis para sete anos. Era preparação para o 1º ano. Então eu senti muita força com ela. Tudo que eu imaginei fazer na sala, tudo que eu pedia, ela fazia. Ela passava muito na minha porta no prezinho e eu não sentia que ela estava fiscalizando, entendeu? Era diferente do que eu sentia com os outros. Eu tinha aquela liberdade para desenvolver e ela queira tomar conhecimento e ver se estava dando certo.

Então com essa Pré-escola, eu ainda falo: “em pré você tem que trabalhar muito a expressão corporal”. Eu não sei onde eu ouvi isso, olha não sei. Ai eu falei: “Mitsuko eu vou trabalhar expressão com eles e gostaria que se puder coloque espelhos nas paredes”. E ela pôs. Eles ficavam da altura das crianças. Para eu ver o espelho eu tinha

que ficar sentada na cadeirinha deles. Ela colocou dois espelhos. Então nós começamos a trabalhar a expressão corporal. Fazia maquiagem. Os outros professores só faltavam me crucificar. As mães falavam: “ela sujou a roupa de batom, ela só tem esse uniforme”. E eu falava: “amanhã pode mandar sem uniforme”. E a Mitsuko dava o maior apoio. Nós começamos ter orientação do povo da delegacia. A delegacia se fundou em Pereira Barreto.

Quando eu vim de Bandeirantes eu fui para a Cicero Castilho. Lá tinha de 1ª a 8ª série e tinha já o ensino médio também, mas eu fiquei com a 1ª série. E sabe o que aconteceu? Foi aquela época que começaram testar as crianças de 1º ano para ver se tinham bloqueio, se dava para acompanhar, foi nessa época, foi em 82, 83. Então eu tinha colegas que não gostavam de pegar classes mescladas, elas vinham, olhavam o prezinho e ficavam escolhendo para formar o 1º ano. Ai o diretor na época, o Sr. Humberto, ele percebia isso. Elas formavam as classes com os ditos normais e o Sr. Humberto fez uma proposta: “Ieda você não pega?” Porque não tinha outro professor. Então ele fez a proposta: “se eu colocar esses alunos na sala de fulana, ela vai se sentir mal, vai fazer um pouco de rejeição. Você não aceita ficar com essas crianças? Ai eu completo a sua. Ao invés de ficar com 35, 36, eu deixo a turma com 25, para você ficar com eles”. Eu concordei sem pensar. Só pela necessidade. Tive outros diretores bons como o Sr. Humberto, Sr. Luiz Carlos Fumagalli. Foram diretores ótimos. Também deram muito apoio ao meu trabalho.

Nessas escolas isoladas as séries eram juntas, no mínimo três séries na mesma sala, dai você subdividia a sala. Fazia merenda, matrícula, controlava a frequência, organizava tudo e mandava os relatórios para a escola onde as escolas isoladas eram vinculadas. Geralmente a água você tinha que ir lá ao poço do vizinho pegar, a gente perdia muito tempo.

Tinha um livro verde, eu não recordo muito bem se vinha para as escolas que eram do centro, da vila como falavam, e depois vinha uma parte direcionada para as isoladas, ou se era um para as isoladas e um para as do centro, mas que tinha esse livro tinha. Nesse livro tinha tudo, o que eu deveria fazer, o objetivo geral, os objetivos específicos para cada. Não era nem disciplina que falavam, para cada grupo: um para Português que era a leitura, um para a Matemática que era ensinar as quatro operações, resolver problemas matemáticos. Eu tinha esse livro como um apoio, mas você tinha que dar seus pulos, como se diz (risos). Tinha como apoio e ...!

Olha para a alfabetização era adotado uma cartilha. Acho que era a *Caminho Suave*. Eu fui alfabetizada com *Cartilha Sodré*, da autora Dona Benedicta Sthal Sodré.

E alfabetizei com a *Caminho Suave*, era a mais indicada naquele momento. Eu não sei se tinha um pouquinho de campanha política. A autora era a Dona Branca Alves. Depois teve uma propaganda da Pipoca, *Cartilha Pipoca* do Sr. Paulo Nunes, mas não pegou muito não. Por isso que depois eu fico pensando: “será que não era questão política de adotar, de não adotar?” Não sei, não tenho certeza. Ele passava fazendo a propaganda e fazia a propaganda da cartilha utilizando um bordão, eu marquei isso. Era assim: “criança é igual pipoca, esquentando um pouquinho ela explode”, ele falava na propaganda. Ele queria dizer que ao utilizar a cartilha, esquentando assim com aquele calor, dedicação, calor humano, ela (a criança) desabrochava.

A *Caminho Suave* que foi a que eu comecei a trabalhar, o método era a silabação e depois a palavra para partir para a frase. É, até que era assim meio incoerente, pois quando aparecia a ilustração, o desenho lá, tinha duas frases, três frases, por exemplo, aí tinha a fileirinha das palavras e embaixo as sílabas. Mas a gente lia a frase, mas lia por ler só. Eles não tinham noção da frase. Era pedido assim. Então depois que eles dominavam uma palavra, duas palavras, aí eles aprendiam até uma frase. Exemplo: “o dado é da Dada”, aí destacava *DADO* e destacava *DADA*, formava aquelas palavrinhas *DADO*, *DEDO*, *DIDO* e trabalhava com as sílabas em cima da palavra *DADO*.

Olha geralmente tinha uma lousa muito ruim, a maioria das vezes. Nas escolas mais próximas das cidades tinha lousa melhor. Aí a gente repartia, deixava um canto para colocar os probleminhas do 3º ano, pois enquanto eles estavam trabalhando a gente fazia outra coisa. Do outro lado, você punha o 2º, por exemplo. E às vezes a gente pegava na escola aqui da cidade uma outra lousa, punha lá atrás e você virava os do 1º ano, porque você tinha que dar mais atenção. Então aqueles que já sabiam copiar, por exemplo, eu deixava ali e virava a carteirinha do lado contrário. Eu trabalhava lá um pouquinho com eles, quando tinha alguma atividade motora com o lápis para lá e para cá, enquanto eles faziam um pouquinho eu voltava lá com os outros para ver como estavam.

Então era a técnica que eu usava, nem sei se era técnica, mas era isso que a gente tinha que fazer. A gente usava mimeógrafo quando fazia alguma coisinha para ler. Tinha que fazer, depois usava o mimeógrafo na escola da cidade e levava. A gente usava, mas era muito pouco. Tinha um lugar onde as escolas isoladas eram vinculadas, então o diretor era responsável também. Não sei se era bem assim. Era uma escola da cidade, Victor Padilha, antes de ser Victor Padilha, era o que meu Deus? Não sei, nem sei se tinha nome, se não era Grupo Escolar de Sud Mennucci. Eu não sei. Chamou

Victor Padilha, depois que o Victor Padilha morreu porque era diretor da escola. Depois que o Sr. Victor morreu em um acidente. Eu trabalhei muito com ele, ele como diretor.

Cartilha, lousa...! Dentro da sala não tinha nada. Estes textos a gente pegava aqui (na escola vinculada em Sud Mennucci) quando precisávamos. Pegava às vezes outras cartilhas diferentes, que não eram adotadas, mas que vinham para fazer propaganda. A gente levava para variar a leitura, mas não que tinha na sala, a gente levava. E quando a gente precisava de alguma coisa, usava o mimeógrafo aqui na escola, porque lá não tinha. Eu francamente, mimeógrafo em escola isolada eu usei muito pouco. Quando precisava fazer uma provinha, então a gente vinha e fazia.

Olha sinceramente a gente não tinha muita opção não, tinha muita criança e crianças com dificuldades diferentes uma das outras. Então tinha criança que você tinha que fazer esse *DA, DE, DI, DO, DU* do *DADO* quase que individual, depois caminhava para a palavra. Dai eu te falo era com o coração e a alma, pois com a legislação não dava para trabalhar. Trabalhava a dificuldade individual quando era possível, quando não era possível...! Às vezes a escola até formava um grupinho para ajudar. Quando não dava, ficava assim, no dia que dava, você dava um atendimento. Porque chegava no final do ano você tinha que apresentar o que tinha desenvolvido. Ai além da alfabetização, você tinha que ensinar um pouquinho da Matemática, um pouquinho da História, um pouquinho da Geografia, então a gente era polivalente, né? E dentro do limite de cada um dava conta. A metodologia era baseada na cartilha porque era mais prático. A gente passava a cartilha para eles, porque não tinha como fazer de outra maneira.

Olha há pouco tempo, acho que não faz nem um ano, a gente estava fazendo um trabalho na igreja e tinha bastantes pessoas. Tinha uma senhora, ela já tem neto também, que foi minha aluna numa dessas isoladas daqui de Sud Mennucci, lá no Bairro 15 de Novembro. Tinha ela, tinha a irmãzinha. Vinha assim, vinha a que estava no 1º, a que ficava no 3º, ai ela falou para mim: “Ieda, você lembra como a Ivone chorava no dia de ler?”. Ivone era a irmãzinha. Ela já estava no 3º ano e a irmãzinha estava no 1º ou 2º, eu não me lembro. E no dia de ler, para a Ivone era uma martírio, ela vinha de casa chorando. Olha que sofrimento? A gente ficava brava porque não tinha tempo. Chamava aquela depressa, chamava a outra para ler e no final do ano tinha que ter cumprido.

E ela continuou: “você lembra Ieda, quando a gente acabava de fazer o problema?” Ela lembrando, os probleminhas de Matemática: “e quando a gente acabava o probleminha você falava” “vai lá ver se o fogo esta aceso, se o macarrão já está cozido”. Ai eu falei: “então Neide, que coisa né?”. E ela falou: “Ieda, era assim mais a

gente aprendia...”. Quer dizer, não aprendia do jeito que deveria, mas tinha noção da leitura, tinha noção daquela partilha. Enquanto um ia lá ver a sopa, eu estava vendo aquela que estava chorando para poder ver a leitura. E depois eu brinquei com as outras que estavam lá na igreja: “olha como eu sofria, estão vendo?”. Todos deram risada, mais ai eu voltei e fiquei pensando no que a gente fazia para dar o resultado que eles queriam. Era muito sofrimento. Isso é muito sério.

Muitas vezes o método você tinha que criar. Tinha que criar um método. Para saber se ela sabia ler eu tinha que por para ler, então...! Agora hoje em dia não se faz mais aula de leitura. Eu vejo o trabalho da escola hoje. Vejo a dificuldade deles para ler, para escrever e dar a resposta e falam errado demais.

Métodos e práticas era do momento. Era a necessidade. A gente obedecia quando eles vinham e passavam as coisas lá de cima. Na reunião mensal a gente fazia uma leitura, mas o que eu tive de orientação dentro da escola foi com a Mitsuko. Eu estimulava a leitura, colocava para sentar de dois em dois. Aquele que terminava mais rápido eu perguntava: “você entendeu?”. Ele respondia: “sim”. E eu falava: “então você vai fazer um favor para a tia, senta aqui. Você vai explicar direitinho para o fulano”. Era o que a gente fazia. Isso é técnica? Não estava lá no caderno escrito, na legislação, no caderninho que vinha lá de cima. Não sei.

Treinamento não. Poderia até ter para os que estavam na cidade, mas para as isoladas não. A gente tinha uma reunião mensal, era onde a gente entregava a frequência, a gente chamava resumo mensal, era um papelzinho, então você entregava a tua frequência, os dias que teve que faltar. Às vezes vinha um inspetor que vinha lá da delegacia, que dava uma conversinha lá, passava assim de vez em quando. Mas era mais assim de fiscalização do que orientação, eu sentia isso. Eu não sei se posso falar assim, mas eu sentia.

Era fiscalização, ele não orientava. Se visse algo errado, ou fora deveria falar “olha você deve fazer desse jeito”. Só fiscalizava, eu sentia. Era muito assim, fino, educado. Eram paternais, maternais, mas era mais uma fiscalização.

Não lembro se tinha outros livros que auxiliavam o professor, além daquele verde, mas se tinha a gente não tinha tempo. As normas eram passadas nas reuniões mensais. A gente até gostava da reunião mensal, porque depois não precisava ir ao sítio. Começava de manhã, ficava até onze e meia, meio dia, meio dia e meio. O tanto que tivessem para passar.

Não tínhamos ajuda de colegas, pois não tínhamos tempo. A gente quase não se encontrava, não tinha tempo. A gente se encontrava nas reuniões mensais, mas era tudo muito rápido.

Eu sinto assim, realizada, com o dever cumprido. Aposentei com saúde pelo tempo de serviço, nem licença gestante eu tirei porque não tinha. Eram cinco faltas consecutivas. Então a minha primeira filha nasceu em fevereiro, a segunda no dia quatorze de julho, o terceiro também em fevereiro. Não foi programado não, foi ajuda de Deus (risos). O último em setembro, mas aí já tinha licença, já tinha mordomia. Hoje eu encontro com os alunos, eles falam e eu até fico meio vaidosa e depois peço perdão para Deus.

Eu tenho muitos alunos com filhos na faculdade e eles falam: “olha dona Ieda eu estou fazendo faculdade porque o meu pai falava que a senhora pegava no pé”. Eu não sei se eu fui boa, mas eu me sinto realizada. Eu acho que eu ajudei. Essa foi a minha colaboração. Eu servi para alguma coisa.

MEMÓRIA 6: Mercia Pinto Nogueira

Naquele tempo em Promissão só tinha esse curso e todas as minhas amigas se formavam para ser professora e eu fui também.

Depois que eu fiz o Normal, eu fiz também Pedagogia, Estudos Sociais, História, Geografia, Educação Moral e fiz também Orientação e Supervisão. Uns foram na Faculdade Dom Bosco de Monte Aprazível/SP e outros foram na FECLU de Pereira Barreto, não lembro o ano. Todos contribuíram com a minha formação.

Às vezes tinha algumas palestras, alguma coisa assim. Mas treinamento era...Ah! Parece que tinha também. A gente ia à Delegacia de Ensino de Andradina/SP, tinha uns treinamentos também. Eu lembro que tinha material de apoio nos cursos, mas sinceramente eu não lembro o nome, faz muito tempo. Esses materiais existiam e eu usava dentro do processo de ensino aprendizagem.

Era uma escola, a primeira foi o 1º ano em 63, era uma escola rural chamada São Sebastião. Agora os outros anos eu dei na Victor Padilha. Só que depois eu ingressei, quando foi que eu ingressei? Não sei se foi 67 ou 68. Eu fui para a escola rural também. Ela ficava aqui pertinho, um quilômetro daqui (de Sud Mennucci). Era a Escola Marcia Helena e depois em seguida eu já voltei. Eu dei acho que um ano lá e depois eu já vim para a escola da cidade, a Victor Padilha. E depois, uma vez teve uma... eu acabei me aposentando na Cícero Castilho, porque teve um tempo que elas se uniam. Esses dias eu falei: “nossa, eu acabei aposentando na Cícero Castilho”. Eu estava vendo outro dia os papéis e lembrei. Fiquei como chama, readaptada antes de aposentar. Eu acho que foram uns cinco anos readaptada por causa da surdez. (risos)

Olha, era assim. Naquele tempo não existia Pré-escola, então os alunos vinham. Eles não sabiam nem pegar em um lápis, então a gente tinha que começar com tudo aquilo, ensinar desde o início. Então era um pouco dificultoso o começo, dava muito trabalho. Depois eles aprendiam e eu tinha uma coisa, eu só gostava do tal de Português, Matemática ficava lá para o fim (risos). A minha diretora falava: “Mercia, mas como que é engraçado...”. Eu tinha que fazer um diário todos os dias, o meu de Língua Portuguesa era em três páginas, de Matemática, era só uma.

Então, eu não sei. Eu tinha uma sorte para alfabetizar, que eles aprendiam. Eu acho que era já nato. Então, as melhores salas de segunda série eram os meus alunos. Eu gostava muito mesmo. Eu gosto de criança até hoje. Então a gente sentia muita dificuldade no começo, depois eles iam se habituando.

Naquele tempo era a cartilha *Sodré*, essa cartilha acho que nem existe mais. Só usava cartilha *Sodré*. A gente usava, como que fala? Bem na verdade não tinha recursos quase. Então a gente fazia, como que chama? Aquele material com cartolina? Cartazes, utilizava muitos cartazes. Ah, o que mais que a gente tinha heim? Porque naquela época não tinha assim uma. A educação física a gente que dava, mesmo né! Era muito difícil. Trabalhos manuais eram poucos. Então os recursos eram mais áudio visuais mesmo. Não tinha material naquela época.

Não lembro o método. Usava muito a memorização e utilizava figuras. Tinha professoras que ensinavam a longo prazo. Elas falavam: “na segunda série eles aprendem, vão aprendendo até a quarta”. Eu não. Eu fazia questão de dar, nem que eu ficasse em uma dificuldade um mês. Então eu ficava naquela, sabe! Até que eles aprendiam.

Era tão engraçado. Eu acho que era Maria Montessori sem saber. Porque as minhas crianças penteava o meu cabelo, levava flores, levava vidro de esmalte para passar em mim. Então a nossa classe era uma harmonia. Era todo mundo amigo. Eu conversava, brincava com eles. O Luiz Carlos, um dos professores falava: “Mercia eu não sei como os seus alunos aprendem, porque quando chega no fim eles são os melhores.” Era tão engraçado, porque era tudo a vontade, sabe! E era rígido. O diretor na hora que ele aparecia todo mundo tremia. Agora ninguém nem liga. Professor era professor.

E na hora de ir embora, eles me acompanhavam até na minha casa e faziam questão de levar a minha bolsa. Era engraçado, sabe! Então era um ensino moderno para aquela época.

Nós tínhamos um inspetor escolar que morava em Sud Mennucci, ai ele vinha. Não, ele morava em Pereira⁷⁸ ou em Andradina. Então ele vinha e através dele a gente ficava sabendo das normas.

Agora mesmo eu encontrei uma aluna aqui (na frente de casa) que veio cortar o cabelo do netinho (na frente da casa de D. Mercia tem um Salão de Cabeleireiro). Ela veio, atravessou, me beijou, e falando para a Luzia (vizinha de D. Mercia): “essa mulher é um ouro. Ela deu aula para mim, ela deu aula para o meu irmão”. Eu encontrei o irmão dela ali (praça perto da casa de D. Mercia) e ele disse: “minha professora”. Ele me beija.

⁷⁸ Neste momento a professora Mercia faz referência à cidade de Pereira Barreto.

O trabalho foi bem árduo, porque não tinha recursos. Então, agora... Olha, a minha vizinha dá aula para Pré-escola, então tem tantos livros, todo mês vem. Quando o Celsinho era prefeito, era do COC⁷⁹, então vinha todo mês aquela turma e davam treinamento e nós não tínhamos isso. Então eu acho que melhorou muito. Mas, sei lá....!

Os meus alunos barbados, avós, já! Nossa, eu fico tão contente em ver eles. Eu tenho um aluno que é... não é desembargador. Ele é filho do Zé Branco, do prefeito, o Luis Flavio Gomes. Então ele é muito importante em São Paulo. Ele tinha aquelas escolas LFG⁸⁰. É muito gratificante. Quando ele fez cinquenta anos teve uma festa em São Paulo, eu era a protagonista da festa. Eles vieram aqui, fotografaram, filmaram, nós fomos nesta festa. Então eu acho muito gratificante encontrar os alunos daquele tempo e eu continuo a amizade com eles e com as famílias.

⁷⁹ O Sistema COC de Ensino foi adotado pela administração municipal de Sud Mennucci desde a municipalização do ensino fundamental, que ocorreu no ano de 2002 até o final da gestão do prefeito Celso Torquato Junqueira Franco, que ocorreu em 2012. O significado da sigla COC é “Curso Oswaldo Cruz”.

⁸⁰ A Rede de Ensino Luiz Flavio Gomes (LFG) é especialista em cursos preparatórios para carreiras públicas e Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

APÊNDICE B – Ficha de Identificação do Perfil dos Entrevistados

Ficha - Identificação do Perfil dos Entrevistados		
Nome:		
Data de Nascimento:	Sexo:	Estado Civil:
Naturalidade:	UF:	
Ocupação atual:		
Quantidade de filhos:	Formação dos filhos:	
<p>Formação Básica/Formação Continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual foi a sua formação para ser alfabetizador? - A senhora fez alguma licenciatura na faculdade? Qual ou quais? Nome da faculdade e local. - Depois de formada a senhora continuou estudando? Onde? Como? De que forma? - Os cursos dos quais participou modificaram a sua prática pedagógica? Como? Nesses Cursos era disponibilizado algum material de apoio? A senhora lembra como eram? 		
Ano que iniciou como alfabetizadora:		
Escolas em que atuou como alfabetizadora:		
Nome da cidade que iniciou como alfabetizadora:		
Tempo de experiência como alfabetizadora:		

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista I

1. Roteiro de Entrevista

1.1 Percurso Profissional / Práticas de Alfabetização

- Conte como foi a sua primeira experiência como alfabetizadora? Como alfabetizava as crianças? Baseado em que a senhora alfabetizava dessa maneira? Descreva a rotina da sua sala de aula.

- Como foi a sua prática pedagógica na alfabetização? Que metodologia utilizou? Fale das suas experiências.

- Quais foram os recursos didáticos mais utilizados no cotidiano da sala de aula? Por que fez essas escolhas e não outras?

- Na sua trajetória como alfabetizadora como construiu seus saberes? Teve ajuda dos colegas professores? Do diretor? Dos livros? Dos cursos? Aprendeu sozinha?

- Como recebia e se apropriava das prescrições oficiais relativas ao processo de alfabetização?

- Como a senhora avaliaria, hoje, o seu trabalho como alfabetizadora?

- Para a senhora o que significou ser alfabetizadora?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista II

2. Roteiro de Entrevista

2.1 Práticas de Alfabetização

- Qual era o método que utilizava para ensinar o aluno a ler e a escrever?
- Esse método era direcionado pelos gestores escolares?
- Quais foram às dificuldades encontradas durante a utilização do método?
- O que fazia para atingir os objetivos propostos?
- Dentro da sala de aula como executava as atividades diárias?
- Existia algum procedimento por parte dos gestores escolares que tivesse como objetivo avaliar os seus procedimentos dentro da sala de aula?

APÊNDICE E – Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos

Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos

Autorizo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos por mim relatados, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação de pesquisas em andamento e futuras que houverem relacionadas à história da alfabetização no estado de São Paulo e no Brasil.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Pereira Barreto/SP, _____ de _____ de 2015.