

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS APOSENTADAS: NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE VIDA

ROSANGELA PEREIRA DE SOUSA*

Resumo: *No cenário atual da reflexão educativa, emerge cada vez mais fortemente um consenso em torno da ideia de que o sujeito idoso desempenha um papel decisivo na sociedade como um todo. Pretendendo contribuir para a compreensão dos processos de (trans)formação da pessoa idosa, o presente trabalho de investigação desenvolve, no quadro da abordagem (auto)biográfica, a análise de narrativas (auto)biográficas de professoras alfabetizadoras aposentadas de 65 a 75 anos de idade e suas contribuições para o desenvolvimento da educação piauiense e brasileira. As histórias de vida e formação de educadoras aposentadas mergulhadas em seus saberes e no fazer cotidiano, pedagógico e educativo trazem contribuições importantes para uma sólida compreensão da história da educação piauiense e do processo formativo brasileiro.*

Palavras-chave: *Professora aposentada; Trajetória formativa; Histórias de vida.*

Abstract: *In the current scenario of educational reflection, there is an increasingly strong consensus around the idea that the elderly play a decisive role in society as a whole. With the intention of contributing to understanding the processes of the (trans)formation of elderly people, this research work develops, within the framework of the (auto)biographical approach, the analysis of (auto)biographical narratives of retired literacy teachers from 65 to 75 years of age and their contributions to the development of education in Piauí and Brazil. The life stories and training of retired educators, immersed in their knowledge and in their daily lives, pedagogical and educational activities, provide important contributions to a solid understanding of the history of Piauí education and the Brazilian training process.*

Keywords: *Retired teacher; Formative trajectory; Life histories.*

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma das temáticas no âmbito da educação que se encontra em larga expansão em nossos dias, gerada por constantes e profundas transformações tecnológicas e científicas que passaram a integrar a vida cotidiana, exigindo de todos uma nova consciência. Nesse aspecto, «é preciso aprender a entender a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado»¹.

* Universidade Estadual do Piauí. Email: rossangela61@hotmail.com.

¹ MORIN, 2009: 84.

Essas mudanças estão inseridas em um quadro mais amplo de transformações no cenário econômico e político-cultural da realidade atual e têm impactado a vida das pessoas de maneira geral, sobretudo dos idosos, que representam 12% da população mundial, com expectativa de duplicar esse quantitativo até 2050. Nesse entorno, destacamos o crescente interesse por estudos relativos à terceira idade, que visam analisar a inserção do sujeito idoso em contextos diversos de vida pessoal e profissional. Pretendendo contribuir para a compreensão dos processos de (trans) formação da pessoa idosa, o presente trabalho de investigação desenvolve, no quadro da abordagem (auto)biográfica, análise de narrativas (auto)biográficas de seis professoras alfabetizadoras aposentadas que atuaram no ensino público na cidade de Teresina, Piauí, Brasil, com idade entre 65 e 75, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da educação piauiense e brasileira.

As histórias de vida e formação de educadoras aposentadas mergulhadas em seus saberes e no fazer cotidiano, pedagógico e educativo, trazem contribuições importantes para uma sólida compreensão da história da educação piauiense e do processo formativo brasileiro. As histórias narradas pelas educadoras aposentadas evidenciaram as experiências vividas em seus *loci* de atuação, de inserção social e formação profissional, possibilitando múltiplos olhares sobre as instituições escolares e suas idiosincrasias, identificando-as como vias possibilitadoras de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir.

O pressuposto central fundamentou-se na ideia de que as professoras alfabetizadoras aposentadas, ao narrarem suas histórias de vida, além de rememorem o passado resgatando suas trajetórias formativas, usufruíram de bem-estar psíquico, pois o fluxo memorialístico desencadeou sensações e emoções positivas que funcionaram como terapia. Esse processo possibilitou também o resgate da autoestima, bem como o reconhecimento e a valorização enquanto pessoa humana.

TRAJETÓRIA FORMATIVA: OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO

Muitos imaginam que a formação de professores termina com a conclusão do curso superior, desconsiderando, assim, seu caráter de inconclusão e a consequente continuidade que vai além do processo de atualização de professores no campo da aquisição de técnicas de ensino, de seu papel profissional na situação escolar, que lhes permite interpretar melhor a realidade em que vivem e que possa alargar seu discernimento em torno dos pressupostos filosóficos, sociais e políticos que envolvem a educação. Compreendemos, assim, que «a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de

trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal», sendo necessário o investimento no indivíduo «e dar um estatuto ao saber da experiência»².

Nos termos desta pesquisa, portanto, concebemos a formação de professores como processo multifacetado que se desenvolve num *continuum* e é inter-relacional, visto ser desencadeado no percurso das experiências familiares, escolares, sociais e profissionais de cada professor. Consideramos, desse modo, que a formação não perpassa exclusivamente pelos cursos acadêmicos, porém em contextos variados, recebendo influência de diversas pessoas e múltiplas referências que vão fornecendo sentidos singulares às dimensões pessoais e profissionais dos professores. O que implica deslocar o foco de análise de uma formação marcada somente pelos saberes científicos, técnicos e operacionais, para reconhecer, também, a relevância dos sentidos das experiências individuais e coletivas nas aprendizagens dos professores.

Isso porque a construção da trajetória formativa constitui-se num processo contínuo que visa questionar ou legitimar o conhecimento profissional incorporado na universidade e desenvolvido na prática escolar³, pois compreendemos que é no decurso do exercício prático no fazer pedagógico que o docente analisa os avanços, reconstruindo, quando necessário, o seu trabalho pedagógico numa perspectiva de continuidade. Acreditamos que essa abordagem tem melhores condições para discutir questões mais significativas dos processos de aprendizagem no âmbito da formação docente, formulando compreensões de que esses processos são produzidos historicamente e desconstruindo a ideia de um sentido único de formação. Desse modo, dá-se voz aos professores em formação analisando essa voz, em seu ambiente socio-cultural e na diversidade de experiências vividas que se constituem nos aspectos mais importantes de sua trajetória formativa. Diante disso, sobressai o entendimento de que a docência caracteriza-se como profissão que trata com indivíduos e situações imprevisíveis, que, em certa medida, geram incertezas, angústias, tristezas, alegrias, conflitos de valores e dúvida. Portanto, não se pode dicotomizar, nos processos formativos, o pessoal do profissional, visto que a relação entre fatores sociais e sua repercussão no desenvolvimento formativo é enorme.

Diante disso, é necessário um redirecionamento dos cursos de formação que permita ao professor experimentar situações concretas de ensino e aprendizagem, compatíveis com o paradigma vigente. A construção desse processo dá-se mediante um trabalho conjugado entre teoria e prática, bem como maior aprofundamento das relações entre os pares, interdisciplinaridade e compromisso social, aspectos imprescindíveis aos profissionais da educação no mundo pós-moderno. Desse modo,

² NÓVOA, 1992: 7.

³ IMBERNÓN MUÑOZ, 2010.

a relação entre fatores sociais e sua repercussão na formação de professores tem de ser considerada, pois emerge desse aspecto uma parte significativa dos conhecimentos para o seu fazer pedagógico. Foi a partir da massificação do ensino ocorrida na década de 70, quando a escola pública sofreu drástico empobrecimento, ante a atitude dos professores, que perderam o rumo diante de uma nova realidade, que se pôde notar, então, um distanciamento entre teoria e prática, fatores sociais e ensino⁴.

Pudemos constatar, portanto, que esse problema agravou-se diante de novas demandas do ensino, e que tão somente os conhecimentos acadêmicos foram insuficientes para responder a tais demandas, sendo necessária a conjugação de múltiplas nuances para compor e ativar o bojo dos conhecimentos construídos no decorrer da trajetória formativa. Essa compreensão assinala a necessidade de sabermos lidar com o conhecimento, respeitando e considerando as peculiaridades do contexto socio-histórico, pois:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e dialética e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza⁵.

Para combater essas dificuldades, é necessário que os professores alfabetizadores estejam preparados à luz das teorias epistemológicas e metodológicas que norteiam sua trajetória formativa e «para que isso ocorra, à universidade não basta formar para o conhecimento. Cabe a ela, também e principalmente, formar para a competência»⁶, ou melhor, capacitar o futuro profissional para enfrentar situações diversas, sem vislumbrar especificamente formas estereotipadas e modelos cristalizados de educação, o que caracteriza um ensino de reprodução. Busca-se, dessa forma, certo nível de competência para resolver problemas, situações complexas, incertas e singulares no desenvolvimento do ato pedagógico no ambiente escolar, uma vez que:

A formação tem um papel decisivo. Ela possibilita o preparo de competências necessárias para o início do exercício profissional e para a inserção desse profissional no mundo do trabalho, respondendo à perspectiva de desenvolvimento integral como ser histórico e social, e em conformidade com projetos individuais e sociais gerados a partir de novas necessidades⁷.

⁴ ABRAHÃO, 2004.

⁵ IMBERNÓN MUÑOZ, 2010: 15.

⁶ PIMENTA, 2004: 29.

⁷ RAMALHO, BELTRÁN NUÑEZ, GAUTHIER, 2004: 12.

Essa perspectiva trata a formação específica do futuro professor, configurando-a como o momento em que o aluno se beneficia não só de conhecimentos no campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e das múltiplas competências em resolver problemas, bem como das disciplinas necessárias à formação profissional. Nesse sentido, a universidade e as faculdades ocupam significativo papel na formação do sujeito, tendo em vista figurarem como centros de produção e legitimação dos saberes. Nisso sobressai a compreensão de que os professores são profissionais que incorporam e desenvolvem conhecimentos no exercício de sua profissão, sendo indispensável a articulação entre os conhecimentos da formação e aqueles do contexto escolar. Para que isso de fato aconteça, é imperativo o engajamento de todos os segmentos que constituem o sistema educativo, sobretudo os professores e a escola propriamente ditos, haja vista que «as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham»⁸.

A formação delineada nesses moldes visa à mudança da mentalidade dos professores, de suas práticas e das escolas, situação improvável sem investimento sólido na construção da carreira profissional docente, uma vez que essa formação deve acontecer, *a priori*, em um alto nível intelectual, destacando a relevância da pesquisa e a dialética dos campos de atuação, pois «a prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela»⁹. Em última análise, a formação resulta dos diálogos construídos entre os conhecimentos adquiridos na base pedagógica institucional, os saberes oriundos da prática, no bojo de suas epistemologias¹⁰.

No âmbito dessas considerações, a questão do desenvolvimento profissional docente avulta como um dos aspectos mais relevantes no contexto da formação de professores. Portanto, é um processo que se configura como um espaço no qual várias forças se conjugam na perspectiva de construção da identidade profissional. Para tanto, deve ter como referência basilar experiências pré-formativas, a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional por meio da mediação de importantes componentes como teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, privilegiando a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico.

⁸ NÓVOA, 1992: 28.

⁹ TARDIF, 2002: 286.

¹⁰ CONTRERAS DOMINGO, 2002.

PARTILHANDO O PERCURSO: AS HISTÓRIAS DE VIDA

Utilizamos a pesquisa qualitativa por ser mais adequada, segundo Triviños¹¹, por «responder a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado». Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nesse sentido, na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número, pois a interpretação dos fenômenos e as atribuições de significados formam a base desse tipo de pesquisa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave.

Assim, optamos pela pesquisa narrativa ou histórias de vida em formação, conforme denomina Josso¹². Nesse aspecto, a pesquisa narrativa valoriza experiência de vida, pessoais e profissionais, dando voz aos sujeitos, favorecendo-lhes o benefício da autocompreensão, do conhecimento de si em meio aos sentidos que atribuem às suas vidas. Para Nóvoa e Finger, a história de vida incorpora o mesmo significado do método autobiográfico e serve a duplo propósito: instrumento de investigação e formação. Eles afirmam que:

Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método autobiográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou destes elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador¹³.

É necessário entender a importância de trabalhar com os processos rememora-tivos no contexto da formação docente, uma vez que possibilita o entrelaçamento de circunstâncias evocadas pela memória e ressignificadas no presente pelo fio condutor, que enquanto resgata o passado ocasiona mudanças de atitudes porque implica a análise do fato vivido. Para que uma narrativa autobiográfica seja formadora ela precisa evidenciar as experiências significativas de aprendizagem, possibilitando que o professor reflita sobre seu projeto de formação e de construção da profissionalidade,

¹¹ TRIVIÑOS, 1994: 21.

¹² JOSSO, 2004.

¹³ NÓVOA, FINGER, *org.*, 1988: 13.

favorecendo que o mesmo «se torne autor ao pensar na sua existencialidade»¹⁴, dentro de um processo autorreflexivo retrospectivo e prospectivo que propicia ao sujeito reforçar seus desejos, projetos e suas fragilidades. Uma experiência transformadora da relação consigo mesmo, no dizer de Josso. Assim, a natureza desse tipo de abordagem nos permite compreender que:

*O trabalho com a rememoração bem como as próprias interpretações que dele fazemos podem ser comparados a diferentes pedaços de tecidos que formam uma colcha composta por esses retalhos que foram reunidos através de fios que os uniram [...] trabalhar com processos rememorativos implica atividade de narrar, uma atividade que não é linear e os sujeitos podem re-elaborar suas vivências*¹⁵.

Ao urdir esse tecido na intenção de sua inteireza lógica, a rememoração se vale de um aspecto em que inexistente a neutralidade, mas é alicerçado pela intencionalidade do sujeito que (re)vive esse processo. Desse modo, é possível desvelar a subjetividade inerente a cada pessoa, por meio de suas histórias e experiências vividas¹⁶, destacando momentos relevantes no decorrer de sua vida, pontuados de emoções e sentimentos que afloram no decorrer dos relatos. Para Delgado¹⁷, as histórias de vida são «fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidades de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas».

Ao reconstituir essas histórias, circunstâncias, acontecimentos, apreendidos pela voz do outro, tivemos a oportunidade de detectar fatos relevantes, anteriormente imersos na memória das professoras alfabetizadoras aposentadas acerca de seus processos formativos, que foram resgatados durante a construção das narrativas, por meio de diálogo prolongado com as professoras aposentadas. A rememoração proporcionou momentos de enlevo profissional e pessoal, pois desencadeou saudosismo, alegria, angústia, lágrima e sorriso, aspectos que desnudaram o passado distante e impactaram o presente, provocando uma avalanche de sentimentos, perspectivando um futuro promissor e a certeza do senso do dever cumprido. Para melhor visualização das informações pessoais das colaboradoras, apresentamos de maneira sucinta, utilizando nomes fictícios de personagens de histórias infantis, para preservar a identidade das professoras na tabela abaixo:

¹⁴ JOSO, 2004: 60.

¹⁵ GUEDES-PINTO, 2008: 22.

¹⁶ SOUZA, 2006.

¹⁷ DELGADO, 2006: 22.

Tabela 1. Perfil Profissional das Interlocutoras da Pesquisa

Nome das colaboradoras fictício	Idade	Formação acadêmica	Tempo de experiência docente	Ano de aposentadoria
Chapeuzinho Vermelho	70	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar	Mais de 25 anos	2000
Cachinhos de Ouro	68	Licenciatura em Letras, Português com especialização em Língua Portuguesa	Mais de 25 anos	2001
Rapunzel	71	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Farmácia, com especialização em Gestão Escolar	Mais de 25 anos	2001
Branca de Neve	69	Licenciatura em Pedagogia	Mais de 25 anos	2000
Bela Adormecida	65	Licenciatura em Pedagogia	Mais de 25 anos	2002

Fonte e organização: SOUSA, 2018

ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA CONTADA E RECONTADA

Somente com o advento da Revolução Industrial, no século XX, a alfabetização começou a adquirir maior importância porque, entre outros fatores, ela introduzia o trabalhador numa realidade mediada por signos abstratos e o habilitava a obedecer às instruções, e isso era necessário para o desenvolvimento da sociedade. Em decorrência desse aumento, houve uma expansão no consumo de livros e, conseqüentemente, um crescimento da indústria editorial. Apesar dessas mudanças, essa realidade perdurou por mais de um século, desde a colonização ao início do século XX, época em que se contabilizava cerca de 65% de analfabetos no Brasil.

No Piauí, estabeleceu-se situação ainda mais agravante, pois os investimentos em educação eram precários, despontando, entre os motivos do atraso, a pobreza, carência de recursos humanos e inadequação da legislação. Isso justifica a difícil marcha da educação piauiense, desde o período de implantação (1733-1845) ao período de consolidação (1910-1961), conforme Brito¹⁸. No tocante ao analfabetismo, o Piauí ainda hoje figura com índices elevados, cerca de 30% de sua população.

Na busca de solução para esta problemática, a escola, a leitura e as práticas leitoras, como atividades desta, e o livro, como meio possibilitador da alfabetização, mantiveram-se, unidos, ao longo da história e da consolidação da sociedade brasileira. Leitura, práticas leitoras e realidade conjugam-se num processo dinâmico, uma vez que ler é viver, reviver seu mundo, suas vivências, suas experiências, ou seja, é perceber a realidade/sociedade através do texto escrito para, a partir dessa percepção, agir, interferir nessa realidade. Para Chartier¹⁹, no processo de invenção da escrita subjazem algumas condições sociais, pois:

¹⁸ BRITO, 1996.

¹⁹ CHARTIER, CLESSE, HEBRARD, 2001.

A invenção da escrita exigiu apenas condições sociais: a escolha de estratégias de escrita estava ligada à estrutura da língua. O alfabeto mostra-se assim uma invenção surpreendente. O fato de um número enorme de escolares aprender a ler, aparentemente sem dificuldades muito consideráveis, é surpreendente também. O fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura²⁰.

Nessas proporções, a leitura e as práticas leitoras são concebidas como processos e produtos culturais, por conseguinte, social e aprendido num determinado contexto. Várias linguagens criadas pelas e nas práticas sociais, entre as quais a das matemáticas, as linguagens de computador, as artísticas, as arquiteturas, a linguagem musical, a cinematográfica, a escultórica, a espacial, a gestual, entre outras, que, apesar de suas diversidades, surgiram em um determinado momento e contexto histórico, em uma dada comunidade social, a qual foi capaz de criar condições de marcas, registros que, embora arbitrários²¹, se tornaram convencionais para essa comunidade. Pelas práticas sociais, alguns de seus membros passaram a lê-las e a compreender uma ou mais dessas diferentes linguagens.

Segundo Soares²², a classe dos populares tem pouco acesso às práticas leitoras desenvolvidas pela escola, cuja única finalidade, segundo ela, é a conquista da ascensão profissional, compreensão de documentos, obtenção de informações gerais (avisos, letreiros de ônibus, correspondência particular). Em contrapartida, a classe dominante percebe as práticas leitoras como instrumento prazeroso de entretenimento, veículo de integração no mundo, transmissoras de informações sobre outros povos e lugares.

Podemos entender que a problemática da alfabetização no cenário escolar não se descreve apenas em termos de incapacidade, mas também de privação enquanto bem cultural socialmente constituído e historicamente produzido, que age, enquanto tal, sobre a sociedade. Diante dessa realidade, a escola tem, ao longo dos anos, enviado esforços no sentido de, pelo menos, minimizar as dificuldades que emperram a fruição das práticas leitoras e tem buscado uma proximidade com o almejado: a construção de práticas leitoras significativas que proporcionem aos sujeitos a capacidade de interagir com textos de qualquer natureza.

²⁰ CHARTIER, CLESSE, HEBRARD, 2001: 34.

²¹ Na linguística saussuriana, diz-se que a relação que une o significado ao significante é marcada pela arbitrariedade. De forma geral, pode-se dizer que o signo linguístico é arbitrário porque é sempre uma convenção reconhecida pelos falantes de uma língua (DERRIDA, 1973).

²² SOARES, 1995.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS APOSENTADAS: CONTAM HISTÓRIAS, CANTAM E ENCANTAM

Convém reiterar que todas as professoras alfabetizadoras que participaram do estudo encontram-se aposentadas de suas funções, embora ainda trabalhando com reforço escolar ou em escolas particulares de ensino, assumindo diversos papéis como diretora, coordenadora pedagógica, entre outras. A partir dos estudos de Huberman²³, ao tratar dos ciclos vitais de professores, pode-se classificá-las na fase denominada de desinvestimento, caracterizada pelo fenômeno do «recuo» e da «interiorização» ao final da carreira:

Momento em que os professores alteram, progressivamente, a tônica do investimento no trabalho para um maior investimento em si próprios, movimento, esse, provavelmente decorrente de uma fase de serenidade. A fase de conservantismo igualmente concorre para o desinvestimento em virtude de certa marginalidade em que o professor se coloca ou é colocado, em razão das discordâncias e da resistência em face de processos de inovação que porventura estejam se constituindo na escola²⁴.

No bojo dos textos que desencadeiam transformações na vida dos indivíduos, Larrosa inclui toda a Literatura, bem como parte da Filosofia, da História e da Sociologia. Acerca do texto literário/literatura em oposição ao texto não literário, Larrosa²⁵ evidencia que toda literatura «cobija um silêncio, uma obscuridade», sendo este aspecto o diferencial da linguagem literária, pois a literatura não esgota aquilo de que se ocupa.

As professoras fizeram referência ao poema «Meus oito anos» de Casimiro de Abreu, momento em que as reminiscências provocaram forte emoção ao declamarem as estrofes. Para algumas o poema significou retornar à escola e reviver o cotidiano das práticas escolares, para outras simbolizou as alegrias e o saudosismo dos tempos de infância, quando protagonizavam situações de teatro no decorrer das datas comemorativas.

*Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida,
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!*

Casimiro de Abreu

²³ HUBERMAN, 2007.

²⁴ HUBERMAN, 2007: 42.

²⁵ LARROSA, 2001: 48.

Diante disso, o texto literário avulta na fala das protagonistas como mecanismo imprescindível aos usos e formas da leitura na escola, mormente na relação entre o cultural e o uso social numa busca dinâmica das vivências e experiências humanas singulares. O relato das professoras evidenciou também um rico espectro das histórias clássicas infantis, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Rapunzel, Cinderela, O Gato de Botas, dentre outras. Essas histórias infantis estavam impregnadas no imaginário das professoras e emergiram durante o fluxo narrativo, aspecto que corrobora o poder que o texto literário possui de habitar na memória das pessoas no decorrer da existência humana.

Nesse sentido, a leitura literária é importante pelas seguintes razões: constitui fonte de conhecimento, fortalece a experiência existencial, desenvolve o intelecto, aperfeiçoa a comunicação e proporciona prazer. Mediante a leitura literária o leitor penetra em mundos que não são a realidade, mas constituem uma representação variada dela, em que «a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados»²⁶, e as práticas leitoras alicerçadas nos textos literários são, reconhecidamente, úteis enquanto produtoras de conhecimento, posto que oferecem verdades sobre a natureza humana e a sociedade na qual o homem se desenvolve. No contexto dessas apropriações, das práticas leitoras vivenciadas pelas professoras, identificamos com as «mil maneiras de fazer»²⁷ com os modos e os métodos que foram colocados em circulação pelos agentes formadores de leitores.

Essas impressões fixadas na memória das professoras alfabetizadoras aposentadas pela história lida/contada várias vezes indicam o duplo postulado existente entre a leitura e o texto, uma vez que o texto literário não existe em si mesmo, haja vista que a leitura não está circunscrita apenas ao texto, posto que somente o leitor possa dar significado ao mesmo por meio de inferências, interpretações, conhecimento prévio, entre outros. Ao leitor compete, então, a construção do sentido, antecipando ideias, deturpando muitas vezes o sentido pretendido pelo autor, fazendo associações imprevistas e transportando para as páginas escritas as suas memórias, reescrevendo, de certa forma, o texto que lê no momento da leitura²⁸. As interações com a poesia experienciadas na infância são perpassadas por conteúdos afetivos, rítmicos, sonoros e miméticos²⁹, os quais imprimem profundas marcas na sua relação com a leitura e a escrita enquanto objetos culturais. Entretanto, convém afirmar que a página escrita

²⁶ CHARTIER, *org.*, 2011: 77.

²⁷ CERTEAU, 1994: 14.

²⁸ CHARTIER, *org.*, 2011.

²⁹ Do grego *mímesis*, «imitação» (*imitatio*, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da realidade, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte. Heródoto foi o primeiro a utilizar o conceito e Aristófanes, em *Tesmofórias* (411 a. C.), já o aplica. O fenômeno não é um exclusivo do processo artístico, pois toda atividade humana inclui procedimentos miméticos, como a dança, a aprendizagem de línguas, os rituais religiosos, a prática desportiva, o domínio das novas tecnologias, etc. Por esta razão, Aristóteles defendia que era a *mímesis* que nos distinguia dos animais.

não constitui letra morta, ao contrário, «ela é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando»³⁰, situação que percebemos nas narrativas das professoras, ao darem voz, vida e sentimento aos personagens.

Outro aspecto relevante destacado pelas professoras aposentadas diz respeito às cantigas de roda. Na herança da tradição literária, herdamos da literatura portuguesa o gênero cantiga, utilizado intensamente pelos portugueses. A cantiga deriva-se em sua gênese à Idade Média, designando a forma poética que fundia letra e som, sendo dirigida à pauta musical, destinada ao canto e à instrumentação. Sua composição era constituída de estrofes, cada uma das quais com quatro ou sete versos. A linha de conteúdo destinava-se a discutir temas variados. As cantigas de amigo exprimiam mágoa amorosa da moça do povo, dividiam-se conforme o local e as circunstâncias em que se construía a trama sentimental, sendo classificadas em pastorela, barcarola, bailada, cantiga de romaria e alva. Já as cantigas de amor destinavam-se à confissão do trovador em meio aos transe aflitivos de sua paixão incontida, pois se endereçavam a uma «senhora»³¹.

Apesar do vínculo estabelecido com as cantigas portuguesas, as cantigas no Brasil comumente são denominadas de cantigas populares ou de roda, posto que são oriundas das camadas populares e não possuem o mesmo valor literário que suas congêneres portuguesas. Em nosso país, essas cantigas descendem de autores desconhecidos, produzidas no seio da cultura popular e não eruditas, como no caso das primeiras. Sua estrutura, portanto, é composta por pequenos versos, formando estrofes que se repetem, facilitando a memorização. São cantigas que embalarão o imaginário popular desde tempos remotos.

As cantigas foram lembradas pelas colaboradoras, indicando seus usos na trajetória escolar, com base na compreensão de que as músicas populares podem colaborar no desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças.

*Casinha pequena na floresta
Tem um velhinho na janela
Vem um coelho pulando perto
E bateu na porta: me ajuda, me ajuda!
Que sou um coelho.
Fazendeiro me mata mesmo.
Vem cá, vem cá, vem comigo,
Seja feliz e meu amigo.*

Autor Desconhecido

³⁰ CERTEAU, 1994: 264.

³¹ MOISÉS, 2003: 75.

Assim, de certa maneira, as narrativas recuperaram algumas formas de práticas culturais orais que marcaram a trajetória de vida das colaboradoras, que podem ser arroladas no bojo da contracultura, pela ausência de legitimidade da cultura oficial e do próprio cânone. Entretanto, representam a renúncia, a alteração, a resistência do grupo em ter e usufruir um tipo de cultura que lhe atenda e favoreça o lazer/entretenimento e signifique contrafazer as regras do opressor.

Pode-se pensar que os fenômenos culturais, folclóricos ou tradicionais são também hoje produtos multideterminados pelos agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais, pois é possível se pensar hoje no popular como algo constituído por processos híbridos e complexos³². Isso denota conhecer a complexidade e variedade dos traços de cultura que constituíram os gestos, a singularidade dos movimentos que se repetia pelas professoras aposentadas em suas narrativas, evocando momentos vividos na infância, produzindo emaranhado de sensações e emoções que se constituíram, impactando positivamente suas vidas, fazendo-as recuperar as alegrias infantis, resultando, até certo ponto, num processo de terapia.

Isso atesta a relevância do trabalho com as narrativas como vias possibilitadoras de resgatar a riqueza que o passado encerra, fazer refletir o presente e a prospecção do futuro, favorecendo uma retomada da «juventude» no contexto da terceira idade. Obviamente que as lembranças que emergiram produziram duplo efeito: proporcionaram vivacidade e acuidade mental e consciência do dever cumprido, constatado ao analisar e refletir o passado, situação confortável ante o *status* de professora alfabetizadora aposentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância que os estudos acerca da formação de professores têm alcançado atualmente e, em meio ao aumento exponencial do uso de fragmentos memorialísticos nas análises de pesquisa em narrativas de professoras aposentadas, têm proporcionado fácil acesso ao conhecimento de novas histórias, com sujeitos singulares. Assim, no contexto dos avanços científicos e tecnológicos esses estudos visam compreender as trajetórias formativas, ao estabelecer relações entre passado, presente e futuro. No campo dessa abordagem houve crescimento acentuado na investigação e análise de histórias de vida comuns, nascidas de pessoas comuns, que viveram situações e circunstâncias idênticas, porém separadas por tempos e espaços distintos. Apesar desse movimento, são notórios os pontos de similaridades na tessitura dessas narrativas.

Constatamos, por meio dos sentimentos revelados pelas professoras alfabetizadoras aposentadas que participaram da pesquisa, a concepção objetiva que elas

³² BOSI, 1998.

têm formado acerca de seus processos de construção de vida pessoal e profissional, a importância da unicidade recordar e viver, pois compreendem que a separação dessas partes implica em aspectos negativos como o isolamento, angústia e depressão. Nesse sentido, o trabalho realizado com as professoras aposentadas desencadeou uma gama de sentimentos e proposições positivas que as fizeram refletir e reviver situações concretas eivadas de alegrias, contentamentos, saudosismos, prazeres e a tomada de consciência de que declamar poemas, contar histórias clássicas infantis e cantar as cantigas de rodas provocou efeitos extremamente favoráveis à recuperação e manutenção da saúde física e emocional.

Por fim, o processo de rememoração das professoras aposentadas, apesar de agregar ainda outros subsídios, contribuiu indiscutivelmente para uma nova vida que ganhou novos sabores, como também proporcionou deixar um legado, permitindo que suas narrativas possam permanecer no tempo e na história, ao descobrir que viver sem compartilhar é o mesmo que se esfumegar no tempo; passar pela vida sem saber que existimos. Recordar sem registrar é simplesmente não deixar marcas. Portanto, abrimos espaço para a vida!

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (2004). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BOSI, E. (1998). *Cultura de massa e cultura popular. Leitura de operárias*. Petrópolis: Vozes.
- BRITO, I. S. (1996). *História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional e processo de sistematização*. Teresina: EDUFPI.
- CERTEAU, M. (1994). *A cultura no plural*. Campinas: Papirus.
- CHARTIER, A. M., org. (2011). *Práticas da leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade.
- CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HEBRARD, J. (2001). *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- DELGADO, L. A. N. (2006). *História oral-memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DERRIDA, J. (1973). *Gramatologia*. Trad. de Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- GUEDES-PINTO, A. L. (2001). *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- GUEDES-PINTO, A. L. (2008). *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. (Coleção Gêneros e Formação).
- HUBERMAN, M. (2007). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In NÓVOA, A., org. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2010). *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- JOSSO, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- LARROSA, J. (2001). *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MOISÉS, M. (2003). *Dicionário de termos literários*. 7.^a ed. São Paulo: Cultrix.

- MORIN, E. (2009). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO.
- NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão*. In NÓVOA, A., org. *Vidas de professores*. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, A; FINGER, M., org. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- PIMENTA, S. G. (2004). *O professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NUÑEZ, B. I; GAUTHIER, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- SOARES, M. (1995). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE.
- SOUSA, R. S. de (2018). *Narrativas de professoras alfabetizadoras aposentadas*. Teresina, Piauí: Núcleo de Educação, História e Memória.
- SOUZA, E. C. (2006). *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*. «Revista Educação em Questão». Natal: EDUFRRN. 25:11 (jan./abr.) 22-39.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1994). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.