

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290002751

 **FE**  
TCC/UNICAMP So89p

**SILVANA PAULA DE SOUZA**

**POR QUE AS PROFESSORAS TÊM MEDO DE ALFABETIZAR?**

**Campinas, SP**

**2005.**

**UNICAMP FE**

200606149

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SILVANA PAULA DE SOUZA**

**POR QUE AS PROFESSORAS TÊM MEDO DE ALFABETIZAR?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para conclusão do Curso de pedagogia, PEFOPEX – Programa de Formação de Professores em Exercício, da Faculdade de Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana.

**Campinas, SP**

**2005.**

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	59876
V:	
TOMBO:	2751
PROG:	12310006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24/03/06
Nº CPD:	31903

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

So89p Souza, Silvana Paula de.  
Por que as professoras têm medo de alfabetizar? / Silvana Paula de Souza. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Roseli Aparecida Cação Fontana.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Alfabetização. 3. Medo. 4. Organização do trabalho. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-317-BFE

---

**Orientadora: Profa. Dra. Roseli Aparecida cação Fontana**

---

**Segunda Leitora: Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi de Rossi**

## AGRADECIMENTOS

A Deus que incomparável e inconfundível na sua infinita bondade, compreendeu os meus anseios e me deu a necessária coragem para atingir esse objetivo.

Aos meus pais que sempre me apoiaram desde a mais tenra idade no sonho de ser professora e que me ajudaram de diversas formas a tornar esse sonho possível.

Ao meu amado esposo, Waldecir, um presente de Deus na minha vida, que soube compreender minha ausência por diversas vezes e que se enche de orgulho por eu ter conseguido chegar até aqui.

A minha enteada Thaís pela admiração que tem por mim e pela força que me dá em continuar a jornada.

As minhas amigas de grupo: Ariana, Cristina, Lucilene e Eliane pela amizade que foi além da Universidade.

Especialmente as minhas amigas professoras por terem compartilhado situações tão particulares de suas vidas as quais foram essenciais para a realização desse trabalho.

A minha querida professora orientadora, Roseli Cação que tão gentilmente e por tantas vezes me atendeu em sua sala, contribuindo para a ampliação dos meus conhecimentos além de ter me ensinado a lição da humildade.

A inesquecível professora Vera Rossi, minha segunda leitora, por ter ajudado na constituição do meu ser profissional e pessoal desde o tempo do CEFAM.

A todos os professores da Faculdade de Educação que passaram pela minha vida nesses quatro anos, cada um com seu jeito de ser e de ensinar, mas que de uma certa forma contribuíram para que entendesse que nosso tempo, o dos educadores, é este hoje

em que já se encontra, em gestação, o amanhã; não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora; um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade. (CORTELLA, 2002 p.159).

# SUMÁRIO

<b>Resumo.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Minha história e o tema de investigação.....</b>	<b>4</b>
<b>2. A discussão teórica.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Trabalho e medo.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. O medo de alfabetizar frente às mudanças da escola – uma interlocução com Mortatti a partir de Dejours.....</b>	<b>35</b>
<b>3. O recorte metodológico – o trabalho com entrevistas.....</b>	<b>42</b>
<b>4. Conversando sobre o medo de alfabetizar.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1. A manutenção do medo.....</b>	<b>52</b>
<b>4.2. Superando o medo... ..</b>	<b>68</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>86</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>89</b>

## Resumo

Muitas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental evitam assumir classes de alfabetização. Instadas a justificar o porque dessa atitude declaram que se sentem inseguras para alfabetizar. Interessada em investigar de onde vem o medo de alfabetizar manifestado pelas professoras, defini como questão deste estudo: **Por que as professoras sentem medo de alfabetizar?**

Para estudar esta questão decidi aproximar-me das histórias de formação e de trabalho de professoras que admitiam seu medo de alfabetizar, procurando em seus relatos indícios das origens do medo e das condições de sua manutenção. Na tentativa de um contraponto, busquei documentar também histórias de formação e de trabalho de professoras que experimentavam esse medo e que o superaram assumindo turmas de alfabetização.

Assim formulada, a questão do estudo aproximou duas áreas de conhecimento: uma referente às relações entre psiquismo e trabalho e a outra referente à história da alfabetização no Brasil .

Para discutir a questão do medo recorri a Dejours (1980) e a suas elaborações sobre a psicopatologia do trabalho. Ancorado na Psicologia Concreta de Politzer (1977), Dejours aborda o medo e outras elaborações psíquicas do trabalho a partir das relações sociais vividas pelo trabalhador.

Para discutir as questões relativas à história da alfabetização no Brasil e suas implicações nos processo de formação dos professores alfabetizadores, recorri ao estudo de Mortatti (2000) e de Klein (2002).

Embora a condição de gênero esteja posta na própria formulação da questão, não assumi investigar, nesta primeira aproximação da temática, os efeitos da feminização do magistério sobre a configuração do medo e de sua manutenção, nem as marcas de um modo de ser feminino na configuração do medo experimentado no trabalho pelas professoras estudadas.

Quanto ao procedimento metodológico da pesquisa, realizei entrevistas abertas com seis professoras; três delas que confessaram seu medo de alfabetizar e que nunca tiveram experiência com classes de alfabetização e outras três que, mesmo temerosas, assumiram o processo de alfabetização e por ele se apaixonaram.

Nessas entrevistas busquei apreender: como as professoras caracterizavam o medo que experimentavam frente à tarefa de alfabetização, a que atribuíam as causas desse sentimento e sua manutenção e quais as condições que lhes pareceram favoráveis para sua superação.

Nas respostas das professoras, encontrei indicativos de que o medo de alfabetizar pode ser caracterizado como medo do fracasso pessoal e profissional diante da possibilidade de não dar conta de alfabetizar; medo das críticas dos colegas e dos pais dos alunos; medo de que os alunos não aprendam; medo de não saber por onde começar; medo das exigências da rede de ensino onde estão inseridas.

Quanto às condições que estimularam e mantiveram o medo, as professoras apontam a falta de modelos; a formação prescritiva assentada nos procedimentos que não deveriam ser adotados e calcada em experiências não compatíveis com a realidade da maioria das escolas; as mudanças seguidas nos referenciais teóricos orientadores da alfabetização; a ausência de suporte pedagógico para o trabalho na escola; a condenação da cartilha e a crítica ao tradicional; a obrigação à mudança; o construtivismo como

obrigatoriedade, o não entendimento da teoria e do papel do professor configurado a partir dela.

Quanto às condições que possibilitaram a superação do medo foram indicados o apoio dos colegas; o PROFA (Programa de formação para professores alfabetizadores), por ter ajudado a compreender melhor a teoria, a identificar os níveis na produção das crianças e por fornecer sugestões de atividades, e, secundariamente, a formação em nível superior.

Nas considerações finais, analiso as implicações dos achados do estudo para as relações de trabalho no interior da escola e para a formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave – formação de professores, alfabetização, medo e organização do trabalho.

## 1. Minha história e o tema de investigação

Sou professora alfabetizadora há dez anos e percebo, em meu trabalho, marcas da minha história de formação profissional e da infância.

Não fui uma criança que fez pré-escola antes de ingressar na primeira série. Naqueles idos de 1982, a criança tinha que ter sete anos completos ou completá-los até o último dia do mês de fevereiro para ingressar na primeira série. Por sorte, nasci no último dia desse mês e com isso, completados meus sete anos, eu já era aluna de uma turma de alfabetização. Apesar da adequação da idade, no momento de meu ingresso na escola, minha mãe teve que enfrentar uma fila, que as famílias formavam, desde a madrugada, para conseguirem vaga para seus filhos.

A escola era longe da minha casa e funcionava no sistema de seriação. O aluno tinha que assimilar no ano civil, todos os conteúdos programados previamente para ele e a reprovação era indício da qualidade de ensino da escola. As famílias fugiam das escolas onde se dizia que era fácil passar de ano, temendo o descuido das professoras com o aprendizado das crianças.

Fui alfabetizada no método tradicional que tinha como base a cartilha “Caminho Suave”. Enquanto escrevo, rememoro a capa da cartilha que faz jus ao seu nome: duas crianças encaminham-se para a escola por um caminho, onde árvores, flores e o verde têm destaque, sugerindo o tal “caminho suave”.

Mortatti, em sua obra “Os sentidos da alfabetização” (2000), faz um resgate histórico e cultural dos métodos de alfabetização, de 1876 a 1994 em São Paulo, e, para minha satisfação, faz uma análise da cartilha Caminho Suave de Branca Alves de Lima. Lima publicou, em 1948, essa cartilha, desejando contribuir “para a extinção do analfabetismo em nossa pátria” (Lima, apud Mortatti, 2000, p. 207). Desde suas primeiras edições, a cartilha ganhou a adesão dos professores alfabetizadores.

Reformulada em meados da década de 1970, época em que chegou a vender um milhão de exemplares por ano, ela continua sendo editada e adotada em todo Brasil, sendo, atualmente, distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Mortatti comenta as características metodológicas da cartilha citada acima relatando que, nas instruções para o professor, divididas em duas partes, a autora expõe as fases do processo, enfatizando alguns dos procedimentos consagrados e tradicionais: antes de entregar a cartilha aos alunos, deve encaminhar palestra acerca das gravuras contidas nos quadros que a acompanham e escrever, no quadro negro, as letras iniciais das palavras; leitura e escrita devem ser ensinadas simultaneamente, conforme “preceituando a pedagogia moderna”; não se deve passar a outra lição, “sem que os alunos saibam perfeitamente a anterior”; devem-se graduar as dificuldades, iniciando-se com as letras e sílabas simples.

Relacionando sempre o traçado da letra a ser ensinada com a forma da figura que representa a palavra chave, a cartilha de 63 páginas e ilustrada em cores apresenta, desde a primeira lição, letras de imprensa e manuscrita, maiúsculas e minúsculas, sempre em ordem alfabética.

A seqüência das lições é invariável: gravura, com destaque para o traçado da letra em estudo; a sílaba inicial da palavra-chave apresentada 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.

A partir da página 58, encontram-se pequenos conjuntos de frases de caráter metalinguístico a respeito da letra ou sílaba em estudo, com um exercício, à página 61, em que se devem completar com *m* ou *n* os espaços em branco nas palavras listadas. A

cartilha termina com um pequeno texto intitulado “Crianças de hoje – homens de amanhã” (p.62), cujo tema é a entrega festiva do “Primeiro livro” e o elogio do estudo e esforço próprio como requisitos do bom brasileiro. E, na última página, é apresentado um quadro com todas as letras do alfabeto – exceto k, y e w – com letras de imprensa e manuscrita, maiúsculas e minúsculas, sendo as consoantes acompanhadas da escrita de sua pronúncia.

Como uma das reformulações realizadas ainda na década de 1970, as instruções são ampliadas, adaptadas aos então novos *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* – Cerhupe/ SP (1975) e autonomizadas sob a forma de *Manual do Professor* – para a cartilha *Caminho Suave*, Ed. Caminho Suave, com distribuição gratuita.

Mortatti destaca que, é interessante ressaltar algumas características do processo expostas nesse *Manual*, conforme se observa em um exemplar da 2ª edição, de 1977. Antecedendo as instruções propriamente ditas, encontram-se os subtítulos: “Apresentação”, “Metodologia”, e “Bibliografia”, nos quais se destacam, dentre outros, os seguintes aspectos indicativos da preocupação da autora com a atualização da cartilha: o processo – “Alfabetização pela Imagem” – é mantido, mas o método passa a ser denominado “ecclético”; “segundo o conceito atual”, o ensino da leitura é proposto não apenas como processo de “reconhecimento de símbolos gráficos”, mas também como “desenvolvimento da habilidade de compreensão e de interpretação do que (se) lê”, e seu objetivo é levar a criança a ler e interpretar, “num treino intensivo de pensamento e linguagem”; o processo adotado procura atender às “diferenças individuais”; além dos cartazes e carimbos, a cartilha é acompanhada de “testes de Alfabetização pela Imagem” (baralho) e “diapositivos” que reproduzem os cartazes; deve ser enfatizado o período preparatório da alfabetização, realizado por etapas:

“operações concretas”, “semiconcretas” e “semi-abstratas”; ressalta-se a busca de integração das diferentes áreas de conhecimento; na bibliografia, são listados títulos do final da década de 1960 e início da década de 1970, versando sobre ensino da leitura, ciências, matemática e educação moral e cívica, além de programas oficiais de ensino e revistas pedagógicas.

Ainda segundo Mortatti, tanto o sucesso das cartilhas baseadas no método misto quanto a permanência das que utilizam os métodos sintéticos ou o método analítico parecem ser outros índices da tendência à rotinização dessa opção eclética, como alternativa aos impasses gerados pela adoção exclusiva de um método. No âmbito dessa tendência, as novas cartilhas vão sendo aprimoradas graficamente, muitas “novidades” – como os exercícios relativos ao período preparatório e os “guias do mestre” que as acompanham – vão sendo introduzidas, mas algumas características da tradição herdada das primeiras cartilhas brasileiras vão se consagrando como modelos e se repetindo até o presente, como é o caso das ilustrações que antecedem as lições, dos conjuntos de frases relacionadas entre si mediante nexos sintáticos, da silabação disfarçada em sentencição, ou do controle da recorrência e diversidade de vocábulos apresentados em cada lição.

Não tive dificuldades para aprender a ler, nem para lidar com a cartilha. Também não me lembro de amigos que tenham tido dificuldades durante o processo de alfabetização. Tudo o que aprendia na escola, eu repetia em casa para meus irmãos, os quais não tiveram a mesma “sorte” que eu, por fazer aniversário em meses posteriores a fevereiro.

Quando estava na quarta série “montei uma escolinha” no fundo de casa, onde funcionava uma igreja nos finais de semana. Aproveitava os banquinhos, a lousa e o espaço que havia. Dona Rosa (uma saudosa professora da 4ª série), me dava sobra de

atividades mimeografadas, stencil usado, pedaços de giz pra que eu “desse minhas aulas”. Eu convidava todas as crianças da rua para brincar. Tanto eu, quanto elas levávamos a brincadeira a sério. Mas eu era sempre a professora e os outros sempre os alunos. Lembro-me de que, graças à escolinha de brincadeira, a maioria das crianças da vizinhança e meus três irmãos ingressaram na primeira série “alfabetizados” pelo mesmo método pelo qual eu aprendera a ler e escrever, já que em minhas aulas eu repetia tudo o que havia aprendido: dos conteúdos ao método e às posturas docentes.

Recordo-me de algumas reuniões na escola, feitas com os pais dos alunos, com o objetivo de esclarecerem algumas mudanças que iriam acontecer no ensino. Tratava-se da introdução do Ciclo Básico (CB), uma medida que eliminava a reprovação na 1ª série, permitindo às crianças um processo contínuo de aprendizagem, durante dois anos. Sua implantação foi feita a partir de 1984 na rede estadual paulista. Nessa época eu estava na terceira série e era bastante infantil para entender o que acontecia na escola.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Ciclo Básico consistiu em uma das ações de uma política de requalificação da escola pública, no Estado. Além de reorganizar a estrutura curricular em um ciclo de alfabetização, compreendendo os dois primeiros anos de escolarização e da sistemática de avaliação, prevendo o remanejamento dos alunos e acompanhamento contínuo de seu rendimento, e dificuldades, a proposta do Ciclo Básico aumentou a carga horária para a alfabetização, incorporou o construtivismo como a teoria base para as opções didático-pedagógicas e *investiu na melhoria do trabalho nessa etapa inicial de escolarização, garantindo condições estruturais como a Jornada Única docente e discente, a hora de trabalho pedagógico, além da presença do professor-coordenador em cada Unidade Escolar* (SEE/SP, 1990, p.05).

Com essa medida, o Governo do Estado visava superar, segundo Mortatti (op.cit.,p.262), *os problemas denunciados durante a gestão de Franco Montoro*, o primeiro eleito e de oposição após quase duas décadas de regime autoritário, e pretendia estancar a grave questão da repetência e evasão, que atingia quase metade das crianças paulistas, garantindo o direito à escolarização para essa parcela da população infantil oriunda, principalmente, das camadas populares.

Como o projeto do Ciclo Básico previa uma gradativa reorganização do ensino fundamental e incorporava uma perspectiva teórica para o encaminhamento das opções didático-pedagógicas, promoveu-se nas escolas não só uma ampla discussão sobre alfabetização como um intenso processo de formação continuada foi desencadeado pela Secretaria da Educação.

Silva, Davis (1993), citado por Mortatti (2000), focaliza esse momento da história da alfabetização brasileira, destacando que o Ciclo Básico de Alfabetização (CB) foi a principal medida de um elemento de projetos pedagógicos voltados para a melhoria da qualidade de ensino, ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola pública e busca de maior aproveitamento da comunidade escolar (pais professores e alunos) no sistema educacional. Concebido e implantado num cenário sombrio, vinha, todavia, iluminado por grandes esperanças de transformação da realidade escolar brasileira. Pretendia-se, por intermédio dele e à luz das novas concepções a respeito do processo de ensino aprendizagem, vencer a barreira da repetência logo no início da escolarização, promovendo uma profunda, ainda que gradual, mudança no mundo de atuar na escola. Enquanto o processo de implantação do Ciclo Básico acontecia, eu cursava o “ginásio” (5ª a 8ª série) e, ali, acompanhei de modo mais próximo o fracasso escolar. Embora a avaliação fosse apresentada na forma de conceitos, para serem aprovados, os alunos tinham que alcançar a média numérica

em todos os conteúdos que compunham a grade curricular. Sobre mim, existia uma cobrança e uma expectativa muito grandes, tanto da parte dos meus pais como dos professores. Entre meus colegas havia muitos com muitas dificuldades que chegaram até a serem reprovados.

O grande número de reprovações nessa época, frustrava os jovens alunos e suas famílias e colocava sob suspeita a escola e seus mecanismos, em um momento em que se procurava revitalizar a educação pública. Muitas eram as críticas dirigidas à escola sob a consigna de sua necessária democratização. Nessas críticas enfatizava-se, sobretudo o seu caráter excludente, assegurado através de um currículo pautado na cultura hegemônica, que desconsiderava os conhecimentos de que os alunos das classes populares eram portadores .

Paralelamente às críticas pautadas nas teorias crítico-reprodutivistas (Saviani,1983), circulavam ainda, e com grande vitalidade, as concepções liberais acerca do papel da escola como agência possibilitadora da equalização social. Segundo essas concepções, por intermédio da escola, os indivíduos (independentemente de sua origem social) teriam acesso à cultura hegemônica e, de posse dela, teriam acesso a melhores postos de trabalho e melhores salários, garantindo sua ascensão social. Da perspectiva liberal, a valorização das práticas e dos saberes escolares deveria pautar os projetos pessoais e familiares de progresso e melhoria da situação social e econômica de todos os cidadãos e, em especial, daqueles oriundos das classes populares.

O ideário liberal embalava os projetos de meus pais (principalmente meu pai), que não tendo conseguido terminar o primeiro grau, sonhavam com uma filha professora. Tanto assim, que antes mesmo de ser alfabetizada, eu já anunciava minha decisão pelo magistério. Minha mãe conta que desde os cinco anos de idade eu dizia “quero ser professora quando crescer”.

Assim, ao terminar a oitava série me inscrevi para fazer o “vestibulinho” (nome popularmente dado ao exame de seleção para o ingresso no então Ensino de 2º Grau) em duas escolas de magistério. Passei nas duas, mas escolhi aquela que fazia parte de um projeto do Estado de São Paulo em 1988 – O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM’s – surgiram, enquanto proposta do Ministério da Educação e Cultura – MEC –, no final da década de oitenta como uma das alternativas tanto para o resgate da formação do professor para as séries iniciais de escolarização, como para a atualização de professores que atuavam na habilitação e também nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da proposta inicial do MEC e, não desejando reviver as antigas Escolas Normais, os CEFAM’s, elaborados pelo Estado de São Paulo, organizaram-se em torno da intenção de criar um novo tipo de escola, com a intenção de assegurar uma formação condizente com as propostas de requalificação e de democratização da escola pública. Para assegurar esses objetivos foram necessárias mudanças significativas e originais, que conduziram, principalmente, à reorganização do quadro curricular, da seleção dos alunos, da contratação dos professores e da composição do núcleo administrativo.

Foram criados, então, um curso de tempo integral, com um currículo diferenciado, e uma bolsa de estudos, no valor de um salário mínimo, para manter os alunos estudando. Não me estendo sobre as características gerais do CEFAM, atendo-me àqueles pontos que influíram na trajetória profissional que venho percorrendo como professora alfabetizadora e que me conduziram às questões que busco investigar neste estudo.

Os quatro anos que passei no CEFAM foram decisivos para a formação profissional e da minha personalidade. Eu costumo dizer que foi no CEFAM que adquiri uma identidade mais crítica.

Essa postura de olhar o mundo de uma maneira “desconfiada” e de não aceitar tudo o que me era proposto sem saber o por quê, como, para quê, deixava minha família preocupada. Meu pai sempre me dizia: “-não foi assim que eu lhe ensinei! Faça do meu jeito!” Aprendi a responder: “Pai, eu não concordo com o Senhor, mas devo respeitar a sua opinião, por isso vou fazer do jeito que eu acredito. Só assim poderei aprender alguma coisa para a minha vida. As pessoas só sabem o que sabem, porque precisaram vivenciar! Por quê não deixar que eu também construa meus próprios caminhos e minhas hipóteses? Isso me fará crescer como pessoa!” Nossa! Quantas vezes eu e meu pai discutimos! E ele bravo dizia: “- isso tudo é culpa do CEFAM! Antes você não era assim!”.

Segundo Ivor F. Goodson (1995, p. 71) na obra “Vida de Professor”,

as experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o” quanto “investimos o nosso “eu” “no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sócio-cultural, assim concebemos a nossa prática.

Um dos objetivos do CEFAM era que os alunos tivessem uma preocupação muito grande com a leitura e a escrita e adotassem o hábito de ler. Considerava-se que uma professora estimularia a leitura e a produção de textos entre seus alunos se ela mesma fosse leitora e produtora de textos, se ela se utilizasse, de modo amplo e deliberado, das práticas sociais vinculadas á escrita e sua circulação. Assim nós líamos e escrevíamos muito e estudávamos teóricos importantes para a educação como Jean Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Esther Pillar Grossi, Ana Teberosky, Dermeval Saviani, Constance Kami, que nos possibilitavam discutir o papel social da escola, do professor e da docência, as especificidades dos modos de aprender e de

conhecer das crianças, as possibilidades de explorar essas especificidades em favor de um ensino significativo para elas.

Quanto mais conhecimentos teóricos eu adquiria, mais dúvidas eu tinha. Eu sempre dizia que sabia o que não era correto fazer na escola, como professora. Mas perguntava quem me daria a receita de como educar, de como conduzir a docência de modo adequado, sem equívocos e prejuízos para os alunos. Essas interrogações me atormentaram até o último dia de aula e eu não saí do CEFAM com um caderno de receitas pedagógicas, o que de início deixou-me bastante insegura.

Formei-me em dezembro de 1993. Um dia uma amiga chegou em casa me chamando para que eu elaborasse e entregasse um Projeto Pedagógico numa tal de escola-padrão.

Pronto! Não era só me inscrever numa Diretoria de Ensino ou numa escola particular? O que era essa tal escola-padrão?

O Projeto Escola-Padrão foi instituído no governo Fleury (1991-1995). Tinha como objetivos a recuperação da qualidade do ensino público, a ampliação da participação da sociedade e a melhoria da utilização dos recursos. A Escola-Padrão pareceu ser um avanço na política educacional, pois ofereceu a essas escolas uma autonomia administrativa e pedagógica. Ou seja, a equipe escolar poderia participar da construção de sua própria história e, conseqüentemente, de sua própria escola.

O planejamento nas escolas-padrão deveria ser o ponto principal para as decisões coletivas, ou seja, delinear o ideal a ser atingido e tomar decisões para a proximidade desses ideais.

A proposta pedagógica implicaria a necessidade de se rever o conceito de currículo e nesta proposta, os objetivos, a seleção dos conteúdos e a metodologias usadas não poderiam ser pensadas separadamente da avaliação. Tal situação exigiria

uma mudança de postura do professor: de como nós professores fazemos para o como as crianças aprendem. Assim, a seleção de conteúdos partindo das experiências do aluno e do estímulo ao pensamento crítico, seria condições fundamentais para auxiliar o aluno com vistas a uma formação contínua.

O Projeto Escola-Padrão que iniciou com 306 escolas e que deveria ter se estendido a todas as escolas, não aconteceu até o final deste governo e apesar das tentativas de que as escolas tivessem autonomia administrativa e pedagógica para “construir sua identidade”, isso não foi possível a medida que as decisões partiram, quase sempre, de instâncias superiores a ela, cabendo aos agentes educativos acata-las.

Como eu precisava começar, e esse “começo” me assustava, resolvi enfrentar o tal projeto. Sentia-me imatura, insegura. Tinha pavor de pensar em alfabetizar, porque sabia que a forma como eu aprendera a ler e a escrever, quando era criança, e que reproduzira em minhas brincadeiras de escolinha, já estava ultrapassado. Havia outras propostas curriculares e pedagógicas assentadas em uma visão construtivista. Eu sabia tudo isso, porque havia aprendido, que a criança construía o seu conhecimento através da ação, num processo interno que não podia ser visto nem controlado pelo professor.

Elaborei o projeto de acordo com aquilo que estudara e conhecera no processo de formação. Embasei-o nas teses e nas experiências descritas por vários autores que eu havia lido. Destaco aqui um pensamento de Vygotsky que eu tomava como pressuposto e no qual procurei assentar o projeto: “Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita como tal”.

Mas não era só isso não! Eu tinha que passar por uma entrevista com a direção, coordenação e alguns professores daquela escola. Eu me lembro como se fosse hoje, da mesa comprida com tantos professores, todos sentados em volta dela e eu, convertida naquele momento em centro das atenções. Apresentei-me e me sentia trêmula, pois não

tinha certeza se saberia, ou não, responder às questões que me seriam feitas. O “chão” parecia que faltava, como a prática que eu reconhecia não possuir. Tinha pavor só de pensar que pudessem atribuir-me uma classe de alfabetização. Era muita responsabilidade para uma jovem de apenas dezoito anos e que tinha acabado de se formar, (pensava)!

Qual foi a minha surpresa quando a diretora me fez a seguinte proposta:

- Faça de conta que nós somos alunos ingressantes na primeira série e que hoje é o nosso primeiro dia de aula. E aí?

- Aí? Como assim, aí? – eu disse assustada.

Respirei fundo e respondi a questão confiante, de acordo com o que havia colocado na minha proposta por escrito. Comecei o trabalho tendo como base o nome deles. Perguntei o nome de cada um, quem sabia escreve-lo. Dei um papel para que todos pudessem demonstrar o que sabiam, apresentei uma variedade de atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir de seus nomes. Saí de lá como se tivesse tirado uma cruz pesada das minhas costas!

Naquele dia, identifiquei, pela primeira vez, o que sigo reconhecendo até hoje: eu saíra do CEFAM com princípios educativos norteadores da prática pedagógica e uma postura indagativa. No CEFAM eu tivera acesso ao avanço no conhecimento pedagógico, decorrente das pesquisas sobre como se aprende a ler e escrever, sobre como se aprende a contar, a operar com a linguagem matemática, enfim, como se constroem os conhecimentos. Desse conjunto de conhecimentos derivaram-se princípios que mediatizavam a análise das propostas pedagógicas, livros, atividades e procedimentos didáticos, a que tive acesso ao longo dos dez anos de docência. Os princípios aliados à postura indagativa de sempre retomar as questões de base: por quê,

como, para quê, para quem, permitiam-me (e ainda me permitem) pensar nos aspectos técnicos da docência e também em sua dimensão política e ética.

Fora esse conjunto de saberes e de modos de pensar a educação que me permitiram defender a proposta diante da banca de professores.

Uma semana depois, quase não acreditava no que ouvia:

- “De todas as professoras que passaram pela entrevista, você foi a melhor!”.

Curiosa, eu queria saber logo a série.

- A primeira série A é sua!

Antes de começarem as aulas, foi marcada uma reunião de pais para que os mesmos conhecessem a professora e o seu jeito de trabalhar.

No dia da reunião eu estava apreensiva, pois acreditava que teria que passar segurança aos pais. Quando entrei na sala, os pais já estavam sentados e um deles me perguntou: - Você sabe se a professora já chegou?

- Eu sou a professora!

Os pais entreolharam-se como se estivessem me reprovando.

- Mas quantos anos você tem? Você começou o Magistério agora?

Mesmo respondendo a tais indagações, no final da reunião, os pais foram até à diretoria para pedir esclarecimentos e provas de que eu realmente era maior de idade e tinha formação no magistério. Assim, meu primeiro desafio antes de iniciar a alfabetização das crianças, foi conquistar a confiança dos pais em relação à seriedade do meu trabalho. Confesso que não foi fácil, principalmente pelo fato de ser meu primeiro ano como professora.

“Não é apenas uma parte de nós que se torna professor”, escreveu Sylvia Ashton Warner (1986). A menina que eu era, tornara-se professora, assustando os pais de meus alunos. Nossas histórias de vida e os contextos histórico-sociais em que nos

desenvolvemos, nos ensinam a nos tornarmos professoras, da mesma forma que outras dimensões da nossa vida (a condição de filha, de mulher jovem, de irmã, de vizinha, etc..) passam a ser medidas pela docência, mesmo sem ter com ela qualquer relação mais imediata.

Ao assumir a turma de alfabetização, re-encontrei-me com o Ciclo Básico, o construtivismo e seus efeitos... Eu me tornara professora daquela escola em mudança, a que meus pais foram chamados com o intento de que compreendessem as transformações que ela passaria.

Quando volto ao passado, vejo que a minha caminhada tornou-se “uma viagem de experiências, que embora cheia de incertezas e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora” (Henry Miller) e também que, muito do que vivi faz parte das experiências de outras professoras que, como eu, fazem parte de um momento da história da escola brasileira e de suas práticas de alfabetização. Algumas delas, como eu, apaixonaram-se por essa tarefa. Outras, nem tanto...

Ao longo desses meus dez anos de trabalho, ouvi por muitas vezes, várias colegas declararem seu medo em alfabetizar. Por quê? Essa foi uma pergunta que sempre me fiz.

Mesmo tendo experimentado esse sentimento, quando assumi pela primeira vez uma turma de alfabetização em 1994, intriga-me o quanto o medo se faz presente em um número elevado de profissionais que não assumem de maneira alguma, a tarefa de alfabetizar. Nas escolas, costuma-se dizer, em relação a esses profissionais, que são capazes de se remover, até mesmo para escolas distantes de suas residências, para fugirem à eminência de assumir uma sala de alfabetização.

Por que esse medo? De onde ele vem e o que o explica? Do sentimento de despreparo? Das inquietações com relação às famílias dos alunos? Isso eu também

sentia, mas não foi o suficiente para me afastar da condição de professora alfabetizadora. Por que tanto medo e insegurança de alfabetizar se recebemos uma formação profissional, nos cursos de magistério, que, em tese, nos capacitaria para trabalhar com todas as séries da fase inicial do ensino fundamental, inclusive na primeira série, a clássica série da alfabetização? Do que exatamente as pessoas têm medo?

Ao escolher um tema para abordar em meu TCC, decidi analisar essas manifestações.

## 2. A discussão teórica

A primeira preocupação frente ao tema escolhido foi: afinal, o que estou entendendo por medo?

Inicialmente fui ao dicionário e ali encontrei a seguinte definição: o medo é um sentimento de grande inquietação, uma perturbação angustiosa do ânimo, ante a noção de um perigo real ou imaginário, de uma ameaça; receio ou apreensão de que suceda alguma coisa contrária ao que se deseja; pânico, pavor, terror que ocasiona a perda da capacidade de solucionar racionalmente a situação que o provoca e que conduz a duas reações: a fuga ou a paralisação.

Diante de tais definições, inquietei-me com os modos como me aproximaria desse sentimento tão particular e tão subjetivo. De qualquer maneira, considerei interessantes algumas características do sentimento de medo, pela possibilidade de sua apreensão pelo outro, tais como:

- sua manifestação externalizada na forma de inquietação. Ou seja a inquietação observável pode ser um indício da angústia sentida pelo sujeito amedrontado;
- a possibilidade de que suas causas sejam reais ou imaginárias e a vinculação de ambas ao simbólico, à significação. A vinculação do medo à significação torna possível sua apreensão pela linguagem;
- sua vinculação com o desejo e o sentimento de contrariedade ante o que se deseja. A contrariedade diante do desejo frustrado tem mais visibilidade do que a expressão do próprio desejo, dado que este nem sempre é consciente;
- seus efeitos individuais como a perda da capacidade de análise racional, a fuga e a paralisação.

Busquei então, em um Dicionário de Ciências Sociais, o verbete procurando indicadores da compreensão do medo nas ciências sociais e, embora não o tenha encontrado diretamente, o sentimento aparece associado às noções de intolerância e obediência.

De acordo com o verbete intolerância, essa conduta social nasce do medo da alteração ou subversão da ordem estabelecida. Nesse sentido, o medo está na raiz dessa conduta social, cujos efeitos éticos e políticos são bastante conhecidos e preocupantes.

Com relação à obediência, o medo, juntamente com o hábito, são apresentados como motivações de caráter psicológico dessa conduta. Ou seja, obedecemos porque desenvolvemos respostas mecânicas a determinados estímulos, ou porque tememos a penalidade que acompanha o preceito imperativo. Novamente o medo estava ligado a uma conduta social relacionada às formas de controle e de exercício de poder.

O dicionário de Ciências Sociais ajudou-me a compreender a dimensão relacional do medo e seus efeitos sociais. Ou seja, o medo, experimentado como um sentimento, como uma reação individual nasce das experiências vividas pelos indivíduos, mas significadas socialmente. O medo, sustentando condutas sociais que costumam ser exploradas nas relações sociais hierarquizadas, marcadas pelo confronto entre lugares sociais investidos de graus de poder distintos, acha-se intimamente relacionado à política e à ética.

Com essas noções iniciais, formuladas de um modo mais sistematizado, e tendo clareza de que meu objetivo era o de entender o sentimento do medo relacionado com uma situação de trabalho, voltei-me para estudos nesse campo e encontrei em Dejours (1992), um psiquiatra dedicado ao estudo das relações entre o trabalho e a vida psíquica, a referência que eu buscava.

Trabalhando no campo da Psicopatologia do trabalho e preocupado em estudar *aquilo que, no afrontamento do homem com sua tarefa, põe em perigo sua vida mental* (p.11), Dejours formula um método de investigação inspirado em um conceito de G. Politzer (1928): o conceito de drama.

Politzer (1928) denomina como drama a trajetória vital do homem desde o nascimento até a morte e considera a narrativa em primeira pessoa, associada ao gesto, a chave para a compreensão do fato psicológico: “Com efeito, um gesto que eu faça é um fato psicológico, porque é um segmento do drama que representa a minha vida. A maneira como ele se insere nesse drama é dada ao psicólogo pela narrativa que eu possa fazer acerca do referido gesto. Mas o fato psicológico é o gesto esclarecido pela narrativa e não o gesto isolado, ou o conteúdo realizado da narrativa” (p. 111- vol. I – grifos do autor).

Mais adiante acrescenta que o fato psicológico tem sempre um sentido humano, o qual só pode ser compreendido se contextualizado dentro da trajetória de vida de uma pessoa.

“O fato psicológico não é o comportamento simples, mas precisamente o comportamento humano, isto é, o comportamento reportado aos acontecimentos pelos quais se desenvolve a vida humana e ao indivíduo enquanto sujeito dessa vida. Em suma, o fato psicológico é o comportamento que possui um sentido humano” (p. 112- vol. II – grifos do autor).

A seguir esclarece que o drama é sempre original e único porque diz respeito a um indivíduo singular, ao mesmo tempo em que depende das circunstâncias concretas de sua existência: “O drama é original. (...) este implica o homem na sua totalidade e considerado como o centro de um certo número de acontecimentos que, precisamente

por se reportarem a uma primeira pessoa, têm um sentido. É o sentido reportado a uma primeira pessoa que distingue radicalmente o fato psicológico de todos os fatos da natureza. Em resumo, a originalidade do fato psicológico é dada pela existência de um plano propriamente humano e da vida dramática do indivíduo que aí se desenrola” (p. 114 – vol. II – grifos do autor).

Segundo Politzer (1928), para uma Psicologia que se quer empírica, científica ou concreta, o abandono da abstração se faz fundamental e uma nova definição de fato psicológico torna-se imprescindível. Para ele, “os factos psicológicos devem ter a mesma natureza do eu, devem constituir juntamente com ele algo de homogêneo, só podem ser encarnações da forma do eu”. (Politzer, 1928, p.71). E mais adiante: “Ora, o acto do indivíduo concreto é a vida, a vida singular do indivíduo singular, ou seja, a vida no sentido dramático da palavra. Também essa singularidade deve ser definida de forma concreta, e não do ponto de vista formal. O indivíduo é singular porque a sua vida é singular, e essa vida, por sua vez, só é singular devido ao seu conteúdo: a sua singularidade não é, portanto qualitativa, mas dramática”. (Politzer, 1928, p.72-73).

Entendido por Politzer (1977) como a dinâmica contraditória em que a personalidade vai se produzindo nos eventos da experiência do indivíduo, o drama remete ao constante choque de significados e de valores derivados do fato de vivermos, simultaneamente, lugares e papéis sociais diversos e distintos. Como seres singulares-pessoas em constituição – em suas relações com os acontecimentos no interior dos quais se desenrola a vida, o indivíduo age desta ou daquela maneira. Ele não é uma somatória de processos psicológicos abstratos e genéricos como percepção, vontade, memória, inteligência, representação, nem processos sociais como exploração, dominação, alienação. Ele é uma pessoa que percebe, tem vontade, lembra-se, reconhece-se como dominado, na dinâmica das relações sociais de poder em que se tecem os

acontecimentos reais que vive. Acontecimentos que também são singulares no espaço e no tempo, e concebíveis apenas quando relacionados com indivíduos considerados na sua unidade singular (Politzer 1977, pp. 107/126).

O conceito de drama de Politzer, base de sua proposta de uma psicologia humana concreta, abre, então, uma grande possibilidade de trabalho, na medida em que foge dos clássicos esquemas de estudo em psicologia, centrados no indivíduo ou em relações duais e em sua busca de uma explicação universal. Na psicologia humana concreta, para entender o que acontece com o sujeito, temos que aproximar-nos da sua história de vida; do que lhe é próprio, do que ele vai singularizando nas suas relações sociais e experiências; tanto na sua formação, como também no seu trabalho. E essas experiências são aquelas que ele mesmo destaca e reconhece como sendo marcantes.

Com seu conceito de drama, Politzer favorecia a aproximação das manifestações da subjetividade como algo não desligado da concretude da vida. Ele contextualizava o drama exatamente nas condições históricas de determinação da própria vida. Segundo Politzer, ao excluirmos das análises psicológicas objetivas as situações pontuais, efêmeras e contraditórias de dor e alegria, de serenidade e enfrentamento, de assentimento e de desobediência, ou os sentimentos de emoção, de angústia, de raiva, que são experimentados pelos sujeitos, nas condições sociais específicas em que vão se constituindo, perdemos de vista tanto “as pessoas”, cujos comportamentos se deseja entender, quanto a dinâmica em que esses comportamentos nelas se constituíram e continuam se constituindo.

A singularidade não se oferece como um comportamento à observação direta. Ela se dá a ver como significação inscrita nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeia-se a suas palavras e a seus silêncios, deixa indícios em seus dizeres. Marcas e indícios significam e, mais do que explicam,

requerem compreensão. Mas, para compreender o comportamento da pessoa, necessitamos da história de suas relações pois é ela que nos possibilita o acesso às condições sociais de produção dos sentidos que já a constituem e dos que nela estão em elaboração, reafirmando ou redimensionando aqueles.

Nesse caso, como assinala Dejours (1992) em suas investigações, para se compreender a relação entre psiquismo e trabalho não se pode perder de vista a especificidade da vivência dos trabalhadores estudados, que, nascendo das suas condições sociais de existência, singulariza-se como experiência individual. Essa especificidade da vivência dos trabalhadores aparece nas experiências concretas, diferenciadas e irreduzíveis umas as outras, nos dramas, no sentido de Politzer, nascidos do encontro entre esses trabalhadores e a organização do trabalho, entendida não só como a divisão do trabalho, isto é, a divisão das tarefas entre os trabalhadores, os ritmos e modos operatórios impostos e prescritos, mas também como a divisão dos homens, de forma a garantir a divisão das tarefas, pelas hierarquias, repartições de responsabilidades, de poder e de controle.

No encontro entre a singularidade em constituição do sujeito e as condições, normas e tradições de seu trabalho produzem-se aceitações, alienações, contradições, conflitos...Uma das manifestações desse conflito pode ser o medo, a ansiedade, a revolta etc. O autor aborda o medo e outras elaborações psíquicas do trabalho a partir das relações sociais vividas pelo trabalhador e conclama a que

*deixemos de lado, de uma vez por todas, toda a psicologia abstrata, que deixa à margem, deliberadamente, a própria vida mental, a emoção, a angústia, a raiva, o sonho, os fantasmas, o amor, todos os sentimentos experimentados que escapam à observação chamada de objetiva (op.cit.,p.12).*

A perspectiva metodológica apontada por Dejours foi fundamental ao desenvolvimento deste trabalho, mediando minhas considerações acerca de como

elaborar o encaminhamento metodológico da pesquisa que tencionava realizar, mas também contribuíram no tocante à caracterização do medo.

O medo é um tema que aparece ao longo de todo o trabalho de Dejours, sendo analisado em diferentes instâncias de trabalho. Confesso que, a uma primeira leitura, eu me perguntava porque estava lendo o livro de Dejours, o que ele tinha a ver com minhas indagações sobre o medo de alfabetizar. Aos poucos fui percebendo que suas análises não só ajudaram-me a compreender o medo de uma maneira mais complexa, como indicaram possibilidades de focaliza-lo nas relações vividas na escola.

## **2.1. Trabalho e medo**

Segundo Dejours, o medo constitui uma das dimensões da vivência dos trabalhadores quase sempre ignorada por todos os estudos em psicopatologia do trabalho, mas que está presente em todos os tipos de ocupações profissionais. Ele se manifesta nas tarefas repetitivas, nos trabalhos de escritório, onde parece ocupar um papel modesto frente a algumas categorias profissionais expostas a riscos relacionados à integridade física, que provocam o medo, de modo mais intenso e explícito.

O medo pode ser diretamente expresso pelo trabalhador, que enumera os riscos a que sua integridade física se acha exposta e sua ansiedade diante deles. Em geral, de acordo com Dejours, o medo relativo aos riscos à integridade física pode ficar sensivelmente amplificado pelo desconhecimento dos limites deste risco ou pela ignorância dos métodos de prevenção eficazes. Mas mesmo nos casos em que o medo advém de situações menos explícitas, como o risco à integridade física, Dejours afirma

que a ignorância aumenta o custo mental ou psíquico do trabalho, pois riscos reais existem em todo lugar e qualquer que seja sua amplitude, eles geram um estado de medo quase permanente em todos os trabalhadores, sem exceção. No discurso dos trabalhadores, destaca Dejours, é primeiramente a ansiedade que domina. A ela os trabalhadores se referem como “tensão nervosa”.

Em muitos casos, o medo se dá a ver através de sinais indiretos. Ou seja, revela-se em atitudes que parecem não considerar, não levar em conta os riscos presentes no trabalho. No entanto, a vivência do medo existe efetivamente, mas só raramente aparece à superfície, pois se encontra contida, no mínimo, pelos mecanismos de defesa, os quais são absolutamente necessários, segundo o autor, pois, se o medo não fosse assim neutralizado, se ele pudesse aparecer a qualquer momento durante o trabalho, os trabalhadores não poderiam continuar suas tarefas por muito tempo mais.

Mesmo fora da situação de trabalho o medo só aparece camuflado. A ladainha dos sintomas medicalizados da ansiedade sob forma de vertigens, cefaléias, impotências funcionais diversas é bem conhecida dos médicos clínicos e médicos do trabalho, sendo uma importante causa da “inadequação profissional”.

Considerando que o medo está presente em todos os tipos de ocupações profissionais, surge então uma pergunta: como tudo isso se manifesta na escola?

Embora Dejours não especifique situações de trabalho na escola, elementos para sua análise podem ser derivados dos exemplos que o autor traz de diferentes setores do trabalho – construção civil, telefonia, setor industrial e também do setor terciário prestador de serviços no qual o trabalho docente se insere.

Não se trata de fazer analogias entre a escola e essas outras formas de trabalho, mas de considerar as implicações da organização do trabalho nas relações produzidas entre os sujeitos nela envolvidos.

Como o medo está associado à ansiedade, foi interessante acompanhar as análises de Dejours acerca da exploração da ansiedade. No capítulo cinco de seu livro, o autor analisa a ignorância do processo de trabalho como fator de ansiedade. Na maioria dos casos, segundo ele, tanto os trabalhadores ignoram o funcionamento exato do processo industrial, dos diferentes equipamentos, quanto aqueles que ocupam as funções diretivas no topo da hierarquia da organização do trabalho.

Dejours destaca que os trabalhadores detêm conhecimentos consideráveis sobre a empresa, que são aprendidos por eles, espontaneamente, ao longo do tempo e por hábito. Esses saberes constituem uma série de “dicas”, que são a forma pragmática e operatória do saber do trabalhador, que se guia, em seu trabalho, muito pouco pelas instruções dadas pela direção e que, aos poucos, interferem nas etapas intermediárias do processo de produção.

As dicas e macetes, em seu conjunto compõem um modo operatório, que somente os operários conhecem de verdade. Mas este saber operacional não está escrito, não se formaliza. Ele simplesmente circula entre os trabalhadores, quando existe um ambiente de trabalho onde há companheirismo. A transmissão desses conhecimentos é puramente oral. O conjunto de “macetes”, assim acumulados e coletivamente partilhados pelos trabalhadores é o que faz a fábrica funcionar. Não se trata de detalhes secundários. O essencial do saber utilizado é veiculado de operário a operário, sem intervenção da direção da fábrica.

Um detalhe que me chama atenção é a importância de se existir um ambiente de trabalho onde haja companheirismo, pois essas transmissões de conhecimentos e de “macetes” acumuladas, são coletivamente partilhadas e é o que faz neste caso, a fábrica funcionar, ainda que restem muitas zonas obscuras, nas quais esse saber operacional ainda não se mostra eficaz.

Segundo Dejours, esse saber operacional é um saber descontínuo, ao qual falta um conhecimento coerente sobre o próprio processo como um todo e sobre o funcionamento conjunto das instalações. A soma das lacunas nesse saber pragmático produz um grande mistério sobre o andamento da produção

Dejours analisa também a ignorância das chefias técnicas, que são detentoras de um conhecimento teórico, aprendido em grandes faculdades. Essas chefias chegam na fábrica sem nenhum conhecimento prático e não saberiam fazer funcionar, sozinhos, as instalações da fábrica. O conhecimento teórico de que dispõem é insuficiente para tal prática industrial, esvaziando a confiabilidade de suas instruções entre os operários, que as criticam como insatisfatórias, frente às “dicas” e “macetes” de seu saber operacional.

Assim, de um lado e de outro do processo de trabalho cindido por uma organização assentada em saberes que, embora intercomplementares não se articulam, produzem-se zonas de ignorância que contribuem para o aumento da ansiedade e que são exploradas no confronto de interesses e de poderes entre os grupos envolvidos na produção. Essa ignorância que permeia o funcionamento da empresa tem um papel fundamental na constituição do risco e no medo experimentado pelos trabalhadores.

Quando li essas considerações de Dejours, lembrei-me imediatamente dos processos complexos envolvidos na docência, dos quais, como professoras, temos um saber descontínuo. Com relação ao processo de alfabetização, sobretudo a partir da “desmetodização”, expressão utilizada por Mortatti (2000) para se referir aos efeitos produzidos pelas pesquisas relativas ao processo de construção da escrita pelas crianças sobre a alfabetização escolar, as professoras relatam seus medos em assumir essa tarefa por perceberem que ignoram o funcionamento exato dos processos nela envolvidos e seus efeitos, mais do que o manejo dos equipamentos ou ferramentas existentes para sua realização. Nessas condições, as professoras também têm apenas

“dicas” de um saber descontínuo, fornecido pelos crivos de controle da atividade docente.

Se na fábrica o painel de controle armazena informações sobre a cadência das linhas de produção e as divulga para os trabalhadores durante o próprio processo de trabalho, na escola o processo de controle tem uma outra configuração – as avaliações de aprendizagem – e funciona num outro ritmo. O controle é feito pela direção, coordenação pedagógica, pelos próprios pares e pelos pais. Ele não é explicitamente divulgado, mas em alguns momentos do ano ganha visibilidade, como os momentos reservados às avaliações, sobretudo no segundo semestre quando se cobra o produto final.

Esse controle se dá de diversas maneiras, um exemplo típico é a comparação quantitativa das turmas: “a turma A têm tantos alunos alfabéticos, a turma B têm tantos alunos pré-silábicos e assim por diante”. Na realidade escolar vemos que as professoras detêm conhecimentos consideráveis sobre a escola, a sala de aula... Elas também aprendem, espontaneamente, ao longo do tempo uma série de “dicas” que são a forma pragmática e operatória do “saber fazer pedagógico”. Esse tipo de saber se articula com fragmentos de conhecimentos teóricos que nem sempre elucidam suas experiências e suas observações. Existem também algumas instruções dadas pela coordenação pedagógica, pela direção, pelos livros... Entretanto, estas instruções são insatisfatórias na maioria das vezes. Os professores aprendem aos poucos, no dia a dia, as etapas e nuances do processo de produção do conhecimento que se dá entre ele e seus alunos.

Podemos dizer igualmente que ao longo de sua experiência e tempo de trabalho, os professores associam os comentários dos colegas sobre a qualidade da relação ensino-aprendizagem que se produz no interior da sala de aula. E como afirma o autor, este saber realmente não está escrito, não se formaliza, mas simplesmente circula entre

os professores. É o saber veiculado e utilizado de professor a professor, sem a intervenção de outrem.

Esse conjunto de “macetes” permite o funcionamento da escola, mas a soma das lacunas nesse saber também pragmático, produz um grande mistério sobre o andamento da produção do conhecimento, tanto entre os professores, quanto entre os pedagogos que se formam em grandes faculdades, detentores de um extenso conhecimento teórico e chegam, muitas vezes, nas escolas, desprovidos de conhecimentos práticos, além daqueles derivados das instruções oficiais, que são pobres em relação ao que representam os macetes dos professores que adquiriram no decorrer dos anos.

É notável o número de profissionais da Educação, com nível universitário que admite humildemente sua ignorância em relação ao processo de alfabetização, enquanto um processo de construção da escrita inserido nas práticas de letramento.

Como analisa o autor, essa ignorância, que permeia o funcionamento da organização e realização do trabalho, neste caso a escola, tem um papel fundamental na constituição do risco e do medo entre os professores.

De acordo com Dejours, o medo aumenta com a ignorância. Quanto mais a relação homem / trabalho está calcada na ignorância, mais o trabalhador tem medo. São mais duramente atingidos aqueles que são novos no trabalho, totalmente desarmados em face a um mistério e a um risco mais indefinido, e aqueles que mudam de função e ainda não conhecem os “macetes” próprios a ela.

Dejours analisa mais detidamente o aumento da tensão nervosa provocada pela polivalência . Segundo ele, há trabalhadores que se acabam quando ficam polivalentes. Dejours nos leva a refletir que como tantos outros, poderíamos esperar que o trabalhador polivalente, tendo maior acesso aos “macetes” de diversas funções

componentes do processo de trabalho como um todo, conseguiria um domínio maior do próprio trabalho; mas na verdade acontece o contrário. Quando se torna polivalente, o trabalhador descobre que as outras funções de trabalho são como a sua e que a incerteza do colega vizinho é tão grande quanto a sua também. O polivalente, na verdade, conhece um grande número de “macetes”, mas acumula também zonas de ignorância, e assim está confrontado a uma extensão do risco maior. Cresce seu medo, e é freqüente que disso decorra a depressão.

Voltando novamente o olhar para a escola e partindo do pressuposto que o professor do Ensino Fundamental (primeira à quarta série) é polivalente, conclui-se logo que o mesmo sabe, o que e como desenvolver seguramente um trabalho com resultados positivos em todas as séries, inclusive nas de alfabetização. No entanto, esse professor também acumula zonas de ignorância relativas às especificidades de cada série e do ensino das diferentes áreas de conhecimento. Poderíamos dizer, com base na análise de Dejours sobre a fábrica, que um professor que só trabalha com terceira e quarta série pode ser ignorante no que se refere à alfabetização ou vice-versa. Vivenciar uma experiência nova, talvez fizesse esse professor sentir um medo muito maior podendo até sentir-se totalmente desarmado face a esse mistério (alfabetização) e a um risco mais indefinido: como ajudar o aluno que não aprende? Como garantir e acelerar o aprendizado? O que fazer numa sala de aula onde os alunos não lêem nem escrevem?

Esse sentimento de não saber o que fazer diante de alunos que não sabem ler e escrever já atinge, atualmente, os professores de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries. Diante do não saber paralisam ou fogem, atribuindo a responsabilidade do não saber ao próprio aluno e aos professores das séries anteriores. Se tal gesto alivia a angústia, por outro mantém inalterado o não saber do aluno. Essa reação assemelha-se à descrita por Dejours.

Segundo ele, os profissionais tentam esconder o medo advindo do não saber, porque este lhes parece vergonhoso. Eles tentam disfarçá-lo, tanto dos outros como de si mesmos. E mesmo quando acusam o trabalho, em contrapartida, nunca incriminam o risco nem o medo. A descompensação aparece então como um quadro misto, associado à angústia, à irritabilidade e à depressão, conferindo ao episódio um caráter mais pessoal do que específico do trabalho.

O autor afirma que isso se explica, se admitirmos que, a partir de um certo nível, o medo e a apreensão sofrem uma verdadeira dissolução na angústia, isso quer dizer que, transbordando, as defesas individuais deixam surgir conflitos intrapsíquicos, inevitavelmente reativados pela situação permanente de risco.

Nenhum operário, como nenhum outro homem, está a salvo de uma explosão de angústia. Embora seja esquemática a separação entre medo e angústia, na prática essa ligação é bem anterior, e freqüentemente, não basta ao trabalhador sair da fábrica para ficar completamente confiante e calmo. Às vezes quando volta pra casa, o trabalhador acorda de noite, angustiado, pois não sabe mais se fechou direito tal válvula. E, pouco a pouco, toda vida do operário é atravessada pela ansiedade, pelo trabalho.

Essa colocação do autor me fez lembrar do meu primeiro ano como professora alfabetizadora. Não bastava sair da escola para ficar completamente confiante e calma. Pelo contrário, às vezes acordava angustiado, pois não tinha certeza se do jeito que estava fazendo, ajudava meu aluno a entender a respeito de como funcionava a fala, a escrita e a leitura. Nesses momentos, vinham-me ecos dos estudos de Cagliari, o qual diz que na escola, ensinar é tão importante quanto aprender e que só é capaz realmente de ter uma atuação participativa, o professor que tiver uma sólida competência técnica. O professor alfabetizador precisa ter um conhecimento sólido e suficientemente abrangente a respeito de como funcionam a fala, a escrita e a leitura quando alguém se

alfabetiza. O que o professor precisa é de uma teoria da linguagem, da educação e da psicologia infantil que o faça pensar com a própria cabeça e andar com os próprios pés, isto é, que o torne autônomo como agente do processo de ensino e como propiciador do surgimento do processo de aprendizagem de seus alunos.

E quando se ignora tudo isso?

Dejours afirma que quanto maior for a ignorância sobre o trabalho, mais fácil será ultrapassar a fronteira entre o medo e angústia. Na realidade, a ignorância consciente sobre o processo de trabalho, aumenta o medo, porque torna o risco cada vez maior. Que risco?

No caso dos professores, não se tratam de risco à integridade física, mas o risco do fracasso como profissional, o risco frente ao compromisso político e ético de que está investida a atividade profissional, o risco de revelar a não-autonomia, pregada como necessária nos discursos sobre a profissão.

O fracasso, tornado público pela avaliação do aprendizado dos alunos, expõe o professor ante seus pares, ante as chefias, ante os pais. O fracasso frustra e produz insegurança quanto à continuidade no emprego, quanto à respeitabilidade junto à comunidade escolar. Esse sofrimento, segundo Dejours, costuma ser bastante explorado no setor terciário.

Analisando as relações de trabalho em escritórios, Dejours destaca que, diferentemente das indústrias, onde o trabalho é submetido a um ritmo imposto e controlado diretamente pelas chefias, cuja atuação acaba associada ao ritmo. À produtividade, às cotas de produção, aos prêmios e bonificações, nos escritórios, onde o trabalho não é organizado de maneira taylorista, podem ser observadas técnicas de comando e de controle assentadas na rivalidade e na discriminação.

Como os tempos e os ritmos de trabalho são aí mais difíceis de se fazer respeitar, a permanência do controle deve ser lembrada aos trabalhadores por outros meios. Os chefes, segundo Dejours, utilizam-se do poder de avaliar o funcionário, influenciando nos pontos que são dados para o cálculo do salário, para as promoções e das repreensões e favoritismos, que dividem os trabalhadores, como formas de comando. O recurso a esses procedimentos de manipulação psicológica, sintetizados na expressão “cara feia do chefe”, desloca a questão do trabalho para questões pessoais, criando rivalidades, suspeitas e perversidades entre os trabalhadores. Dejours assinala que essas práticas de controle deslocam o conflito do poder. *De um conflito no sentido vertical, as contradições passam a se dar, então, no plano horizontal* (op.cit.,p.76). Esse deslocamento do conflito produz uma desorganização dos investimentos afetivos, resultando em relações afetivas adversas entre os trabalhadores. Relações essas marcadas pela desconfiança, pela delação, pela rivalidade e pelo isolamento.

Esse tipo de comando também é reconhecível na escola e afeta as professoras, produzindo ansiedade resultante da desestruturação das relações psico-afetivas espontâneas com os colegas de trabalho, que, longe de serem apoio e sustentação na elaboração do conhecimento sobre o trabalho, tornam-se uma ameaça. Elas também estão na raiz da insatisfação com o trabalho e o medo de sair das rotinas e hábitos conhecidos, como uma forma de proteger-se do risco de ser pego em erro.

Assim, se a ignorância facilita o aparecimento do medo, também a mudança nos postos de trabalho e a implantação de novos métodos, equipamentos e procedimentos, que mexem com os “costumes” e uma espécie de tradição local que vai sendo constituída nas relações de trabalho, geram angústia e medo nos trabalhadores.

Dejours destaca em sua obra que, os hábitos, os costumes e a tradição são um elemento de defesa contra o medo e, na maioria das vezes, contribuem para que este se mantenha em um nível inferior de angústia.

Pensando na escola, é possível reconhecer mais uma vez algumas semelhanças e, para tece-las, percebi que era necessário aproximar o tema do medo no trabalho, de estudos históricos que focalizassem as implantações de mudanças organizacionais e curriculares na escola. Essa necessidade de interlocução com as condições de produção reais do trabalho na escola aproximou-me do estudo de Mortatti sobre as mudanças acontecidas no final de 1983 na rede pública de ensino paulista: a implantação do ciclo básico que eliminava a reprovação entre a primeira e a segunda série, permitindo às crianças um processo contínuo de aprendizagem, sem interrupção, durante dois anos, as escolas padrão e a implantação do “construtivismo”. Esse grande número de mudanças simultâneas mexeu profundamente com os costumes e tradições internos à escola e com a própria imagem da escola entre as comunidades por elas atendidas, já que a escola em nossas sociedades escolarizadas, “entrou nos costumes”, na vida, nas conversas, na família, nas gerações... Toda população vincula-se a ela, direta ou indiretamente, e tem dela uma imagem e expectativas quanto aos seus modos de funcionamento.

## **2.2. O medo de alfabetizar frente às mudanças da escola – uma interlocução com Mortatti a partir de Dejours.**

Segundo Mortatti, (2000) em “Os sentidos da alfabetização” o construtivismo, enquanto fundamento teórico para a alfabetização, foi assumido oficialmente pelo Estado de São Paulo. Com base na teoria construtivista foram oferecidos cursos de

capacitação aos docentes da rede estadual, que buscavam a efetiva implantação do pensamento construtivista nas escolas estaduais. Textos foram impressos e distribuídos. Livros, veiculando a teoria construtivista, bem como suas diferentes apropriações, chegaram a todas as escolas e Delegacias de Ensino. Até os sistemas de multimeios foram utilizados para divulgação das novas idéias. A partir de 1985 a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo dá início a um projeto de capacitação de professores e especialistas, através de multimeios. O pensamento construtivista chegava através da televisão e de fascículos impressos pela CENP, a todas as escolas do Estado. Este projeto recebeu o nome de Projeto Ypê. Várias edições dele foram editadas até o ano de 1990.

Toda uma estrutura foi criada para dar conta da sedimentação do pensamento construtivista, tais como a criação do Ciclo Básico, a instituição de jornada única docente e discente, criação da função de Coordenador do Ciclo Básico para todas as escolas, instalação de Oficinas Pedagógicas em todas as Delegacias de Ensino, criação da função de Assistente pedagógico exclusivo para o Ciclo Básico. A ênfase maior do movimento de resgate da escola, no escopo dessas mudanças, incide sobre as classes de alfabetização.

Os professores em sua maioria manifestaram no início rejeição, resistência, “ao novo” e porque não dizer que, manifestaram angústia por sentirem-se totalmente desarmados em face de um mistério e de um risco indefinido porque retirava-lhes referências consolidadas pela tradição escolar, como a seriação, os métodos de alfabetização etc..Essas mudanças implicavam uma nova acumulação de “dicas” e de conhecimentos práticos que não estavam disponíveis no funcionamento cotidiano da escola.

É interessante notarmos que esse comportamento dos professores, nunca foi focalizado pelos técnicos ou teóricos que implantaram essas mudanças, como sendo uma situação de medo ou angústia; preferiu-se usar termos como resistência ou acomodação, que de certa forma acabou camuflando esse medo.

Segundo relato de Mortatti, a angústia dos professores acerca de determinadas questões se explicitava. Sentiam que a nova teoria se colocava como avançada, como revolucionária até, na busca de uma alfabetização efetiva e emancipadora. No entanto, apesar de suspeitarem da inadequação das práticas alfabetizadoras até então utilizadas na escola, não sabiam como proceder para viabilizar uma alfabetização nos moldes propostos pelo pensamento construtivista.

Algumas questões eram levantadas:

- O que ensinar?
- Como trabalhar sem método de ensino?
- Qual o papel do professor dentro dessa nova proposta?
- Que material pode substituir a cartilha?
- Como trabalhar com outros suportes de leitura e escrita?

Diante dessas indagações, Mortatti testemunha que medidas formativas foram implantadas, visando apoiar os professores nesse processo de mudança, tais como o envio sistemático de farto material impresso, livros, fascículos e periódicos, ligados à linha de pensamento construtivista, por parte dos órgãos centrais e normatizadores, às escolas e Delegacias de Ensino.

Paralelamente ao envio da literatura construtivista, enfaticamente voltada para alfabetização, a Secretaria de Educação dá início a um ciclo de palestras, trazendo para a rede as falas de expoentes do pensamento construtivista – Emília Ferreiro, Ana

Teberosky, Telma Weisz, Beatriz Cardoso, Madalena Freire, Lúcia Browne Rego, Terezinha Nunes Carraher, Esther Pilar Grossi, entre outros.

A partir de 1980, aumenta significativamente o número de documentos produzidos por órgãos da SE / SP e sua divulgação entre os professores e especialistas em educação, no âmbito desses projetos da CENP e FDE. Dentre esses, destacam-se aqueles relativos à alfabetização no Ciclo Básico e que vêm sendo constantemente reeditados e bastante citados, seja nos documentos da Própria Secretaria da Educação seja por autores de artigos, livros e cartilhas.

No entanto, outros estudos, apontam que essas medidas não resultaram na democratização da escola, tal qual pelas medidas implantadas. Um desses trabalhos, intitula-se, sugestivamente, “Alfabetização - quem tem medo de alfabetizar?” (2002). Produzido por Lígia Regina Klein, essa obra objetiva num primeiro momento, acompanhar a trilha do discurso pedagógico, vigente entre o professorado brasileiro, palmilhando desde suas fontes de fundamentação teórico-metodológico, até a atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Segundo a autora, no percurso que vai desde a produção do discurso até a sua realização efetiva em sala de aula, aparecem inúmeros percalços, determinados, algumas vezes, pela precariedade da própria formulação teórica, eivada da indefinição que caracteriza um período de crise, e que determina um trato não-radical das questões; outras, pela precariedade na divulgação dessa formulação, em vista de ações fragmentadas e superficiais no que se refere ao grau de estudo necessário para uma compreensão satisfatória das questões; e outras ainda, por distorções que têm origem na distância entre o referencial teórico que informa a elaboração desses princípios e a que informa a massa do professorado.

Klein procura configurar o quadro da educação no país, a partir de análise de educadores de diversas áreas, constatando que tais análises têm convergido para a evidência da permanência do fracasso escolar, expresso na forma de evasão, repetência e não aprendido.

A autora constata nessas análises, que existe um grau expressivo de unanimidade de que o fracasso continua a se manifestar, notadamente nas séries iniciais, entre os alunos oriundos da classe trabalhadora, configurando um fracasso da escola no seu papel de alfabetizar, tal qual já se denunciava antes da implantação do construtivismo.

A discussão desses temas, segundo ela, aponta a exigência de que, em face do aluno concreto, a escola se qualifique (tal qualificação se configura no sentido de competência técnica e compromisso político) de forma a atender, com sucesso, a esse aluno (especialmente os das classes populares).

Klein volta-se para o esforço de mudança teórico-metodológica na educação brasileira, esforço esse que tomou corpo na forma de propostas que foram (e continuam sendo) assumidas por um número considerável de redes municipais e estaduais de ensino, seja na esfera dos órgãos centrais, seja na esfera das unidades escolares, propriamente ditas, e procura analisá-las em sua influência na prática pedagógica. Nessa empreitada ela constata que os professores deixaram de ensinar. Pergunta-se, então como entender esse acontecimento e da análise empreendida, conclui que, o grande projeto de democratização da escola pública, assentado em categorias do pensamento marxista usadas enquanto elementos importantes no discurso, mas não no que concerne ao exercício da compreensão do real, acabou por significar, de fato, uma reprodução dos princípios e procedimentos próprios da Escola Nova, travestidos de um caráter pretensamente revolucionário.

A autora destaca que a marca característica dos princípios e procedimentos próprios da Escola Nova é a apologia do indivíduo tomado em si mesmo, como a categoria que, em última análise, informa todos os princípios que constituem o tecido discursivo da metodologia educacional vigente. Nessa metodologia, o desenvolvimento individual e a centralidade da aprendizagem contribuíram para o apagamento da dimensão relacional da aprendizagem e do ensino, resultando praticamente no grande contingente de alunos que não sabem porque não lhes foram ensinados conteúdos importantes para a apropriação da escrita.

Entre o grande movimento de implantação do construtivismo, tal qual descrito por Mortatti e as críticas a ele dirigidas, assentadas no reconhecimento de sua falácia por alguns estudiosos, fiquei me perguntando pelos professores nesse processo e percebi o quanto era relevante ouvi-los acerca de suas tentativas de fugir das classes de alfabetização.

A preocupação em ouvir os professores e sua compreensão a respeito dos processos de mudança pedagógica vividos recentemente mediou a elaboração que eu vinha fazendo da questão da investigação, imprimindo-lhe contornos mais precisos.

Estudando Dejours, compreendi que o medo de alfabetizar, mais do que uma questão pessoal, vincula-se à história dos professores, passando pela formação inicial, pelos processos de trabalho vividos por eles, na especificidade de sua organização, pelas mudanças implantadas nessa organização. Compreendi, também, que essas condições sociais são nuançadas pelas singularidades dos sujeitos estudados.

Compreendi também que ao focalizar as professoras e suas experiências, eu não deixaria de falar da escola. Primeiro, como um cenário onde essas personagens vivenciam seus medos e seus segredos. E também, como uma trama de relações no âmbito da organização do trabalho em que o medo é experimentado. A organização do

trabalho, aqui entendida com Dejours (1992), definindo lugares sociais diferenciados entre os sujeitos que fazem a escola materializa distintas condições sociais de produção da docência e da própria subjetividade das professoras.

A partir dessas compreensões, defini como objetivo de minha pesquisa, focalizar o medo de alfabetizar a partir das vivências de algumas professoras, através de depoimentos produzidos em entrevistas abertas. Nessas entrevistas busquei indícios das origens do medo e das condições de sua manutenção em suas trajetórias profissionais e pessoais. Na tentativa de um contraponto, decidi documentar também trajetórias de professoras que experimentavam esse medo e que o superaram assumindo turmas de alfabetização.

Assim formulada, a questão do estudo aproximou duas áreas de conhecimento: uma referente às relações entre psiquismo e trabalho e a outra referente à história da alfabetização no Brasil, não só do ponto de vista das propostas pedagógicas, mas das práticas nelas implicadas e dos efeitos por elas suscitados na organização do trabalho no interior da escola.

Embora a condição de gênero esteja posta uma vez que só entrevistei mulheres e também porque elas constituem a maioria absoluta daqueles que se dedicam à alfabetização, optei por não investigar, nesta primeira aproximação da temática, os efeitos da feminização do magistério sobre a configuração do medo e de sua manutenção, nem as marcas de um modo de ser feminino nos modos como o medo foi experimentado no trabalho pelas professoras estudadas.

### **3. O recorte metodológico – o trabalho com entrevistas.**

Como focalizar “o medo de alfabetizar”? Como me aproximar de um sentimento vivido pelas pessoas e do qual só temos indícios a partir do que elas nos contam sobre sua experiência? Como me aproximar das pessoas e como conseguir, delas, a disponibilidade em relatar sentimentos e experiências que lhes são tão íntimos e que elas procuram preservar, conforme destaca Dejours (1992)?

Optei por desenvolver um estudo exploratório com seis professoras.

Chamo esse estudo de exploratório, tendo em conta algumas de suas características, que correspondem ao que Lüdke e André (1986) definem como estudo de caso exploratório, tais como o fato de tê-lo iniciado com suposições amplas, originadas em minha experiência como professora alfabetizadora, em observações e conversas informais com professoras que revelavam seu medo de alfabetizar ou suas experiências de superação desse medo e em análises sugeridas por Dejours quanto ao medo no trabalho.

Embora o estudo teórico indiciasse algumas possibilidades, não as tomei como únicas balizadoras do estudo, realizando uma investigação com o objetivo de confirmá-las ou não. Na condução da pesquisa as indicações teóricas eram possibilidades interpretativas.

Outra característica desse estudo que se enquadra na definição daquelas autoras, diz respeito ao fato de que à medida que novas possibilidades explicativas foram sendo explicitadas, tanto pelo estudo teórico quanto pelos dizeres das professoras, as suposições iniciais foram reformuladas ou abandonadas na medida em que se mostravam mais ou menos relevantes na situação estudada.

Escolhi como sujeitos da pesquisa três professoras que nunca tiveram experiência com classes de alfabetização e que, em nossas relações como colegas de profissão e de escola, sempre confessaram seu medo de alfabetizar e outras três que, mesmo temerosas, assumiram o processo de alfabetização e por ele se apaixonaram, do mesmo modo como aconteceu comigo. Esse foi o critério determinante da escolha, não importando diferenças de idade, de tempo de serviço, ou tempo de serviço na rede de ensino e na escola onde atuavam.

A escolha desses sujeitos para a pesquisa não foi, portanto, aleatória. Ela foi definida a partir do conhecimento que eu tinha da história de vida profissional de cada uma dessas professoras, em função dos vínculos profissionais que existiam entre nós: fomos professoras na mesma escola ou demos aula para os mesmos alunos. Além disso, os vínculos profissionais aliavam-se a uma aproximação pessoal, garantida pelo encontro diário no mesmo espaço de trabalho, na qual compartilhávamos aspectos e momentos de nossas vidas que se situavam para além dos limites da profissionalidade.

O trabalho comum, a convivência, as condições de vida muito semelhantes entre nós possibilitaram-nos uma relação de confiança e proximidade para que compartilhássemos as dificuldades e ansiedades vividas em relação às práticas de alfabetização, aproximando-nos daquilo que Ecléa Bosi (1987) define, em seu trabalho sobre as lembranças de velhos, como comunidade de destino.

Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes(...) é preciso que se forme uma **comunidade de destino** para que se alcance uma compreensão plena de uma dada condição humana. (Bosi, 1987, p.2. Grifos da autora)

No caso dos grupos de professoras estudadas, a comunidade de destino edificava-se sobre nossa condição de professoras do ensino fundamental, de uma mesma geração e também sobre o fato de atuarmos em uma mesma rede de ensino e em uma mesma escola, compartilhando as relações de trabalho, em sua configuração singular.

Ou seja, vivíamos o trabalho docente sob as mesmas normatizações e regras e era dentro delas que reconhecíamos e expressávamos nossos limites e possibilidades em relação às práticas de alfabetização, tema de interesse da pesquisa.

Realizei, com essas seis professoras, entrevistas abertas, reunindo-as em dois grupos, em momentos distintos. Em um primeiro momento reuni-me com o grupo das professoras que temiam a alfabetização e em um outro momento com o grupo das professoras que passou a gostar da alfabetização. Cheguei a considerar a possibilidade de uma interlocução entre os dois grupos, mas não houve tempo para realizá-la.

Ao convidar as professoras explicito o porquê de minha escolha e sobre o que gostaria que discorressem. Expliquei-lhes que usaria um gravador, que faria a transcrição de suas falas e que posteriormente a apresentaria a elas, para que deliberassem quanto ao que poderia ser divulgado ou não dessas interlocuções.

A aproximação da questão através de entrevistas abertas mostrou-se adequada para o estudo pretendido porque permitiu que os sujeitos retomassem experiências e discorressem sobre os sentidos suscitados por elas, de modo mais livre, permitindo o conhecimento de parte da história de vida de cada sujeito e aproximando o investigador de motivos e disposições singulares. Isso acontece, como caracterizam Lüdke e André (1986.), porque essa modalidade de entrevistas não parte de um roteiro ou de um questionário propriamente dito, nelas o objetivo é trazer para a conversa dos entrevistados, uma temática, permitindo que eles falem livremente sobre ela.

Dessa forma, a entrevista aberta favorece o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais, permitindo o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial.

A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, mediados por um gravador. Segundo Ludke e André (1986), é importante atentar para o caráter de interação face a face que permeia a entrevista mais do que outros instrumentos de pesquisa, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Caldeira (1984) destaca que cada entrevista é uma experiência, na medida que aquilo que nela se diz não existia antes, pronto e acabado para ser dito, *mas foi produzido no momento, na relação. Por isso a informação nunca é gerada duas vezes da mesma maneira durante entrevistas – de certa forma, ela é única.*(p.144)

No entanto, destaca Caldeira, apesar de ter essas características de singularização, o que é dito nas entrevistas não é absoluta novidade na medida que remete a experiências pessoais vividas em um certo grupo social, de uma determinada sociedade, em um tempo específico e em um certo lugar.

Nesse sentido, assinala Caldeira, a referência ao coletivo está sempre presente e se indicia, mais explicitamente, na recorrência de temas e de modos de expressão entre as várias entrevistas.

Outra característica da entrevista, destacada por Caldeira, é a de que os depoimentos feitos nessa condição não coincidem exatamente com os comentários que, no dia-a-dia, as pessoas fazem sobre suas vidas e sobre a sociedade em que vivem. Isso acontece, segundo Caldeira, porque na entrevista pede-se às pessoas que parem para pensar sobre o vivido, pede-se a elas que tentem explicar o que sentiram, que relacionem as experiências de um dado momento de suas vidas com outros tantos, que

busquem na memória impressões, explicações. Dessa forma, as pessoas são afastadas do imediatismo da experiência e instadas a organiza-la. Caldeira assina que *é justamente nesta procura e na articulação dos elementos encontrados, que se constrói uma interpretação que é, em geral, uma ordenação original de coisas velhas, de pedaços de imagens, experiências, opiniões, etc., que a memória guardou.*

A dinâmica interativa estabelecida em qualquer situação de entrevista e o processo de produção de sentidos por ela instaurado, mobilizaram-me a realizar a entrevista em grupo, porque me interessava verificar quais temas seriam levantados em uma discussão na qual eu sugeriria o assunto, mas não fazia perguntas. Além disso, essa escolha ancorou-se na possibilidade de mediações recíprocas entre as professoras, no curso da interlocução estabelecida entre elas a partir da temática proposta e na construção paulatina e coletiva dos comentários e depoimentos.

Gravadas as entrevistas, passei a sua transcrição, o que me possibilitou uma convivência prolongada com os dizeres das professoras.

Por ser um modo de interpretar e contar o que se viveu (ou se está vivendo), uma articulação possível de pedaços da experiência e de conhecimentos, a entrevista, como alerta Caldeira (op.cit., p.145), requer que se tome alguns cuidados, ao se pretender interpretá-la. O primeiro deles é o de realizar um exame cuidadoso de cada entrevista, procurando entendê-la como um todo, que comporta uma lógica, mesmo contendo ambigüidades e contradições. *Só depois que o pesquisador domina o sentido do todo e de cada contexto interno, salienta caldeira (idem, ibidem), é que pode comparar partes de uma entrevista com partes de outra.*

Atenta a esse princípio, realizei o processo de leitura do material transcrito da seguinte forma: cada um dos encontros foi lido separadamente. Em seguida procurei identificar em cada uma das entrevistas como o medo de alfabetizar fora tematizado ao

longo da interlocução estabelecida: como esse sentimento era definido e a que atribuíam as causas desse sentimento. Analisada cada entrevista em separado, confrontei os pontos de convergência entre elas.

Após o estudo de cada entrevista como um todo e de uma primeira comparação entre ambas, detive-me nas falas de cada participante, procurando identificar: como cada entrevistada caracterizava o medo; que condições, cada uma reconhecia como sendo estimuladoras do medo, favorecedoras da manutenção do medo e possibilitadoras da superação do medo de alfabetizar.

Outro princípio de análise destacado por Caldeira é o fato de que cada entrevista não é um universo fechado em si mesmo. Ela só ordena de uma maneira específica – num discurso organizado e numa relação especial – elementos que são do cotidiano e da história (de cada um e do grupo social) (idem, ibidem). Assim sendo, para a análise da vivência a que ela remete é necessário lançar mão de outros dados, que mesmo não tendo sido enunciados, compõem o contexto imediato e mais amplo dos dizeres proferidos. Esses outros dados são encontrados tanto nos detalhes do cotidiano escolar a que os sujeitos pertenciam, quanto nas referências teóricas, conceituais, históricas evocadas pelos dados.

Na análise dos dados cruzaram-se então, contribuições de áreas de conhecimento diversas, em especial a psicopatologia do trabalho e suas elaborações referentes às relações entre psiquismo e trabalho, elementos da história da alfabetização no Brasil .

Os dados analisados foram agrupados em três eixos temáticos : como o medo de alfabetizar é caracterizado; condições que estimularam e mantiveram o medo e condições que possibilitaram a superação do medo.

Na apresentação dos temas transcrevi partes dos enunciados das professoras, cujos nomes reais foram substituídos de modo a preservar suas identidades.

#### 4. Conversando sobre o medo de alfabetizar

Após várias leituras e releituras do material contido nas entrevistas, reuni fragmentos das falas dos sujeitos para com eles compor o texto referente aos achados do estudo. Procurei, dessa forma, preservar a heterogeneidade dos sujeitos, dentro das recorrências que serviram de base aos agrupamentos das informações.

Nos dois grupos entrevistados, as professoras mostraram-se à vontade, falando abertamente sobre o tema proposto e assim caracterizaram o medo de alfabetizar:

Geni – *Meu medo começou no magistério. A gente perguntava para os professores: - mas e aí, se isso não pode fazer, o que fazer? Os professores respondiam: - não tem livro de receitas, cada um tem que construir o seu...*

Roseli – *Eu tenho medo do fracasso, de pegar uma sala e não dar conta, de chegar no final do ano e ver que tem criança que não está alfabetizada. Isso pra mim seria a morte! Por mais que eu seja esforçada, ver que foi um fracasso meu... Eu também não gostaria de agüentar as críticas dos pais; eu não agüento críticas porque eu me cobro muito, sou uma pessoa extremamente preocupada. Todo mundo quer entrar pra ganhar, ninguém quer entrar pra perder... A gente tem que ter uma maturidade psicológica muito grande pra entender o que está acontecendo com a gente e os obstáculos que vamos vencendo dia a dia.*

Marinete – *Meu maior medo é chegar numa classe com quarenta alunos e eles não saberem o A, B, C, D e eu ter que começar do zero, porque pra mim (apesar de saber que a segunda série é continuação da primeira) a meta é que a criança se alfabetize até o final da primeira série cem por cento. Eu também tenho medo da imaturidade das crianças, de pegar uma sala imatura, super lotada, com crianças sem estímulo. Na*

*verdade, eu consideraria essa sala de primeira série, um pré. Eu tenho medo do primeiro momento.*

*Fábíola – Eu tinha medo da exigência da rede. O professor tinha que ser construtivista. Mas o que era isso? Eu não tinha nenhuma base, só ouvia dizer! Eu também tinha medo de não conseguir alfabetizar, medo de as crianças não aprenderem. Eu tinha medo de não poder trabalhar o tradicional e não fazer um trabalho bem feito; nem com o tradicional, nem com o construtivismo.*

*Cida – Meu medo era de que as crianças não conseguissem aprender dentro daquele tempo, teoricamente o que se diz ciclo. Mas se é um ciclo como dizem, as crianças não teriam dois anos pra se alfabetizarem? Por que tanta pressão?*

*Quando fui na atribuição, tinha quarta, terceira, segunda, primeira. Eu pensei: - primeira? Vou pegar primeira? Não, não vou pegar primeira, acho que vou pegar segunda porque todos já sabem ler e escrever. Segundo o que a gente via na teoria, a primeira série não dava conta de alfabetizar em um ano, então tinha um pouco de alfabetização também. Decidi pegar uma segunda série”.*

*Eu não sabia nada ficava meio colada nas coisas que uma colega fazia, buscando uma direção para o meu trabalho, mas na verdade, eu sou muito crítica, muito exigente comigo e isso me atrapalhava um pouco porque eu ficava incomodada. Eu passei o ano inteiro perdida, sem saber qual o caminho, então eu fiz o que era possível naquele momento.*

*Samara – Eu só trabalhava com pré-escola exatamente pra nunca pegar de 1ª a 4ª série porque eu tinha muito medo de não conseguir ensinar pra todos os alunos o que eles tinham que aprender. Eu achava que era uma responsabilidade muito grande e que eu não daria conta disso. Embora o pré trabalhasse com alfabetização, não tinha aquela cobrança de entregar os alunos no final do ano alfabetizados.*

Os relatos das professoras caracterizaram o medo de modos diversos, mas todos eles confluem para o reconhecimento de zonas de ignorância sobre o trabalho da alfabetização que são identificadas pelas professoras como o não saber por onde começar, o medo de que os alunos não aprendam e elas acabem por não dar conta de alfabetizar.

Tais formas de enunciar o medo indiciam que as professoras não dominam as “dicas” do saber operatório que os alfabetizadores vão reunindo ao longo de sua experiência e que, embora criticadas como pouco competentes pela pedagogia acadêmica, levam seus detentores ao objetivo de sua tarefa, a saber, alfabetizar os alunos.

Na ausência dessas dicas, as professoras sentem-se sem referências para interpretar os indícios dados pelas crianças em termos de suas elaborações e do andamento do próprio processo. Uma delas diz, sugestivamente, a esse respeito: *Às vezes você pensa que o aluno está entendendo banana e ele está entendendo uva.*

Uma das professoras reconhece que buscou essas referências no curso de formação. Como não as encontrou passou a evitar sistematicamente o trabalho com as primeiras séries.

Outra, assume que não sabe por onde começar - *Eu tenho medo do primeiro momento* – mas acaba por atribuir um não saber que é seu, às crianças, de quem espera que cheguem sabendo, que estejam estimuladas a aprender, que se mostrem maduras para o aprendizado da escrita, de forma a que ela não precise começar do zero. Embora ela não se enuncie como não sabendo, é o seu não saber que ela vai descrevendo: como ensinar o A,B,C,D? Como começar do zero? Como trabalhar a partir do zero com quarenta crianças?

Uma das professoras enuncia claramente as exigências metodológicas da rede de ensino onde estão inseridas como o desencadeador do medo, por reconhecer que não dominava tais diretrizes de trabalho.

Outra busca nas colegas elementos desse saber-fazer, das “dicas” construídas no exercício do trabalho.

Como assinala Dejours, a ignorância do processo de trabalho produz ansiedade sobretudo para aqueles que nele se iniciam. Os trabalhadores que são novos no trabalho são mais duramente atingidos pelo medo por também estarem totalmente desarmados em face de um mistério e a um risco mais indefinido. O medo relativo ao risco pode ficar sensivelmente amplificado pelos desconhecimentos dos limites deste risco ou pela ignorância dos métodos de prevenção eficazes. Além de ser um coeficiente de multiplicação do medo, a ignorância aumenta também o custo mental ou psíquico do trabalho.

Os riscos indefinidos, citados pelo autor, que as professoras supunham estar correndo no momento da alfabetização, aparecem em suas falas como: fracasso ao tentar ensinar, ficar exposta à crítica dos pais e dos colegas, expor-se às cobranças relativas ao tempo para a realização da tarefa de alfabetização e à comprovação do aprendizado da escrita pelas crianças.

Se o medo está vinculado ao reconhecimento do não saber pelas próprias professoras, que condições elas consideram que o estimularam e a que elas atribuem a sua manutenção. Este foi o segundo eixo temático organizador da análise dos dados.

#### 4.1. A manutenção do medo

A formação inicial, acabou sendo responsabilizada pelos próprios professores, como um fator estimulador do medo, no sentido da ausência de uma melhor instrumentalização para enfrentar e desvendar os mistérios da alfabetização, como apresento a seguir:

Geni – *Eu considero meu magistério excelente, mas... Não sei se foi falho, eu acho que ele acabou sendo marcado pela discussão do momento, eram as idéias de Piaget que estavam sendo mais debatidas.*

Roseli – *Eu não considero meu magistério bom, pois não me lembro de ter estudado tantas teorias no magistério.*

Marinete – *Quando fiz o magistério, Piaget estava no ápice das discussões, estudei um pouco de Emília Ferreiro, mas não sabia o que ia fazer depois do magistério, eles [os professores] lançavam muita insegurança pra gente!*

Fabiola – *No magistério não vi nada sobre construtivismo. Depois que eu já estava na sala de aula foi que eu comecei ouvir falar do construtivismo!*

Cida – *Fiz o magistério, comecei fazer pedagogia e só então decidi ser professora!*

Samara – *No meu magistério eu não ouvi falar nada do construtivismo. Tudo o que eu aprendi, não dava certo com meus alunos da Vila Rica!*

A formação inicial é descrita pela maioria das professoras como lacunar. Nela, foram trabalhados temas e teorias que não lhes possibilitaram sentirem-se preparadas para o trabalho com a alfabetização, seja porque não disponibilizassem a elas referências que pudessem norteá-las no período inicial da docência, seja porque os procedimentos compartilhados mostravam-se incompatíveis com a realidade da maioria

das escolas, seja porque ao ingressarem na escola, as referências metodológicas que eram ali hegemônicas não lhes haviam sido apresentadas.

Apenas uma das professoras deixa de analisar sua formação inicial alegando que ao passar por ela não havia se decidido a ser professora.

Na decorrer da entrevista, o caráter prescritivo da formação inicial, assentado na crítica aos procedimentos que não deveriam ser adotados foi considerado como uma condição estimuladora do medo de alfabetizar, na medida que não disponibilizou modelos, referências que poderiam ter norteado suas ações no período inicial da docência. Em um certo sentido, as professoras sentiam-se traídas pela própria formação inicial que acabou por revelar-lhes as zonas de ignorância no próprio processo formador, desencadeadas pelas mudanças curriculares e organizacionais das escolas paulistas. Em suas falas aparecem também as defesas de suas experiências e de seu saber-fazer, que são formas de defenderem-se a si mesmas.

Sob esse aspecto, as professoras criticam duramente as insuficiências da formação inicial e as novas exigências produzidas pelas mudanças nas orientações curriculares das redes de ensino.

Geni – Isso aqui não pode fazer, isso é reforço positivo, isso é reforço positivo, behaviorismo... Eu acabava sabendo o que não era pra fazer, e o que fazer? Na época do magistério uma professora saiu de licença maternidade e quem assumiu a turma foi um professo” piagetiano roxo”então ele passou tudo a respeito de Piaget, só que ele também teve que falar de Vygotsky e como alunas, percebíamos um desconforto na sua fala. A tendência do aluno é acreditar naquilo que o professor acredita, naquilo que o professor coloca brilho e emoção. Mas ninguém sabia muito bem o que era o tal construtivismo acontecendo na sala de aula.

*A gente aprendia que o processo era todo interno, que tínhamos que esperar a criança amadurecer, aquela coisa da maturação biológica, então eu entendia que o professor não tinha muito que fazer. Eu considerava que o aluno tinha que construir sozinho aquele conhecimento e o professor ficava de “mãos atadas”.*

*O professor não podia dar informações e aí vinham os erros ortográficos e ele ficava totalmente sem base, ele perde o centro, ele entra em pânico... pra mim, ele fica abandonado. Isso ficou muito forte e eu tratei de fugir da 1ª série.*

*Depois que eu entrei na universidade eu comecei a ter contato mais profundamente com a teoria de Vygotsky. Foi aí que eu comecei a perder um pouco do medo da alfabetização. Porque conhecendo a teoria vemos a mediação do professor, ou seja, que ele é um fator importante dentro da sala de aula e que ele tem que dar informações sim. Tem algumas situações em que a criança consegue fazer as coisas sozinhas, outras em que ela precisa da ajuda do outro é aí que entra o papel importante do professor, do colega e da família. Com a leitura de Vygotsky, comecei a perder o medo de ensinar e ganhei uma certa segurança porque eu poderia estar interferindo, aliás, esse era meu papel, minha obrigação. Foi na universidade que eu perdi um pouco daquela resistência porque eu sabia que tinha que passar informações para o aluno. Dizer que casa não era com z por convenção social, que existe uma regra... não que isso seja o mais importante na primeira série, mas é que antes eu achava que não podia dar informação nenhuma, o aluno escrevia, mas tinha que construir o conhecimento sozinho.*

*Roseli - A Universidade me proporcionou uma segurança que o magistério não me proporcionou. Na Faculdade nos deparamos com aqueles professores que defendiam Piaget e outros que defendiam Vygotsky, e você vê o entusiasmo do professor quando ele defende um teórico ou outro. Eu me dei melhor com o Vygotsky.*

Fabiola – *Eu tinha medo da exigência da rede porque eles queriam que a gente trabalhasse o construtivismo e eu só sabia o tradicional. Mas o que era isso? Eu não tinha nenhuma base, só ouvia dizer.*

Cida – *Eu comecei a alfabetizar do jeito que a gente sabia, do jeito que a gente foi alfabetizada. A gente sabia as teorias sutilmente: Ah, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, não pode fazer mais isso e era tudo NÃO, e o não era tudo aquilo que a gente tinha vivido como experiência. Era uma negação dessa experiência e a gente ficava sem uma referência concreta!*

Samara – *Era muita informação! O ano estava acabando e eu tinha que dar conta de ensinar meus alunos!*

Segundo Dejours, a implantação de processos de mudanças fazem reaparecer ainda mais a relação de ignorância que o trabalhador tem para com seu trabalho e, assim, acentua sua ansiedade.

Mortatti (2000) relata ainda que, assumido e disseminado como correlato metodológico das necessárias mudanças sociais e políticas pretendidas, neste final de século, o construtivismo passou a ser defendido pelo “educadores progressistas”, que se empenharam 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.

Assim, a proposta curricular de alfabetização para o CB apresentou um questionamento sobre o modelo tradicional de ensino, que tinha como objetivo apenas o manejo da técnica de codificação e decodificação da escrita e que se apoiava no uso da cartilha.

Os especialistas envolvidos na formulação desta proposta admitem que, ao apresentarem alternativas para uma ruptura nas práticas tradicionais, reacenderam a resistência na rede. (Ciclo Básico em Discussão, 1994).

Segundo Mortatti, a tensão entre modernos e antigos apreendida nos discursos dos sujeitos de época, ao longo do período histórico, permite a seguinte explicação: visando a ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatida como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno.

O construtivismo defendido pelos chamados “educadores modernistas” segundo o relato das professoras entrevistadas, neste trabalho, foi imposto como obrigatoriedade para os professores da rede pública municipal de ensino. Professores que mantinham resquícios do método tradicional foram estigmatizados e ainda sofrem constantes críticas.

*Geni - Quando surgiu o construtivismo, ninguém sabia muito bem o que era e até hoje muita gente não sabe. O professor que já tinha muitos anos de experiências, não sabia mais o que fazer! Antes o professor tinha o controle da sala (poder), com o construtivismo, o professor não tinha mais controle! Que alternativas ele formulava diante do conflito cognitivo que experimentava diante de suas novas condições de trabalho?*

*Roseli – Os autores falam de uma forma, as pessoas interpretam de outra! Ficava tudo por conta da criança. Mas acho que foi uma visão distorcida que tiveram. Uma visão*

*totalmente distorcida assim como a progressão continuada, e ainda hoje é. Como o aluno vai construir um conhecimento se o professor não está ali mediando?*

*Marinete – Essa intervenção do professor enquanto mediador, falando: b com a dá ba, vamos juntar, é extremamente importante, porque a criança sozinha, olhando para a escrita é a mesma coisa que a gente diante de uma língua estrangeira.*

*Cida – Depois de estar trabalhando com a primeira série, eu fiquei sabendo que todo mês eu teria que fazer uma sondagem escrita com os alunos pra saber em que nível os alunos estavam. Diante do resultado da sondagem foi aquele: - meu Deus o que eu vou fazer agora? Tenho que ir atrás do que são esses níveis, porque embora a gente ouça isso de uma maneira teórica, você está ali precisando usar e tem que saber o que é! Na primeira classificação que eu tive que fazer nas atividades das crianças, eu tinha que saber a diferença entre pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro... só era claro pra mim, os que estavam já alfabéticos ou pré-silábicos. Aquele meio campo eu não sabia nunca!*

*Fabiola – A supervisora visitava as salas de alfabetização; ela entrava nas salas e ficava observando tudo!*

*Samara – Na escola onde eu dava aula, quem trabalhasse com a proposta construtivista era alvo de críticas no sentido negativo. O comum era todos trabalharem com a cartilha.*

Diante dos dizeres das professoras a tão falada resistência das docentes às tentativas de mudança impostas pelos técnicos do sistema educacional e pelos especialistas da escola adquire outros significados. As professoras referem-se em suas falas às inconsistências teóricas que puderam perceber nos processos de formação; à não consideração do tempo necessário de elaboração dos conceitos e práticas a que foram expostas, de forma que o princípio defendido em relação ao aprendizado do aluno era

negado ao aprendizado do professor; às ambigüidades que encontravam na própria implantação das mudanças, quando os princípios enunciados acabavam não sendo sustentados; às atitudes de controle e de intromissão dos especialistas em sala de aula; e até às divergências entre pares, produzidas pela implantação das mudanças.

No contexto das análises das professoras, a tese da resistência parece até mesmo ingênua, visto que são vários os conflitos, disputas e incompreensões instauradas. Conflitos, disputas e incompreensões que não dizem respeito exclusivamente às professoras, mas a todas as relações de trabalho que estavam sendo (e continuam sendo) reorganizadas.

Um dos instrumentos usados durante muitas décadas na alfabetização, mesmo após o construtivismo, é a cartilha. E sobre ela as professoras entrevistadas tecem seus comentários.

*Geni – A cartilha e a cópia foram criticadas, condenadas, queimadas na fogueira com as bruxas da situação. O professor da sala que já tinha muitos anos de experiência não sabia mais o que fazer. Nós que estávamos nos formando e os alunos que estavam ingressando, tínhamos o que como experiência? Nossa própria alfabetização que foi com a cartilha e no meu caso, a Caminho Suave! Era isso o que tínhamos como referência - antes tinha a cartilha; na primeira série pegava-se a cartilha e mandava ver!*

*Roseli – De uma certa forma a cartilha trazia uma segurança; essa era a única ferramenta de trabalho do professor! Na tentativa de elaborar o construtivismo a gente pensava assim, se você não falar que o b + a dá ba, o aluno nunca vai descobrir! Tem que ter alguém falando essa letra significa isso.*

*Marinete – O problema é que com a cartilha o aluno saia alfabetizado!*

Fabiola - *O que eu sabia era o tradicional! O que fazer? É claro que eu sentia medo, continuava a sentir e tentava fugir da alfabetização. Eu já cheguei a entrar na remoção porque só havia sobrado primeira série na atribuição e olha que aquela escola era a paixão da minha vida, eu não sairia de lá por nada. Meu medo era de as crianças não conseguirem aprender, e eu não conseguir ensinar.*

Cida – *O jeito que a gente sabia de alfabetizar era com base no nosso próprio jeito de como a gente foi alfabetizada.*

Samara– *A cartilha era minha mestra por isso costumo dizer que eu era monitora de livro didático. Quando comecei trabalhar no construtivismo diziam que eu era louca; como eu iria alfabetizar sem a cartilha?*

As cartilhas, mesmo não sendo consideradas “politicamente corretas”, continuam a ser distribuídas para as escolas e Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino pelo Programa Nacional do Livro Didático (MEC-FAE) e a funcionar como instrumento de trabalho do professor, mesmo quando este afirma não utilizá-las diretamente com os alunos. Além disso, algumas das cartilhas mais “tradicionais” continuam a ser utilizadas e muitas novas cartilhas são produzidas. As mais recentes definem-se como “construtivistas” ou “sócioconstrutivistas” ou “construtivista-interacionistas”. Esses fatos indicam o ainda relevante papel atribuído, na prática, a esse tipo de instrumento didático, junto aos livros de literatura infantil, aos textos extraídos de jornal, às bulas de remédio, às receitas culinárias, aos textos de *out-doors*, entre outros “portadores de textos do cotidiano”, apresentados como material impresso, “não-ideológico” e “real” para a leitura, no caso de se buscarem alternativas para substituir a cartilha, com o objetivo de se evitarem os males denunciados como consequência de seu emprego. (Mortatti, 2000).

Ao se analisar o ensino tradicional, fundado no desenvolvimento seqüencial das lições da cartilha, a crítica mais contundente e comum é a de que a cartilha não contém linguagem escrita, na medida em que, ao privilegiar o código, utiliza para enfatizar seus aspectos, textos que, na verdade, não são textos, mas arremedos da forma escrita de linguagem. Constituem, nesse sentido, uma linguagem artificial, de tal forma que a escola acaba por instituir uma verdadeira “língua escolar”, cuja existência só se verifica no interior da escola. (Klein, 2002).

Ainda segundo a autora, em que pese o caráter verdadeiro desta afirmação com relação ao ensino tradicional, é necessário avaliar em que medida o trato da língua escrita, nas novas propostas de alfabetização, consegue superar um certo teor de superficialidade. Se, na escola tradicional, a questão se fundava no código, de tal sorte que o conteúdo da língua escrita assumia um caráter artificial, a autora arrisca a hipótese de que hoje se artificializa o texto em benefício de um conteúdo dito significativo.

Novamente mais do que resistência pura e simples das professoras, considero que seus dizeres nos colocam diante de “dúvidas” que se formaram na cabeça dos professores diante do questionamento do uso da cartilha e da passagem do ensino tradicional para as novas propostas de alfabetização.

Nas falas das professoras entrevistadas estão indiciadas crenças, dúvidas e expressões reproduzidas a partir dos novos objetivos impostos pelos órgãos educacionais.

*Geni – O professor não podia dar informações e aí vinham os erros ortográficos. O que fazer?*

*Roseli – Vygotsky fala que a criança forma-se de fora para dentro. Já Piaget é de dentro para fora. É muito difícil você saber o que a criança está pensando.*

Marinete – *Como a criança vai aprender o a, b, c, d? É você trabalhando de uma forma lúdica ou não; mas tem que falar!*

Fabiola – *Quando a criança não consegue ser alfabetizada nos dois anos do ciclo, a culpa é de quem? É dos professores, do sistema de progressão continuada, é de quem?*

Cida – *Eu achava que pegando a primeira série, era melhor por eu ser inexperiente, porque na primeira série eles não sabiam nada, então...*

Samara – *Eu acredito que temos que trabalhar com nossos alunos de primeira série, tanto a letra maiúscula de forma, quanto à minúscula, até porque no jornal eles vêem a letra minúscula. Dependendo da classe, no meio do ano pode passar para a letra cursiva.*

Algumas das expressões colocadas acima e muitas outras, em sua maioria, compõem o discurso do professorado brasileiro, principalmente a partir da última década, e segundo Klein, são expressões recorrentes nas produções teóricas destinadas ao professor alfabetizador. Impostas pela repetição exaustiva e, por vezes, pouco fundamentadas, transformaram-se em meros jargões que praticamente perderam todo sentido positivo.

O discurso pedagógico referido acima acaba sendo incorporado (teoricamente) não apenas pelo professor, de modo que seus “superiores” também o incorporam para efetuarem cobranças de resultados os quais acreditam ser produzidos a partir da aplicação prática desse discurso que vai aos poucos se normatizando.

Michael Foucault denomina a sociedade surgida do final do séc. XIX de sociedade disciplinar, a qual se caracteriza por uma maneira peculiar de exercício de poder: a verticalização da vigilância, numa pirâmide de olhares vigilantes, de forma a expor, ao máximo, o vigiado e ocultar o vigilante com a finalidade de minimizar as

relações laterais (de resistência) do vigiado e maximizar-lhe as relações de docilidade ao poder.

Quando pensamos na escola, vemos que essa pirâmide de olhares também é real: há um secretário de educação que controla delegados de ensino, cada um dos quais controlam supervisores, os quais controlam diretores, que controlam coordenadores pedagógicos, professor, a quem cabe o controle dos alunos, através dos quais, a vigilância se derrama para as famílias. A sociedade disciplinar para Foucault, é uma rede de instituições disciplinares que copiam uma das outras os mecanismos de exercício do poder, de tal forma que a única coisa que as diferencia é a graduação do poder que exercem sobre o indivíduo.

Segundo Dejours, a rigidez da normatização na organização do trabalho, as exigências temporais, o controle, o anonimato das relações de trabalho provocam alguns efeitos no trabalhador, e no caso da escola, nos professores. Para Dejours, quanto mais a organização do trabalho é rígida, mais a divisão do trabalho é acentuada, menor é o conteúdo significativo do trabalho e menores são as possibilidades de mudá-lo.

Ao longo das entrevistas as professoras enumeraram uma série de situações (desencadeadas pela organização do trabalho) que contribuíram para a existência ou manutenção de sentimentos negativos com relação à alfabetização.

*Geni – Eu nunca peguei uma primeira série porque eu acho muita responsabilidade.*

*Numa quarta série, o professor explica as coisas e eles vão fazendo, mesmo que tenham alguns que você tem que sentar junto e apontar o caminho, você vai dando as diretrizes.*

*No caso da primeira série, você tem que estar junto, acompanhando a maioria. Você dá trabalhos em grupos mas, tem muita coisa que a informação é individualmente, você dá informação geral mais depois tem que ir um a um, acompanhando todo o processo.*

*Com a primeira série você tem que ter uma dedicação exclusiva, gastar muito tempo para preparar as coisas, porque você tem que preparar muito material visual, painéis.*

*Roseli – No Estado era uma coisa muito jogada, a gente não tinha suporte pedagógico, não tinha um coordenador, reuniões... pelo menos na época em que eu trabalhei no Estado estava assim. Eu tinha uma segunda série e trabalhava do jeito que dava, pegava os livros e me baseava neles. Quando vinha o material da formação continuada, no vídeo a gente via a educadora com apenas uma criança. Eu queria vê-la fazendo isso com 30!*

*Marinete – Eu trabalhei com o pré. Se a gente pegasse uma sala com 30 alunos, ficava feliz da vida, porque geralmente, eram 40 alunos! Foram 14 anos de experiência e teve criança que eu alfabetizei sem saber como... Saiu criança lendo sem eu querer, sem eu ter um método. Eu usava o que havia aprendido no magistério. Não tinha uma receita pronta e eu fui fazendo do meu jeito. Tinha criança que vinha de casa com o ba, be, bi, bo, bu, aí eu continuava e eles se alfabetizavam... Tinha criança que não tinha estrutura nenhuma, nem estímulo e eu trabalhava a palavrinha, contava histórias, estimulava mesmo e eles se alfabetizavam. Eu já tive criança que teve dificuldades para aprender ler, escrever e contar e os pais foram me cobrar! Quem assumiu comigo? Mesmo no pré eu ficava muito preocupada com o resultado e pensava: - ai meu Deus, e a professora da primeira série que vai pegar essa criança o ano que vem?*

*Fabiola – Quando eu estava com a primeira série tinha aquelas crianças com muita dificuldade que tinham que ser atendidas individualmente, então eu ficava – ai meu Deus, essa criança no próximo mês tem que estar no outro nível! Eu ficava apavorada por causa da cobrança. A supervisora visitava as salas de alfabetização; ela entrava nas salas e ficava observando tudo. Eu me lembro do nome da menininha: Ariane! A Ariane tinha que melhorar! O que eu faço com essa menina? Era uma preocupação,*

*uma loucura em cima dela! Tinha que fazer ela mudar de nível! Na outra sondagem ela tinha que estar num outro nível, ela tinha que ter evoluído, quer dizer, por causa dessa cobrança e desse tempo pré-determinado para a criança aprender e eu ensinar, eu comecei a forçar a natureza das coisas. Quando vão fazer avaliação do rendimento das salas, quantos por cento de alunos foram alfabetizados, elas começam: - Olha a sala da fulana como está! Olha a sala da outra! Eles acabam estimulando desavenças entre nós! Eu acho que eles não deveriam ficar comparando uma sala com a outra, cada sala é uma realidade, não é verdade? Cada professor tem seu jeito de ser professor!*

*Cida – As crianças tinham um tempo para aprender e eu tinha medo de que elas não aprendessem naquele tempo. Por que tanta pressão? Eu morria de medo de chegar no final do ano letivo porque só depois de eu estar trabalhando com a primeira série, eu fiquei sabendo que todo mês eu teria que fazer uma sondagem (avaliação do nível da escrita da criança) pra saber em que nível as crianças estavam. Essa avaliação não era apenas pra eu saber em que nível estava, mas a coordenadora, a diretora... Eu pensava: – eu não ia ficar na minha sala fazendo minhas tentativas, sem ninguém ficar me vigiando? As supervisoras entravam na sala para verem nosso trabalho! Apesar desse discurso do ciclo, chega o final da primeira série, estão lá na sua porta querendo saber em porcentagem, quantos alunos foram alfabetizados. Diante do resultado da sua sala, começam os comentários e as comparações. Eles acabam estimulando uma certa desavença e competitividade na escola. O ciclo na verdade é ilusório porque chega no final da primeira série, vem a cobrança e se você não consegue, fica com aquela fama de incompetente! A gente sabe que os pais têm uma ansiedade muito grande e querem ver seus filhos lendo e escrevendo no final da primeira série e se isso não acontecer nesse tempo, vai virando um rolo e parece que ninguém mais vai parar pra alfabetizar seus filhos. Na verdade há um discurso de se trabalhar as diferenças na sala de aula*

*mas essa atitude não é a mesma com relação às professoras. E as nossas diferenças? Podem ter três professoras de primeira série, mas com certeza, cada uma será de um jeito.*

*Samara – Eu cheguei a fazer fonoterapia quando comecei dar aula pra primeira série porque eu fiquei com tanto medo que perdi a voz! Algumas pessoas sentem-se ou ficam paralisadas com o medo!*

Olhada da perspectiva da organização do trabalho, por mais incômodo que pareça, a escola e a fábrica parecem faces da mesma moeda. As professoras denunciam, em seus dizeres, sua gradativa perda de poder frente aos especialistas, em quem reconhecem uma certa desconfiança com relação a sua atuação em sala de aula, pois o controle que exercem sugere um descrédito na sua competência e responsabilidade profissionais, a despeito da existência (ou não) de um bom relacionamento pessoal com esses profissionais.

Segundo Bruno (1995), a escola que temos, assemelha-se em muitos pontos à fábrica, nasce, igualmente, a partir da necessidade da produção de um novo homem. Educar não significa mais o trabalho do preceptor para formar o nobre, mas para produzir o operário produtivo e dócil. Copiando o modelo fabril, a nova instituição, tayloristicamente, cria uma linha de montagem de docilização que, de série para série, obterá o operário produtivo. Nessa linha de montagem o professor (preceptor) é expropriado da sua gestão que passa a ser exercida pelo Diretor, Supervisor, Coordenador e outras figuras do corpo técnico administrativo, os quais, na linha hierárquica, para baixo, administram o professor, o aluno, o secretário, o fiscal do pátio, o faxineiro e, na linha hierárquica, para cima, são administrados pelas Inspetoras, Delegados de Ensino, Secretário de Educação .

Embora considere um tanto simplista e linear a relação estabelecida por Bruno, destaco-a em função da visibilidade que confere aos vários níveis hierárquicos do sistema educacional.

De acordo com Dejours o eixo central do poder baseia-se no estado permanente de poder ser controlado. Ainda segundo ele, não se pode imaginar uma disciplina mais eficaz ou perfeita que a existente, pelo fato de se poder ser controlado a qualquer momento, sem mesmo saber em que momento esse controle é exercido. De certo modo, o controle exercido sobre o trabalhador está na base da construção artificial de um autocontrole, segundo Dejours. Pois ter medo de ser vigiado é vigiar-se a si mesmo. Nesse aspecto, o medo e a ansiedade são os meios pelos quais se consegue fazer respeitar os preceitos hierárquicos. Eles estão na base da conduta obediente, como assinalava o Dicionário de Ciências Sociais que consultei.

No primeiro plano, assinala Dejours, aparece a ansiedade: agir conforme as ordens recebidas, obedecer a fim de proteger-se da ansiedade originada pelo risco de ser pego em erro.

Dejours ainda afirma que, o medo é utilizado pela direção como uma verdadeira alavanca para fazer trabalhar. A direção mantém voluntariamente os trabalhadores em estado de alerta permanente. Efetivamente o medo serve à produtividade, pois com esse tipo de atmosfera de trabalho, os trabalhadores tornam-se especialmente sensíveis e atentos a qualquer anomalia, a qualquer incidente no processo de trabalho.

O mesmo Dejours destaca que no setor terciário, onde o magistério se inclui, pode-se observar, uma técnica específica de comando, baseada na discriminação e na manipulação das relações afetivas entre os trabalhadores. Por meio de repreensões e favoritismos, da avaliação de tarefas, das premiações salariais com base nessas avaliações, do atraso autorizado ou punido, das falsas esperanças de promoção, das

confidências provocadas, da tolerância em troca de delações, as chefias jogam com as relações afetivas entre os indivíduos sob o seu comando. Elas criam uma atmosfera de desconfiança e disputa que divide o grupo de trabalhadores, desestruturando as relações psicoafetivas espontâneas existentes entre eles como colegas de trabalho. A partir do momento que as rivalidades e as desconfianças se instauram entre os pares, os chefes delas participam, como mediadores fazendo uso do poder que lhes é conferido por sua posição hierárquica.

A falta de diálogo que predomina nas relações interpessoais dentro da escola, a ausência de reconhecimento e incentivo pelos seus esforços, por parte da instituição deixaram-se entrever ao longo das interlocuções produzidas como fatores que mantêm o medo, bem como algumas razões da adversidade de suas condições de trabalho. Nesse sentido, cabe destacar a fala de Cida:

*Às vezes eu fico me perguntando de quem é a culpa? Se é que existe algum culpado, porque a gente fica querendo encontra-lo. Acho que não dá pra dizer, é um conjunto de coisas que provoca tudo isso.*

Ela não só desloca o medo, as insatisfações, as dificuldades e insucessos do plano pessoal, como assinala sua complexidade.

Mas se o medo de alfabetizar é um sentimento e uma experiência em comum entre as professoras estudadas, mantendo-se, como diz Cida, em função de um conjunto de situações e fatores diversos, é também em função de vivências diferenciadas, que algumas delas conseguiram supera-lo.

Chego assim ao terceiro eixo temático, as condições que possibilitaram a superação do medo.

## 4.2. Superando o medo...

Como se deu a superação do sentimento do medo de alfabetizar? Que condições foram apontadas pelas três professoras do segundo grupo que entrevistei, como favorecedoras da superação do medo?

Fabiola – *Em 2003 eu tinha uma quarta série á tarde e devido a minha situação financeira crítica (meu marido estava desempregado) eu tive que dobrar período. Eu fui falar com a diretora da escola e ela me disse que tinha uma primeira série para o ano todo. Quando ela falou primeira série, eu tremi na base! Eu falei: - primeira série? Eu não sei trabalhar com primeira série! A diretora me respondeu: - Você é capaz! Você trabalhou bem com quarta, terceira, segunda, então, você vai dar conta também de uma primeira série! Eu pensei: - bom já que eu estou precisando, vou enfrentar, arregaçar as mangas e tentar... comecei procurar uma amiga que trabalhava na mesma escola: - Emilene, me socorre, vou começar amanhã, o que eu dou? Eu não sei nem por onde começar! A Emilene me ajudou muito. A Edith, outra professora, me deu muito apoio; sou muito grata a elas. Logo na primeira semana eu comecei a ver que não era do jeito que eu pensava: um monstro de sete cabeças... não era aquilo! Eu comecei a ver que eu poderia sim dar conta de alfabetizar as crianças; eu não sabia como ainda, não sabia que rumo seguir... Conversando com a diretora e a coordenadora, as quais me deram muito apoio também, elas me disseram que eu deveria trabalhar de uma forma que sentisse segurança, que eu poderia estar mesclando um pouco do construtivismo com um pouco do tradicional, que eu não deveria seguir só uma linha ou outra. Comecei planejar aula com a Emilene. Planejava daqui, planejava dali, até que peguei o jeito, o meu próprio jeito de trabalhar! No começo, as crianças vinham muito na minha mesa, eu ficava desesperada em ter que repetir a mesma coisa não sei quantas vezes!*

*Na primeira semana eu fiquei perdida porque o atendimento é bem individual... Eu comecei trabalhar com musiquinhas, quadrinhas, parlendas... eu comecei a ver que não precisava ter medo. Medo do quê? Porque as crianças são super inteligentes e eu não precisava ficar no ba, be, bi, bo, bu com eles e nem precisava ficar presa no: b com a dá ba... Percebi que existe um universo de formas de estar ajudando as crianças a aprenderem! Depois de uns dois meses eu já sabia o que queria, que caminho tomaria com minha sala e comecei a planejar as aulas com mais segurança. Quando eu comecei a ver que as crianças estavam aprendendo... sabe, parecia que era tão mágico... eu achava tudo tão bonito... aquele prazer de ver a sala lendo mesmo! Quando as crianças começaram produzir seus textos eu ia mostrar para a diretora, para a coordenadora e sempre aquela alegria, aquele prazer e aquela emoção; porque eu vi que era capaz de alfabetizar sim e que não tinha motivo para ter medo. De 35, 33 foram alfabetizados não foram porque faltavam demais, tiveram mais de 50 faltas e tinham as famílias totalmente desestruturadas! No final do ano, eu dava risada á toa. No ano passado eu peguei uma primeira série novamente. Essa experiência eu só passei devido a minha situação financeira, senão, até hoje eu estaria dando aula somente para terceira e quarta série.*

*Cida - Meu problema era salarial. Dando aula na Educação Infantil, meu salário era menor do que o da EMEF, então, eu conversei com uma pessoa e consegui uma sala na EMEF, mas a única opção era uma sala de primeira série. Fui com a cara e a coragem. Eu pensava: - aí meu Deus, eu tenho que arranjar um jeito! No meu imaginário, trabalhar com a primeira série, era mais fácil do que com terceira e quarta série, porque eles já são grandes e iam perceber a professora que eu ainda não era, que eu estava aprendendo com os pequenos não... mera ilusão! Eles percebem a nossa insegurança, o nosso medo e isso reflete na disciplina e em tudo! Eu fui tentando.*

Muitas referências eu busquei nos cadernos das colegas. Tanto que eu emprestava o caderno de uma, o caderno da outra pra procurar atividades, um caminho, um jeito de eu construir meu próprio caminho. Meu medo também era de chegar no final do ano letivo, porque depois de estar trabalhando com a primeira série, eu fiquei sabendo que todo mês eu teria que fazer uma sondagem escrita com os alunos pra saber em que nível eles estavam. Eu pensava: - eu não ia ficar na minha sala, fazendo minhas tentativas, sem ninguém ficar me vigiando? As supervisoras entravam na sala para verem nosso trabalho! Diante do resultado da sondagem foi aquele: - meu Deus o que eu vou fazer agora? Tenho que ir atrás do que são esses níveis, porque embora a gente ouça isso de uma maneira teórica, você está ali precisando usar e tem que saber o que é! Na primeira classificação que eu tive que fazer nas atividades das crianças, eu tinha que saber a diferença entre pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro... só era claro pra mim, os que estavam já alfabéticos ou pré-silábicos. Aquele meio campo eu não sabia nunca! Eu ficava pensando: - se é um ciclo, as crianças tem dois anos pra se alfabetizarem, então por que essa pressão mensal em cima da gente de que elas estejam todas alfabéticas no final da primeira série? Apesar desse discurso do ciclo, chega no final da primeira série, estão lá na sua porta querendo saber em porcentagem, quantos alunos foram alfabetizados. Diante do resultado da sua sala começam os comentários e as comparações. Eles acabam estimulando uma certa desavença e competitividade na escola. Na verdade há um discurso de se trabalhar as diferenças na sala de aula, mas essa atitude não é feita com as professoras. E as nossas diferenças? Podem ter três professoras de primeira série, mas com certeza, cada uma será de um jeito! O ciclo na verdade é uma coisa ilusória, porque chega no final da primeira série, vem a cobrança e se você não conseguiu, fica com aquela fama de professora incompetente. No do meu primeiro ano como professora da primeira série,

de 33 alunos, eu tinha apenas 25 alfabéticas, ficaram oito crianças e isso me frustrou muito, porque a gente assume isso como sendo nossa culpa. Aqueles que tiveram maior facilidade para aprender, você conseguiu, mas na verdade uma questão que me incomoda muito é essa: - eu quero ser professora não só para aqueles que aprenderiam em qualquer lugar, com qualquer professora; porque tem aqueles que pelas diferenças que eles vivem de ter, de ser, de lugar e de terem aprendido isso ou aquilo, eles vão ter mais dificuldades. Nesses, eu me enrosquei, que era o tipo Eduardo, que são aquelas crianças que a gente sabe que tem em todas as salas, que tem as dificuldades, que a gente chama de alfabetização, por não viverem nenhum contexto de escrita, leitura em outro lugar que não seja na escola. Nós temos que fazer tudo o que ele deveria ter fora da escola e o que tem que ter na escola; aí eu não dei conta, e isso me trouxe frustração. Na primeira série você tem que elaborar as atividades de um jeito ainda mais básico, há um desgaste maior desse professor repetir, repetir... ver na mesa aquele monte de criança... A gente sabe que os pais têm uma ansiedade muito grande e querem ver seu filho lendo e escrevendo no final da primeira série e se isso não acontecer nesse tempo, vai virar um rolo e que ninguém mais vai parar para alfabetizar seu filho. Às vezes eu fico me perguntando de quem é a culpa? Se é que existe algum culpado, porque a gente fica querendo encontra-lo. Acho que não dá pra dizer, é um conjunto de coisas que provoca tudo isso. Acho que deveria ter aqui em Hortolândia, um projeto de grupo de apoio, mas que cada professora ficasse com seu aluno no período oposto. Sabe por que? Eles vão para o grupo de apoio, mas é outra pessoa, que não está acompanhando a criança, que tem um outro jeito e aí junta o jeito dela, o jeito da professora da sala e o moleque fica perdido na vida. Quanto ao grupo de apoio, eles deveriam pagar referente ao dobrar. Se o princípio fosse qualidade. Você ficava na mesma escola, ganhando como se estivesse dobrando período.

Samara - *Eu só fui dar aula pra primeira série porque eu estava desempregada e a única porta que se abriu foi essa, numa escola particular. Eu não tinha saída, era pegar ou largar! No meu primeiro ano como alfabetizadora, no começo eu perdi a voz e isso acontece todas as vezes que eu passo por um momento de tensão muito grande. Eu cheguei até a fazer fonoterapia por causa disso. Eu perdi a voz porque para mim era um desafio muito grande! Minha primeira turma da prefeitura era do bairro Vila Rica, que era um bairro complicadíssimo! Às vezes tinha tiroteio nos arredores da escola e a gente se escondia embaixo das mesas com as crianças. Era uma zona de tráfico na época, bem pior do que é hoje. Eu tinha 14 alunos na primeira série todos com problema de comportamento, aprendizagem etc; aquelas turmas que são formadas pra professora que virá, crianças que estavam a 2, 3, 4, anos na primeira série. Tinha algumas que estavam já há cinco anos e não aprendiam ler e a escrever. Eu comecei a ficar preocupada. Comecei a estudar muito! Comecei a ler por conta própria! Eu trabalhava de manhã com uma classe de multirepetentes, num bairro super violento, com crianças que já tinham passado por toda aquela metodologia tradicional e que não tinham aprendido e eu precisava dar conta. Eram adolescentes e eu inexperiente tendo apenas como experiência um simples monitoramento de livro didático na escola particular; sim, porque eu me considerava uma monitora do livro didático na escola particular. Tudo o que eu aprendi no magistério não dava certo com aqueles alunos do Vila Rica e eu me lembro que com esses alunos, comecei com a cartilha porque era o modelo que eu tinha e o que eu tinha aprendido a fazer tanto no curso do magistério, como na escola particular. Então eu comecei a alfabetizar com a cartilha Porta de Papel. Na escola tinha uma professora que trabalhava na linha construtivista e eu ficava impressionada porque os meus alunos eram "terríveis" em relação ao comportamento e eu sonhava com uma sala harmônica, onde pudesse construir um*

trabalho e eu não conseguia fazer isso com meus alunos. Eu observava muito a sala dessa professora. Nessa escola tinha 12 salas de primeira série. Eu via todas as professoras "loucas", se descabelando e aquela que trabalhava na linha construtivista, totalmente tranqüila com os alunos; trabalhava de uma forma diversificada; os alunos nem sempre estavam todos sentados, nem sempre faziam aquela fila perfeita, mas havia envolvimento e tranqüilidade nos alunos e eu queria que os meus tivessem e não tinham, mas nem os alunos da tarde, na escola particular, onde eu trabalhava na proposta completamente tradicional. Eu comecei nas horas vagas e na hora do recreio ir para sala dessa professora, que eu admirava, pedir orientação para ela e ver como ela trabalhava com os alunos. Comecei a ver a diferença nas atividades, comecei a pegar atividades mimeografadas dela, percebia que ela tinha um trabalho mais criativo, que ela trabalhava com muito recorte e colagem, com produção coletiva, que trabalhava em grupo, só que eu não sabia ainda como fazer tudo isso aí que eu comecei a estudar e participar dos grupos de estudo. Trabalhando com a cartilha a lição do ma, me, mi, mo, um eu dei um ditado e percebi que eles não iam, que a coisa não avançava e não tinha jeito. Conversando com a professora que eu observava na escola e com o grupo de estudos, comecei a perceber que tinha uma lógica e tinha outra linha de trabalho sem precisar trabalhar com a cartilha. Eu lembro que teve uma campanha de vacinação super pesada naquele ano e no final de semana meus alunos tinham ido todos no posto de saúde e voltaram super envolvidos com a questão da vacinação, contando super empolgados. Naquele momento, eu montei mentalmente um projeto de trabalho. Parei o que estava fazendo, chamei-os numa rodinha e pedi que contassem como tinha sido a campanha de vacinação. Todos participaram, então propus a eles que escrevêssemos algo juntos. Eu comecei escrever o que eles iam falando e montamos um texto coletivo. Desse texto coletivo, eu pedi que escolhessem quatro palavras. para

*nós estudarmos e aí eles escolheram: variola, catapora, sarampo e vacina. Para tarefa de casa pedi que fossem até o posto e trouxessem folhetos sobre a vacinação. Trabalhei a semana inteira com esses folhetos, montando e desmontando palavras, escrevendo frases, montando e desmontando textos que nós tínhamos feito etc. Na última semana dei a avaliação bimestral abordando todas as famílias silábicas (bem tradicional) das palavrinhas que havia trabalhado com a cartilha e aproveitei e joguei no ditado aquelas palavras que haviam sido trabalhadas naquela semana de vacinação só pra ver o que ia dar. Por incrível que pareça, eles acertaram ou escreveram alfabeticamente ou silabicamente as palavras da campanha de vacinação que eu havia trabalhado e todo o resto que eu havia trabalhado o bimestre inteiro não apareceu no ditado. Isso foi a maior prova que eu precisava ter. Percebi que precisava fazer um trabalho diferenciado, que tivesse a ver com o dia-a-dia deles, um trabalho que tivesse significado pra eles e até então tudo o que havia trabalhado não tinha tido significado nem os envolveram prazerosamente. Hoje eu olho para o trabalho que fiz e vejo que tinha muitas deficiências, mas foi a primeira vez que eu encarei um trabalho daquela forma, sozinha, pedindo ajuda para aquela minha colega, pegando atividades muitas vezes soltas ( aproveitando para criar em cima delas) e vendo que dava pra trabalhar de uma forma mais criativa, deixando de lado a questão da decoreba, daquela coisa mecânica de: copie tantas vezes a palavra tal! Chegou no final do ano as crianças que estavam lá há anos na mesma série, foram aprovadas e o relacionamento entre elas e comigo estava muito melhor. Eu optei por vários anos seguidos pegar a primeira série e no ano seguinte pegar a mesma sala na segunda série dando continuidade ao meu trabalho. A cada ano eu conseguia ser mais criativa porque o estudo foi fundamental pra eu ser autora desse trabalho e eu acabei descobrindo que o papel do mediador é importantíssimo e eu teria como intervir nisso, não de forma mecânica, mas de forma a*

*possibilitar que a criança refletisse sobre o que ela estava aprendendo, e ela refletindo sobre o que ela aprende, ela consegue avançar.*

Nas narrativas, evidencia-se que motivos de ordem particular levaram as professoras a assumirem uma sala de alfabetização; se naquele momento específico de suas vidas houvesse outra série disponível, com certeza, até hoje não teriam tido essa experiência. E foi a experiência, o enfrentamento com os próprios limites do não saber o primeiro fator de superação do medo.

Seus relatos evidenciam que, longe da propagada atitude intrínseca de superação e de aprimoramento pessoal enfatizada pelos livros de auto-ajuda, são as condições materiais da existência o fator propulsor da diversificação das atividades no trabalho.

Segundo Dejours, o salário, contém numerosas significações: primeiramente concretas (sustentar a família, ganhar as férias, pagar as melhorias da casa, pagar as dívidas), mas também mais abstratas na medida em que o salário contém sonhos, fantasias e projetos de realizações possíveis.

No caso das três professoras entrevistadas, foram as significações concretas do salário que acabaram definindo em alguma medida o ingresso na primeira série. Posta essa primeira condição, o apoio das colegas, da direção e coordenação da escola em que trabalhavam foram fundamentais para a superação do medo de alfabetizar.

Diante da iminência da tarefa de alfabetizar e de seu reconhecido não saber como realiza-la, as três professoras relatam que foram a busca de ajuda de pessoas que, com suas experiências, pudessem ensinar-lhes alguns “macetes”. Segundo Dejours, o conjunto de macetes acumulados e coletivamente partilhados pelos trabalhadores e que constituem seu saber do trabalho, é o que lhes possibilita por em funcionamento todo

um processo de ações e de compreensões imediatas à realização das tarefas. Não se tratam de detalhes secundários, o essencial do saber fazer, no caso deste estudo o saber pedagógico relativo às rotinas da alfabetização, vai-se sintetizando nesses “macetes” e é veiculado e utilizado de professor a professor. Em situações de desconhecimento, de não domínio desse saber fazer, o trabalhador paralisa: desanima, sente-se perdido e desorganizado. Essa paralisia não acontece nas relações de trabalho em função da mediação dos pares.

Acolhidas, as três professoras relatam quais os aspectos do trabalho de seus pares foram relevantes para elas e como deles foram se apropriando e produzindo modos singulares de atuação.

No entanto, a própria organização do trabalho muitas vezes dificulta, cria obstáculos para o intercâmbio dos segredos do saber fazer entre os trabalhadores. Nesse caso, produzem-se o isolamento e a desorganização dos investimentos afetivos do trabalhador.

Fontana (2003), fazendo uso das idéias de Dejours, ressalta que as relações de trabalho que nos afastam de nossos pares, empobrecem nossa constituição como profissionais e como sujeitos, empobrecendo nossa vida mental. Isso acontece porque minando a construção da confiança no outro, como parceiro, o isolamento e a solidão afetiva dificultam, também, a construção da confiança em nós mesmos, como profissionais, uma vez que a confiança no próprio trabalho, uma forma de agir sobre nós mesmos, está geneticamente ligada ao aprender a analisar junto com o outro o trabalho produzido, para poder refletir sobre ele de modo autônomo e definir-lhe rumos e nuances. A falta de confiança no outro e a falta de confiança em si mesmo aumentam as frustrações e ansiedades vivenciadas em decorrência das relações de trabalho,

resultando em “parálisia de imaginação”, em “regressão intelectual”, em “despersonalização”.

Segundo Fontana, nós vivenciamos esse empobrecimento, mas nem sempre o reconhecemos e nem sempre fazemos frente às condições sociais que possibilitam sua emergência, como a exploração da competitividade entre pares, manipulada pelas chefias no setor terciário, como forma de comando e controle, tal qual abordado anteriormente, e que aparece no enunciado de uma das professoras de modo explícito.

Além do apoio das colegas, as professoras entrevistadas citam o PROFA (Programa de Formação Para Professores Alfabetizadores) como uma das condições que possibilitou a superação do medo de alfabetizar.

De acordo com o documento de apresentação feito pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Fundamental (janeiro de 2001), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação profissional.

Trata-se de uma proposta a ser realizada em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais, as universidades e as escolas públicas e privadas de formação para o Magistério, assim como as organizações não-governamentais interessadas. O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos

professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos.

Quanto à caracterização do Programa, o curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que são socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.

Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

Os módulos são compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o Módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização.

Dejours trata a qualificação do trabalhador como um fator muito importante e declara que ela representa um papel considerável na defesa aplicada para lutar contra a ansiedade e o medo.

Segundo Klein, são muitos, efetivamente, os apelos que se fazem na literatura educacional, no sentido de uma qualificação que torne o professor capaz de realizar um trabalho pedagógico exitoso com os alunos oriundos das *classes populares*. A literatura disponível sobre alfabetização se amplia de forma considerável, e tanto o MEC quanto

às secretarias estaduais e municipais de ensino priorizam, nos seus programas, projetos voltados às classes de alfabetização, seja de crianças, seja de adultos, abrindo espaço para a qualificação de professores alfabetizadores, a fim de dar-lhes a conhecer os resultados desse esforço teórico.

O Programa de Formação para professores alfabetizadores enquadra-se nessa lógica e tem como objetivo principal garantir a formação do professor e aproximar esses profissionais do conhecimento didático de alfabetização construído nos últimos anos. Trata-se de uma parceria com o Ministério de Educação e Cultura, do Governo Federal.

Realizado tanto pelas professoras alfabetizadoras quanto por aquelas que nunca alfabetizaram, o PROFA foi comentado por todas, indiciando que foi considerado relevante pelas professoras, mas com nuances distintas.

*Fabiola - O que eu sabia era o tradicional. porque nunca tivemos um preparo. Eu não tinha nenhuma base, só ouvia falar do construtivismo, até que eu fiz o PROFA que me ajudou a esclarecer e me ajudou bastante. O PROFA me ajudou em tudo e justamente quando eu fiz o PROFA eu estava com a primeira série. Foi uma benção, me ajudou a esclarecer muitas dúvidas. O PROFA foi uma maravilha na minha vida! Eu não sabia o que era o nível silábico alfabético, nível pré-silábico... eu não sabia diferenciar um do outro! No PROFA eu vi sugestões de atividades!*

*Cida – Quando eu estava com a primeira série, teve o PROFA, que também foi a minha referência prática, porque eles dizem o que fazer e na verdade, quando a gente não é professora ainda e está aprendendo a ser, você não quer ficar discutindo só teoria, você quer alguém dizendo pra você como fazer, mesmo que aquilo não seja o que você vai escolher no futuro, quando você achar o caminho, mas no momento, você precisa de*

*atividades e as crianças estão lá, esperando. Naquele momento o PROFA me ajudou, dando as “receitinhas” básicas mesmo, que era o que eu precisava naquele momento!*

*Samara – Eu acho o conteúdo do PROFA interessante, a forma como é orientado como as professoras devem trabalhar com as correções de textos coletivos; eu acho que tem muita coisa interessante, mas o formato do PROFA pelo menos na cidade onde eu fiz, é muito complicado porque ele vem como um pacote fechado, dirigindo a atuação dos monitores nos mínimos detalhes. Eles têm a hora certa para parar o vídeo e pra continuar o vídeo; eu discordo disso porque não dá pra gente pensar num grupo de formação de professores em que a gente tenha tantos encontros para tratar de leitura, tantos encontros pra tratar de escrita, porque os grupos não são iguais, quando o assunto começava ficar interessante já passava pra outro. Embora o conteúdo abordado fosse interessante, pra mim, era aquela mesma forma tradicional: elas falando, passando vídeo e a gente tendo que “engolir”; não era um trabalho que a gente construía em grupo então pra mim o que pegava era a questão metodológica: não o que é apresentado, mas o como é apresentado! O PROFA pra mim em relação a conteúdo não acrescentou em nada, na verdade, confirmou coisas que eu já sabia.*

Vejamos agora o que pensam as professoras que nunca assumiram uma sala de alfabetização em relação ao PROFA.

*Geni – Quando assistia aos vídeos com os depoimentos e a educadora com apenas uma criança, vinha o desespero porque a gente sabe quantos alunos tem na sala.*

*Roseli – No vídeo a gente via a educadora com apenas uma criança. Eu queria vê-la fazendo isso com trinta, porque me disseram que ela pegou vinte alunos e não deu conta de alfabetizar!*

Marinete – *A gente via nos vídeos a educadora com uma criança. Ela mostrava como acontecia o processo de construção da escrita, mas ela estava com uma criança!*

Comparadas as enunciações de um grupo com as do outro, em relação ao PROFA, uma clara distinção pode ser apreendida. Mesmo criticado em seu formato, o PROFA é analisado como uma instância de instrumentalização importante pelas professoras que passaram pela experiência da alfabetização. Elas enfatizam a dimensão técnica – sugestão de atividades e de procedimentos – do curso como sua grande contribuição.

Por sua vez, os enunciados das professoras que nunca alfabetizaram são marcados por uma certa desconfiança em relação ao PROFA. As três entrevistadas, coincidentemente, destacam em suas falas as mesmas reservas com relação ao curso – como trabalhar no coletivo com as especificidades e singularidades dos processos de construção da criança?

A formação em nível superior, também uma instância de qualificação para os professores, foi assim apontada, em seus enunciados, como uma condição na superação do medo.

Geni - *Depois que eu entrei na universidade eu comecei a ter contato mais profundamente com a teoria de Vygotsky. Foi aí que eu que eu comecei a perder um pouco do medo da alfabetização. Porque conhecendo a teoria vemos a mediação do professor, ou seja, que ele é um fator importante dentro da sala de aula e que ele tem que dar informações sim. Tem algumas situações em que a criança consegue fazer as coisas sozinhas, outras em que ela precisa da ajuda do outro é aí que entra o papel importante do professor, do colega e da família. Foi na universidade que eu perdi um pouco daquela resistência porque eu sabia que tinha que passar informações para o aluno. Dizer que casa não era com z por convenção social, que existe uma regra... não*

*que isso seja o mais importante na primeira série, mas é que antes não podia dar informação nenhuma, o aluno escrevia, mas tinha que construir o conhecimento sozinho. Com a leitura de Vygotsky, comecei a perder o medo e ganhei uma certa segurança porque eu poderia estar interferindo, aliás, esse era meu papel, minha obrigação.*

*Roseli - A Universidade me proporcionou uma segurança que o magistério não me proporcionou. Na Faculdade nos deparamos com aqueles professores que defendiam Piaget e outros que defendiam Vygotsky e você vê o entusiasmo do professor quando ele defende um teórico ou outro.*

*Marinete - A pedagogia me deu outro enfoque que era um pouco mais elevado em relação ao magistério.*

*Fabiola - Estou no terceiro semestre e ainda não deu pra sentir se ela está me ajudando ou não.*

*Cida - Fiz magistério, comecei a fazer pedagogia e só quando comecei a fazer pedagogia eu pensei: - eu vou ter que ser professora, não tem jeito!*

*Samara - A Pedagogia confirmou coisas que eu já sabia. Como eu estudava muito... só pra ter uma idéia; antes de fazer pedagogia eu já tinha dado cursos na PUCC. Eu fui chamada pra dar alguns mini-cursos, seminários para as professoras que estavam terminando a pedagogia, porque como autodidata, eu tinha muitas dúvidas, preocupações e muitos avanços. Paulo Freire me ajudou a resolver muitas questões, não do ponto de vista metodológica da alfabetização, porque teve muita coisa depois dele que avançou, mas de como ele coloca o papel do professor como educador no sentido mais abrangente como ser político e social. Eu comecei a ver a dimensão que o meu trabalho como educadora tinha e que era uma dimensão muito maior. Pra mim*

*começou a se dar a seguinte questão: não basta só saber como alfabetizar, não basta saber como ensinar as letras, não basta saber só o que é pré-silábico, silábico com valor, sem valor, alfabético enfim; mas que relações os meus alunos vão construir na sala de aula, conforme a relação vai se dar entre eles, comigo e com o conhecimento, vai fazer com que eles sejam cidadãos mais conscientes ou mais alienados... Eu fui vendo que a alfabetização era muito mais e maior do que eu imaginava, que ia muito além do magistério. Eu acabei trilhando uma vida política também por causa disso, porque as coisas foram se atrelando e aí eu não falo de partido, eu falo de vida política mesmo, no sentido de pensar a cidade como um todo, nas concepções...*

Também com relação à qualificação no ensino superior os enunciados de um grupo e de outro se diferenciam. As três primeiras professoras são enfáticas ao apontar o aprofundamento teórico como a grande contribuição do curso de pedagogia, inclusive em relação ao medo de alfabetizar. Em relação às professoras alfabetizadoras, o curso de Pedagogia não recebe nenhum destaque.

Cumprе salientar que apenas uma professora enfatiza a formação política como o grande diferenciador em suas práticas educativas. Ao destacar a dimensão política como mediadora do trabalho educativo, essa professora, em seu enunciado, redimensiona o papel da Universidade e das técnicas de ensino no processo educativo, submetendo sua relevância ao sentido social que se atribui a elas.

Finalmente, há um tipo de enunciado que apareceu apenas entre as professoras que conseguiram superar o medo de alfabetizar. Todas elas se referiram à necessidade do saber alfabetizar como algo que, hoje, ultrapassa em muito os limites da 1ª série, ao relatarem suas experiências de alfabetização com alunos na quarta-série, ou com alunos com idade superior a dez anos. Todas apontam que enfrentar situações como essas é uma necessidade que se coloca a todas as professoras, tenham elas medo, ou não de

alfabetizar, e que esse enfrentamento nem sempre é bem sucedido e carrega inúmeras dúvidas em relação ao próprio desempenho profissional e em relação à lógica do sistema educacional.

Fabiola – *Hoje numa quarta série lá no Sumarezinho, eu tenho quatro alunos que começaram o ano... Olha o Diego começou pré-silábico. Quarta série! Quinze anos! A Bruna graças a Deus começou silábica com valor e hoje está silábica-alfabética, mas falta demais... O Renato também está silábico-alfabético, não saiu do lugar desde o começo do ano e o Rodrigo também começou silábico alfabético e está até hoje. Foram encaminhados para o CIER (Centro Infantil de Educação e Reabilitação). O Rodrigo conseguiu vaga, mas a mãe não levou, conclusão: perdeu a vaga! O Renato também, a família desestruturada... sabe, não tem apoio da família... e se eu for esperar a família... posso esquecer! Eu estou preocupadíssima com eles porque o Rodrigo tem catorze anos e a diretora falou pra mim que eu não vou poder segura-lo na quarta-série de novo devido à idade e ele é silábico alfabético! Vai ter que ir pra quinta-série! O Diego, quinze anos vai pra quinta-série, O Renato treze anos vai. Então, eu não vou poder segurar essa crianças e a minha preocupação, você nem imagina como é... Eles já estão desmotivados, não tem interesse mais, não tem vontade. Eles percebem, são maiores do que eu e na classe tem crianças de nove, dez anos. Eles mesmos se discriminam. Eu acredito que vão ser mandados para o supletivo. Mas acho que ficam por um tempo, depois acabam desistindo...*

Cida – *Eu tenho o Pedro que mal lê, ele escreve alguma coisa, mas nada estruturado. Certas coisas eu não sei se teriam que ser resolvidas na primeira ou segunda série entende? Eu acho que sim. A gente espera que seja uma coisa progressiva e não foi com ele. Ele não viveu nada dessas coisas que a gente sabe que as outras crianças vivem! Eu acho que não resolve nada reclamar o que não foi feito com esses alunos,*

*como também tenho dúvidas de que deixa-los na quarta-série resolva suas lacunas de aprendizado, mas também dá um dó manda-los para a quinta série e eles serem “engolidos”...*

*Samara – Eu tinha catorze alunos na primeira-série com problemas de comportamento, aprendizagem, crianças que estavam dois, três, quatro anos e algumas até cinco anos, sendo reprovadas, que não aprendiam a ler nem escrever. Algumas crianças eram filhos de prostitutas e outras com pessoas envolvidas com drogas. Eu fiquei muito preocupada. Estudando e participando dos grupos de estudos, percebi o quanto eu não era autora do meu trabalho e o quanto poderia ser.*

Os enunciados acima trazem à tona os limites da docência e a carga de frustrações de essa atividade está investida, indiciando que as possibilidades de fracassar, de não conseguir ensinar, de ser criticada por seus pares, de não dar conta do aprendizado do aluno nos tempos institucionalmente previstos, etc. não são exclusivas da 1ª série.

## Considerações finais

Com as seis professoras que me concederam generosamente fragmentos preciosos de suas experiências pessoais e profissionais, aprendi muito sobre o medo de alfabetizar e seus segredos. Compreendi as marcas de sua constituição social, em um período de intensas propostas de transformação das práticas de alfabetização e de organização do trabalho no interior das escolas. Compreendi também que são muitas as relações que entram em jogo no movimento de reorganização do trabalho, afetando o funcionamento psíquico dos sujeitos-professores que as vivenciam e seus investimentos afetivos em relação ao trabalho docente. Daí que, tentar reduzir as manifestações de medo entre os professores a uma única interpretação, como por exemplo a habitual atribuição do fracasso dos projetos de mudança educacional à resistência dos professores, ou considerar o medo como um indício de seu conservadorismo, resulta simplista.

Ouvir as professoras, sem uma visão idealizada de como deveriam apresentar-se e enunciar-se, possibilitou-me conhecê-las não apenas em seu papel social, mas como pessoas concretas que organizam sua vida e seu trabalho dentro das condições materiais e relacionais que cada escola oferece, produzindo um saber-fazer que deve ser levado em consideração. E, levar esses saberes em consideração não significa considerá-los corretos, mas sim tomá-los como produções a partir de uma prática efetiva e que, mesmo sendo lacunares, não sistematizadas (em relação aos saberes acadêmicos) e carregadas de zonas de ignorância, possibilitam aos professores realizar sua tarefa educativa, pondo a escola em funcionamento.

Assim sendo, considero que este trabalho tem algumas contribuições no tocante às relações de trabalho no interior da escola e à formação inicial e continuada de professores .

Essas contribuições destacam a importância dos intercâmbios de experiências entre os professores como condição favorável ao exercício do trabalho docente, a um envolvimento mais positivo com ele e ao desenvolvimento profissional, por favorecerem a diminuição da angústia diante das zonas de ignorância reconhecidas no exercício do trabalho.

Nesse sentido, o apoio dos especialistas e da direção ao trabalho produzido pelas professoras, na direção de uma colaboração efetiva, mais do que o simples controle de seu cumprimento, assentado em ações fiscalizadoras e de cobrança, que sugerem descrédito na sua competência e desconfiança na sua responsabilidade profissional, desautorizando as professoras, parece mostrar-se mais desejável por fortalecer o vínculo entre pares e a interlocução e mediação entre os distintos níveis de divisão e hierarquização do trabalho escolar.

Traga as implicações para a formação inicial e continuada – são reconhecidas como importantes pelas professoras, devem equilibrar aprofundamento teórico e a dimensão técnica, disponibilizando modelos de atuação, procedimentos e atividades.

Importância de garantir tempo de elaboração do que é novo, de dúvidas e conflitos cognitivos e profissionais como o que se defende em relação às crianças.

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 1999) significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal -, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício

da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BOSI, E.** *Memória e sociedade: lembranças de velhos.* São Paulo. T. A. Queiroz, 1987.
- BRUNO, Lucia.** *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.* São Paulo: Atlas, 1996.
- CALDEIRA, T. P. do Rio.** *A política dos outros. O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos.* São Paulo. Brasiliense, 1984.
- DEJOURS, Christophe.** *A loucura do trabalho: um estudo de psicopatologia do trabalho.* São Paulo. Cortez, 1992.
- FONTANA, Roseli A. Cação.** *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte. Autêntica, 2003.
- KLEIN, Lígia Regina.** *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo. Cortez, 2002.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A.** *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo.** *Os sentidos da alfabetização.* São Paulo. UNESP: CONPED, 2000.
- PERRENOUD, Philippe.** *Avaliação entre duas lógicas: da excelência a regulação das aprendizagens/ Philippe Perrenoud: tradução: Patricia Chittoni Ramos.* Porto Alegre: Artes médicas, 1999.
- POLITZER, G.** *Psicologia Mitológica e Psicologia Científica.* In: Os fundamentos da Psicologia. Lisboa: Prelo, 1977.

