



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA

**A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM
ALFABETIZAÇÃO:**

Tessituras de um coletivo de alfabetizadoras

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Odiliana Ribeiro de Souza

3. Título do trabalho

A complexidade do trabalho docente em alfabetização: tessituras de um coletivo de alfabetizadoras

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves, Professor do Magistério Superior**, em 13/08/2024, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Odiliana Ribeiro De Souza, Discente**, em 13/08/2024, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4739558** e o código CRC **5CDA3095**.

Referência: Processo nº 23070.026258/2024-93

SEI nº 4739558

ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA

**A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM
ALFABETIZAÇÃO:**

Tessituras de um coletivo de alfabetizadoras

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Odiliana Ribeiro de
A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM
ALFABETIZAÇÃO [manuscrito] : Tessituras de um coletivo de
alfabetizadoras / Odiliana Ribeiro de Souza. - 2024.
297 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2024.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Alfabetização. 2. Trabalho Docente. 3. Análise Institucional. 4.
Clínica da Atividade. I. Alves, Wanderson Ferreira, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 16 da sessão de Defesa de Tese de **ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **cinco dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro (05/06/2024)**, a partir das **14h**, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG e em plataforma virtual no link público de acesso <https://meet.google.com/hyn-oyjm-gdn>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"A complexidade do trabalho docente em alfabetização: tessituras de um coletivo de alfabetizadoras"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves** (PPGE/FE/UFG), doutor em **Educação** pela **USP**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Gisele Toassa** (PPGE/FE/UFG), doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela **USP** - integrante titular interna, Prof.^a Dr.^a **Sandra Valéria Limonta** (PPGE/FE/UFG), doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna, Prof.^a Dr.^a **Maria Elizabeth Barros de Barros** (UFES), doutora em **Educação** pela **UFRJ** - integrante titular externa e Prof.^a Dr.^a **Eliane Marquez da Fonseca Fernandes** (FL/UFG), doutora em **Letras e Linguística** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, cinco dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

Prof.^a Dr.^a Gisele Toassa

Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros

Prof.^a Dr.^a Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Toassa, Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valeria Limonta, Professor do Magistério Superior**, em 09/07/2024, às 06:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves, Professor do Magistério Superior**, em 09/07/2024, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 11/07/2024, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez Da Fonseca Fernandes, Usuário Externo**, em 26/07/2024, às 21:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4655216** e o código CRC **1E7D8892**.

Referência: Processo nº 23070.026258/2024-93

SEI nº 4655216

EPÍGRAFE

Vigotski traz ao leitor “a expressão de J. W. Goethe, certas ideias amadurecem em determinadas épocas à semelhança dos frutos que caem simultaneamente em distintos pomares”.

Estar no pomar para colher os frutos, no mundo das ideias, significa estar atento e vigilante para compreender e incorporar a seu próprio pensamento o que outros autores estão discutindo, tornando relevantes suas hipóteses e tendo a capacidade de sair do próprio quadro em que se está, deslocando-se muito frequentemente inclusive para fora da área de especialidade para encontrar em outros campos possibilidades de novas luzes que façam aparecer aspectos sombreados por uma tradição de pensamento interno à área.

João Wanderley Geraldi, 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e me renovar a fé e a esperança a cada dia, por me mostrar que eu posso ser o que eu quiser e o que eu estiver disposta a conseguir.

Ao meu orientador, professor Dr. Wanderson Ferreira Alves, por me orientar há seis anos, por me ouvir e me colocar em atividade responsiva de orientação.

Ao Pedro, amigo de todas as horas. Gratidão pelos conselhos, pela sabedoria e pelo carinho de sempre.

À professora Eliane Marquez, docente da Faculdade de Letras/UFG, por Bakhtin, pela discussão do Letramento, por tornar discussões complexas em conteúdos apreensíveis, pelas conversas e pelos textos com os quais contribuiu, ora os lendo, ora escrevendo comigo, e por, nesses momentos, respeitar-me como coautora. É sempre muito produtivo estar com a senhora.

Às professoras Maria Elizabeth Barros e Barros, Gisele Toassa e Sandra Valéria Limonta Rosa, pelas contribuições para este trabalho durante a banca de qualificação.

Aos meus pais e à minha família, por entenderem os meus momentos de ausência e o quanto estudar é valioso para mim.

A Angelina Carlos Costa, pela disponibilização de algumas obras utilizadas. E a Marcela Ferreira Marques, pela revisão no Abstract e pela amizade sincera.

Aos coletivos de trabalho dos quais participei, por me ajudarem a afinar meus gestos, pelo suporte nos momentos em que eu aprendia diferentes funções – como professora de turma de alfabetização na Escola Municipal Rotary Goiânia Oeste, como apoio técnico-pedagógico da Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME Goiânia, como apoio técnico na Chefia da Advocacia Setorial da SME Goiânia e como pesquisadora nas escolas pesquisadas durante o mestrado e o doutorado. Essas Instituições me ensinaram e me fizeram enxergar tantas coisas sobre o meu objeto, que trouxeram confirmações de questões já discutidas por autores como Clot e Schwartz, e que me instigam a fazer outras perguntas sobre o objeto de pesquisa.

RESUMO

Esta tese aborda o trabalho docente das professoras alfabetizadoras, buscando evidenciar as dimensões postas em atividade a partir dos estudos de Yves Clot, a saber: dimensão pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. A tese levantada é de que adversidades evidenciadas em um coletivo docente de alfabetizadoras ecoam e retomam questões e problemas próprios da organização do trabalho em macronível, uma organização que interdita o *métier* e se faz barreira para o desenvolvimento da própria atividade dessas trabalhadoras. Para compreendermos este movimento, foi realizado um estudo de caso, ao longo do ano de 2023, com enfoque na atividade de um coletivo de professoras alfabetizadoras que lecionam para os 1º e 2º anos em uma Escola de Tempo Integral (EMTI) que atende os anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). O intuito foi melhor compreender o trabalho das professoras alfabetizadoras a partir dos estudos da Clínica da Atividade, com foco nos trabalhos de Yves Clot, cuja perspectiva, em diálogo com autores da Clínica do Trabalho, pode instigar processos de compreensão mais profundos sobre as condições de trabalho e os engajamentos individuais e coletivos em curso na atividade das professoras alfabetizadoras. Em termos metodológicos, foi realizada uma revisão bibliográfica, bem como a análise documental, sobre as orientações postas às professoras alfabetizadoras para a realização do seu trabalho. Foram utilizados, ainda, os procedimentos de entrevistas semiestruturadas e de explicitação sobre o trabalho, técnicas de análise do trabalho como a instrução ao *sócia*, a autoconfrontação simples e a observação da prática docente. A finalidade do uso de tais procedimentos foi fazer emergir elementos sobre a experiência de trabalho dos membros do coletivo da escola. O estudo aponta a riqueza posta na atividade das alfabetizadoras, como: as regras do ofício, a produção de ferramentas, o uso de instrumentos e de recursos para a apropriação da escrita pelas crianças, o linguajar, o saber fazer prudente, os valores e sentidos implicados na atividade pedagógica, o apreço pelo que se faz, o reconhecimento do trabalho bem feito, a autorregulação da equipe e a dimensão das trocas nas relações de trabalho. Porém, percebemos contradições e desafios quanto à organização do trabalho pedagógico, tanto no interior da instituição educacional quanto na gestão pela rede de ensino. Tais questões impactam a atividade docente, constituindo-se ora em fonte de impedimento, ora em fonte de desenvolvimento da atividade, materializando-se em recurso para que as professoras alfabetizadoras ultrapassem os desafios impostos pela profissão.

Palavras-chave: Alfabetização. Trabalho Docente. Análise Institucional. Clínica da Atividade.

ABSTRACT

This thesis examines the teaching practices of literacy teachers, with a focus on the dimensions of activity identified by Yves Clot: personal, interpersonal, transpersonal, and impersonal. The thesis presented is that the challenges observed in a group of literacy teachers reflect and relate to issues and problems that are specific to the macro-level organization of work. This organization hinders the profession and acts as a barrier to the development of the teachers' own activities. To comprehend this movement, a case study was conducted in 2023, which focused on the work of a group of literacy teachers teaching 1st and 2nd grade in a Full-Time School (EMTI) that serves the initial years of elementary school in the Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). The objective of this study is to gain a better understanding of the work of literacy teachers, based on the studies of the Activity Clinic. The focus is on the work of Yves Clot, and this perspective, in dialogue with authors from the Clinics of Work, can lead to a deeper understanding of the working conditions and the individual and collective engagements involved in the activity of literacy teachers. In methodological terms, we conducted a literature review and analyzed the guidelines provided to literacy teachers for their work. We also utilized semi-structured interviews, coaching, simple self-confrontation, and observation of teaching practices to analyze the work experience of the members of this collective. The study highlights the various aspects of a literacy teacher's work, including the rules of the trade, tool production, instrument and resource utilization for children's writing acquisition, the teacher's language, prudent know-how, pedagogical values and meanings, appreciation for work, recognition of a job well done, team self-regulation, and the importance of working relationships. However, there were contradictions and challenges regarding the organization of pedagogical work within the educational institution and the management of the school network. Such issues have an impact on the teaching activity, constituting either a source of impediment, or a source of development of the activity, materializing as a resource for literacy teachers to overcome the challenges imposed by the profession.

Keywords: Literacy. Teaching Work. Institutional Analysis. Activity Clinic.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –Etapas metodológicas no campo empírico	32
QUADRO 2 – Instrução ao Sósia – fases e etapas	73
QUADRO 3 – Autoconfrontação – fases e etapas	78
QUADRO 4 – Sobre a escolha da profissão	118
QUADRO 5 – Principal razão da escolha por licenciaturas (ENADE, 2005)	122
QUADRO 6 – Quantitativo de alunos nas escolas – ensino fundamental	133
QUADRO 7 – O bom trabalho aos olhos das professoras sujeito de pesquisa	134
QUADRO 8 – Impressões das alfabetizadoras sobre o material “Aprender Sempre”	144
QUADRO 9 – Instrumentos das professoras alfabetizadoras	150
QUADRO 10 – Registros produzidos pela Professora 1 sobre a atividade com a obra <i>O Grande Rabanete</i> .	195

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Ocupações com menores rendimentos	125
GRÁFICO 2 – Ocupações mais bem pagas	126
GRÁFICO 3 – Quantitativo de unidades educacionais da RME Goiânia – 2023	132

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estruturação de uma Sequência Didática a partir do modelo proposto por Costa-Hübes (2009)

153

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Rotina diária	184
FOTO 2 – Calendário	185
FOTO 3 – Uso de textos	186
FOTO 4 – Escrita do nome dos objetos da sala	186
FOTO 5 – Lista de nomes	187
FOTO 6 – Disponibilização de letras do alfabeto	188
FOTO 7 – Confeção do crachá/ficha do nome das crianças	188

LISTA DE SIGLAS

AID	Atividades Inerentes à Docência
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CMAI	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCGO	Documento Curricular para Goiás
DIRPED	Diretoria Pedagógica
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EBEF	Exames Bimestrais do Ensino Fundamental
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERFOR	Gerência de Formação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEIA	Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização
NEE	Necessidades Educacionais Especializadas
NEEAV	Núcleo de Estudos, Estatísticas e Avaliações Educacionais
NEPESP/UFES	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Políticas/ Universidade Federal do Espírito Santo
NUTRAS/UFF	Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde/ Universidade Federal Fluminense
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPP	Proposta Político-Pedagógica
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGYN	Sistema de Avaliação Educacional do Município de Goiânia
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUPED	Superintendência Pedagógica
STF	Supremo Tribunal Federal
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE GRÁFICOS	13
LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE FOTOS.....	15
LISTA DE SIGLAS	16
1 INTRODUÇÃO	13
2 O TRABALHO E A PERTINÊNCIA NA ESCOLHA DO REFERENCIAL DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	36
2.1 TRABALHO: DAS ARMADILHAS DA ETIMOLOGIA ÀS CONSIDERAÇÕES DA SOCIOLOGIA – SUA FUNÇÃO SOCIAL.....	36
2.2 A FUNÇÃO PSICOLÓGICA DO TRABALHO.....	48
2.3 COMO ACESSAR O REAL DA ATIVIDADE? AS POSSIBILIDADES A PARTIR DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	69
2.3.1 A Instrução ao Sósia.....	71
2.3.2 A autoconfrontação	76
2.3.3 O uso de fotografias: a oficina de fotos.....	78
3 – O TRABALHO DOCENTE DOS ALFABETIZADORES: SABERES DO OFÍCIO	81
3.1 O ENSINO COMO TRABALHO E A ATIVIDADE HUMANA	81
3.2 TRABALHO DOCENTE: O COLETIVO COMO RECURSO DA PROFISSÃO	89
3.3 O TRABALHO DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO: ESPECIFICIDADES DO MÉTIER	94
4 ENSINO EM CONTEXTO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E UMA VISÃO PANORÂMICA DA ESCOLA PESQUISADA	109
4.1 PROFISSÃO PROFESSOR: ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, CARREIRA E SALÁRIOS	109
4.1.1 Dados específicos da rede de ensino analisada.....	129
4.2 A RME GOIÂNIA: ELEMENTOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS	130

4.3 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA RME GOIÂNIA: OS ÚLTIMOS DEZ ANOS	136
4.4 A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL – EMTI DA SME GOIÂNIA.....	145
5 PISANDO NO TERRENO: DIMENSÕES DO OFÍCIO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	155
5.1 A MOBILIZAÇÃO SUBJETIVA NO TRABALHO: EMOÇÕES E COGNIÇÕES EM ATIVIDADE.....	155
5.2 TRABALHO EM ALFABETIZAÇÃO: DIMENSÕES NÃO TÃO EVIDENTES	165
5.2.1 Gestos de ensinar, recursos e instrumentos técnico-semióticos utilizados em situação de trabalho	183
5.2.2 Marcas de vitalidade e fragilidade do coletivo em questão: o coletivo é suporte para as situações desafiadoras?.....	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	230
ANEXOS.....	244
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFG	245
ANEXO B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE).	248
ANEXO C –HISTÓRIA DE VIDA E AUTOCONFRONTAÇÕES – PRINCIPAIS ELEMENTOS TRATADOS COM TODAS AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INTEGRANTES DA PESQUISA	250
ANEXO E: TABELA SALARIAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA - 2023	255
ANEXO F: MEMORANDO Nº 183/2022 - DIRPED	256
ANEXO G: ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DA SME GOIÂNIA, SEGUNDO O REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS (PORTARIA SME Nº 579/2020)	258
ANEXO H: PLANILHA ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: LÍNGUA PORTUGUESA- 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	261
ANEXO I – SLIDES DA 1ª REUNIÃO COM O COLETIVO DOCENTE.....	263
ANEXO J - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR.....	279
ANEXO K -INSTRUÇÃO AO SÓCIA COMPLETA	281

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute o trabalho docente, apreendendo, em especial, as dimensões¹ pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal do trabalho das professoras alfabetizadoras que lecionam nos anos iniciais da educação fundamental de uma rede pública de ensino. Buscamos aqui compreender a complexidade posta na atividade docente de alfabetizar que se manifesta numa gestão sempre singular e situada do processo de ensino por parte dos professores e de seus coletivos laborais. As particularidades na organização do trabalho docente muitas vezes não são evidentes para a gestão da rede de ensino, mas, como procuramos evidenciar, repercutem nas práticas de ensino em alfabetização.

Tomamos, neste estudo, o trabalho das professoras alfabetizadoras no intuito de melhor compreender este métier, trazendo a riqueza posta em atividade por essas protagonistas da arte de alfabetizar, haja vista que o referencial teórico aqui adotado nos impede de conceber estas professoras de forma abstrata, tal qual propõem as prescrições ao trabalho. Pelo contrário, ao nos depararmos com o terreno escolar, nosso campo de pesquisa, presenciamos, em sua maioria, mulheres, sujeito de pesquisa, enredadas em relações de classe, cujas histórias de vida estão ligadas às trajetórias política, econômica e ideológica de suas famílias e da sociedade a qual pertencem. Dessa forma, deixamos evidente a articulação das experiências pessoais e interpessoais de viver o ofício com as circunstâncias sócio-históricas. Esta é, pois, a nossa opção.

O tema trabalho é uma questão cardinal para esta pesquisa e aqui ele é concebido como espaço de desenvolvimento humano e saúde dos trabalhadores. Sendo assim, a discussão posta busca conjugar o que é próprio dos estudos do campo da Educação com os estudos do Trabalho, em especial a discussão *lato sensu* sobre o trabalho proposta por Yves Clot² com o conceito de atividade. Logo, a intenção é explorar a forma como as professoras alfabetizadoras se investem

¹ Yves Clot (2007) categoriza o ofício em quatro dimensões constitutivas: pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. Porém, a questão será melhor desenvolvida no Capítulo 1.

² Yves Clot consolidou-se no campo da psicologia do trabalho nos anos 1990, na França, e ganhou notoriedade no Brasil como autor referência da Clínica da Atividade. É autor de vários livros e artigos. Possui duas obras publicadas no Brasil: *A função psicológica do trabalho* (2006) e *Trabalho e poder de agir* (2010). Em linhas gerais, o autor desenvolve a proposição de que o trabalho é elemento fundante na constituição da psique humana, tendo, portanto, destacada função psicológica. Mas, para tratar dessa questão, ele desenvolve alguns conceitos, a saber: atividade de trabalho, gênero e estilo profissional. Categoriza ainda o ofício em quatro dimensões: pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal.

na realização de suas tarefas, bem como nas relações estabelecidas no coletivo laboral do qual elas fazem parte.

No presente estudo, como a questão da Atividade tem um lugar central na diferenciação da função social e da função psicológica do trabalho, buscamos, na psicologia do trabalho, elementos para uma análise mais detalhada desta dimensão subjetiva. Entendemos, a partir de Yves Clot, que existe um domínio comum entre sociologia e psicologia que não deve ser confundido, pois “a função psicológica do trabalho não está contida em potência na função social” (Clot, 2007, p. 9). Desse modo, a função do trabalho opera como uma “dupla vida” entre estas duas funções (social e psicológica), algo que deve ser explorado de forma vinculada, porém, sem perder de vista suas especificidades. Para Clot (2007, p. 9):

[...] tudo o que essas duas funções têm em comum é seu desenvolvimento recíproco possível ou impossível. [...]. A vida social dessa função não explica sua vida psicológica. É a segunda que se explica – em todos os sentidos do termo – pela primeira, numa repetição sem repetição.

Suscitada esta importância de compreendermos a função psicológica do trabalho como atividade humana, lança-nos o desafio de partir do ponto de vista da atividade para melhor compreender o trabalho das professoras alfabetizadoras. Nesta empreitada, apreender a atividade de trabalho como um fenômeno histórico e social, não indiferente às pessoas e ao contexto em que elas estão inseridas, é algo necessário, porém, complexo, pois a atividade de trabalho pressupõe a compreensão de que ela é sempre uma atividade triplamente dirigida. Ou seja, ela é realizada por pessoas, por meio de diferentes mediações para outras pessoas, em diferentes lugares e contextos históricos, sendo, portanto, dirigida “não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros” (Clot, 2007, p. 97).

Se a questão pontuada por Yves Clot sobre a complexidade posta no trabalho a partir da compreensão da atividade humana for pertinente, ela ganha importantes nuances no trabalho das alfabetizadoras. Isso se dá pela natureza complexa dos conhecimentos linguísticos e didáticos necessários ao processo de alfabetização, o que atribui às alfabetizadoras uma demanda laboral, bem como ao seu coletivo um suporte para a superação dos desafios encontrados. Além desses fatores, consideramos também a carência de estudos que abordem as diferentes dimensões que compõem esse labor.

Logo, conhecer a especificidade da organização do trabalho pedagógico em alfabetização implica apreender elementos que não estão diretamente visíveis, mas que

continuam a repercutir nos resultados negativos das avaliações de sistema. Tais questões nos provocam a compreender o que se passa na organização do trabalho no interior das escolas.

Como esta é uma discussão instigante, em diálogo com a atividade das professoras alfabetizadoras, suscitaram-se pertinentes reflexões sobre as especificidades e os desafios do trabalho em alfabetização. Sobre isso e nossa opção pela Clínica da Atividade, vamos retomar a discussão no Capítulo 1. Passamos, então, ao delineamento do problema de pesquisa e aos aspectos teóricos e metodológicos.

O PROBLEMA DE PESQUISA

O problema desta pesquisa está alicerçado num tripé formado, de um lado, pelo que se constata na literatura em torno do tema trabalho docente em alfabetização; de outro, pelo gênero de políticas educacionais em curso; e terceiro, pela importância de se considerar as diversas e articuladas dimensões do trabalho docente. Esses três elementos implicam-se mutuamente.

No que se refere ao primeiro aspecto, em um estudo exploratório entre 2017-2019 (Souza, 2019), foram identificados alguns entraves na organização do trabalho pedagógico em alfabetização, elementos que de certa forma emperravam o trabalho e estavam relacionados à forma de organização daquele trabalho pelas próprias professoras alfabetizadoras no interior da instituição educacional. Nesse mesmo estudo, evidenciou-se, na atividade de uma professora alfabetizadora, a riqueza de valores, saberes e competências que as profissionais põem em movimento para alfabetizar crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Inferiram-se, ainda, elementos tecidos pelos trabalhadores em seus coletivos de trabalho ao longo de suas experiências laborais. Dentre eles, citam-se a capacidade de arbitrar - demonstrando sensibilidade para dosar e estruturar o ensino de acordo com as demandas de aprendizagem dos estudantes; a necessidade de se adotar uma postura empática e de parceria, tanto com as famílias dos estudantes quanto com os colegas de trabalho; a forma de conduzir o trabalho de modo a não deixar “ninguém para trás”. As tessituras impactam tanto a condução do trabalho quanto os resultados alcançados nas turmas de alfabetização.

Porém, esse mesmo estudo apontou fragilidades³ em processos de gestão externa e interna (tanto em nível de gestão de rede de ensino quanto na gestão local do trabalho, no interior da escola), gerando impactos na forma de organização do trabalho pedagógico e na consideração das demandas reais e específicas da escola pesquisada. Essas fragilidades repercutem no desenvolvimento do trabalho e na transformação profissional (Clot, 2007, 2010).

Outro aspecto importante constatado na pesquisa realizada em 2019 diz respeito às lacunas identificadas na produção acadêmica sobre o trabalho pedagógico na alfabetização. Desse modo, além da ampliação do conceito de alfabetização ao longo dos últimos trinta anos na produção acadêmica brasileira, importantes constatações a respeito do trabalho dos alfabetizadores foram apontadas nos estudos, como a insegurança e a falta de clareza dos docentes sobre o que deve ser ensinado nos anos iniciais de escolarização, bem como a ausência ou o pouco domínio por parte dos alfabetizadores dos conhecimentos linguísticos para a apropriação da linguagem escrita (Souza, 2019).

Na revisão da literatura, especificamente em relação à atividade de trabalho dos alfabetizadores, nossa escolha foi por mapear, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as pesquisas a partir dos anos 2000⁴. Entretanto, naquele primeiro momento, já havíamos realizado um mapeamento sobre a produção teórica brasileira elaborada até então (Souza, 2019), mas sem explorar nos estudos encontrados especificamente a questão das dimensões implicadas no trabalho em alfabetização. Então, para esta pesquisa, retomamos o levantamento anteriormente, porém, com um direcionamento mais específico: apreender, nos trabalhos consultados, elementos que contemplassem as dimensões da atividade docente, para além da dimensão pessoal, com foco no trabalho em alfabetização.

Justificamos a escolha de manter o mapeamento das produções após o ano de 2000 pela estabilização na discussão teórica nessa década, após as inovações das ideias construtivistas da década de 1980 no campo da alfabetização, bem como pela ampliação do conceito de alfabetização numa perspectiva discursiva que foi se delineando no período posterior à década

³ Entre os problemas internos do processo de organização do trabalho pedagógico, cita-se a organização do horário das alfabetizadoras, organizado de forma a impedir que professoras de um determinado ano possam planejar juntas. Em relação aos embaraços em macronível - de rede de ensino, podemos exemplificá-los na falta de um apoio pedagógico especialista em alfabetização, a fim de contribuir/ sugerir processos de ensino que provoquem a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos específicos da alfabetização.

⁴ Foi consultado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, seguindo como critério de busca os termos: trabalho docente – alfabetização – criança – ensino fundamental. Houve a pré-seleção de 20 trabalhos, entre teses e dissertações, da área de conhecimento Ciências Humanas – Educação, de Programas de Pós-Graduação em Educação.

de 1980 com as contribuições de autores como Smolka (2008). Outra questão que influenciou a demarcação deste limite temporal foi a publicação do documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental* (Brasil, 2012).

Nesse recorte de tempo e conteúdo – a partir dos anos 2000 - verificaram-se como tendência pesquisas empíricas que analisavam o ensino (79,2% no total da produção analisada). Por outro lado, o campo é singular e poucas pesquisas são de natureza teórica (6,6% no total da produção analisada). Porém, percebemos algumas lacunas em relação à identificação e à caracterização dos saberes e valores postos em atividade por professores e seus coletivos de trabalho com a alfabetização de crianças (Souza, 2019).

Na atual retomada dos trabalhos recuperados no banco de dados da Capes⁵ para esta pesquisa de doutorado, alguns deles foram identificados como pesquisas que exploraram a dimensão coletiva da atividade de alfabetizar (Andrade, 2017; Gama, 2014; Asbahr, 2005; Anjos, 2013), deixando valorosas contribuições para a nossa tentativa de compreender o trabalho das alfabetizadoras. No apontamento de Anjos (2013), as questões estruturais ultrapassam o poder de ação dos professores e estão ligadas à organização do sistema educacional, afetando e constituindo o trabalho docente. Já a pesquisa de Ywanoska Gama (2014) trouxe importante contribuição ao evidenciar aquilo que as professoras tecem em turmas de alfabetização ao longo da experiência laboral acerca do desenvolvimento “de esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou, ainda, relacionais e subjetivos, sedimentados no decorrer de sua vida” (Ibid., p. 7), algo que é conveniente retomar aqui. Ainda quanto ao estudo de Gama (2014), parece-nos interessante a discussão sobre Gênero e Estilo Profissional no trabalho dos alfabetizadores, constatação percebida também em um estudo anterior de Souza (2019) sobre a riqueza de saberes construídos ao longo da carreira das alfabetizadoras e o modo singular e inédito como elas se colocavam perante novas situações, “fabricando” procedimentos e suas próprias ferramentas de ensino.

Embora algumas das demais pesquisas analisadas tenham se aproximado de elementos que caracterizavam o trabalho das alfabetizadoras pela busca de compreender como elas se apropriam dos saberes para ensinar, inferimos que falta uma discussão mais robusta sobre o

⁵A base da segunda consulta foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, seguindo como critério de busca os termos: Clínica da Atividade – trabalho docente – alfabetização. Em síntese, após procedimentos de exclusão, foram identificados 20 trabalhos indexados nesse catálogo. Os trabalhos foram lidos criteriosamente, sendo descartados os que não estavam relacionados ao trabalho docente na educação básica, não apresentavam pertinência ou que não seguiam as bases teóricas do presente estudo.

próprio tema trabalho nessas análises. Tal fato pode ser constatado nas pesquisas de Oliveira (2004), Cabral (2008) e Souto (2009), pois, apesar de serem significativas as questões postas, tomando como base teórica a Psicogênese da Língua Escrita, somente o uso da literatura voltada para o campo da Educação não consegue nos dizer sobre as dimensões do trabalho postas a esse métier. Dessa forma, não encontramos uma análise fina do tema trabalho pela carência de elementos próprios dessa discussão, ou seja, dos estudos sobre o trabalho, bem como de um arsenal metodológico que “faça falar a experiência” dos sujeitos de pesquisa, dando destaque para questões que passam despercebidas, como a utilização de métodos indiretos de análise que acessam o real da atividade.

Esses aspectos observados na revisão da literatura convergem com o apontado por Souza e Alves (2018) quando evidenciaram a existência de poucos estudos que buscavam investigar o trabalho na alfabetização, considerando o ponto de vista da atividade.

Quanto ao segundo aspecto que constitui a problemática da pesquisa - o gênero de políticas educacionais em curso atualmente - percebemos que a problemática da alfabetização no Brasil tem sido uma preocupação constante das políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse contexto complexo, o trabalho dos alfabetizadores é constantemente analisado pelas avaliações de sistema propostas pelo Saeb⁶. Esta questão se materializa como manifestação de uma racionalidade gestonária, para usar os termos de Alves (2014), cuja expressão é a tentativa de governar o trabalho a partir da fixação de metas e indicadores. No contexto atual, as redes estaduais e municipais de ensino reproduzem esta lógica e elaboram propostas de avaliação que demarcam a preocupação de identificar as fragilidades do trabalho em alfabetização, como é o caso do AlfaMais Goiás⁷ e do Programa Alfabetização em Foco⁸.

⁶O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que podem interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Disponível em: [Inep 80 anos - SAEB](#). Acesso em: 25 jun. 2023.

⁷O AlfaMais, criado pelo Governo de Goiás em 2021 por meio da [Lei nº 21.071](#), prevê a colaboração com 245 municípios que aderiram ao programa. O objetivo do AlfaMais é reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente entre as crianças matriculadas nas redes públicas e assegurar a alfabetização completa delas na idade certa, até o 2º ano do Ensino Fundamental. O programa inclui a formação de professores, elaboração e entrega de materiais didáticos complementares, pagamento de bolsas para profissionais envolvidos, premiação de escolas com os melhores resultados, fomento às unidades com menores índices de alfabetização e instituição do ICMS educacional.

⁸O Programa Alfabetização em Foco integra a nova organização pedagógica das escolas municipais. Segundo a gestão municipal, a proposta é alfabetizar as crianças no tempo certo e recuperar as aprendizagens dos estudantes perdidas durante a pandemia. A nova proposta se soma a outras ações da Superintendência Pedagógica em processo de implementação, como o “Tempo de Aprender”, do Ministério da Educação; o Programa AlfaMais Goiás, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc); a organização, orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico referente aos materiais: Aprender Sempre e Aprova Brasil para o Ensino Fundamental e, ainda, o Sistema de Avaliação Educacional do Município de Goiânia (SAEGYN). Conteúdo

Nas últimas décadas, a avaliação do trabalho docente em alfabetização tem sido negativa, amparada no discurso de intervenção estatal via políticas públicas e nos próprios resultados dessas avaliações de sistema. Um olhar retrospectivo e histórico sobre a questão evidencia o lastro da razão gestonária na educação, que ganha corpo com o contexto histórico no qual está inserida: o preocupante descompasso entre as taxas de universalização do acesso à escola com os níveis de aprendizagem de capacidades linguísticas básicas em alfabetização, algo explícito nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁹ (Souza, 2019).

Os resultados das avaliações de sistema têm subsidiado estratégias de gestão, apontando encaminhamentos para a formação continuada de professores, e até justificado novas normas para a profissão, interferindo diretamente na condução do trabalho pelos alfabetizadores e seus coletivos. Tais ações, segundo Alves (2014), têm buscado ancoragem em uma corrente de base econômica e pragmática, como o modelo denominado de escolas eficazes - *school effectiveness*, com ancoragem na Nova Gestão Pública - *New Public Management*. A elaboração de políticas e de modelos de gestão nesses moldes tem como plano de fundo uma organização de trabalho que separa regulação e concepção da realização do trabalho. Mas como trabalhar não é meramente executar alguma ação, os conflitos de valores continuam se estabelecendo no chão da escola, manifestando-se muitas vezes na falta de sentido em realizar algo (algo que impacta a saúde do trabalhador), ou no ato de ignorar por completo as prescrições¹⁰, engavetando as propostas de organização do trabalho em alfabetização postas pela rede de ensino.

Na aparência, temos um discurso de modernização da gestão pública - uma tentativa de aproximação entre administração pública e gestão contemporânea no setor privado. Porém, na essência deste novo *management*, existe um ponto cego: a crença de se poder passar ao largo do trabalho real, ou seja, ações de gestão de rede que obscurecem o trabalho e as suas condições de exercício. Como consequência desta falta de unidade entre concepção e realização do

disponível em: [Prefeitura de Goiânia apresenta nova organização pedagógica das unidades educacionais \(goiania.go.gov.br\)](http://goiania.go.gov.br) Acesso em: 25 jun. 2023.

⁹ A ANA, realizada a cada dois anos, é um dos instrumentos do Saeb responsável por aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática. Atualmente com o Compromisso Criança Alfabetizada, o eixo Avaliação promove a articulação entre as avaliações externas anuais realizadas pelas redes municipais e estaduais de ensino, com o apoio do Ministério da Educação, e as avaliações do SAEB, realizadas a cada dois anos. Conteúdo disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/avaliacao>. Acesso em: 15 fev. 2024.

¹⁰ Esse tipo de comportamento evidencia o real da atividade e demonstra questões já discutidas por Clot (2007) no que se refere à fadiga do trabalhador pelo esforço de conter seus atos, no sentido de fazer o que ele julga ser o mais adequado, fadiga não pelo que se faz, mas pelo esforço para não se fazer o que deveria ser feito, um recalque da atividade.

trabalho pelos próprios trabalhadores, temos a perda do poder de agir¹¹ que ecoa nos resultados das avaliações de sistema.

Especificamente no trabalho dos alfabetizadores, o poder público tem buscado formas de exercer o controle sobre a qualidade da alfabetização, prescrevendo e implementando políticas de formação em alfabetização que são constantemente canceladas e substituídas a cada nova gestão. Porém, no estudo do tema da alfabetização (Souza, 2019), percebemos também, ao longo dos anos, alguns avanços que julgamos positivos na definição do ofício dos alfabetizadores, como: a definição dos conhecimentos linguísticos a ser desenvolvidos a cada ano e a necessidade de conter na formação continuada o conteúdo formativo sobre os conhecimentos linguísticos próprios do processo de alfabetização. Tais ações visam subsidiar e direcionar intervenções que de fato impulsionam o desenvolvimento e a apropriação da linguagem escrita. Dessa forma, na discussão da alfabetização, este arranjo se manifesta com elementos bem particulares.

Sendo um tema intrigante, a problemática em torno da alfabetização ganhou, nos últimos anos, novos e perigosos contornos no governo do ex-presidente Bolsonaro 2019-2022, período em que se implantou uma “nova” política de alfabetização com inspiração na experiência de países como Portugal, Estados Unidos, França, Austrália, Canadá e Chile. Assim, foram importadas e replicadas, mais uma vez, de forma descontextualizada, prescrições ao trabalho do alfabetizador por meio da Política Nacional de Alfabetização – PNA¹².

Esta política educacional importada está conjugada com elementos próprios da política federal que se estabeleceu no Brasil entre 2019-2022, cuja ideia de fundo foi o desdobramento do neoliberalismo contemporâneo. Sobre a constituição do modelo neoliberal, Miranda (2020) faz importantes apontamentos acerca desse modelo, que, desde a década de 1980, vem afetando a economia, o Estado, a sociedade e a subjetividade dos indivíduos, restaurando ou construindo um poder de classe incontestável. O *modus operandi* neoliberal ecoa no campo da Educação, influenciando a implementação das políticas públicas a partir dos anos 1980, algo agravado em 2016, e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que limitava as despesas do governo

¹¹Clot define o trabalho como atividade, confrontando o sujeito frente ao real, possibilitando ao trabalhador inscrever-se em uma obra coletiva e ao mesmo tempo personalizar-se. Na perda dessa capacidade - o impedimento da atividade – tem-se a imobilização do dinamismo interno do sujeito, ou seja, o seu poder de agir, o que acarreta a perda da energia vital e a perda da experiência do significado. Para a Clínica da Atividade, isso é a perda do poder de agir (Clot, 2007, 2010b), uma inatividade imposta que leva à perda tanto dos suportes subjetivos do sujeito quanto da perda de sua intersubjetividade, pelos impedimentos da sua atividade coletiva.

¹²Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

brasileiro durante os próximos vinte anos, problemática aprofundada no governo Bolsonaro a partir de 2019. Sobre os impactos da política neoliberal na Educação, a autora pontua que:

O fundamental a ser compreendido quando se trata do neoliberalismo é que ele tem acirrado o processo de promoção da mais brutal desigualdade de renda e de condições sociais visto na história. Essa realidade impacta a educação sob todos os pontos de vista e tem como resultado mais imediato os processos de mercantilização e de privatização, que incidem direta e indiretamente sobre a educação escolar em todos os níveis de ensino. Isso significa que o princípio de que caberia ao Estado a responsabilidade pela educação pública vai se desfazendo ou, no mínimo, se deslocando para o atendimento exclusivo das demandas dos muito pobres. Tudo isso implica novas formas de discriminação e aprofundamento de desigualdades sociais, que põem em causa a luta pela defesa da educação, seja ela entendida como educação escolar ou como educação em sua acepção mais ampla, como formação humana... Em decorrência, **ampliam-se e aprofundam-se as formas de destituição da soberania e da autoridade do professor e da professora. São desacreditadas todas as formas que não aquelas movidas pelos interesses da acumulação ou do conservadorismo extremado. O professor, já submetido a todo tipo de exploração de sua força de trabalho, sofre consequências físicas e psicológicas deste processo, que busca desautorizar e até mesmo criminalizar suas ações.** (Miranda, 2020, p. 10, grifo nosso).

Tais apontamentos são pertinentes quando Miranda (2020) assinala os impactos desta política neoliberal no trabalho docente, pois percebemos que, no campo da Alfabetização, foi justamente isso que a Política Nacional de Alfabetização – PNA instituiu no trabalho do professor alfabetizador: um conservadorismo extremado que acabou por desautorizar ainda mais o poder de agir das alfabetizadoras, situação já frágil.

Esta racionalidade, que reduz e invisibiliza a complexidade posta nas situações de trabalho, também foi explorada nos estudos de Alves (2010). Esse autor já pontuava, no ano de 2010, que a lógica neoliberal se apresenta nas ações da gestão, comprometendo a finalidade social das instituições e repercutindo sobre os trabalhadores e seus coletivos. Assim, torna-se o tema do trabalho um paradoxo: cada vez mais conhecido e desconhecido pela Gestão (Alves, 2014), pois, ao mesmo tempo em que se têm dados atuais, ainda persiste uma visão restrita do que são a gestão e a organização do trabalho pedagógico a micronível, bem como a dimensão da atividade, própria do trabalho humano.

Tal questão impacta como restrição o poder de agir dos alfabetizadores por que não se consideram as situações concretas, os desafios e o ponto de vista dos que estão trabalhando, o que constitui a formação continuada como mero mecanismo de adaptação¹³. Como exemplo, citamos o desconhecimento da gestão do Governo Federal – 2019-2022 - na proposição de políticas públicas em alfabetização que instituíram um método fechado de alfabetização, já

¹³ Ver: DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: UFF, 2007. p.47-82

superado até então e refutado pela atual discussão acadêmica sobre o tema. Sua implantação como um dos direcionamentos da política pública federal de alfabetização desse período contrariou o desenvolvimento de toda uma discussão acadêmica que articulava a formação continuada de professores em alfabetização numa outra perspectiva, a do letramento, para uma concepção discursiva do processo de alfabetização.

A implantação da PNA deu uma falsa ideia de “modernização” ao tema com o devido destaque pela mídia, questão que pode ser exemplificada no lançamento do jogo GraphoGame, um artefato tecnológico que traz em si práticas de ensino já superadas de alfabetização. Isso porque a atual discussão acadêmica sobre o tema já considera que alfabetizar envolve a constituição de sentidos perante a apropriação da linguagem escrita e não somente uma correspondência mecânica entre fonemas e grafemas¹⁴. Essa questão também vai na contramão dos próprios documentos do MEC elaborados até então, como os Direitos de Aprendizagem.

A problemática posta pela PNA confirma e exemplifica a afirmativa feita aqui inicialmente de processos de gestão que, em suas proposições, ignoram tanto o conceito de atividade quanto o de processos de conhecimento mais profundos sobre o trabalho dos professores. Isso nos parece ser problemático, pois ignorar tais questões reforça encaminhamentos de gestão de rede de ensino que homogeneízam contextos e processos peculiares, por meio de ações que nem sempre são exitosas, “como deixam transparecer sua aura técnica e modernizadora” (Alves, 2014, p. 55).

Para o ano de 2023, o Governo Federal lançou como política pública voltada para o tema da alfabetização o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que revogou o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, causando assim a descontinuidade da política anteriormente instituída com a PNA. O novo compromisso instituído em regime de colaboração entre a União e demais entes federados pelo Decreto nº 11.556 se propõe a:

[...] garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. O foco é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental; além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, afetadas pela pandemia. (Brasil, 2023).

¹⁴Não estamos aqui contra o uso de jogos e da tecnologia no processo de alfabetização, mas, sim, em oposição à lógica que institui os comandos do jogo, a concepção de alfabetização implícita no mesmo.

Com os problemas na condução da política pública anterior (PNA), acrescidos dos problemas ocasionados com a pandemia, vemos com bons olhos a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023). Essa política, embora retome explicitamente elementos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), busca “corrigir” suas fragilidades, bem como instituir ações específicas de modo a atender as singularidades e especificidades das populações do campo, povos originários, população quilombola e ribeirinha, pessoas surdas e pessoas com deficiência.

Acreditamos que a instituição de ajustes no PNAIC seja uma saída mais benéfica e sensata do que a instituição de mais um novo programa “inovador”, até porque a lógica de gestão seria a mesma. Mesmo que o PNAIC tivesse caminhado na lógica da avaliação e no monitoramento das aprendizagens (via avaliação de governança, de produtos e de resultados) pontuados por este estudo, inferimos que a curto prazo essa se constitui, até o momento, como uma saída possível do Governo Federal frente aos impactos negativos da pandemia e da PNA. O que não dá é instituir uma política nacional de alfabetização imposta “de cima para baixo” e que não dialogue com a discussão acadêmica sobre o tema, com as políticas locais de alfabetização e com os desafios reais enfrentados pelas escolas, como a PNA.

Porém, o gênero de políticas educacionais em curso evidencia contradições presentes na relação entre a gestão e o trabalho, depondo contra a qualidade do trabalho, a saúde dos trabalhadores e até mesmo contra os objetivos e metas almejados pelas próprias gestões de rede de ensino. Na alfabetização, isso se manifesta nos resultados das aprendizagens postos nas avaliações de sistema e na perda da vitalidade dos trabalhadores e de seus coletivos, denunciando que algo não vai bem no trabalho.

Quanto ao terceiro aspecto que compõe a problemática da presente pesquisa, que pontua a importância de considerarmos as diferentes dimensões¹⁵ do trabalho docente na análise do trabalho das professoras alfabetizadoras, é necessário compreendermos a relação entre indivíduo e coletivo, ou seja, em que medida o indivíduo sem o lastro do coletivo se limita, perde seu poder de agir e sua vitalidade (e se inclina até mesmo ao erro profissional) e como isso repercute na discussão aqui posta.

Na discussão sobre o lugar da subjetividade na análise do trabalho, os estudos de Yves Clot trazem importantes considerações acerca do tema da relação indivíduo - coletivo. Nesse tema, a discussão posta sobre os conceitos de gênero e estilo da atividade torna compreensível

¹⁵ Dimensão pessoal, impessoal, transpessoal e interpessoal.

a relação entre as instâncias individuais e coletivas em prol da vitalidade profissional e do poder de agir dos trabalhadores.

Para Clot, o gênero da atividade constitui um sistema de instrumentos, coletivamente construído, que está presente na atividade individual do trabalhador. O gênero se traduz, podemos assim dizer, num repertório disponível que pré-organiza a atividade do trabalhador: é no gênero da profissão que o trabalhador se aporta para se apropriar de formas de fazer já estabelecidas, os subentendidos da atividade, que se configuram na memória coletiva da atividade de trabalho em questão que orientará o trabalhador sobre os modos de realizá-la. Nas palavras de Clot e Faïta (2000, p.12), o gênero profissional fornece “os pressupostos sociais da atividade em curso, que oferta sua capacidade à atividade pessoal, maneiras de começar uma atividade e finalizá-la, maneiras de conduzir eficazmente”.

Dessa forma, o coletivo se vincula ao interior do indivíduo, desenvolvendo-se nas trocas com aqueles que partilham o métier, aportando uma dimensão social (coletiva) e subjetiva (individual) da atividade. Sem as contribuições do gênero, o trabalho seria impossível, o que demandaria ao trabalhador “inventar a roda” a todo momento.

Quanto ao gênero, este não é senão o sistema aberto de regras impessoais, não escritas, que definem num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si e para com o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre os colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação. (Clot, 2007, p. 50).

Nesse excerto, fica evidente o papel do gênero, relativamente estável graças a sua capacidade de ser estruturalmente inacabável, fazendo-se suporte na composição histórica dos modos organizados de atuação de determinada profissão. Ou seja, instruindo sobre as formas de se portar em determinado meio profissional e de saber como agir, num pré-trabalho, a “reconfiguração fica sempre a cargo, em última instância, do coletivo de trabalho” (Clot, 2007, p. 49). O gênero também se manifesta na forma precedente que dá significado aos meios de agir de um determinado grupo em um dado momento. Mas, afinal, o que ele partilha? O gênero partilha elementos como a história do meio de trabalho, formas situadas da gestão dos erros, uma linguagem própria do ofício e algumas regras gerais e específicas para conduzir o trabalho.

Já o estilo, que se desenvolve ao longo das experiências do trabalhador frente às condições de trabalho reais, é a recriação sempre singular do gênero nos contextos de trabalho.

Logo, é o meio que provoca o trabalhador a se reorganizar, a repensar e autogerir a atividade de trabalho constantemente. Nesse processo, o trabalhador desenvolve também o gênero, pois, agindo por meio deste em confronto com o que o real demanda, ele acaba por readequar e aperfeiçoar o gênero de sua profissão.

Nessa relação, o gênero tem a possibilidade de se renovar e se constituir como um instrumento psicológico potencializador do desenvolvimento do estilo ao dar suporte à melhor forma de conduzir determinada questão em certa situação (Clot, 2010b, p. 90). De forma elementar, podemos afirmar que o gênero requer um estilo, mas sempre criado a partir de um gênero.

Compreendendo brevemente esta discussão, assunto que será retomado no Capítulo 1 mais detidamente, nossa proposta é apreender elementos próprios do trabalho das alfabetizadoras, assunto pouco explorado nos estudos acadêmicos, conforme exposto acima, e que impacta diretamente o trabalho em alfabetização, se considerarmos a razão gestonária na educação, adepta da Nova Gestão Pública¹⁶. Essa adentra a sala de aula de forma contraditória ao imputar aos docentes uma responsabilidade convocada e ao mesmo tempo posta de lado, o que gera diversos conflitos na realização da atividade de trabalho. Isso porque, ao mesmo tempo em que ocorre a adesão à política da responsabilização individual sobre os resultados, são impostos programas que desconsideram a perspectiva do trabalhador sobre o tema.

Esta problemática, nos dizeres de Lima (2007), abre a possibilidade de “degenerescência da atividade, o que pode favorecer o desenvolvimento de patologias e a ocorrência de acidentes de trabalho”. No caso da atividade docente em turmas de alfabetização, em estudo anterior de Souza (2019), percebemos como impactos comuns dessa questão a perda de sentido sobre a atividade, o ato de se poupar, de não se colocar e não se envolver, implicando a desistência em defender o métier, algo que não se resolve, mas que desenvolve a atividade contrariada.

Nesta pesquisa, em algumas falas postas no Capítulo 3, apresentamos registros de como a discussão posta por Clot sobre a atividade contrariada se manifesta na organização do trabalho dos alfabetizadores e impacta a vitalidade dos coletivos de trabalho. Lembramos que um coletivo enfraquecido constitui um risco, pois é ele quem protege o indivíduo de si mesmo,

¹⁶ Sobre essa discussão na área da Educação, ver Alves (2014); o desenvolvimento desse ideário no Brasil, ver Pacheco (1998); e uma visão crítica do tema, ver Bezes (2005).

de seus erros, sendo o suporte ao qual o trabalhador apela quando deve tomar decisões. Nesses termos, a saúde dos coletivos é fundamental para o desenvolvimento do métier.

Porém, se existir a nuance de sofrimento, há também os contornos de reconhecimento sobre apreciar aquilo que se faz, o desenvolvimento da disposição e a flexibilidade que tornam o trabalho mais fácil, de uma peculiar forma de se relacionar com o tempo: do estabelecimento de um ritmo próprio articulado ao do coletivo, do gesto que se afina ao longo do tempo, dos afetos que vão se constituindo com os colegas de profissão e com os estudantes, do reconhecimento de si como professor. Ademais, este ofício requer o desenvolvimento de certa sensibilidade para se apropriar de procedimentos padronizados pelas prescrições e reorganizá-los de acordo com as necessidades singulares que lhes são apresentadas.

Da dimensão coletiva do trabalho docente, constatamos que a incorporação da lógica privada na implementação de políticas públicas educacionais se reflete na organização do trabalho pedagógico, repercutindo, muitas vezes, de forma a degradar as situações de trabalho. Tal questão demanda estudos que investiguem a particularidade do trabalho dos professores e de seus coletivos, de modo a apreender a forma original como os coletivos de trabalho se colocam perante os desafios da profissão, como: as dificuldades da realização da tarefa, os imprevistos a serem geridos, a inteligência empregada na renormalização das prescrições, enfim, elementos que caracterizam as demandas do trabalho real.

O tripé da problemática levantada aqui, inicialmente envolvendo a identificação de entraves relacionados ao trabalho real, a identificação de lacunas acerca da discussão acadêmica da dimensão coletiva no trabalho de alfabetização (o trabalho na escola e o lugar do coletivo) e os impactos da lógica neoliberal nas políticas em curso, instiga-nos a melhor compreender o que se passa nas escolas quanto ao trabalho em alfabetização. Nesse sentido, esta é a questão norteadora da presente pesquisa: *o que as professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública de ensino põem em movimento para realizarem o seu trabalho?*

Para melhor compreendermos a “caixa preta” (Clot, 2010a) da atividade docente, no tópico a seguir, apresentamos a estruturação teórica e metodológica deste estudo.

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Os trabalhos de Yves Clot subsidiam a nossa problemática de pesquisa. Assim, buscamos interlocuções com autores¹⁷ do campo Trabalho e da Educação como contribuição fundamental para a realização deste estudo. Como propomos uma discussão mais detalhada sobre o trabalho, considerando sua função social e psicológica, necessitamos instituir processos de compreensão sobre o trabalho, tendo como âncora os saberes dos trabalhadores. Os conceitos de atividade, ofício e atividade real (este que engloba a atividade realizada e o real da atividade) são fundamentais para essa perspectiva, bem como as dimensões impessoal, pessoal, transpessoal e interpessoal do ofício. Tais conceitos foram brevemente pontuados ao longo desta introdução, mas serão melhor discutidos no decorrer da tese, especialmente no Capítulo 1.

O interesse da Clínica da Atividade é pela problematização de questões com foco na potencialização do agir dos próprios trabalhadores em sua atividade, no desbloqueio dos impedimentos da atividade e na melhoria das condições de trabalho e vida do trabalhador. O contato inicial da pesquisadora com tal estudo aguçou a percepção para melhor compreender a necessidade de nos atermos a elementos que extrapolem a atividade individual de uma alfabetizadora, como apontado em um estudo exploratório (Souza, 2019).

Assim, para compreendermos o objeto em questão com base na problemática delineada e à luz do referencial aportado pela Clínica da Atividade, pontuamos como objetivo geral: compreender o que as professoras alfabetizadoras em uma escola pública do município de Goiânia – Goiás põem em movimento para realizarem o seu trabalho.

Para responder à pergunta de pesquisa e seus desdobramentos, elencamos como objetivos específicos:

1. Compreender a dinâmica do trabalho de um coletivo de professoras que trabalha com a alfabetização, mobilizando conceitos próprios da Clínica da Atividade;
2. Analisar o que as prescrições dispostas nos documentos orientadores da SME solicitam do coletivo docente especificamente quanto à alfabetização;

¹⁷ Dentre eles, citam-se Alves (2016, 2010); Cru (2016); Souto, Lima e Silva (2015).

3. Apreender algumas das regras não escritas desse coletivo de alfabetizadoras;
4. Verificar as condições dadas para o desenvolvimento do trabalho coletivo (disposição de tempos e espaços para realizar e autorregular o trabalho, bem como orientações específicas), o que o próprio coletivo põe em movimento para “dar conta do serviço”;
5. Identificar as reais demandas de trabalho em alfabetização, a atividade de trabalho dos professores (ressaltando os valores e saberes postos) e o papel desse coletivo, evidenciando se ela se configura como um recurso para que os alfabetizadores enfrentem os desafios da profissão;
6. Contribuir com processos de conhecimento sobre o trabalho docente das alfabetizadoras que podem ser apropriados na elaboração de políticas educacionais voltadas à alfabetização.

Pontuar tais objetivos nos fazem retomar nosso ponto de partida teórico, que nega o trabalho como simples execução mecânica de prescrições definidas apenas por terceiros. Logo, apreender a dinâmica do trabalho dos alfabetizadores, a fim de compreendermos a complexidade posta nessa atividade, exige-nos a escolha de procedimentos metodológicos diferenciados que consigam situar o trabalho entre o gênero profissional e o estilo da ação (Clot, 2010b).

Para tanto, o aporte teórico da Clínica da Atividade configurou-se como o ponto de partida teórico e metodológico da pesquisa. A Clínica da Atividade, através dos estudos de Yves Clot (2007, 2010b), contribui com apontamentos teóricos e metodológicos que repercutem na compreensão sobre o que de fato as professoras alfabetizadoras fazem, como fazem e em quais condições. Contribui ainda com arcabouço teórico que nos possibilita compreender algumas questões e seus impactos, como a atividade contrariada, as autodemandas impedidas e os engajamentos subjetivos dos professores que compõem determinado coletivo profissional.

Retomando a questão metodológica com base na Clínica da Atividade, temos algumas especificidades tanto sobre a metodologia que “está em ação quando os profissionais em questão estão envolvidos pessoalmente em atividades de observação e de interpretação da própria situação” (Clot, 2010b, p.37) quanto sobre a relação do próprio grupo analisado perante as dificuldades que ele atravessa. Para Clot (2007), esta metodologia envolve sempre uma análise situada e coletiva do trabalho:

A análise psicológica do trabalho é sempre a análise de um projeto, de um grupo ou de diversos, em uma situação ou um meio. **Ele concerne o que os homens fazem das dificuldades que eles atravessam e as soluções que eles encontram ou não encontram para medir essa provação. [...] porque o problema está bem aí: o analista do trabalho é precedido “no território” por aqueles que vivem disso. Ele encontra sujeitos que já compreenderam e interpretaram seus meios de trabalho para lhe dar e as vezes lhes conservar um sentido custe o que custar.** (Clot, 2007, p.133-134, grifo nosso).

Considerando essa assertiva, podemos inferir que, em Clínica da Atividade, há uma profícua distinção entre metodologia e método (Clot, 2010b, p. 36), que é conveniente pontuar brevemente aqui. A metodologia, para esta abordagem, refere-se à intervenção concreta, processo de “construção acompanhada por quem fez a demanda de uma mudança” (Clot, 2010b, p. 37). Isso porque é necessário fazer com que os trabalhadores estejam envolvidos em atividade de observação e interpretação da própria situação, pois eles não se configuram como operadores ingênuos. Nessa atividade, os trabalhadores, por meio dos intervenientes, retomam o trabalho coletivo em prol da atividade comum. Essa provocação do coletivo para se colocar perante uma situação gera o seu desenvolvimento, transformando as tarefas, os artefatos e a organização do trabalho.

Nesta metodologia, têm-se os métodos que constituem os meios a serviço deste objetivo: a instrução ao sócio e a autoconfrontação. Tais “métodos de ação são destinados a restaurar o poder de agir dos profissionais em situação real” (Clot, 2010b, p. 37), “revelando aquilo que não é diretamente visível”, como nos aponta a perspectiva ergológica, retirando o véu dos obstáculos e das possibilidades ainda não discutidas pelos trabalhadores nas situações de trabalho.

Nesta busca pela compreensão do trabalho por meio do desenvolvimento psicológico da ação, optamos, na presente pesquisa, pela realização de um estudo de caso, no qual se analisou o trabalho coletivo de professores alfabetizadores de uma Escola de Tempo Integral da RME Goiânia, que trabalha com os anos iniciais da educação fundamental, especificamente professores do 1º ano (crianças de seis anos) e do 2º ano (sete anos). Em relação ao percurso da pesquisa, realizamos, no primeiro momento, a sua fase exploratória, na qual se reúnem elementos sobre o tema a ser investigado para melhor delimitar o objeto de investigação e os procedimentos metodológicos. O estudo de caso foi realizado a partir de janeiro de 2023 após a submissão e apreciação do Comitê de Ética da UFG no ano de 2022. Já o trabalho de campo foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2023.

O recorte temporal elencado objetiva perceber algumas oscilações específicas demandadas pelo trabalho ao longo do ano, ou seja, diversidades e variabilidades individuais e coletivas em nível interindividual e intraindividual (Guérin *et al.*, 2001, p. 47-68). Mas, para a realização do estudo de caso, o critério de escolha da instituição educacional foi elencar uma entre as escolas da RME com desempenho mediano nas avaliações propostas pelo Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia -SAEGYN/SME¹⁸. Posteriormente, estabelecemos contato com a escola pesquisada, momento em que avaliamos a receptividade do coletivo de professores para a realização da pesquisa. O contato inicial aconteceu durante o Planejamento Pedagógico do início do ano letivo de 2023.

Nas estratégias para acessar o coletivo, buscamos levar em conta as dimensões impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal, exigindo da pesquisadora a consideração do contexto da atividade na busca pela compreensão do ofício. Para isso, procuramos ter rigor metodológico no desenvolvimento da instrução ao sócia e nas entrevistas de explicitação sobre determinados pontos obscuros na atividade das alfabetizadoras – aquilo que elas colocam em movimento como atividade mental para alfabetizar.

Assim, buscamos instituir um movimento de compreensão do trabalho das professoras alfabetizadoras, envolvendo três aspectos: o exame do trabalho (no qual a pesquisadora se aproximou do espaço escolar para compreender sua dinâmica), a compreensão global do processo de trabalho (situação de trabalho, macro e microgestão, bem como os seus condicionantes) e uma análise específica sobre o modo como esse coletivo docente de alfabetizadoras trabalha (considerando a organização de tempos e espaços própria de uma escola de tempo integral).

Nesse sentido, retomamos a Alves (2015, p.17) e a sua afirmativa de que a complexidade das situações de trabalho exige rigor do ponto de vista metodológico. Então, na busca por esse rigor, foi necessário também compreendermos o trabalho, trazendo para a discussão o ponto de vista dos trabalhadores. Essa ação exigiu a realização de um estudo de caso, pois as demandas laborais não são genéricas por se constituírem singularmente em cada coletivo profissional. Portanto, é importante considerarmos que cada escola é composta por um “arranjo” sempre singular, composto por uma história daquele coletivo profissional, um entrelaçar das histórias dos trabalhadores e a maneira como eles se colocam e gerem o seu trabalho. Para esta perspectiva de análise laboral, trabalhar é bem mais que “se submeter”, pois

¹⁸Com base nos dados compilados do SAEGYN em novembro de 2022.

envolve um corpo-si que se coloca, gera as variabilidades e infidelidades do meio, como nos diz Canguilhem (2001).

Assim, para alcançarmos os objetivos propostos, a abordagem metodológica desta pesquisa foi definida a partir do diálogo com as ciências do trabalho, com o propósito da realização do estudo de caso. Foram então realizados os seguintes procedimentos ao longo da pesquisa:

- Levantamento bibliográfico sobre o tema trabalho docente, enfocando o trabalho do alfabetizador;
- Estudo de caso sobre um coletivo de trabalho em alfabetização de uma escola da RME de Goiânia, buscando conhecer e compreender, de maneira situada, os meios de ação do ofício pesquisado, que se constituem ao mesmo tempo em um patrimônio coletivo e transpessoal (Clot, 2010b), e ainda analisar as “marcas do trabalho” dos trabalhadores em atividade;
- Utilização de métodos indiretos para analisar o trabalho prescrito, o trabalho real e a atividade. Foram feitas observações de aulas e de encontros desse coletivo (planejamento anual, mensal e reuniões específicas da coordenação com as alfabetizadoras), entrevistas que abordavam a história de vida dessas profissionais, entrevistas semiestruturadas e de explicitação do trabalho, análise de fotografias e áudios, bem como verbalizações: induzida, simultânea à atividade e retrospectiva. Também foram utilizados métodos indiretos de análise do trabalho, como a instrução ao sócia e a autoconfrontação simples, com a finalidade de fazer emergir elementos sobre a experiência de trabalho desse coletivo;
- Análise documental das prescrições da SME para o ano em questão, especificamente para o trabalho do coletivo em alfabetização, e daquelas que o trabalhador prescreve para si mesmo.

Dentre os instrumentos de coleta de dados, foram utilizados roteiro de entrevistas semiestruturadas e abertas; questões norteadoras para explorar as verbalizações induzidas; roteiro para aplicação do procedimento Instrução ao Sócia; instruções para o registro fotográfico a ser realizado pelos professores que elucidassem registro de conteúdo significativo ao trabalho (a escolha deles).

As etapas metodológicas da pesquisa junto ao campo empírico estão detalhadas no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Etapas metodológicas no campo empírico

ETAPA	AÇÃO	INÍCIO	TÉRMINO
Etapa 1	Submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética da UFG e sua posterior aprovação. Ver registro de aprovação no Anexo A.	07/07/2022	Aprovado em 04/08/2022
Etapa 2	Escolha da escola para realizar o estudo de caso.	Novembro de 2022	Novembro de 2022
Etapa 3	Solicitação e autorização da SME Goiânia quanto à disponibilização de escolas para a realização da pesquisa.	Novembro de 2022	Novembro de 2022
Etapa 4	Contato inicial com a diretora da instituição a ser pesquisada.	Dezembro de 2022	Dezembro de 2022
Etapa 5	Apresentação ao grupo e participação na reunião de planejamento inicial de 2023.	17/01/2023	17/01/2023
Etapa 6	Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE). Ver modelo no Anexo B.	Janeiro de 2023	Janeiro de 2023
Etapa 7	Observação da rotina das professoras do 1º e 2º ano. *Com a inserção de mais uma turma de 1º ano, esse trabalho foi ampliado até agosto de 2023. Ver exemplo de temas observados no Anexo C.	18/01/2023	Agosto de 2023
Etapa 8	Entrevistas da História de Vida e Verbalização Induzida sobre o trabalho com as professoras alfabetizadoras das 3 turmas de 1º ano* e das 2 turmas de 2º ano**. Ver exemplo de questões-base no Anexo D. *Com a inserção de mais uma turma de 1º ano, esse trabalho foi ampliado até setembro de 2023. ** Também realizamos esse trabalho com a professora que deixou uma turma de 2º ano para ser Articuladora de Alfabetização.	Fevereiro de 2023	Setembro de 2023
Etapa 9	Participação em reuniões de planejamento coletivo mensal (ver temas discutidos na 1ª reunião com os docentes no Anexo I).	Fevereiro a maio de 2023	Fevereiro a maio de 2023
Etapa 10	Participação em reuniões de articulação sobre Alfabetização.	Fevereiro de 2023	Março de 2023
Etapa 11	Análise das fotografias escolhidas pelas professoras e cedidas para a pesquisa.	Outubro de 2023	Outubro de 2023
Etapa 12	Realização da instrução ao sósia com uma professora do 1º ano, bem como a autoconfrontação simples.	Setembro de 2023	Até outubro

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Convém informar que, embora se tenha como foco o trabalho específico das professoras das três turmas de 1º ano e das duas turmas de 2º ano, todos os professores da escola escolhida como campo da pesquisa foram sujeitos participantes da pesquisa, mesmo que indiretamente ou em momentos específicos, como em observações durante a jornada de trabalho. As conversas e escutas nas salas dos professores constituíram valiosos momentos nos quais a pesquisadora conseguiu apreender não só as angústias, mas também os problemas da organização do trabalho que não apareciam nos momentos específicos com as alfabetizadoras, bem como valores compartilhados por aquele coletivo. Em muitos momentos, arriscamos a dizer que a sala dos professores constituía para os professores um improvisado momento coletivo para discussão do trabalho de maneira informal, porém necessário, *extra script*, destinado a debater o que não estava dando certo, aquilo que “era preciso dizer para não sufocar”.

Durante a primeira reunião de planejamento do ano de 2023 (ocorrida em janeiro de 2023), esclarecemos ao coletivo docente da escola a nossa proposta de pesquisa na referida instituição: que o nosso objetivo seria compreender como se davam as práticas de alfabetização, não julgando ou valorando o trabalho dos professores da unidade educacional.

Após essa primeira conversa, toda a metodologia de trabalho foi previamente explicada, acordada e autorizada pelas professoras diretamente envolvidas (observações, uso de imagens, gravações, análise de materiais, realização de entrevistas, autoconfrontações e instrução ao sócio). Cada professora autorizou o uso de diferentes métodos de pesquisa de acordo com o que foi de fato utilizado com ela, de forma singular.

As professoras foram acompanhadas ao longo do ano de 2023, exclusivamente nas dependências da escola e no horário de trabalho docente. Fora as observações durante as aulas, utilizamos os horários de AID- Atividades Inerentes à Docência (os momentos em que elas não estavam em sala de aula com as crianças, mas desenvolviam atividades relacionadas às demandas da docência), para compreendermos melhor a dinâmica da alfabetização numa escola de tempo integral.

Em relação às escolhas da pesquisadora sobre o que, como e quando pesquisar, explicitamos que algumas seleções foram intencionais: o recorte nos dois primeiros anos da Educação Fundamental é proposital por abarcar o Ciclo de Alfabetização, momento em que ocorre um salto qualitativo dos estudantes na apropriação da escrita como linguagem. Esta aprendizagem se dá pela imersão discursiva nas práticas de linguagem, objeto de trabalho do professor alfabetizador ao propor mediações e intervenções pedagógicas. É, pois, um trabalho

que convoca os professores para o domínio de saberes próprios do ofício de alfabetizar e envolve o manejo necessário entre aquilo que está previsto como conhecimentos que precisam ser apropriados até o final dos dois primeiros anos da educação fundamental e os reais conhecimentos linguísticos que os estudantes já conseguiram se apropriar ao operar com a linguagem escrita até então.

Quanto ao critério de escolha da instituição educacional pesquisada, buscamos apreender a dinâmica de uma Escola de Tempo Integral, tendo como requisito o fato de a escola envolver um coletivo comum nos dois turnos¹⁹, com desempenho mediano, elencado a partir da Avaliação Diagnóstica da SME no ano de 2022.

Para a exposição do que foi desenvolvido na elaboração da presente tese, o texto foi estruturado em duas partes. A primeira delinea a base teórica da pesquisa e possibilita assinalar os contornos do tema trabalho, trazendo as contribuições da Clínica da Atividade para o estudo do trabalho docente. Logo, a primeira parte da tese está estruturada em dois capítulos. Assim, o Capítulo 1 retoma a discussão sobre o trabalho, evidenciando a pertinência da escolha da Clínica da Atividade; já o Capítulo 2 coloca em diálogo o referencial adotado com a discussão sobre o trabalho docente, trazendo suas contribuições para se pensar o trabalho das alfabetizadoras. Em seguida, direciona a discussão para aquilo que é próprio das alfabetizadoras, demarcando a especificidade desse labor.

A segunda parte da tese verticaliza a discussão do trabalho docente em alfabetização, sendo composta por dois capítulos. Desse modo, o Capítulo 3 traz uma breve contextualização do trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia e da escola pesquisada. Já o Capítulo 4 trata do trabalho das professoras alfabetizadoras a partir da relação entre saberes, valores e atividade, buscando apreender as dimensões individuais e coletivas desse métier, em diálogo com o trabalho empírico realizado numa das escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. O intuito é “pisar” no terreno, buscando colocar em evidência as dimensões do ofício pontuadas por Clot (2006).

¹⁹É a realidade dessa escola específica, embora não seja uma realidade coesa de toda a Rede de Ensino, pela necessidade da contratação de professores temporários para cumprir o déficit de profissionais.

Encerrando a presente pesquisa, as Considerações Finais retomam o problema de pesquisa e a tese levantada, apontando brevemente os principais achados que emergiram ao longo do caminho percorrido, bem como os desafios que ainda persistem no trato com o tema.

Esperamos, assim, que esta pesquisa contribua para uma melhor compreensão da realidade da escola pública e dos desafios postos ao trabalho docente, com atenção especial ao trabalho das professoras alfabetizadoras, possibilitando novos processos de tomada de consciência e de desenvolvimento da atividade.

2 O TRABALHO E A PERTINÊNCIA NA ESCOLHA DO REFERENCIAL DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

O presente capítulo adentra a discussão sobre o trabalho. Para tanto, realiza uma apresentação sucinta do desenvolvimento histórico desse conceito, trazendo ainda apontamentos sobre a função social do trabalho.

Evidenciamos aqui a pertinência de ampliar os alcances desta discussão para contemplar também elementos que discorressem sobre a função psicológica do trabalho a partir da Clínica da Atividade. Para o delineamento desse entendimento, o texto está organizado em três seções: a primeira faz uma retomada histórica dos múltiplos significados da noção de trabalho e adentra a discussão da função social do trabalho; a segunda seção apresenta a Clínica da Atividade como uma possibilidade de análise da atividade, contemplando a função psicológica do trabalho; a terceira, a partir do referencial da Clínica da Atividade, apresenta alguns métodos para acessar o real da atividade - a Instrução ao Sósia, a Autoconfrontação e a Oficina de Fotos.

2.1 TRABALHO: DAS ARMADILHAS DA ETIMOLOGIA ÀS CONSIDERAÇÕES DA SOCIOLOGIA – SUA FUNÇÃO SOCIAL

O termo trabalho é polissêmico e sua análise tem sido tratada por diferentes disciplinas acadêmicas. Sendo assim, ao analisar os múltiplos significados da noção de trabalho, Vatin (2022) o toma como atividade produtiva, descrevendo a forma como essa noção é elaborada em um rico complexo de significados ao longo da história humana, sempre articulado aos debates econômicos e sociais. Porém, alguns obstáculos mascaram o conceito de trabalho na sociedade capitalista: ora disfarçado pelo emprego, dissolvido nas condições de trabalho, e até mesmo sendo reduzido à tarefa. Mas nos cabe, antes de adentrarmos a discussão do trabalho docente das alfabetizadoras, esclarecer o que entendemos por trabalho e a partir daí defender a conceituação de trabalho como atividade humana situada historicamente.

Na particularidade da sociedade capitalista, organização recente se considerarmos a historicidade da sociedade, o trabalho é confundido com seu formato específico de trabalho

assalariado, o que revela a faceta da alienação e exploração dos homens. Porém, ainda nesse contexto, o trabalho não se limita ao formato dessa alienação e exploração, uma vez que sua característica como potencialidade de desenvolvimento humano ainda se torna evidente.

A visão de trabalho que o restringe à pura alienação e exploração apenas é uma visão empobrecida e parcial sobre o que de fato os homens tecem no trabalho: a riqueza de produzir bens, mas também sentidos individuais e coletivos sobre o que se faz, o desenvolvimento de um gênero profissional, bem como a própria existência humana para além da dimensão de prover o sustento, tornando-o também fonte do desenvolvimento histórico da consciência. A ideia de trabalho como fonte de sofrimento e alienação foi construída ao longo da história e naturalizada na economia capitalista. Mesmo que a exploração seja uma face do trabalho na particularidade da sociedade capitalista, ela não define o trabalho em sua universalidade, tampouco a riqueza posta no desenvolvimento humano que ele proporciona tanto ao trabalhador quanto ao patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Sendo assim, as distinções sobre o trabalho na Grécia antiga e na sociedade capitalista nos ensina muito sobre o mundo contemporâneo, o que nos mostra Jean-Pierre Vernant (1989), autor que historiciza e desnaturaliza o conceito de trabalho, pontuando que essa categoria geral e abstrata não se apresentava para o antigo mundo grego. Para tanto, esse autor opta pela via da contraposição dos elementos que constituem os sistemas econômicos pré-capitalistas com os típicos do sistema capitalista, numa abordagem que nos pareceu interessante. Então, convém aqui trazer de forma breve aquilo que distingue a especificidade do mundo grego em contraposição à sociedade capitalista.

Sobre o trabalho na Grécia antiga, Vernant (1989) encara a existência do trabalho como um grande tipo de comportamento atualmente organizado e unificado. Porém, para esse autor, é necessário questionar como o trabalho aparece no mundo antigo, rompendo o lugar comum das análises que o depreciam e o limitam como pensamento técnico (Ibid., p. 9). Em sua análise, Vernant (1989) levanta e identifica a inexistência de uma noção unificada de trabalho na Grécia antiga. Em sua busca por compreender a especificidade dos gregos, Vernant (1989, p. 34) nos ensina sobre a impossibilidade de meramente transpor as categorias de análise da sociedade capitalista para o mundo grego, ou seja, “da mesma forma que não se tem o direito de aplicar as categorias econômicas do capitalismo moderno ao mundo grego, não se pode projetar no homem da cidade antiga a função psicológica do trabalho como hoje é esboçada”.

Entre os termos do antigo mundo grego, não há um que expresse ou englobe o sentido moderno de trabalho ao qual nos referimos. Como esforço penoso, tem-se *ponos* e algumas

expressões que se referem à ação, outra ligada à fabricação e mais uma que designa o ato de lavrar a terra. Porém, para os gregos, não existe um termo específico que agrupe todas essas ideias como temos na sociedade capitalista (Vernant, 1973, p. 219). Dessa forma, a questão lexical prova o quanto o mundo grego se distancia da perspectiva capitalista na análise da conceituação de trabalho como atividade em geral que agrupa ofícios variados.

Na Grécia antiga, a valorização do trabalho estava relacionada às condições em que se trabalhava, se existia subordinação²⁰ a um outro (empregador), não demonstrando, dessa forma, um estigma ao trabalho como bom ou ruim. Existia uma divisão social do trabalho bem demarcada, que não se referia à atividade em si, mas à dependência em relação a outrem²¹. A vida livre envolvia um trabalho que tinha um valor para quem o realizasse, indo além das necessidades básicas, questão enaltecida pelos gregos. Porém, para esse povo, tudo aquilo que estivesse relacionado à satisfação das necessidades ligadas à sobrevivência, à submissão e à servidão, no sentido de subordinação ao empregador, era considerado indigno, negativo para os gregos.

Com Vernant (1973), aprendemos a desenvolver o cuidado de não aplicar uma ideia genérica para todos os contextos históricos, bem como para todas as localidades e épocas da Grécia antiga, mas compor a realidade histórica a partir de elementos próprios.

Assim, a concepção de trabalho entre os gregos antigos deve ser analisada não como uma categoria universalizante e autônoma, mas considerando suas específicas determinações (Vernant, 1973). Nesse entendimento, reafirmamos que, embora o trabalho seja um elemento comum a todas as particularidades da história humana, como elemento da ontologia do ser social, é necessário perceber suas múltiplas articulações, tecidas em diferentes determinações históricas que não nos deixam cair em uma possível “naturalização” daquilo que é singular e não universal.

Assim, Vernant (1989, p. 36) é categórico ao demonstrar que, nessas articulações, “não se encontra [...] uma grande função humana, o trabalho, que recobre todos os ofícios, mas uma pluralidade de ofícios diferentes, cada um constituindo um tipo particular de ação que produz

²⁰ Para Mondolfo (1968, p. 428), homens livres no mundo grego são aqueles que se dedicavam “às atividades das armas ou da política, ou então gozam do *otium* necessário para entregar-se à contemplação pura e desinteressada”. Os homens perdem esse caráter de livres quando estão submissos às necessidades, interesses econômicos e ao arbítrio alheio, aproximando-se então dos escravos, animais e instrumentos mecânicos.

²¹ Dentre essas ocupações tidas como inferiores, citam-se o comércio e o artesanato. Em contraposição, têm-se como atividades valorizadas a agricultura e as atividades guerreiras, por incorporarem a ideia de dignidade moral do trabalho. Porém, essas duas sequer são equiparadas como ofícios, devido a sua importância e alto reconhecimento social.

sua própria obra”, tampouco seria naturalizado o sofrimento no trabalho como algo inevitável. Yves Schwartz (2002²²) também discute o trabalho entre os gregos em diversos textos, mostrando as ambiguidades deles neste domínio, as diferenças e complementariedades entre práxis e poiësis.

Na sociedade feudal, outros contornos foram dados, porém, mantida a ideia de uma hierarquia rígida quanto ao posicionamento social em relação ao trabalho. Essa divisão se baseava em clero, senhor feudal e os servos, como uma organização que se contrapõe à posterior lógica do salariedade, própria da organização capitalista.

Na organização feudal, existia a imagem de trabalho associada à ideia de castigo e de punição – o *tripalium*. Assim, etimologicamente, o termo *tripalium*, originado do latim, refere-se a um instrumento de tortura, mas também ao instrumento que prendia pessoas torturadas, ou era utilizado para conter animais. Esse sentido técnico foi mantido até hoje como instrumento de criadores de animais e de ferreiros (Vatin, 2022, p. 17). Então, podemos afirmar que o instrumento era como um chicote usado para castigar escravos e animais. Além disso, outra dimensão que articula o trabalho ao sentido de castigo como pena é tecida.

É pelo verbo (*tripaliere*: fazer sofrer com o *tripalium*) que surgiu o sentido moderno de pena. “Trabalhar” o torturado significa fazer sofrer, mas também, segundo uma lógica que perdeu o sentido na era moderna – fazer falar o seu corpo. (Vatin, 2022, p. 17).

Este sentido de trabalho como pena perde aderência na era moderna, estando ligado à ideia de “fazer falar o corpo” – suplício. Conforme Foucault (2010, p. 34), “o suplício manifestava a parte significativa que tinha na penalidade; qualquer pena um pouco séria devia incluir alguma coisa do suplício”. Ainda em Foucault (2010), o suplício marca tanto o corpo quanto a memória do condenado, sendo o critério técnico um elemento que nos chama atenção por sua regulação por terceiros. Assim, é preciso produzir uma certa quantidade de sofrimento, mas esse, ao mesmo tempo, deve ser mensurável. Quando não for mensurável, ao menos deve ser apreciado, comparado, hierarquizado. Não é só a ideia de sofrimento, mas também a sua gradação calculada, algo que exigiu uma certa regulação externa do sofrimento ao apenado.

Além da ideia de pena, tem-se o trabalho como sacrifício, herança da ideologia judaico-cristã. Aqui, o trabalho nasce da culpa de Adão, que, ao ser expulso do Jardim do Éden, sofre a condenação de “trabalhar com o suor de seu rosto”, bem como da condenação de Eva

²² Sobre essa questão, ver: SCHWARTZ, Yves. *Disciplina Epistêmica, Disciplina Ergológica: paideia e politeia. Pro-Posições*, v. 13, n. 1, jan./abr. 2002.

ao dar à luz pela dor. Nesse ideário de trabalho como sofrimento, surge também a ideia de recompensa perante o sofrimento: o fruto, a produção, a satisfação perante o esforço despendido. Dessa ideia, tem-se a junção de trabalho como sofrimento e, indissociavelmente, como atividade produtiva (Vatin, 2022, p. 17).

É interessante notar a forma como esta atualização do *tripalium* muda com o tempo e vai ganhando novos contornos, mesmo mantido o ideário inicial de tortura, pena e/ou sofrimento. Em 1694, no *Dictionnaire de l'Académie Française*, o conceito de trabalho foi definido em seu sentido moderno, ligado à ideia de sofrimento e fadiga, embora também contivesse a ideia de uma obra feita ou a ser feita - trabalho realizado. Nesse dicionário, no ano de 1762, a dimensão da produção de como “fazer uma obra, um trabalho” consegue prevalecer sobre a de sofrimento, mas somente em 1798 o trabalho é relacionado à ideia de objetivo, finalidade (Vatin, 2022, p. 18).

A abordagem do trabalho como sofrimento impacta a noção de trabalho da economia política, culminando numa visão ideológica de trabalho que posterga seu significado original - seu caráter produtivo, conforme Vatin (2022). Assim, encarar o trabalho como atividade produtiva exige a superação da visão que tem sido arraigada ao longo do tempo de trabalho como sofrimento. Essa visão é ideológica e camufla o sentido original, técnico, econômico do trabalho como interação do homem com a natureza para satisfazer as necessidades humanas. A interação sempre existiu em todas as sociedades e tem se apresentado cada vez mais mediada por ferramentas e máquinas ao longo da história humana, tornando-se cada vez menos “física” e mais “informacional” (pela ampliação do setor de serviços), porém, sempre vinculada às transformações da organização social (Vatin, 2022, p. 21-22).

Para Vatin (1999, p. 16), esse viés do trabalho pensado apenas sob o ângulo do sofrimento e do esforço, de modo a suprimir o seu caráter de atividade técnica, “se inicia em Nietzsche, Freud, e George Bataille e desemboca em Marcuse e no Situacionismo”. Porém, na língua francesa, o conceito de trabalho refere-se não apenas à ideia de esforço, mas também à ideia de produto. Sobre isso, autores como o físico Charles Coulomb, em 1799, trazem contribuições com a formulação do conceito de rendimento na física, que faz a distinção entre o esforço e o produto. No entanto, esse conceito foi reapropriado pela mecânica industrial segundo o raciocínio de que, “Tal como o homem, a máquina despende (trabalho total) e produz (trabalho útil). O seu produto é, na verdade, uma fracção do seu dispêndio, aquele que procurará maximizar para otimizar o rendimento” (Ibid., p. 17).

Essa ideia de rendimento posta pela física é paralela à da economia política, pois, enquanto Coulomb, em 1760, estudava a força dos operários, Adam Smith, em 1776, preocupava-se com a ideia de trabalho como esforço produtivo, questão que fundamenta a ideia contabilizável do valor-trabalho (Vatin, 1999). Porém, ao reconhecer o esforço produtivo, Smith mantém a ideia de sofrimento, de sacrifício da liberdade humana, da felicidade e da liberdade.

Vatin (1999) afirma que esse raciocínio de Smith não considera o caráter de atividade técnica do trabalho. Busca então autores como Gilbert Simondon e Leroi-Gourhan²³ para pontuar a necessidade de reencontrar o sentido da técnica, reintegrando a questão produtiva do trabalho e não somente a econômica. Em Simondon, Vatin (1999, p.19) recupera a ideia de que:

Para reduzir a alienação, é necessário voltar a trazer para a unidade na actividade técnica o aspecto de trabalho, de esforço, de aplicação concreta que implica a utilização do corpo e a interacção dos funcionamentos: o trabalho deve-se tornar actividade técnica. (Simondon, 1969, p. 251-252 *apud* Vatin, 1999, p. 19).

Esse entendimento de Simondon dá base para Vatin (1999, p. 19) ponderar sobre a necessidade de reintroduzir a técnica nos debates atuais sobre a crise do trabalho, bem como sobre “a vocação produtiva do trabalho na sua acepção mais geral, ou seja, não simplesmente econômica”. Mas é a partir de Leroi-Gourhan (1964)²⁴ que Vatin (2022, p. 19) esclarece que a “produção”, como interação homem-natureza para satisfação das necessidades humanas, sempre existiu, mesmo em sociedades mais primitivas. Porém, essa atividade de trabalho vem se desenvolvendo ao longo da história humana até contemplar as formas contemporâneas da técnica, passando da concentração na agricultura e pecuária para a indústria e a automação. Esse fato repercute na mediação de ferramentas, máquinas e até mesmo na organização do trabalho

²³ Gilbert Simondon (1924-1989) e Leroi-Gourhan (1911- 1986) são autores que influenciaram significativamente estudiosos contemporâneos quanto à discussão relacionada à tecnologia e à evolução humana. Gilberto Simondon, aluno de Canguilhem, pensou no modo de existência dos objetos técnicos a partir do contexto de sua filosofia do vivente. Em sua análise ontológica, três problemas fundamentais são postos sobre o modo de existência própria dos objetos técnicos: 1- o sentido do objeto técnico como ser técnico, pensado geneticamente, 2- o que implica pensar também na sua evolução e 3- a questão de sua origem absoluta no interior da invenção vital. O autor propôs uma abordagem biológica para entender a relação entre os seres vivos e os objetos técnicos. Para saber mais, consultar: LOPES, W. E. S. Gilbert Simondon e uma filosofia biológica da técnica. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 13, n. 2, jun. 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/kpHqxTr3rxMFXCZ5Vz8DdSh/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

Já Leroi-Gourhan ocupa-se da interação entre técnica e linguagem. Esse autor traz o conceito de tendências técnicas como um conceito classificativo para tratar dos vestígios dos processos de trabalho. Para saber mais; consultar: OUVRIER-BONNAZ, Régis. Introdução ao texto “A libertação da mão” de André Leroi-Gourhan (openedition.org), *Laboreal*, v. 6, n. 2, 2010.

Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/8878>. Acesso em: 19 fev. 2024.

²⁴ LEROI-GOURHAN, André. *O gesto e a palavra*. (1964) Lisboa: Edições 70, 1990.

com a mecanização. Algo que está, para Vatin (2022, p. 20), vinculado às transformações da organização social, às “formas sociais de enquadramento dessa atividade”.

A crítica a Smith ainda é reforçada por Vatin (1999) quando Smith, com base em Jean-Pierre Dauntun²⁵, resgata o argumento sobre o desejo humano pelo trabalho, pois sua abstinência também gera sofrimento, não apenas pela questão da estigmatização pela falta do trabalho, mas também por seus impactos na formação da identidade individual.

E é assim que Adam Smith concebe o trabalho como uma maldição. O “repouso” surge deste modo como o estado adequado, sinônimo de “liberdade” e de “felicidade”. O facto de o indivíduo “no seu estado normal de saúde, de força, de actividade e de habilidade” poder sentir mesmo assim a necessidade de efectuar uma parte normal de trabalho e de suspensão do seu repouso parece interessar pouco a Adam Smith. É um facto que a medida do trabalho parece ser ela própria dada do exterior, através do objetivo a atingir e dos obstáculos que o trabalho tem de superar para aí chegar. Mas Adam Smith parece também não ter a ideia de que a superação de obstáculos possa ser em si mesma uma actividade de liberdade. (Vatin, 1999, p. 20).

O que fica evidente nesse excerto são elementos subjetivos que o trabalho proporciona: autorrealização, superação de obstáculos, objetivação do sujeito, satisfação do trabalho bem feito, necessidade de criar coisas, fazer, desenvolver e aperfeiçoar alguma ação. Esses elementos são pequenas demonstrações do que compõe a atividade de liberdade, felicidade. No entanto, tais pontos não se contrapõem à seriedade e ao esforço intenso para o qual o trabalhador é convocado, pelo contrário, reafirmam-nos ao atestar o envolvimento para além da relação econômica.

A questão do sofrimento no trabalho, e mais amplamente a do trabalho como alienação, conduz, por vezes, a concepções que reduzem a relevância do trabalho à formação da identidade do trabalhador, o que coloca o trabalho como instância de pura negação do humano, visto que se inscreve sob relações sociais capitalistas. Contudo, Marx advertia quanto a uma perspectiva unilateral nesse domínio e que não observa, no aqui e agora, a dupla face do trabalho. É isso o que mostra Vatin (2022, p. 23), que, atento a essa dupla face, observa as diferenças entre a perspectiva de Adam Smith e a de Marx, anotando a fina ironia de Marx em relação ao economista escocês. Vejamos:

Você trabalhará com o suor do seu rosto! Esta é a maldição que Jeová recompensou Adão expulsando-o. E é assim que Adam Smith vê o trabalho, como uma maldição. O “descanso” aparece então como o estado adequado, sinônimo de “liberdade” e “felicidade”. Que o indivíduo em “um estado normal de saúde, força, atividade e habilidade” ainda possa sentir a necessidade de realizar uma parte normal do trabalho e suspender o seu descanso parece ser de pouco interesse para Adam Smith. É verdade que a medida do próprio trabalho parece estar dada de fora, pelo objetivo a ser

²⁵ DAUTUN, Jean-Pierre. *Chroniques des non-travaux forcés*. Paris: Flammarion, 1993.

alcançado e pelos obstáculos que o trabalho deve superar para alcançá-lo. Mas Adam Smith parece tão pouco ter a ideia de que a superação de obstáculos possa ser em si mesma uma atividade de liberdade [...], ser a autorrealização, a objetivação do sujeito e, da mesma forma, a liberdade real cuja ação é justamente o trabalho. (Marx, 2011 *apud* Vatin, 2022, p. 23).

Na mesma obra, Vatin (2022) pontua a contribuição de Marx para desenvolvermos esta dupla vida do trabalho em nossa sociedade: ele nos obriga, coage, mas ao mesmo tempo produz e nos produz. Vejamos então o comentário de Vatin sobre Marx:

O poder da teoria de Marx se baseia na sua capacidade de articular, em uma rica análise da industrialização e do desenvolvimento do capitalismo, as transformações da obrigação produtiva e as da obrigação salarial. Marx foi um crítico virulento da sociedade capitalista, mas não foi um crítico do trabalho. Para ele, o trabalho não é alienante em si mesmo. O trabalho é alienado no regime capitalista como nos regimes de exploração anteriores. Por outro lado, ele acredita que a derrubada do regime capitalista permitirá uma libertação do trabalho, que se tornará, então, plenamente o instrumento da “autorrealização dos indivíduos”. (Vatin, 2022, p. 23-24).

A análise de Marx sobre o conceito de trabalho amplia a nossa capacidade de olhar o nosso objeto de pesquisa perante a necessidade de captar suas “leis gerais” e ao mesmo tempo perceber a forma como os elementos não gerais ressaltam tanto a particularidade do objeto quanto as características comuns, no sentido universal. Isso porque falamos de um trabalhador docente que desenvolve sua consciência na relação com outros homens, em seu ofício.

Compreendemos isso a partir de Leontiev (2004, p. 97), que se apropria do legado de Marx e aponta para a relação posta na transformação das relações de produção e seus impactos na transformação da consciência. Dessa forma, fica claro, para nós, que compreender a atividade humana perpassa compreender também a interação entre um sujeito material, vivo e a realidade que o cerca, mas,

Para descobrir estas características psicológicas da consciência, devemos absolutamente rejeitar as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real. **Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isso significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade.** (Leontiev, 2004, p.98, grifo nosso).

Impossível, dessa forma, não retornar a Marx quando afirma que o trabalho é fonte de objetivação e de formação da identidade individual do trabalhador. Nesse debate, o trabalho ganha um destaque importante, pois constitui atividade prática e consciente que permite ao homem ser genérico, elaborar seu mundo objetivo e nesse processo construir a si mesmo (dimensão subjetiva) e satisfazer suas necessidades. Porém, é preciso situar aqui o trabalho,

bem como todos os elementos analisados por Marx, como atividade sempre situada historicamente, apresentando relação com os modos de vida social:

O modo como os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza mesma dos meios de vida com que se encontram e que se trata de reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado somente enquanto a reprodução da existência física dos indivíduos. É já, mais que isto, um determinado modo da atividade destes indivíduos, um determinado modo de manifestar sua vida, um determinado modo de vida dos mesmos. Da forma como os indivíduos manifestam a sua vida, assim o são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (Marx, 1991, p. 19-20).

Nesse entendimento, desenvolve-se a relação entre aquilo que é universal e sua diferenciação do que é particular no movimento histórico e social. Nesse ponto, a configuração da organização do trabalho nos ajuda a compreender a forma de organização social em cada momento histórico.

A noção da historicidade que abarca a relação entre universal e particular posta na explicação das transformações que ocorrem na sociedade nos ajuda a compreender o movimento histórico, uma vez que as rupturas e as transformações se dão por meio das contradições, antagonismos e conflitos postos a essa mesma sociedade. Esse movimento desvela a organização social, que não se dá de forma harmônica e espontânea, mas que é fruto da ação dos próprios homens em certas circunstâncias históricas. Isso porque “os homens fazem sua própria história, contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011, p. 25).

Essa historicidade é também vista na questão do homem como ser histórico e social, um ser político que “só pode isolar-se em sociedade” (Marx, 1982, p. 4) e somente se configura como social porque atua como homem numa existência que já se configura como atividade social. Nesse sentido, a própria relação do homem com si mesmo demanda uma relação com outros homens, pois sua constituição também é histórica, cultural e recíproca para com a sociedade.

A noção de um homem que se constitui como ser histórico e social, apresentada por Marx, rompe com a ideia de uma natureza humana dada *a priori*, pronta e imutável, e desvela uma natureza que é constituída na relação do homem com o mundo, com as instituições sociais, numa perspectiva de interação e constituição recíproca. Tais relações constituem o homem como um todo (aspecto biológico, psicológico, afetivo, moral, ético) e destacam-no como

potência de humanidade, de civilização, um homem ativo e que se constitui ao longo de sua existência na relação com os outros.

No entanto, é com os outros homens, na relação com o trabalho e na satisfação das necessidades humanas, que se coloca um outro elemento essencial para esse autor: o paradoxo posto pela organização social capitalista evidencia o movimento histórico de contradição que é inerente aos fenômenos, à sociedade e ao próprio homem. Essa contradição não leva a uma solução, mas gera antagonismos, como os expostos por Marx ao tratar da mercadoria:

Viu-se que o processo de troca das mercadorias encerra relações contraditórias e mutuamente exclusivas. O desenvolvimento da mercadoria não suprime essas contradições, mas gera a forma dentro da qual elas podem mover-se. Esse é, em geral, o método com o qual contradições reais se resolvem. É uma contradição, por exemplo, que um corpo caia constantemente em outro e, com a mesma constância, fuja dele. A elipse é uma das formas de movimento em que essa contradição tanto se realiza como se resolve. (Marx, 2015, p.93).

Na relação capitalista de produção, repleta de contradições, tem-se a alienação como “frustração dos possíveis” ao expropriar a produção do mundo histórico, o qual, além da economia, contempla a cultura e outros elementos da vida social. Nesses moldes, segundo a contribuição de Lucien Sève (1975), a alienação está para além da relação direta entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, afetando-nos como sujeito de classe, tanto na esfera social quanto na individual.

Marx ressalta tal questão em sua análise sobre o trabalho por esse ser elemento central da atividade prática e consciente dos homens. O trabalho é, pois, uma atividade produtiva e concreta que satisfaz necessidades humanas (como a necessidade de comer, vestir, abrigar-se, entre outras) e produz a própria maneira de viver do homem, diferenciando-o dos animais e evidenciando o seu caráter histórico e social. Porém, essas necessidades humanas e suas possibilidades de satisfação mudam ao longo do processo histórico, de acordo com as demandas sociais, as relações de produção e as forças produtivas. Elas não mudam num processo linear ou unidirecional, mas de forma contraditória, visto que em um mesmo período histórico há uma organização social da produção para que alguns tenham necessidades supridas enquanto outros são cada vez mais “embrutecidos” e têm a satisfação de suas necessidades vitais até mesmo negadas sob o véu do merecimento, esforço e desempenho individual.

Sendo assim, interessa-nos em Marx a defesa da impossibilidade de separar o trabalho da pessoa que o realiza – o trabalhador, bem como a ideia de trabalho como atividade vital que

produz o mundo humano. Sobre isso, o autor oferece uma definição genérica, universal de trabalho, que não está enquadrada numa forma social particular como o salariato. Vejamos:

O trabalho é antes de tudo um processo que ocorre entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem regula e controla o seu metabolismo com a natureza através da mediação da sua própria ação. Ele se apresenta diante da matéria natural como uma força natural ele mesmo. [...]. **Mas agindo sobre a natureza externa e modificando-a por esse movimento, ele também modifica a sua própria natureza.** (Marx, 2017, p. 255, grifos nossos).

Encarar esta mediação com a natureza e a produção de um mundo exterior sensível implica conceber o trabalho como uma atividade dirigida com o fim de criar valores de uso que atendam às próprias necessidades humanas. Desse modo, mesmo na particularidade da sociedade capitalista, o trabalho não se limita a ser apenas exploração e alienação, sendo também atividade e produção de sentido pelos trabalhadores. Logo, mais que uma questão técnica, trabalhar envolve saberes e valores, o uso da inteligência do trabalhador para decidir, organizar, controlar processos e aportar valores no que faz: ser para si e para os outros, no sentido de uma identidade individual e social que se constitui no e pelo trabalho. Assim, “trabalhar é também produzir, isto é, existir na nossa obra, para nós e para os outros”.

Esta dimensão coletiva do “para nós e para os outros” evidencia o trabalho como relação, não apenas do homem com a natureza, mas também com outros homens, buscando satisfazer necessidades individuais e coletivas, modificando, profundamente, a estrutura da atividade dos indivíduos que participam do processo de trabalho. Numa perspectiva histórico-cultural, a partir de Marx, o que distingue a espécie humana é a formação de uma organização social com base no trabalho. Desse modo, no trabalho, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, são tecidos a cultura, a história humana, as relações sociais e o desenvolvimento psíquico dos homens.

Para Leontiev (2004, p. 80), é somente por meio “desta relação com outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza”. Essa questão evidencia, a princípio, o trabalho mediatizado pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade, assumindo a característica de processo social, realizado coletivamente, determinando as relações de comunicação entre aqueles que as efetuam (Ibid., p. 81). E ainda:

Esta relação, esta ligação, realiza-se graças às atividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais. (Leontiev, 2004, p.84).

Dessa forma, o trabalho como atividade humana está submetido às relações sociais desde a sua origem, devendo os motivos e objetivos da ação se convergirem, de modo a não incorrer numa ação esvaziada de sentido aos sujeitos. Destacamos que esse sujeito é sempre sujeito coletivo e que o uso de seus instrumentos como objetos sociais, produto de uma prática individual, não se limita à experiência pessoal, “antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social” (Leontiev, 2004, p. 90).

Os apontamentos de Marx e as posteriores ponderações de Leontiev são importantes para refutar, tempo depois, a ideia de um trabalhador “gorila”, como supunha Taylor. O gorila cai por terra frente a um trabalhador que demonstra a inteligência do corpo²⁶, exteriorizada em atos como a capacidade de se envolver e se poupar perante as situações. Essa inteligência se desenvolve na medida em que o homem aprende a transformar a natureza - trabalho.

Reduzir o trabalho à simples tarefa, às prescrições, não se sustenta perante a ideia de trabalho como atividade. Assim, requerer ao humano que meramente execute uma tarefa é demasiadamente pedir-lhe pouco perante a riqueza das potencialidades humanas. Isso porque entre as prescrições e a realidade do trabalho existem três dimensões implicadas na atividade, com as quais os homens lidam em seu labor, ou seja:

Aquela do real, que se desnuda às previsões e às suas representações simbólicas. A ação não está somente sempre “situada” e a esse título (a tarefa como prescrição define uma generalidade), ela é também confrontação dos limites dos recursos disponíveis, incluindo as regras. [...].

Aquela das relações sociais entendidas aqui não somente como divisão do trabalho em torno das regras [...], mas também como espaço social de interpretação, validação, seleção, regulação das regras.

Aquela do sujeito que se constrói e se faz reconhecer no distanciamento do papel e da tarefa determinada, no distanciamento da standardização, na modelização das práticas, quer seja ela prescrita pelo enquadramento, pela comunidade profissional ou pela equipe de trabalho. (Lhuillier, 2012, p. 22, grifos nossos).

Vislumbrar essas três dimensões tira da sombra a face oculta do trabalho, aquela que está invisibilizada por não coincidir com o trabalho prescrito, tornando evidente que os homens fazem mais do que sua tarefa. Também evidencia um saber-fazer que se constitui e se amplia

²⁶ Na discussão sobre corpo e subjetividade no âmbito dos estudos sobre o Trabalho, tomamos como referência a discussão posta por Schwartz quanto ao conceito de corpo-si. Adotar a contribuição de Schwartz quanto a esse conceito nos parece ser uma boa via pelo fato da integração que produz uma sinergia entre o que é biológico, psíquico, social e histórico. Se contrapondo deste modo a lógica da organização taylorista do trabalho que desconsidera a dimensão subjetiva (expressa como dramáticas do uso de si por si e por outros) presente até mesmo em trabalhos como extremamente repetitivos.

na relação com os outros, mobilizando inteligência, corpo, memória, interfaces com o coletivo, dentre outros.

Sendo assim, os trabalhadores não são tolos, pois um saber fazer se manifesta e garante a produção. Mesmo que o processo de automação seja possível em trabalhos sobre os quais não se precisa aportar valores que demandam por decisões humanas²⁷, é justamente essa capacidade de arbitrar com base em valores que ressalta aquilo próprio do humano. Mesmo existindo a fadiga do corpo do trabalhador pelo trabalho, também existe o prazer do gesto, a preocupação em bem realizar o trabalho, a elaboração de modos coletivos de agir – a construção de normas comuns, a solidariedade com os pares, a criação de ferramentas, a partilha de um linguajar comum, a antecipação criativa, a autorregulação, entre outros elementos que prevalecem mesmo no trabalho assalariado e nos instigam a pensar na subjetividade posta nos processos laborais²⁸.

Após evidenciar a função social do trabalho, levantamos elementos que indicam uma subjetividade posta no trabalho. Dessa forma, passamos a discutir sobre a necessidade de considerarmos, nas análises laborais, a função psicológica do trabalho.

2.2 A FUNÇÃO PSICOLÓGICA DO TRABALHO

Como desenvolvido no tópico anterior, a função social do trabalho envolve a produção de serviços/objetos e trocas sociais numa determinada sociedade. Porém, somente essa função não consegue contemplar a discussão sobre a importância do trabalho para a subjetividade humana. Não se trata aqui de “escolher” uma função em detrimento de outra, mas de compreender suas especificidades e particulares contribuições para a discussão sobre o trabalho.

Para a Clínica da Atividade, nossa escolha teórico-metodológica, as dimensões psicológica e social constituem uma “dupla vida” da função do trabalho. A função psicológica constitui-se, pois, como uma atividade dirigida, fonte de desenvolvimento pessoal, da construção do próprio valor e da contribuição de cada um para a formação do patrimônio histórico-cultural humano, verdadeira “lei de reciprocidade” que o trabalho impõe (Clot, 2020). Dessa forma, o trabalho convoca a subjetividade do trabalhador, visto ser impossível suprimir

²⁷Sobre isso, Vatin (1999) pontua que, com a automação, o trabalho não desaparece, podendo ocultar-se, por vezes, a questão que exige do pesquisador mais atenção em sua análise.

²⁸A partir dos elementos levantados por Damien Cru (2016), citados nesta publicação: CRU, Damien. As Regras do métier. *Trabalhar*, n. 35, p. 37-52, 2016.

ou suspender sua subjetividade, eliminar as aspirações dos trabalhadores ou impedi-los de pensar, como desejava o delírio taylorista.

Em Marx, o trabalho é tido como atividade produtiva, modificação da natureza pelo homem e modificação de si mesmo, de sua consciência, que, no nível individual, só pode existir nas condições em que houver a consciência social. Manifesta-se, assim, a forma histórica concreta do psiquismo humano, que adquire particularidades diversas de acordo com as condições sociais de vida. Destacamos aqui as dadas condições históricas concretas, o modo de vida e o lugar que o indivíduo ocupa nas relações sociais para o desenvolvimento da consciência. Esta questão nos faz rejeitar concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real e nos conduzem no estudo do desenvolvimento da consciência humana, considerando, dessa forma, o modo de vida humano, sua existência.

Se em Marx temos a contribuição do trabalho como atividade produtiva, autores-base da Clínica da Atividade, como George Canguilhem, pontuam a característica do humano não de se adaptar ao meio, mas de criar um meio possível para viver. Para esse autor, saúde é a capacidade de ser normativo – ser capaz de instituir novas regras, normas de vida perante um “meio infiel”. Essa concepção de saúde afasta uma concepção de trabalho que meramente ressalta seu caráter negativo: o trabalho só é fonte de saúde quando existir atividade. Mas, quando a atividade for impedida, esse impedimento pode gerar sofrimento e até adoecimento.

A noção de atividade nos é cara, pois o que intentamos aqui é gerar processo de desenvolvimento e compreensão sobre o trabalho docente. Sobre tal noção, Schwartz (2005) traz três características essenciais para a inteligibilidade em torno da questão: seu caráter de transgressão, pois “nenhuma disciplina, nenhum campo de práticas pode monopolizar ou absorver conceptualmente a atividade; ela atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores”; o caráter mediador porque “ela impõe-nos dialéticas entre todos estes campos, assim como entre o ‘micro’ e o ‘macro’, o local e o global”; e sua afirmação como contradição em potencial, visto que “ela é sempre o lugar de debates com resultados sempre incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormalização ressingularizadas pelos seres humanos”.

Para Canguilhem (2005, p. 68), a noção de atividade remete à oposição à inércia e à recriação de um meio de vida, constituindo, dessa forma, saúde quando “eu me porto bem [...] na medida em que eu me sinto capaz de portar a responsabilidade de meus atos, de portar coisas à existência, e de criar entre as coisas relações que não surgiriam sem mim”. Já para Clot (2010b, p. 8), a atividade é a “sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo

em meio de viver ou fracassa ao fazê-lo”, sendo assim a capacidade de afetar e ser afetado, de produzir contextos para existir e se colocar.

Trazendo para a discussão a noção de atividade a partir de Yves Clot, abordamos, a seguir, o trabalho e sua função psicológica, partindo das formulações da Clínica da Atividade, contribuição teórico-metodológica desta pesquisa.

Sobre a Clínica da Atividade, ela nasce na França, na década de 1990, tendo como pioneiros Yves Clot e Daniel Faïta. A sua proposta é transformar as situações laborais via coanálise do trabalho, incorporando, na discussão sobre o trabalho, para além do prescrito e do real, a ideia de real da atividade, contemplando aquilo que não se faz – o que está impedido, a atividade contrariada, as autodemandas reprimidas e o que isso impacta no trabalhador.

A Clínica da Atividade tem sido a base de pesquisas desenvolvidas em diferentes campos de atuação: empresas ferroviárias, indústrias automobilísticas, advocacia e área da educação. Logo, suas contribuições têm sido relevantes aos estudos sobre o trabalho docente, pois seus métodos podem evidenciar a especificidade desse labor e fazer avançar a discussão sobre o tema. Conforme pontuado na introdução deste estudo, existe uma lacuna nos estudos sobre o trabalho dos professores no tocante à busca da compreensão de elementos contidos na atividade docente. Isso porque os pesquisadores da área ainda têm se restringido a analisar conteúdos relacionados apenas com pontos visíveis e diretamente observáveis.

Desse modo, a Clínica da Atividade pode contribuir ao levantar questões profícuas sobre o trabalho docente, visto que seu quadro conceitual consegue acessar elementos “invisíveis”, via métodos indiretos, como a função psicológica do trabalho (Clot, 2010b). O uso de tais métodos indiretos traz a proposta de reflexão da ação vivida pelos sujeitos da pesquisa em um outro contexto, no qual eles se tornam observadores externos de sua atividade na presença de um terceiro. Ao se tornar “observador” de seu próprio trabalho, o trabalhador instaura “conflitos de critérios” sobre a qualidade do trabalho (Clot, 2008), no que se refere aos modos de dizer, fazer e pensar o trabalho. Esses pontos permitem ao profissional em questão reinscrever sua experiência em “novas possibilidades de ação”, com base no referencial teórico-metodológico da autoconfrontação (Félix, 2014).

No plano de fundo desta discussão, temos a defesa de que transformações mais profundas só podem ser realizadas pelos próprios trabalhadores, na medida em que eles se assumem como protagonistas desse processo. Assim,

Na perspectiva da clínica da atividade que adotamos, o objetivo da transformação das situações de trabalho está no centro das questões suscitadas. Nesse sentido, retomamos, por conta própria, a tradição ergonômica da língua francesa. Mas a evolução tanto da ergonomia, quanto da psicologia do trabalho, leva-nos a esta interrogação: quais são os protagonistas da mudança pretendida? Em nossa leitura, uma abordagem clínica da transformação das situações do trabalho se distingue das estratégias clássicas de intervenção que redundam em recomendações. Mudar uma situação não pode constituir o objeto da intervenção de uma expertise “externa”. **A abordagem mencionada aqui propõe a implementação de um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho. Ela propõe um enquadramento para que o trabalho possa ser ou voltar a ser um objeto de pensamento para os interessados que formulam tal demanda. Portanto, a contribuição de uma clínica da atividade é, em primeiro lugar, metodológica. De fato, pode-se considerar, atualmente, que as transformações só conseguirão manter-se, de forma duradoura, pela ação dos próprios coletivos de trabalho.** Eis o motivo pelo qual nos parece que a análise do trabalho visa, antes de mais nada, apoiar esses coletivos nos seus esforços de reduplicar seu poder de agir no seu meio. Dito de outra maneira, para ampliar seu raio de ação. A ação transformadora e duradoura não poderá, portanto, ser delegada a um especialista da transformação, a qual não se pode tornar, sem graves decepções para os agentes da demanda, um simples objeto de *expertise*. (Clot, 2010b, p. 117-118, grifo nosso).

As observações de Clot (2010b) levantadas acima evidenciam que o objetivo desta proposta não é a apreciação do pesquisador, a produção de mudanças realizadas por terceiros externos ao ambiente laboral ou o simples ato de produzir um inventário detalhado dos atos profissionais, mas possibilitar, sim, o desenvolvimento de processos de conhecimento e intervenção pelos próprios trabalhadores, por meio de contextos dialógicos (Clot, 2014). O trabalho científico do pesquisador, nessa proposta, é algo que vem após esse momento, ou seja, as ações de intervenção postas culminam no objeto da atividade científica (Clot, 2009).

Os trabalhos de Amigues (2009), Caroly (2010), Durand (2012), Letor *et al.* (2005) e Piot (2010) evidenciam que o desenvolvimento da forma de intervenção proposta pela Clínica da Atividade fortalece a atuação nas instituições de ensino de seus coletivos profissionais por meio do revigoramento do trabalho coletivo. Dessa forma, o trabalho coletivo afirma-se como elemento que contribui para o desenvolvimento de habilidades no trabalho em que os próprios professores se constituem suporte para o desenvolvimento da profissão.

Compreender esta proposta de intervenção/conhecimento posta pela Clínica da Atividade pressupõe a cognição sobre seus principais conceitos. Dentre esses, têm-se a conceituação de trabalho como atividade humana, o ofício como operador de saúde e a noção de gênero e estilo profissional.

Para Clot (2007, p. 18), é necessário refletir sobre o conceito de atividade considerando, ao mesmo tempo, suas dimensões subjetivas e coletivas, pois “a subjetividade na

ação profissional não é um ornamento ou uma decoração da atividade. Ela está no princípio de seu desenvolvimento, configura-se como um recurso interno deste último”. Nessa perspectiva, o trabalho assume uma função psicológica importante para o trabalhador: permitir que ele entre “num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas.” Isso implica mobilização subjetiva, uma possibilidade de afetar e ser afetado, destacando-o como sujeito autônomo em relação a sua tarefa. O fato de o sujeito ser autônomo não o coloca no lugar de um indivíduo isolado, mas, sim, como ser que se coloca de maneira singular, embora constitua e seja constituído por um coletivo que tece uma história compartilhada, na qual ele oferece sempre uma contribuição original a esse processo – seu estilo.

A caracterização do trabalho como atividade humana amplia nosso olhar para além da discussão posta pela ergonomia²⁹ no que se refere à distância entre trabalho prescrito e trabalho real. É na definição de real da atividade que se contemplam também os conflitos vitais da atividade, ponto que nos possibilita compreender o desenvolvimento e os impedimentos da atividade (Clot, 2010b). Assim, a atividade, para a Clínica da Atividade, passa a contemplar também:

[...] o que não se faz. O que se tenta fazer sem ser bem-sucedido - o drama dos fracassos - o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto. (Clot, 2010b, p.104).

Aqui, a noção de clínica se refere a uma análise situada, mas também evoca a necessidade de “produzir efeitos de desenvolvimento de recursos para a ação e de que o trabalhador é protagonista nessa coanálise” (Silva, 2016, p. 51). Aos olhos de Clot (2011), a discussão de atividade está atrelada à ideia do ofício como operador de saúde, possibilitando ao trabalhador sentir-se ativo, irradiar-se, desenvolver sua capacidade normativa, ou seja:

[...] poder portar algo, portar a responsabilidade de seus atos, levar coisas a existência, poder criar entre as coisas uma ligação que não existiria sem mim. **A saúde tem então a ver com a criação, com a possibilidade de desenvolver sua atividade.** Não simplesmente viver dentro de um contexto, mas **criar o contexto para viver. Essa criação de contextos, esses processos de desenvolvimento, são constitutivos da saúde.** (Clot, 2011, p.2, grifo nosso).

²⁹ Segundo Alves (2018), a ergonomia compreende um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que permite a análise do trabalho, tendo em vista compreendê-lo para transformá-lo, considerando as exigências dos processos laborais, sua eficácia e a saúde do trabalhador. Trata-se de uma análise clínica, portanto situada, que, atendendo a determinada demanda, coloca em análise uma situação laboral específica e seus determinantes internos e externos. Diferentemente da ergonomia de base anglo-saxônica, a ergonomia desenvolvida inicialmente na França - e é esta que interessa aqui - distanciou-se da perspectiva positivista ao se constituir em proximidade com os sindicatos, no interesse pelo saber do trabalhador e orientada pela noção de atividade. Em larga medida, trata-se de uma ergonomia da atividade.

Essa capacidade normativa sempre implica realizar escolhas, autogerir-se, questão que evidencia a subjetividade humana. Nesse ponto, a devida crítica é feita à “ilusão” da racionalidade científica e ao seu desejo de controlar e prever a iniciativa operária. Essa crítica é embasada em Canguilhem (2001, p. 120):

O comportamento operário se revela como um dado rebelde à previsão e ao cálculo. A prática operária de restrição e rendimento é um sintoma da não integração do operário à empresa. **Acredita-se poder remediar isso pelo desenvolvimento dos serviços sociais, clubes, sociedades esportivas.** Mas é claro que **a insuficiência destas práticas revela a incapacidade** em que se encontram os investigadores (“enquêteurs”), agentes a serviço da empresa, **de ver a empresa na sociedade, no lugar de fazer coincidir a sociedade e a empresa.** Os motivos da resistência operária à racionalização são qualificados de irracionais, isto é, finalmente de anormais. (Grifo nosso).

O que a racionalidade científica deixa escapar em sua análise é o fato de que existem outros sentidos, motivos e objetivos implicados na relação entre o trabalhador e o seu trabalho para além do lucro. Mesmo a racionalidade científica não conseguindo captar e controlar estes elementos, eles se fazem presentes e impactam a atividade laboral. Daí não se pode falar em “uma racionalização, mas em racionalizações” (Canguilhem, 2001, p. 113), que envolvem diferentes normas e valores aportados ao trabalho e revelam uma “racionalidade operária” que evidencia modos próprios de os trabalhadores se colocarem e persistirem.

Nesse sentido, a Clínica da Atividade busca oportunizar meios para que os trabalhadores cuidem do trabalho, da instituição. Cuidar está no sentido de pôr em ação, em atividade, construir coletivamente recursos para a organização do trabalho (Clot, 2010b, p. 222), bem como fazer do trabalho um operador de saúde, ou seja, ampliar a potência normativa dos trabalhadores (Silva; Ramminger, 2014). Para a Clínica da Atividade, não é um terceiro que mudará o trabalho, mas os próprios trabalhadores. Então, o papel do pesquisador, nessa perspectiva, é ser suporte da mudança feita pelos próprios trabalhadores no sentido de ofertar recursos para a ampliação do poder de agir.

Desse modo, o pesquisador pode produzir uma atividade sobre a atividade laboral, fazendo com que o trabalho seja objeto de pensamento dos próprios trabalhadores, ou seja, a partir da discussão desse coletivo sobre as controvérsias do ofício e os significados de um trabalho bem feito. Esse cuidar do trabalho reflete em um cuidar de si pelo próprio coletivo, quando esse último se fortalece de modo a ser, para cada trabalhador, um recurso para a ação.

A instauração desta lógica de conhecimento e a intervenção sobre o trabalho geram encaminhamentos práticos e originais de desenvolvimento e ampliação do poder de agir, pois é

necessário instituir meios de viabilizar esse feito. Para isso, Clot propõe a transformação do trabalho mediante formas de abordagem da ação em que são criadas situações e técnicas “nas quais se transformem os trabalhadores em sujeitos da situação, fazendo-os protagonistas da transformação. São eles os autores da transformação e não os especialistas” (Clot, 2010a, p. 222). Nesse entendimento, Clot retoma os estudos de Oddone e Tosquelles na elaboração de uma metodologia de trabalho na qual os próprios trabalhadores produzem conhecimento sobre a sua atividade, transformando a situação e restaurando a vitalidade de seu coletivo.

Vygotsky³⁰ também é outro autor importante para a Clínica da Atividade, quando contribui com a ideia de provocar o desenvolvimento, ou seja, as transformações para gerar também processos de conhecimento são uma interessante invertida na lógica do conhecer para então transformar que constituíram o lugar comum do *modus operandi* dos estudos do trabalho³¹ até então. Evidenciamos assim os apontamentos de Clot (2010b, p. 192) sobre Vygotsky, uma das bases teóricas sobre a qual Clot se fundamenta para desenvolver sua abordagem:

Ela [a metodologia de Vygotski] é significativa de uma ideia experimental preconcebida bem particular: é necessário “provocar” o desenvolvimento para ser possível estudá-lo. De fato, não sendo acessível por métodos diretos de observação, ele obriga ao emprego de métodos indiretos” (Vygotski, 1999, 2003). Ele nos impõe a organização das “repetições sem repetição”, [...] para ter uma possibilidade de “apreendê-lo”. No campo do trabalho, o interesse da tradição ergonômica francófona (Béguin & Weil-Fassina, 1997) consiste em ter insistido sobre o fato de que compreender está destinado a transformar. O que descobrimos é, talvez, a profundidade do problema assim levantado. Com efeito, para compreender o que procuramos compreender, é necessário transformar. Neste aspecto, opera-se, sem dúvida, o encontro de duas tradições. (Clot, 2010b, p.192).

A Clínica da Atividade propõe, para o acesso ao real da atividade, meios que ultrapassam a simples observação do comportamento do trabalhador, na apreensão do real, e que instiguem a produção de pensamento sobre a atividade de trabalho – os chamados métodos indiretos de observação³². Então, a partir da utilização desses métodos, o pesquisador colhe registros da atividade, material sobre o qual será feita a coanálise do trabalho. Estas “marcas do trabalho” possibilitam ao trabalhador “sair do lugar de realizador para o de observador” de sua própria atividade, junto com seus pares – demais interlocutores, mediante um diálogo estabelecido por uma lógica que parte do interior, individual, para o coletivo. Isso possibilita ao

³⁰ O nome de Lev Semyonovich Vygotsky tem sido grafado de formas diferentes na literatura científica ocidental devido à origem das traduções do nome (traduções com origem no russo, na língua inglesa, espanhola e francesa). Neste trabalho, o nome de Vygotsky será padronizado como **Vygotsky**, salvo nas citações diretas, nas quais será mantida a escrita tal qual feita pelo autor citado.

³¹ Para uma visão panorâmica sobre as clínicas do trabalho, ver: BENDASSOLLI, P.; SOBOLI, L. A. P. *Métodos de Pesquisa e Intervenção em Psicologia do Trabalho: Clínicas do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2014.

³² Sobre tais possibilidades, elas serão discutidas no item 1.3.

grupo de trabalhadores “ver sua própria atividade pelos olhos dos outros” (Silva; Ramminger, 2014, p. 89). Sendo assim, para Clot (2006), é essencial a inserção do trabalhador nesse processo, atuando como protagonista na coanálise do trabalho. Esse dispositivo se manifesta na possibilidade de transformação para que o trabalho seja “uma base que mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível” (Clot, 2007, p. 8).

Nesse sentido, é preciso dar base para a restituição do poder de agir dos trabalhadores sobre a situação, restaurar sua saúde, recompor sua capacidade normativa. Para tanto, a Clínica da Atividade coloca à disposição métodos indiretos, que, ao mesmo tempo em que não descartam a atividade realizada, possibilitam ao trabalhador acessar o não observável, oportunizando apreender a história do desenvolvimento real do trabalho, tanto no nível individual quanto no gênero profissional. É, pois, uma proposta que dá visibilidade aos obstáculos e propicia condições para os próprios trabalhadores cuidarem do ofício, no sentido de fortalecê-lo pela via da autogestão.

Esta metodologia implica aproveitar a contribuição de métodos dialógicos de análise do trabalho, como a autoconfrontação simples e cruzada, e a instrução ao sócia, para fazer falar a experiência dos trabalhadores³³. Clot (2010b) realiza apontamentos sobre a necessidade de uma reconceituação da questão das observações e os seus impactos na mente do próprio observado, necessitando ser feita uma “provocação da palavra interior”. Para tanto, buscamos uma dialogia que instigue os trabalhadores a falar sobre sua atividade, não somente em descrever a ação, mas para aprofundar a inteligência posta nas escolhas realizadas, redimensionando o papel da observação sobre o que se faz, tornando isso um objeto de pensamento e de discussão.

No entanto, é necessário abrímos espaço aqui para a realização de uma distinção importante sobre o conceito de atividade: o que Clot conceitua como atividade não possui os mesmos contornos dos apresentados pela perspectiva ergonômica. Logo, discorreremos sobre essa diferença.

A ergonomia, em Guérin *et al.* (2001), concebe a atividade a partir da noção de tarefa – tarefa que se justifica em função de um objetivo, possuindo certas condições e restrições. Mas, para atingir tais objetivos, o trabalhador realiza uma atividade (com base em sua capacidade técnica, na produção de gestos e na organização do trabalho numa sequência de operações) que

³³ Esses métodos serão discutidos a seguir, em especial as escolhas pontuais desta pesquisa.

envolve o desenvolvimento de funções fisiológicas e mentais na realização da tarefa (Clot, 2007, p. 65). Já para a Clínica da Atividade:

A tarefa é aquilo que deve ser feito, a atividade é o que se faz (Leplat & Hoc, 1983). Pensamos apenas que a atividade do sujeito não se volta unicamente para o objeto da tarefa, mas também para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa, e para suas outras atividades. **A atividade psicológica no trabalho é aquilo que se faz no universo dos outros para dele participar ou separar-se. É o trabalho assumido pelo sujeito no âmbito do trabalho dos outros.** (Clot, 2007, p. 65, grifo nosso).

Nesses contornos, o conceito de atividade, para a Clínica da Atividade, envolve dois elementos: a atividade realizada e tudo o que ela demanda ao trabalhador, bem como o real da atividade. A atividade realizada é o que se pode ver, observar e descrever. Já a atividade impedida é aquilo que foi suspenso, “engolido”, reprimido, impossível de ser feito, mas que resta presente no sujeito. Nessa discussão, ao retomar tal questão, Clot parafraseia Suzanne Picaud quando afirma que “o homem se manifesta frequentemente pelo que ele faz, mas muitas vezes e sobretudo, diz ela, se manifesta por aquilo que ele não faz” (Clot, 2010a, p. 226).

Assim, algo se manifesta na oposição entre a tarefa prescrita e o trabalho real, evidenciando a subjetividade do trabalhador na busca por redefinir a tarefa, de forma a torná-la possível, realizável perante as “infidelidades do meio”, como nos diz Canguilhem. Vemos então em Clot (2007, p. 18) como isso se dá no nível individual e no coletivo:

O trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real. [...] Parece realmente que a ausência ou o enfraquecimento de um trabalho de organização promovido e mantido por um coletivo esteja com frequência na origem dos desregramentos da ação individual mediante os quais é indicada a perda do sentido e da eficácia do trabalho.[...] O trabalho só preenche sua função psicológica para o sujeito se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas. Sem lei comum para dar-lhe um corpo vivo, o trabalho deixa cada um de nós diante de si mesmo. Trata-se exatamente do contrário do que é necessário ao advento de uma mobilização subjetiva.

No excerto acima, os apontamentos de Clot são significativos e evidenciam ao mesmo tempo a atividade em suas dimensões coletiva e individual. Assim, mostram a impossibilidade tanto da indiferença do trabalhador perante aquilo que ele faz quanto da afirmativa de que um indivíduo trabalha sozinho, no sentido de estar só diante de si mesmo. Assim, na relação com os objetivos e objetos do trabalho, requer-se sempre a presença de um coletivo, de outros, que antecipam e regulam procedimentos, que partilham as dificuldades postas e partilham soluções, bem como apresentam um histórico do métier para que não se “invente a roda” a todo momento e se constitua em recurso para o trabalhador vencer os desafios da profissão.

Nesse sentido, o coletivo se afirma como recurso dos trabalhadores pelo fato de o trabalho real nunca estar em conformidade com o trabalho prescrito, pois as prescrições não dão conta de contemplar todas as singularidades e originalidades das demandas do real, o que requer sempre um sujeito que se engaja e, com o suporte de outros, supere as contradições e os desafios postos. Nos dizeres de Clot (2007, p. 61): “o que transforma no trabalho, o operador em sujeito, é a ausência de coincidência entre todas as atividades que o ‘pré-ocupam’”.

Como exemplos destas “pré-ocupações” que se interpõem entre o sujeito e sua tarefa e que lhe dão flexibilidade, apresentamos, especificamente no trabalho docente, elementos que demonstram um saber que se constitui ao longo do tempo, de acordo com as experiências compartilhadas. Dessa forma, a falta de habilidade do professor novato em acompanhar os diferentes processos de aprendizagem das crianças e realizar intervenções, a tentativa de criar regras sem o crivo do coletivo, a não identificação da necessidade de se estabelecer uma relação cordial com as famílias em prol da aprendizagem das crianças, dentre outras, são questões que demandam um suporte de outros mais experientes no ofício. As dificuldades que se apresentam ao trabalhador no saber lidar com esses entraves constituem-se como possibilidades para que eles se desenvolvam de modo a tornar o trabalho possível.

Para além da decalagem entre trabalho prescrito e trabalho real, Davezies (2010) pontua que o desenvolvimento da atividade envolve questões até então não visíveis a um observador exterior: o engajamento do trabalhador com foco na satisfação de uma necessidade, os motivos (nem sempre conscientes) e o estabelecimento de objetivos que acabam por trazer consigo outros motivos intermediários. Segundo Clot (2007, p. 62), até a cadência no trabalho envolve especificidades individuais do trabalhador, embora quem organiza o trabalho “de fora” tenta prescrever erroneamente até essa questão. Outra singularidade observada é o fato de que cada trabalhador possui uma representação particular tanto do objeto quanto das ferramentas que utiliza, evidenciando uma história individual e coletiva que se entrelaça nas experiências que adquire.

No desenvolvimento da atividade, percebemos que existem elementos desafiadores que não foram contemplados por aqueles que elaboram as prescrições, o que demanda ao trabalhador, inicialmente, uma mobilização consciente de atenção que vai, progressivamente, perdendo força à medida em que o trabalhador afina seus gestos e aprende a lidar com aquilo que as situações laborais exigem dele – um saber-fazer vai sendo incorporado ao longo da experiência profissional. Com a experiência, os saberes se afinam, a atividade enriquece e o

objetivo que era inicialmente imposto vai ganhando um conteúdo sensível (Davezies, 2010).

Assim:

Novas modalidades de articulação entre meios, objetivos e motivos são incorporadas. O estilo pessoal se desenvolve. Essa incorporação libera a atividade lhe abrindo novos espaços de exploração e de experimentação que abrem novas surpresas; estas solicitam por sua vez a sensibilidade e conduzem a um novo enriquecimento da atividade. (Davezies, 2010, p. 162).

O trabalho se reveste de tamanha importância para a existência humana que estas novas modalidades de articulação entre meios, objetivos e motivos pontuadas por Davezies (2010) retomam a problemática posta por Leontiev (2004) quanto à transformação e à hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos pelo aparecimento e desenvolvimento do trabalho. Este, desde suas origens, tem sido “mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (Leontiev, 2004, p. 80), o que impulsiona desenvolvimento psíquico e a própria inteligência humana na medida em que o homem aprende a transformar a natureza (Leontiev, 2004).

Com toda esta riqueza que vai se constituindo individual e coletivamente no trabalho pelos trabalhadores, a atividade de trabalho se direciona a três polos de ação: ao outro, ao objeto e ao próprio trabalhador. A orientação ao outro se refere à dimensão interpessoal da atividade; a indicação ao objeto diz respeito ao prescrito, à dimensão impessoal da atividade, às tarefas instituídas e às normas postas para tal; a direção a si próprio reflete a dimensão pessoal da atividade, expressando sua singularidade. Na intermediação dessas dimensões, tem-se a dimensão transpessoal, que se refere à história coletiva de um grupo profissional. Essa media a relação entre o gênero profissional (recurso que envolve a construção compartilhada, sempre aberta e não acabada daquilo que se faz - o trabalho e a história comum da profissão) e o estilo pessoal da atividade (uma reformulação do gênero profissional, um ajustamento para torná-lo instrumento da ação, adicionando a marca pessoal e singular de um trabalhador que se apropriou do gênero profissional em questão) (Clot, 2007, 2010b).

Nesta discussão sobre gênero profissional e estilo pessoal da atividade, é importante mencionar que Yves Clot busca alguns intercessores para a compreensão da atividade. Ele acaba por estabelecer diálogos com os campos da linguagem, da cognição e do trabalho, produzindo profícuos debates que dão suporte ao seu pensamento, numa espécie de autoria coletiva sobre as questões que ele se propõe a discutir.

Então, para tratar “não de uma Psicologia do desenvolvimento, mas de um desenvolvimento da Psicologia”, Clot (2006) se reporta a Vygotsky quanto à compreensão de

alguns dos grandes temas da Psicologia: linguagem, mediação, subjetividade, relações entre afetos e conceitos e entre desenvolvimento e aprendizagem. Alguns elementos na obra de Vygotsky repercutem na Clínica da Atividade, esclarecendo uma relação na qual o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, também provoca intervenção nas mesmas e as transforma, tornando evidente a prática de homens historicamente situados, que no trabalho desenvolvem relações sociais, criam cultura, história humana e seus instrumentos.

Em Vygotsky, Clot (2006, p. 22) fundamenta a ideia de atividade realizada e do real da atividade:

Eu acrescentaria que o comportamento realizado, que se pode observar, é apenas uma ínfima parte do que é possível no comportamento. Em outras palavras, pode-se dizer que cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não-realizados. Ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível. Acredito que isso seja muito importante, porque existe em Vygotski, o que pessoalmente eu formulei da seguinte maneira: há uma diferença entre a atividade realizada e o real da atividade. O real e o realizado não são a mesma coisa. O realizado não tem o monopólio do real na vida psicológica. **O real é muito mais amplo. Há, finalmente, outra ideia forte: o que não foi realizado, o que não foi efetuado não é menos real. Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas – atividades impossíveis. Portanto, o impossível e o possível estão no real.** (Grifo nosso).

Estes possíveis não realizados, desenvolvimento contrariado, acabam por ampliar aquilo que os trabalhadores põem em movimento como mobilização psicológica durante o trabalho. Para além da tarefa daquilo que é visível e compreensível sobre o que se faz, existe uma dimensão do não realizado que também impacta o trabalho.

Outra questão importantíssima, herança de Vygotsky nas formulações da Clínica da Atividade, é a concepção de social aportado. Para esse autor, o social não é uma coleção de indivíduos, visto que se faz vivo e presente em cada indivíduo, mantendo-se presente em cada atividade singular – subjetiva, não como um objeto exterior a ser interiorizado diretamente, mas numa relação indireta na qual “nos tornamos sujeitos, transformando o social *em si* pelo social *para si*. Isso porque “o social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós” (Clot, 2006, p. 23).

Clot (2006, p. 23) pontua que, para Vygotsky, o social está vivo quando harmonizado com a atividade singular, subjetiva, ou seja, “não é o social entendido como uma coação, restrição externa, mas um social vivo”. Tem-se, assim, uma relação na qual a atividade psicológica é mediatizada pela linguagem, por instrumentos, mas também mediatizante, que produz elo entre os objetos, as pessoas e o sujeito. Tal questão não pode levar à compreensão

de um social como objeto exterior a ser interiorizado, pois não existe aqui uma relação direta nesse sentido. O que de fato ocorre, para Vygotsky, é o desenvolvimento do sujeito “transformando o social *em si* pelo social *para si*”. *Para si* possui o sentido de apropriação, recriação, inacabamento, que permite nos colocarmos.

Pode-se dizer que, para Vygotsky, a função social da vida psicológica do sujeito não é sedentária. Ela muda no decorrer do desenvolvimento psicológico. O social não está lá no mesmo lugar. De certa forma, há uma migração funcional do social, pois o social não serve sempre à mesma coisa. No início, ele é recurso para o sujeito, para depois tornar-se fonte. Há, portanto, um renascimento do social na vida subjetiva, uma recriação e não uma interiorização [...]. A função do social não é sedentária, ela se move, ela migra. É, no início, uma forma de viver; em seguida se torna a origem de novas formas de vida. Das fontes aos recursos e inversamente; há uma espécie de *nomadismo* do desenvolvimento. A aprendizagem, no início meio de desenvolvimento, torna-se, em seguida, uma fonte em si mesma de desenvolvimento. Esse processo de migração funcional existe para Vygotsky não apenas do social para a atividade psicológica, mas existe também no pensamento, entre o afeto e o conceito, entre o conceito e a emoção. (Clot, 2006, p. 25).

Considerando o último ponto levantado por Clot no excerto acima, que menciona a relação entre conceito e afeto, pontuamos que não existe oposição entre conceito e afeto, pois os conceitos agem nas emoções, transformando-as. Do mesmo modo, emoções e afetos se tornam recursos para desenvolver conceitos, evidenciando uma migração funcional entre ambos. Essa responsividade entre o social e a subjetividade nos recorda não só Vygotsky, mas também Bakhtin, autor que também é base da discussão empreendida por Yves Clot. Assim, Bakhtin contribui com a ideia da linguagem e sua dialogia, e da língua que reflete e refrata os sentidos constituídos na interação social, evidenciando aspectos de fidelidade e distorção. No campo da linguagem, Clot (2007) se apropria dos conceitos de gênero e estilo discursivos discutidos por Bakhtin, e nos apresenta os conceitos de gênero profissional e estilo. Bakhtin é, pois, um importante autor nos estudos da linguagem e traz apontamentos valiosos para a Clínica da Atividade no tocante à relação axiológica do indivíduo com o meio, relação essa que aporta valores. Vejamos:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (Bakhtin, 2020, p. 294-295).

Bakhtin (2011) ainda discorre sobre a interação entre os sujeitos, a constituição de sentidos e a humanidade que se constitui na e pela linguagem, na relação com os outros:

[...] da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro; e mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo o homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. -, essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele. [...]. **De um modo geral, toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora.** O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: **é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário;** só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípios com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independentemente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo. (Bakhtin, 2011, p. 4, grifo nosso).

Essa complexa relação entre o indivíduo e o meio aporta valores, e tal discussão nos reporta a Canguilhem (2001, 2012) quando afirma que o vivo não se submete ao meio, mas sim ao que o meio propõe, mas não se impõe³⁴. O que precisa ficar claro aqui é que o humano sempre desenvolve uma relação normativa com o meio, um debate de normas pela não indiferença humana. Vejamos:

O reconhecimento da saúde como verdade do corpo, no sentido ontológico, não somente pode, mas deve admitir a presença, em termos precisos, como controle e muro protetor da verdade no sentido lógico, ou seja, da ciência. Certamente, o corpo vivido não é um objeto, mas, para o homem, viver é também conhecer. **Eu me porto bem à medida que me sinto capaz de portar a responsabilidade de meus atos, de portar coisas à existência e criar entre as coisas relações que não lhes aconteceriam sem mim, mas que não seriam o que são sem elas. Então, preciso aprender a conhecer o que elas são para poder mudá-las.** (Canguilhem, 2005, p. 48, grifo nosso).

Nessa relação entre o humano e seu meio, não é possível ao humano suprimir sua subjetividade, uma vez que os valores são sempre do vivente, sendo impossível domar os valores alheios. E isso, de certa forma, também está presente no pensamento de Clot ao tratar da relação entre o gênero profissional e o estilo. Sobre esta questão, esse autor evidencia a dialogicidade posta na atividade laboral mediante a relação entre o gênero profissional e o estilo, sendo que a atividade é inventada e reinventada na e em cada situação.

A noção de coletivo como recurso para o desenvolvimento da profissão, em Clot, é fundamentada em Vygotsky (um social que constitui o sujeito – um coletivo que está vinculado ao interior do indivíduo e se desenvolve nas trocas exteriores). Isso porque o trabalhador precisa ter acesso aos subentendidos da atividade (a memória social e impessoal dessa profissão que o

³⁴ A partir dessa lógica, Canguilhem desenvolve a ideia de saúde (capacidade de ser normativo perante o meio, alterando suas infidelidades) e a noção de páthos (sentimento de vida contrariada, patológico no sentido que instaura doença, norma inferior).

orienta nos modos de agir próprios daquele ofício – formas de fazer e dizer). Aqui, temos a dimensão do gênero profissional como os “pressupostos sociais da atividade em curso, que oferta sua capacidade à atividade pessoal: maneiras de começar uma atividade e de finalizá-la, maneiras de conduzir eficazmente” (Clot; Faïta, 2016, p. 12).

Retomando Bakhtin e suas contribuições para a Clínica da Atividade no tocante à noção de gênero discursivo sobre a atividade languageira, em que “as relações entre o sujeito, a língua e o mundo não são diretas” (Clot, 2010b, p. 120) e se manifestam em gêneros de discursos disponíveis e relativamente estáveis. Clot (2010b) identifica essa discussão como uma crítica de Bakhtin contra as ciências da linguagem, o que pode contribuir para a discussão própria das ciências do trabalho. Nesse sentido,

Pode-se considerar que a crítica da dicotomia língua prescrita/fala real que Bakhtine dirige contra as ciências da linguagem é heurística para as ciências do trabalho. Com efeito, a oposição entre tarefa prescrita e atividade real deve, em nosso entender, ser igualmente aplicada ao trabalho. Porque as formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir são, ao mesmo tempo, restrições e recursos. Se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma das nossas atividades, o trabalho seria impossível. O gênero da atividade assenta, portanto, em um princípio de economia da ação.

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. (Clot, 2010b, p. 121-122).

A noção de gênero profissional, verdadeiro intermediário social que organiza a atividade pessoal, é fruto das contribuições de Vygotsky e de Bakhtin, os quais tecem um referencial teórico que concebe o trabalhador como ser que acessa, no gênero de sua profissão, os recursos históricos e culturais construídos por aqueles que partilharam desse mesmo ofício, as formas sociais estabilizadas que possibilitaram uma ação coletiva ao longo do tempo. Dessa forma, os gêneros discursivos, assim como os gêneros profissionais, nunca estão acabados – são obra aberta, pois são relativamente estáveis, renovando-se por meio da história de fazeres e saberes partilhados pelos trabalhadores em um local de trabalho.

É o gênero que dá o tom da ação, não deixando o trabalhador jogado à própria sorte. Então, a partir do gênero, podemos afirmar que um trabalhador jamais trabalha sozinho, pois o gênero o serve como recurso para o enfrentamento do real, protegendo-o dele mesmo e dos erros possíveis no desenvolvimento da atividade. Constitui-se, dessa forma, um instrumento

psicológico da ação frente a determinada situação (Clot, 2010b), uma transformação do trabalho para “si” (Clot, 2007, p. 86).

Já o conceito de Estilo em Clot (2010b) também retoma contribuições bakhtinianas a partir da noção de coletivo e tudo o que ela implica na realização da atividade para discorrer sobre aquilo que o trabalhador é convocado a desenvolver frente às condições reais de trabalho. E, para esse apontamento específico sobre o estilo, Bakhtin (2011) também traz uma contribuição para a discussão sobre o trabalho, pois pontua que o domínio do gênero aprimora o estilo.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2011, p. 285).

Nos estudos de Clot, gênero e estilo não se desenlaçam, uma vez que “o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal” (Clot, 2006, p. 49). Assim, temos um gênero que requer o estilo e um estilo sempre criado a partir de um gênero, uma dialogicidade criativa que gera desenvolvimento para ambos.

Nessa estrutura dialógica da atividade, o coletivo está no indivíduo em dois momentos do desenvolvimento da atividade individual: inicialmente, no plano social e, em seguida, no plano psicológico - primeiro como categoria interpsicológica e segundo como categoria intrapsicológica. É a partir de Vygotsky que Clot (2010b) desenvolve tal questão, pontuando que o indivíduo se torna sujeito psicológico quando ele “começa a utilizar, em relação a si próprio, as mesmas formas de conduta que os outros haviam empregado, em primeiro lugar, para com ele” (Vygotski, 1978, p. 141; Tomasello, 2004 *apud* Clot, 2010b, p. 166). Em seguida, o indivíduo é compelido a se desvincular de tais normas, empreendendo a sua própria atividade na vida social, colocando-se e desenvolvendo seu estilo.

Existem diferentes elementos do trabalho coletivo como formas de interações sociais. Sendo assim, pesquisadoras como Garza e Weill-Fassina (2000, p. 226) esclarecem que a coatividade, a coação, a cooperação, a colaboração e a ajuda mútua são meios de negociação para a superação de conflitos, que podem ou não fortalecer os coletivos, constituindo-se espaços de negociação. Nesse contexto, os coletivos de trabalho possuem importância ímpar ao agir

como força mobilizadora, poder de agir³⁵ em situações desafiantes, ou seja, suporte ao indivíduo, bem como possibilidade de ser fonte dinâmica de reelaboração coletiva do próprio gênero profissional em situações reais, indo contra a rigidez ou adoecimento e provocando desenvolvimento e saúde (Clot, 2010b). Nesse sentido, o gênero profissional se apresenta organizado e historicizado (Bendassolli; Falcão, 2013).

Quando essa força mobilizadora não estiver ativa, “a saúde se degrada no ambiente de trabalho sempre que um coletivo profissional se torna uma coleção de indivíduos expostos ao isolamento” (Clot, 2002, p. 4). Dessa forma, é importante destacar a relação dinâmica que constitui indivíduo e coletivo, a organização do trabalho como espaço de saúde e a percepção/defesa daquilo que se institui como o trabalho bem feito aos olhos dos trabalhadores. Desse modo, apreendemos as contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da Clínica da Atividade. Quanto ao social no desenvolvimento do indivíduo, reafirmamos ainda o exposto por Andrade e Falcão (2017, p. 85) quando tecem apontamentos sobre as funções do desenvolvimento cultural:

Cada função do desenvolvimento cultural existe inicialmente enquanto relação social, e não simplesmente nas relações sociais, como equivocadamente costuma-se compreender (VERESOV, 2004, 2010, 2014). As relações sociais tornam-se funções mentais por meio de uma experiência de “drama”, que assume o significado de colisão dramática, pessoal e emocionalmente vivenciada, experimentada primeiro inters psicologicamente enquanto relação social e então intrapsicologicamente, experiência que carrega o potencial para a produção de desenvolvimento (VERESOV, 2014). O coletivo é, então, percebido enquanto recurso para o desenvolvimento das subjetividades individuais, proporcionando o desenvolvimento do pensamento por meio de confrontações, colisões dramáticas sobre as quais se investe e se trabalha coletiva e individualmente.

Nessa relação de desenvolvimento como relação social, ao tratar do tema do trabalho coletivo (instância interpessoal) e dos coletivos de trabalho (instância transpessoal), Clot (2010b, p.167) pontua, a partir de Damien Cru (1995), o conceito de coletivo. Quanto a esse forjar de um coletivo, em Cru (2016), temos o enriquecimento do nosso olhar perante aquilo que não está diretamente visível nos coletivos de trabalho, mas que evidencia as marcas de um coletivo profissional, diferenciando-o das noções de ajuntamento de pessoas, grupo ou massa. Desse modo, um coletivo de trabalho é mais do que aglomerar pessoas e colocá-las para trabalhar juntas, é desenvolver e partilhar afetos, cumplicidade, coesão, sentimento de pertença e um propósito em comum. Convém-nos lembrar que estamos sempre a falar de humanos, gente

³⁵ Para Clot (2010b), o poder de agir refere-se à capacidade de superar contradições, limitações e bloqueios postos pelo real da atividade (vivências subjetivas que atravessam a atividade e se referem ao que é feito, ao que se desejaria fazer, ao que foi feito a contragosto, o que se deixou para depois, o que precisa ser refeito e ainda o que se faz para não fazer aquilo que deveria ser feito).

que está em atividade, que possui objetivos, que se coloca, que compartilha significados e atribui sentidos ao que vive, que partilha o ofício, mas também a própria vida.

Para Cru (2016), o que envolve um coletivo é a partilha da arte de viver e trabalhar, o desenvolvimento de regras e normas particulares e fundamentais do ofício (que se consolidam, se reproduzem e se superam), um linguajar específico, modos de proceder característicos que envolvem um saber-fazer prudente (com base na eficácia desse fazer que o libera de atestar sua natureza prudente). Ainda para Cru (2016, p. 52), “o métier... é também uma arte de viver, onde vão se encarnar, se consolidar e se reproduzir as regras fundamentais do ofício”.

A articulação desses elementos gera uma organização do trabalho coletivo por um coletivo de trabalho que teça uma capacidade de agir conjunta que se estabiliza no tempo por meio do gênero da profissão. Porém, nem todo trabalho coletivo envolve um coletivo de trabalho, ou seja, é necessário que esses elementos estejam articulados de forma a gerar vitalidade da atividade de trabalho e de seus profissionais. Quando isso não ocorrer, tem-se um mero agrupamento de profissionais sem engajamento, uma coleção de pessoas apenas com objetivos individuais sem partilha de objetivos comuns, algo que não gera recursos para o desenvolvimento e a transformação do gênero profissional em questão.

O deslocamento que Cru (2016) faz para compreender o ofício dos pedreiros nos faz pensar sobre o ofício aqui em questão - a docência – e assim ampliamos nosso olhar para percebermos como esta discussão pode ser ressignificada no trabalho das alfabetizadoras: a relação com os tempos de aprender e ensinar, a escolha dos conteúdos e seu dosar ao longo do ano letivo, os momentos de se envolver e se poupar, o arbitrar da intervenção necessária e eficaz para impulsionar a apropriação da escrita, a divisão do trabalho ao longo do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental, a escolha de metodologias e atividades pertinentes para desenvolver determinado conteúdo, o tempo de diagnosticar conhecimentos prévios, avaliar e reconduzir o trabalho, os afetos, as relações com as crianças e suas famílias em prol da aprendizagem. Tudo isso está presente no nosso “canteiro de obra” escolar. E, assim como Cru (2016) olha para o ofício dos pedreiros, serão partilhados, nos capítulos seguintes, alguns elementos sobre aquilo que é próprio do métier das professoras alfabetizadoras.

Para tanto, vamos provocar, por meio de métodos indiretos, elementos do gênero profissional também partilhados por aquelas que assumiram esta profissão na escola campo de pesquisa, ofício que escolheram e lhe atribuíram sentido, mas que também por ele foram escolhidas (como escolha de classe e de gênero), conforme as alfabetizadoras, sujeitos de pesquisa, autocaracterizaram-se na escola-campo. Esta questão foi confirmada por autores

como Hypolito (1997) ao tratar do processo de feminização do magistério e do perfil social dos docentes. Sobre essa escolha, ela será desenvolvida no Capítulo 3.

Estando o trabalho das alfabetizadoras situado como trabalho docente, mas também entrelaçando questões tão específicas próprias do *métier*, não perceptíveis até mesmo para outros professores do ensino fundamental, trazer a discussão sobre o papel dos coletivos de trabalho no desenvolvimento da atividade é necessária, pois acreditamos que o coletivo se constitui mola propulsora da saúde no trabalho. Isso se dá quando o coletivo consegue se constituir com um recurso para a profissão, ou seja, quando ele se faz meio de legitimação dos estilos individuais, das transformações postas ao gênero profissional, aos afetamentos da atividade, aos recursos para vitalidade³⁶. É na vitalidade que autores como Caroly (2010) buscam identificar se os coletivos são atuantes, vitais ou não. Esta é, pois, uma discussão instigante e que, para nós, constituiu-se referência para identificarmos desafios do coletivo da instituição escolar pesquisada, sendo parâmetro para sinalizar tanto a vitalidade quanto indícios de sua falta no coletivo analisado³⁷.

A discussão posta pela Clínica da Atividade sobre as dimensões do trabalho nos dão elementos para refletir acerca de questões que até então estão invisibilizadas no trabalho das alfabetizadoras, mas que ecoam na atividade delas, carecendo, por isso, ser problematizadas.

Como estas dimensões, essencialmente sociais, interagem de forma dinâmica, a dimensão pessoal evidencia um humano que se apropria do real pela internalização de instrumentos e signos. Assim, ao mesmo tempo, o trabalhador acaba por situar e/ou direcionar a sua atividade a outros (dimensão interpessoal), visto que “sem um destinatário a atividade perde seu sentido” (Clot, 2013, p. 6). A dimensão transpessoal, como gênero profissional, revela o atravessar da história do ofício perante as citadas dimensões, marca o pertencimento, o compartilhamento e o direcionamento daquilo que é comum (como os saberes e gestos) perante aqueles que partilham o labor. O gênero profissional “é como uma ‘senha’, conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (Clot, 2007, p. 41). A atividade que se realiza em determinado gênero sempre possui uma parte explícita, mas também

³⁶ Os coletivos de trabalho referem-se à instância transpessoal da atividade de trabalho – o gênero profissional. Já o termo trabalho coletivo refere-se à instância interpessoal, ambas pontuadas na página anterior. Para Caroly e Barcellini (2013, p.1), tais conceitos são distintos e complementares, sendo que é na “articulação do trabalho coletivo, no qual os operadores/as se engajam, e do coletivo de trabalho do qual eles-elas compartilham” que o coletivo se constitui.

³⁷ Desafios para lidar com problemas como: os combinados estabelecidos pelo grupo, o estabelecimento da confiança no trabalho do outro, a confiança entre os colegas, a forma como o grupo lida com a inassiduidade, melindres e o desconhecimento técnico, dentre outros.

uma parte “subentendida”, “implícita em seus fundamentos e em sua origem” (Clot, 2007, p. 46), partilhada pelos trabalhadores de um determinado meio.

É interessante perceber o quanto esta parte subentendida do conteúdo partilhado pelo gênero profissional é econômica no sentido de se fazer perceber, ser elaborada e enunciada. Isso pode ser evidenciado na dificuldade que o noviço em determinado métier enfrenta, pois ele não tem as regras do jogo claras. Desse modo, ele “entra num universo de signos que deverá aprender a perceber e a interpretar, às vezes em detrimento de si, sem grande explicação da parte de quem quer que seja” (Cru, 2016, p. 66).

Desta partilha de modos de agir posta no gênero profissional, institui-se o estilo pessoal de cada trabalhador, de modo a tornar aquilo que foi apropriado pelo gênero em instrumentos da ação individual com marca pessoal e singular (Clot, 2007), pautada por uma margem de autonomia e de criação que também acaba por nutrir dialeticamente o gênero profissional, renovando-o. Esse direcionamento e essa partilha desenvolvem a capacidade do trabalhador em afetar, mas também em ser afetado, uma vez que o gênero profissional se renova e se desenvolve historicamente, nunca estando acabado.

Quando não houver esse desenvolvimento da história do gênero profissional, Clot (2002) entende que ocorre a degradação de sua saúde: verdadeira suspensão da história do gênero profissional que, entre os trabalhadores, é a própria sorte no sentido de “cada um por si”, deixando-os dessa maneira “sem voz” face ao real (Clot, 2002, p. 4). Saúde e seu revés são compreendidos, a partir de Canguilhem (2009), como a capacidade de estabelecer normas, ser normativo perante as adversidades e conflitos, produzindo desenvolvimento. Entretanto, têm-se situações de entraves que geram enrijecimento e adoecimento, consequentemente.

Uma possibilidade, levantada pela Clínica da Atividade, é a partir do conceito de vivência, posto por Vygotsky, transformar vivência (*perejivane*, em russo) em experiência por meio do processo de interação, mediação e discussão do próprio trabalho pelos trabalhadores, mobilizando os agentes, seus coletivos e a própria atividade de modo a possibilitar o desenvolvimento das situações laborais. Nesse sentido, a atividade vista sob outra ótica, descentralizada (no sentido de deslocada do trabalhador, colocando em discussão/movimento o trabalho e não o trabalhador), pode constituir-se ferramenta de pesquisa e intervenção. E é justamente isso que os métodos indiretos propõem.

Considerando o espaço escolar, especificamente no que se refere ao trabalho docente, o professor organiza o meio (objeto) numa relação direta e indireta com as diferentes atividades

dos demais professores, alunos e colegas de profissão (outros). Esta relação direcionada a si, aos outros e ao objeto é sempre mediada por signos e instrumentos culturais. Nesse processo, o trabalho docente demanda o emprego da subjetividade, singularidade e estilo (instância pessoal) para adequar a atividade às prescrições que se têm (instância impessoal) conforme o suporte do coletivo do qual este professor pertence (instância interpessoal) e os modos de fazer dos quais ele se apropriou ao longo da experiência profissional (instância transpessoal).

Este processo não é isolado, uma vez que evidencia diferentes dimensões da atividade de trabalho que convoca o professor, no caso a professora alfabetizadora, a gerir o meio (sala de aula), a organizar mediações e provocar interações³⁸ que impulsionam o desenvolvimento³⁹ humano. Isso porque, a partir de Vygotsky, compreendemos que a apropriação de conhecimentos é mediada por signos e instrumentos culturais nas interações sociais. Os signos são símbolos que representam algo (meios que intervêm para a formação das funções psicológicas superiores e a regulação de ações sobre o psiquismo) e desempenham papel fundamental na forma como interpretamos o mundo e interagimos uns com os outros.

Segundo Toassa (2006, p.78), “os signos são estímulos artificialmente criados para a representação dos estímulos-objeto (coisas, pessoas) e para a acumulação de experiências acerca do meio: o caminho da criança à coisa, e da coisa à criança passa por outra pessoa”. Nesse sentido, os signos são criados com a finalidade de representação, e esse passar por outra pessoa destaca a questão social e interpessoal nos processos de comunicação, bem como de orientação e compreensão.

No processo de alfabetização, os signos (como letras, palavras) desempenham papel fundamental como instrumentos que permitem à criança estabelecer conexões e relações, como as que ocorrem entre os símbolos gráficos e os sons da fala em um primeiro momento, desenvolvendo, dessa forma, elementos importantes da consciência metalinguística⁴⁰, como a consciência fonológica. No dia a dia, estes saberes linguísticos passam despercebidos para um

³⁸ Sobre o conceito de interações, Toassa (2006, p.70) nos rememora que, para Vygotsky, “a interação com outras pessoas mais desenvolvidas produz mudanças estruturais da consciência, predominantemente determinada por leis biológicas nas três primeiras etapas do desenvolvimento da criança”.

³⁹ A partir de Vygotsky, entendemos que desenvolvimento se refere a “um complexo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação”. (Vygotski, 1995, p. 141 *apud* Toassa, 2006, p. 70).

⁴⁰ Para Morais (2020), renomado estudioso do processo de alfabetização, a consciência metalinguística envolve tomar a linguagem como objeto de reflexão. Na alfabetização, isso implica pensar e refletir sobre “seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos” (Morais, 2020, p. 41).

adulto leitor, porém, para as professoras alfabetizadoras, esses são objeto de trabalho que são organizados de forma didática a fim de serem trabalhados em turmas de alfabetização.

Quanto a estes saberes não diretamente visíveis, a Clínica da Atividade traz significativas contribuições para a atividade de ensino em alfabetização, até por que, pelo pouco que trouxemos até agora, percebemos a complexidade posta no trabalho de alfabetizar. Dessa forma, realizar estudos que evidenciem a atividade das alfabetizadoras pode fazer avançar a discussão desse labor ao destacar elementos para apreender instâncias pessoais, impessoais, coletivas e transpessoais desse trabalho. Pontuam-se assim questões, saberes e problemas específicos no trato com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no trabalho com a faixa etária de 6 a 8 anos de idade, dando visibilidade à atividade de ensino. Estas questões podem estar invisibilizadas, mas, mesmo assim, geram tensão e conflito, interferindo na saúde dos coletivos, na eficácia do trabalho e no desenvolvimento da atividade.

2.3 COMO ACESSAR O REAL DA ATIVIDADE? AS POSSIBILIDADES A PARTIR DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Acessar o real da atividade exige do pesquisador buscar a contribuição dos trabalhadores para tal. Assim, a Clínica da Atividade propõe a utilização de métodos indiretos para “fazer falar a experiência dos trabalhadores”, como as técnicas da instrução ao sócio e da autoconfrontação – simples e cruzada (Clot, 2010b, p. 36). Como fundamento para esta proposição, os trabalhadores precisam estar envolvidos pessoalmente em atividade de observação e interpretação da situação, bem como perceber que a mera observação da atividade de trabalho é limitada para a compreensão do que se passa.

Se a atividade, nos contornos apresentados por Clot, ultrapassar aquilo que estiver evidente na ação, é necessário buscarmos instrumentos metodológicos que, para além da observação da tarefa, contemplem a atividade e seus impedimentos, pois:

O real da atividade é também o que não se faz, o que não se pode fazer, o que se procura fazer sem conseguir. Os fracassos, o que se teria querido ou se podido fazer, o que não se faz mais, o que está para se fazer ou, ainda, o que se faz sem querer fazê-lo, sem contar o que está para ser feito. A atividade possui então um volume que ultrapassa a atividade realizada. (Clot, 2010b, p.104).

Nessa lógica de utilizar as técnicas que ultrapassam somente a tarefa, a ação está na possibilidade de que os próprios trabalhadores encontrem, nos intervenientes, os elementos para

realizar as necessárias mudanças nas situações laborais. Essa convocação para que os próprios trabalhadores se coloquem na posição de sujeitos das mudanças evoca também a retomada do trabalho coletivo como espaço de desenvolvimento da atividade comum, ou seja, atividade de cada sujeito com os outros trabalhadores.

Para Cunha (2021, p. 8), este é um processo tanto altamente educativo para os trabalhadores quanto um método de pesquisa que proporciona “a construção do conhecimento em uma perspectiva colaborativa e compreensiva dos saberes e valores que circulam na atividade laboral”. Além disso, Cunha (2021) tece comentários sobre a potência dos métodos indiretos quanto à produção de materiais de pesquisa com rica fonte de conhecimento:

Não é toda a globalidade dessa experiência que é passível de análise, mas esse processo de explicitação da experiência (cujos limites não são relativos à incompetência linguística daqueles que trabalham) é construtivista, na medida em que podemos falar em desenvolvimento e fortalecimento profissional, posto que traga à consciência laboral o porquê e o como funciona o sistema sociotécnico no qual a atividade está imersa, bem como desvela alguns meandros da própria atividade para o sujeito que trabalha. Um processo de desnaturalização da atividade é, portanto, desencadeado pela autoconsciência do sujeito de que, para além do que foi programado, há sempre a intervenção daquele que trabalha. Essa consciência é o deslocamento na percepção entre aquilo que é o trabalho – suas normas produtivas, técnicas econômicas... – e como, em alguma medida, o trabalhador se coloca em face deles, consciente ou inconscientemente. A interatividade entre trabalhadores sobre o próprio trabalho, e destes com o pesquisador, pode representar uma desestabilização em relações sociais cristalizadas nas situações de trabalho analisadas, ao desvelar as dimensões subterrâneas dessa experiência. (Cunha, 2021, p.8).

Esta atividade mediatizante do coletivo sobre si mesmo e a própria situação mobilizam tanto a reelaboração quanto a transformação das tarefas, dos artefatos e da organização do trabalho. Nesse sentido, tanto a instrução ao sócia quanto as autoconfrontações são “métodos de ação” para restaurar o poder de agir dos trabalhadores (Clot, 2010b, p. 37).

As possibilidades dialógicas apresentadas nos tópicos que se seguem evidenciam seu potencial organizador de pensamento e linguagem pela palavra que se torna intenção discursiva, que mobiliza os sujeitos perante o contato com a “realidade concreta e nas condições de uma situação real” (Bakhtin, 2020, p. 294), produzindo novas formas de comportamento, percepção e relações com os outros. Em Bakhtin (2020), também retomamos a ideia de uma experiência discursiva individual que se desenvolve na interação contínua com os enunciados dos outros.

Vygotsky (2002) também é outro autor que contribui para a nossa análise ao esclarecer o papel organizador do pensamento via linguagem verbal. Para ele:

Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (Vygotski, 2002, p. 35).

Nessa mesma obra, Vygotsky considera que o pensamento está constantemente em processo de desenvolvimento pelo uso de instrumentos semióticos, que incidem e provocam mudanças na relação do sujeito com si mesmo e com os outros. Assim, os signos constituem importantes mediadores da atividade, uma vez que partilham uma construção coletiva de sentidos e significados. Com base nesta questão, a Clínica da Atividade aproveita esse diálogo para gerar novas formas de percepção e mudança na atividade laboral (Clot, 2010b).

Porém, segundo Jean-Luc Roger (2013), o real da atividade não é acessível e passível de ser diretamente conhecido ou transformado, devendo, para isso, ser utilizados métodos indiretos. A metodologia da Clínica da Atividade busca “provocar” o desenvolvimento para poder estudá-lo e compreender seus movimentos, mas, para tal, são utilizados métodos como a autoconfrontação e a instrução ao sócia. Esses métodos acabam por gerar uma nova atividade, retomando e fazendo reviver os conflitos da atividade, requisitando dos próprios sujeitos ali envolvidos a busca por soluções perante aquilo que foi evidenciado.

A seguir, mostramos aspectos técnicos dos métodos pontuados pela Clínica da Atividade. Então, para fins de elucidação, apresentamos as seguintes possibilidades: a instrução ao sócia, a autoconfrontação e a oficina de fotos. Tais propostas constituem alternativas de produção de novas formas de apreender a atividade laboral pelos trabalhadores, gerando conhecimento e possibilidade de discussão coletiva sobre o ofício e ampliando o poder de agir⁴¹ e o manejo do ofício pelos próprios trabalhadores.

2.3.1 A Instrução ao Sócia

Inicialmente formulada por Ivar Oddone, em 1970, a instrução ao sócia surge a partir da preocupação de Oddone de recuperar e discutir a experiência concreta dos operários da FIAT em Turim. Para esse autor, no espaço laboral, os trabalhadores mantêm sua capacidade de pensar, colocar-se e dar valor àquilo que eles fazem (Oddone; Re; Briante, 2023), o que implica

⁴¹O poder de agir refere-se à capacidade de ação do trabalhador em meio a conflitos técnicos, sociais ou pessoais, sendo, pois, o agir engajado na solução dos conflitos (Roger, 2013).

uma psicologia que produza, de forma compartilhada, saberes com os trabalhadores em Comunidades Científicas Ampliadas. Vejamos:

[...] na fábrica, como em qualquer outro lugar, um homem se mantém homem mesmo nas condições mais hostis, preserva sua capacidade de pensar, é capaz de se reapropriar do significado e da importância social de seu trabalho, e pode desenvolver a sua identidade profissional numa inteligência coletiva centrada no projeto de transformação do presente. (Oddone; Re; Briante, 2023, p. x).

Para verificar se esses elementos estavam contidos na experiência operária, a proposta de Oddone foi trazer à tona como cada trabalhador realizava a sua atividade. Para isso, esse autor solicitava aos trabalhadores a instrução para um auxiliar, um sósia. As quatro dimensões propostas inicialmente por Oddone foram: apreender a relação do trabalhador com sua tarefa, suas relações com os demais colegas de trabalho, com sua chefia e a forma como se organiza informalmente o trabalho. A instrução era dada da seguinte forma⁴²:

Se existisse outra pessoa idêntica a você, do ponto de vista físico, como você diria a ela para se comportar na fábrica, em relação à tarefa, aos colegas, à hierarquia e à organização informal, de forma que ninguém percebesse que não se trata de você mesmo? (Oddone; Re; Briante, 1981, p. 57).

Esta proposta busca colocar em relevo elementos próprios do ofício, afirmando-se como uma coanálise da atividade laboral, sendo apropriada por Yves Clot com foco em transformar as situações de trabalho degradadas. Rompendo com a clássica proposta da ergonomia francesa e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, Clot se ancora em Vygotsky quanto à compreensão de que “o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas” (Clot, 2007, p.15). É esse entendimento que dá base para o conceito de real da atividade, ou seja:

[...] o que não se faz. O que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar [...] o que se faz para evitar o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto. (Clot, 2010b, p.104).

Para a clínica da atividade, é preciso apreender tanto a atividade realizada quanto o real da atividade, pois ambos constituem fonte de desenvolvimento dos sujeitos e nenhum deles deve ser desmerecido. Assim, é se servindo da primeira que se pode acessar o segundo, ou seja,

⁴²Para um exemplo completo sobre o desenrolar de uma proposta de Instrução ao Sósia, consulte Clot (2010b, p. 209-221). Para saber mais, ver: BATISTA, Matilde; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sósia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 16, n. 1, jun. 2013.

aquilo que não é observável, fato que oferece uma possibilidade de reorganização e modificação do real.

Para Batista e Rabelo (2013, p. 2), “A tomada de consciência não se define pelo resgate de um passado intacto, mas na recriação da experiência passada que é revivida na ação presente. Esse é o princípio norteador de uma metodologia histórica e desenvolvimental praticada na clínica da atividade”. Para desenvolver essa recriação, a instrução ao sócia constitui-se na possibilidade de deslocar a atividade do trabalhador para um novo contexto. Assim, “as atividades se organizam e se modificam”.

A seguir, para fins didáticos, apresentamos um quadro com elementos essenciais da instrução ao sócia, a partir de Clot (2010b, p. 208-226):

QUADRO 2 – Instrução ao Sócia – Fases e Etapas

Instrução ao sócia – fases e etapas	
1ª fase:	Apontamentos iniciais sobre o desenvolvimento do método a serem expostos ao trabalhador: - Esclarecer sobre o objetivo em questão: tomada de consciência sobre o que o trabalhador faz; - O trabalhador precisa retomar sua rotina como se fosse um observador de seu trabalho e deverá orientar o sócia sempre usando a terceira pessoa (deslocamento de sua atividade em um novo contexto); - Não é sobre valorar o que se faz, é sobre compreender os caminhos de execução escolhidos pelo trabalhador: não existe certo ou errado, não é isso que está em jogo; - Pontuar que o trabalhador deverá explicitar o que ele faz todos os dias; o que ele não faz; o que ele não pode fazer; o que ele não faz, mas poderia fazer; o que ele gostaria de fazer, mas não faz.
2ª fase:	Desenvolvimento do método - Apresentação do protocolo ao trabalhador: - “Suponha que eu sou seu sócia e que amanhã eu deverei te substituir no seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir para que eu possa conduzir o seu trabalho, de modo que ninguém perceba a substituição”. - Trabalhador instrui o sócia sobre toda a jornada de trabalho, desde o momento em que ele adentra o espaço laboral até o final do expediente.

3ª fase:	Após a 2ª fase, são realizados os seguintes pontos: - Imediatamente após a aplicação do protocolo: Questionamento do sósia ao trabalhador sobre o que o exercício provocou nele. Quais emoções e percepções ele percebeu sobre a atividade; - Transcrição do conteúdo e apresentação por escrito ao trabalhador do conteúdo da instrução para que, em um segundo momento, o trabalhador pontue sobre a necessidade de realizar ajustes e melhorias; - Contato do trabalhador com o conteúdo transcrito para que ele analise suas falas, comente e reflita sobre sua atividade no ambiente de trabalho; essa ação visa à tomada de consciência sobre um objeto mental como recriação da experiência vivida como meio de viver outras possibilidades; - Após essa análise individual do trabalhador, abre-se para uma análise coletiva do conteúdo, ampliando as possibilidades de realização de uma mesma atividade de trabalho. O movimento posto neste item evidencia uma ação sobre si, mas como um outro - os trabalhadores sempre assumindo, de forma individual ou coletiva, o lugar de analistas do processo de trabalho.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Clot (2010b, p. 208-226) e Batista e Rabelo (2013).

Para se iniciar a instrução ao sósia, é necessário que essa possibilidade seja previamente apresentada ao grupo de profissionais com o qual se desenvolve a pesquisa e que ele concorde com a participação. Ainda são necessárias a delimitação do tema e da sequência dos trabalhos, das regras a serem seguidas no desenvolvimento da intervenção e a organização prévia dos encontros, de modo a facilitar que o foco da experiência esteja em desenvolver os detalhes da execução da atividade (Clot, 2007). Todo o processo se dá com a presença de um grupo de pares que discutirá as diferentes formas de agir para realizar o trabalho. O sósia será um interlocutor artificial – o clínico da atividade que “apresenta um defeito irremediável: não sabe, mas deve saber” (Clot, 2007, p.149).

Inicia-se a instrução com a seguinte norma ao trabalhador: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (Clot, 2007, p.144). Nesse momento, o trabalhador se coloca na função de instrutor (sempre organizando sua fala em terceira pessoa: você deverá...), orientando sobre o que fazer, sobre o que não fazer, o que se poderia fazer, mas não se faz. Cabe ao sósia sempre retomar o seu lugar como realizador da ação (eu deverei...), de modo a forçar o deslocamento do trabalhador participante, para que ele veja a sua atividade sob outra perspectiva, não sendo a de quem realiza diretamente, bem como impedir o fluxo linear da narrativa sobre o que ele deve fazer, descobrindo e interrogando sobre o que ele precisa

fazer, quais decisões precisa tomar ou não tomar e o porquê. A ideia é multiplicar “os obstáculos a fim de aprender mesmo aquilo que o outro não previu lhe ensinar” (Clot, 2007, p. 149).

Para Clot (2010b, p. 201), este deslocar do trabalhador é necessário, pois “nenhuma reflexão direta sobre a ação é possível de si para si”. Assim, esta situação provocada acaba por gerar “uma situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo sob a restrição com o outro torna a sua experiência ‘alheia’” (Clot, 2007, p. 144), um contato social com si mesmo. Em um momento posterior ao deslocamento, faz-se necessário instigar trocas discursivas entre os trabalhadores para que eles enriqueçam o conteúdo inicialmente levantado, detendo-se nos implícitos e subentendidos, dialogando sobre as escolhas feitas durante a realização da atividade.

A primeira etapa da instrução ao sócia, o levantamento da atividade, deve ser realizada em mais ou menos uma hora. Em seguida, deve-se questionar o trabalhador sobre os efeitos dessa experiência para ele, a fim de que se refaça. Um terceiro momento é a condução do sócia com a participação do grupo, em que, coletivamente, haverá esclarecimentos sobre questões não compreendidas ou modos de fazer não detalhados (selecionam-se situações, desafios, estratégias, complicações – elementos para os encontros posteriores). Esse não é um momento avaliativo pelo grupo, mas tão somente de buscar compreender a atividade do colega que serviu como instrutor. Nos encontros posteriores do grupo de trabalhadores, instiga-se uma reflexão coletiva sobre diferentes formas de realizar o trabalho exposto, elemento que também pode surgir em outros momentos, visto que não há uma estrutura rígida e linear no processo de análise da atividade laboral (Clot, 2010b).

Nem sempre ocorrem transformações concretas das situações de trabalho, a depender das instâncias envolvidas e do contexto em que ocorre este trabalho, mas o método possibilita minimamente a reelaboração de algumas decisões e escolhas dos trabalhadores, bem como a ressignificação de elementos do trabalho.

A instrução ao sócia constitui uma possibilidade de “descongelar” a atividade, dando-lhe movimento e desenvolvimento quando, por meio dela, a atividade laboral se torna atividade de linguagem, meio de organizar e modificar a experiência dos trabalhadores, modificando o estatuto do vivido. Julgamos que a breve apresentação aqui realizada não dá conta de todos os elementos que se apresentam para que o pesquisador contorne uma situação real de realização

do método, mas dá indícios de elementos essenciais que devem estar contidos em seu desdobramento, diminuindo, dessa forma, os impedimentos para realizar a intervenção⁴³.

2.3.2 A autoconfrontação

A autoconfrontação é um método indireto apropriado pela Clínica da Atividade como meio de favorecer o desenvolvimento do poder de agir dos trabalhadores em seus coletivos de trabalho. A origem da autoconfrontação remonta à Ergonomia como um deslocamento do plano da observação para que sejam manifestos os conflitos vitais da atividade laboral.

Pela autoconfrontação simples, tem-se a possibilidade de um confronto entre a atividade de trabalho e o próprio trabalhador, fazendo desse um observador de sua própria atividade, pois “a ação passada pelo crivo do pensamento se transforma em outra ação que é refletida” (Clot, 2010b, p. 200). Para a Clínica da Atividade, esse movimento é importante, visto que o trabalhador precisa assumir a sua atividade como objeto de pensamento, de reflexão, de exame rigoroso e de produção de saberes.

Na autoconfrontação cruzada, isso se amplia de modo a contemplar o coletivo por meio das trocas verbais que dão novos contornos ao objeto debatido. Em comum, temos os pressupostos dialógicos dessa forma de transformação e conhecimento da atividade dos trabalhadores, feita por eles mesmos no sentido de assumirem a posição de protagonistas. Para Rezende e Christo (2018, p. 133):

O pressuposto é o de que toda observação do trabalho do outro implica em uma ação sobre esse que é observado, isto é, produz no mesmo uma atividade de observação sobre si. Dessa forma, no curso de uma atividade, a observação da atividade de alguém incita nessa pessoa uma atividade interior específica (um diálogo interior, uma reflexão sobre sua própria ação), que pode lhe fornecer uma via de desenvolvimento, especialmente se forem criadas condições para que seja dado a esse diálogo interior um destino dialógico no plano intersubjetivo. Como já dito, não como via de escuta da experiência com fins de desvelá-la, mas para conhecê-la em seu desenvolvimento possível.

Nesse processo, a atividade verbal se torna mais do que forma de acesso à atividade, pois ela se materializa numa nova atividade dos trabalhadores, mediada pelo pesquisador no

⁴³ Como aprofundamento desta discussão, sugerimos as leituras de Clot (2007, 2010b).

papel de organizador da situação de análise. Nesse processo de mediador, o pesquisador ainda é requisitado, ao mesmo tempo, como interlocutor nessa representação simbólica (Faïta; Maggi, 2007).

Na operacionalização da autoconfrontação, em um primeiro momento, submete-se o trabalhador ao exame das imagens do seu próprio trabalho (geralmente as imagens são em vídeo) e solicita-se dele o comentário da sua própria atividade. Porém, é importante ter claro que é sobre a atividade e não sobre as ações dele. Então, comparecerá não só o que ele faz, mas os motivos, os objetivos e a inteligência posta perante o que é feito. Acreditamos ser esta a grande relevância dos métodos utilizados pela Clínica da Atividade: ao mesmo tempo em que o pesquisador conhece o que os trabalhadores fazem, a atividade verbal possibilita novos contornos ao próprio trabalhador sobre o que se faz, alcançando a dimensão individual e até mesmo coletiva.

Sendo assim, o trabalhador tem a chance de projetar, em retrospectiva à atividade, um olhar atual e questionador sobre o que foi realizado (na autoconfrontação simples) e de forma a convocar os seus pares na autoconfrontação cruzada (Clot, 2010) como forma de revelar contradições e correlações nessa atividade de análise laboral. Sobre essa questão, Faïta (2010, p.183) comenta que:

[...] o esquema nessas circunstâncias é quase sistemático. Confrontado ao espetáculo de seu trabalho, o autor passa por graus na apreciação de sua própria atividade. Os componentes de sua ação o conduzem a dar inicialmente uma imagem de como ele vê a si mesmo. Depois abandona essa imagem para entrar no estágio de colocar em palavras aquilo que caracteriza a especificidade de sua ação, o que se atrela, em última instância, a outras constantes que são as do coletivo no qual ele se reconhece.

Nesse processo, o que estava como “automático” torna-se uma questão a ser problematizada pelo trabalhador. Não é apenas uma coleta de dados, tampouco uma forma de fazer dizer o que os trabalhadores não podem entender, mas, sim, criar redes dialógicas de reelaboração da atividade já realizada, de modo a impactar e ressignificar a atividade futura.

No breve quadro abaixo, apresentam-se sistematizadas as fases e etapas dessa experimentação dialógica a partir de Clot (2010b, p. 239-241):

QUADRO 3 – Autoconfrontação – fases e etapas

Autoconfrontação – fases e etapas	
1ª fase:	- A constituição de um coletivo de profissionais voluntários (o que seria a comunidade científica ampliada, de Oddone (1981). - A observação das situações de trabalho. - A determinação da sequência de atividade comum para a gravação em vídeo.
2ª fase:	- A gravação em vídeo de alguns minutos de uma sequência da atividade. São apresentados, assim, determinados registros da atividade que serão objeto de repetidas análises. - A confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador (autoconfrontação simples). - A confrontação do mesmo profissional com a mesma gravação, mas, dessa vez, na presença do pesquisador e de um colega que já se confrontou, também, com sequências de sua própria atividade (autoconfrontação cruzada).
3ª fase:	Esta fase permite mobilizar outros estágios da ação engajada: - O coletivo de profissionais; - O comitê de monitoramento e intervenção; - O coletivo profissional ampliado – os pares que se submetem às mesmas provas profissionais.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Clot (2010b, p. 239-241).

A autoconfrontação é uma ferramenta de intervenção e de conhecimento sobre determinado ofício que permite a coanálise do trabalho pelos próprios trabalhadores com a mediação do pesquisador. O uso desse dispositivo metodológico pode gerar tanto a produção de saberes sobre determinado ofício quanto o seu desenvolvimento.

2.3.3 O uso de fotografias: a oficina de fotos

O recurso da fotografia tem sido explorado com a finalidade de realizar processos de desenvolvimento e conhecimento sobre o trabalho. Sendo assim, ele tem possibilitado importantes estudos, sobretudo nos grupos de pesquisa NUTRAS/UFF (Silva; Souto; Memória-Lima, 2015) e NEPESP/UFES (Rosemberg; Ronchi Filho; Barros, 2011).

Na oficina de fotos, são debatidos pelos trabalhadores os conteúdos das imagens de seus espaços laborais (Osório, 2010). Anteriormente ao momento de debate, acontece a produção das imagens, o que também é realizado pelos próprios trabalhadores, ou seja, são eles

que enquadram e delimitam o que será registrado, exibido e analisado posteriormente. Em algumas propostas, existe a disponibilização de apenas uma câmera para um grupo de trabalhadores, mas são os mesmos que debatem e decidem o quê e como irão registrar as imagens.

Após o momento de registro das imagens, inicia-se uma nova etapa de observação e diálogo entre os pares, diálogo que já estava sendo fomentado individualmente quando o trabalhador realizava suas escolhas e enquadramentos. Cabe ao pesquisador, nesse momento, apenas mediar a análise, pois o protagonismo se mantém dos trabalhadores envolvidos.

Todas as etapas da oficina de fotos acabam por convocar os trabalhadores a debaterem o trabalho cotidiano, seus desafios e aquilo que eles elencam como um trabalho bem feito. Nesse movimento, evidenciam-se elementos que fazem sentido aos trabalhadores, estabelecendo-se ainda uma proveitosa discussão coletiva sobre o que é relevante ou não na atividade, o que os representa ou não, bem como as dificuldades geridas por eles para que o trabalho efetivamente saia.

Para Silva, Souto e Memória-Lima (2015), o dispositivo de oficina de fotos, assim como a instrução ao sócia e a autoconfrontação, tem como protagonistas da análise laboral os próprios trabalhadores, buscando o desenvolvimento de recursos coletivos e individuais para o trabalho. Essas possibilidades só se justificam se existir uma postura ética em jogo, se existir confiança entre os próprios trabalhadores, bem como entre os trabalhadores e o pesquisador. Se existir o desejo, vislumbra-se a transformação das situações de trabalho.

Ao longo da exposição, descrevemos, em linhas gerais, os principais instrumentos metodológicos da Clínica da Atividade. Tais métodos podem ser usados na análise de diferentes ofícios e não somente no trabalho docente. Dentre os métodos indiretos da Clínica da Atividade pontuados acima, nossa escolha, ao longo da pesquisa de campo, foi pela instrução ao sócia e pela autoconfrontação simples, por ser inviável reunir, ao mesmo tempo, durante a jornada de trabalho, especificamente, o coletivo de professoras alfabetizadoras da unidade escolar. Para compreendermos como esse coletivo funciona em conjunto, utilizamos também observações (em cada sala de aula e ainda em espaços coletivos como a sala dos professores), entrevistas semiestruturadas e verbalizações induzidas. Em apenas uma oportunidade, conseguimos reunir as alfabetizadoras para uma discussão coletiva sobre o trabalho de alfabetizar, ocasião bastante produtiva, apresentada com mais vagar no Capítulo 4.

Buscamos empreender também um trabalho com o uso de fotografias, mas tivemos de adaptar o protocolo já firmado pelos colegas citados acima que desenvolvem pesquisas com a Clínica da Atividade. Mantivemos, porém, a pertinência quanto ao fato de ser imagens fotografadas pelas próprias professoras, uma vez que o nosso foco seria o olhar delas para o trabalho.

Para isso, a escolha foi por imagens tiradas pelas próprias professoras e divulgadas por elas nas redes sociais da unidade educacional, o que demonstra escolhas particulares daquilo que elas escolhem e publicam nas redes sociais como o trabalho bem feito. Pelas imagens, tivemos subsídios para discutir com elas os sentidos e os motivos postos em atividade pedagógica. No Capítulo 4, as fotos vão ser utilizadas como mobilização para a discussão sobre o ofício.

Buscamos, desse modo, adaptar a utilização dos métodos próprios da Clínica da Atividade, de forma a tornar a pesquisa possível, pois a escola em tempo integral é muito dinâmica e exige o envolvimento de todos os professores. A adaptação foi necessária porque a pesquisadora percebeu que, em alguns momentos, o fato de as professoras estarem à disposição para contribuir com a pesquisa acarretava para elas “levar mais serviço para casa”, mesmo tendo se mostrado solícitas em contribuir com a presente pesquisa. Isso de certa forma mobilizou a pesquisadora para buscar outras formas de agir.

No campo de pesquisa, a pesquisadora procurou manter o rigor e a pertinência quanto à proposta inicial de cada método apropriado por Yves Clot relatado aqui, embora em certos casos tenha sido necessário realizar alguns ajustes de forma a tornar a pesquisa possível. Mas, em todos os momentos, a pesquisadora procurou adentrar a rotina da escola de modo que sua presença se tornasse algo costumeiro, dando liberdade para que os sujeitos da pesquisa agissem da forma habitual. A pesquisadora buscou instruir-se sobre o que os professores fazem, como eles fazem, por que fazem, bem como as dificuldades e os prazeres envolvidos nessa dinâmica de viver a escola, especialmente o trabalho das professoras alfabetizadoras.

Tendo explicitado a opção teórica e metodológica da Clínica da Atividade, vamos passar às especificidades do trabalho docente, em especial ao trabalho das alfabetizadoras, questão a ser tratada no capítulo a seguir.

3 – O TRABALHO DOCENTE DOS ALFABETIZADORES: SABERES DO OFÍCIO

O que mudou em mim são os outros, porque eu sou esse outro que me fala, que eu escuto e que me faz caminhar com ele. Como seria feliz se pudesse aplicar a mim mesmo estas palavras de Brecht: Ele pensava noutras cabeças; e, na sua, outros pensavam-no. É isto o verdadeiro pensamento. (Barthes, 1981, p.252).

Este capítulo parte da discussão de trabalho posta pela Clínica da Atividade, apreendendo a atividade pedagógica como a necessária unidade no estudo sobre o trabalho docente. Recupera também a ideia de mediação que se estabelece nos espaços laborais, e ainda toma o trabalho como uma atividade triplamente dirigida: ao próprio trabalhador, ao objeto e aos outros, em processos de desenvolvimento recíprocos. Nesse contexto, o ensino é investigado como trabalho e o professor, como trabalhador, negando, dessa forma, perspectivas que tomam a docência como vocação. Buscamos aqui colocar em evidência a complexidade posta nas situações laborais, ressaltando o que é próprio do trabalho docente, bem como especificidades do trabalho docente das alfabetizadoras nos anos iniciais da educação fundamental.

3.1 O ENSINO COMO TRABALHO E A ATIVIDADE HUMANA

A partir das últimas décadas do século XX, o trabalho docente vem ganhando novos sentidos, contornos e condições por meio das transformações do mundo do trabalho (relações de produção, flexibilização da produção, mercantilização dos bens intelectuais, dentre outras), questões que impactam a discussão no campo da Educação. Estas mudanças influenciam também os estudos sobre o trabalho docente, bem como o trabalho do professor (Machado, 2007).

De acordo com Saujat (2004, p. 19), tem-se um paradoxo quanto à discussão sobre o trabalho docente, uma vez que, ao mesmo tempo em que o ensino é o trabalho mais estudado, pouco se sabe sobre o ensino como trabalho. Para esse autor, o trabalho do ensino tem sido reduzido a seu objeto: a “transmissão de conhecimentos”, pois o que a maioria das abordagens ignora é a “multifinalidade da atividade dos sujeitos”. Dessa forma, o lugar comum da discussão sobre o trabalho do professor tem se limitado a meramente “categorizar” o professor, avaliando sua eficácia. Tais discussões, por não considerarem o que de fato fazem os docentes perante as

demandas reais, acabam por ter uma visão limitada e opaca sobre o tema, considerando o trabalho docente como algo simples, previsível e visível “de fora”.

Sobre tal limitação, Amigues (2004, p. 38) faz assertivo apontamento:

[...] trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer do professor, que não são estudados por si mesmos e que se desenvolvem em situações reais, que também não são objeto de uma análise particular. Isso ocorre, sem dúvida, porque a atividade do professor e as situações de trabalho são consideradas conhecidas pelos que tomam decisões sobre elas e pelos pesquisadores, ou porque elas são suficientemente conhecidas por eles para que as questões sobre as prescrições, as práticas efetivas e de formação possam lhes parecer problemáticas.

Essa restrita escolha por parte dos estudos sobre os docentes também é criticada por Alves (2015, p. 3):

Em tal perspectiva, talvez por sua enganadora “visibilidade”, o trabalho ocupa um lugar menor e resta obscurecido. Isto tem consequências de longo alcance, pois compromete em sua própria base iniciativas de mudanças que poderiam ser pertinentes para a melhoria do trabalho realizado nas escolas e, consequentemente, para a qualidade da educação escolar.

Com Amigues (2004) e Alves (2015), percebemos a fragilidade das abordagens de pesquisa sobre o trabalho docente que o toma como algo simples, heterogêneo e previsível. A partir daí, elencamos como essencial, em nossa opção pela Clínica da Atividade, tomar como base os trabalhos de Vygotsky, especificamente sobre a atividade pedagógica constituir-se a unidade de análise do trabalho do professor.

Esta escolha nos gera encaminhamentos práticos que buscam apreender a inteligência posta mentalmente sobre aquilo que o professor realmente faz, sua atividade, algo que não está diretamente visível e que envolve motivos, objetivos, sentidos, necessidades e sentimentos postos em atividade. Daí a importância do uso de métodos indiretos apresentados pela Clínica da Atividade: eles possibilitam acessar a atividade para além da ação, dando margem para se compreender os “processos cognitivos, os cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo de ação” (Amigues, 2004, p. 40). Porém, é necessário considerar não só o realizado, mas outros elementos que acabam por impactar o trabalho: o que o trabalhador não chegou a fazer, aquilo que ele se absteve de fazer e o que queria/devia ter feito. Quanto a isso, Clot (2007) amplia o nosso olhar para reflexão de tais questões.

Sobre a atividade pedagógica, Vygotsky possibilita contribuições fundamentais para a discussão aqui empreendida, pois, para a teoria histórico-cultural, os conceitos de atividade e

consciência são princípios centrais para o estudo do desenvolvimento do psiquismo, constituindo uma unidade dialética entre tais conceitos. Para Vygotsky, a atividade socialmente significativa se afirma como princípio explicativo da consciência, evidenciando a formação da consciência a partir do exterior, ou seja, por meio das relações sociais (Kozulin, 2002).

Já para Leontiev, o conceito de atividade é o princípio explicativo dos processos psicológicos superiores, objeto de investigação, não como parte aditiva da subjetividade, mas como unidade central de sujeitos concretos inseridos numa realidade objetual. Nessa via, é preocupação desse autor entender:

[...] como é que o desenvolvimento da atividade humana, dos seus motivos, e dos seus meios, transforma as necessidades humanas e engendra novas, na sequência da qual a sua hierarquia se modifica, pois a satisfação de algumas delas reduz-se ao simples estatuto de condições necessárias da atividade humana e da existência do homem enquanto pessoa. (Leontiev, 2004, p.12).

Para Leontiev (2004), a atividade é orientada para o objeto, com um propósito específico, tendo como elemento orientador o motivo, sendo esse o direcionador da atividade. Para esse autor, não existe atividade sem motivo. Assim, Leontiev (1978) estrutura como componentes da atividade a necessidade, o objeto e o motivo. Esse autor explica a relação entre estes elementos:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (Leontiev, 1978, p. 107-108).

Para esta teoria, a necessidade desencadeia as ações, porém, é no objeto que se tem a sua determinação. No encontro com o objeto, a necessidade se objetiva e o objeto torna-se motivo da atividade.

Embora Vygotsky e Leontiev possuam divergências em questões como o papel do signo - questão fundamental, consideramos que ambos os autores contribuem para a discussão aqui posta sobre a atividade de trabalho. Assim, a partir deles, apreendemos que a atividade é a categoria de maior significação para a compreensão psicológica do homem, a qual engloba apreender as relações humanas e a forma como os homens produzem sua existência por meio de suas atividades. Sendo assim, é necessário “estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade” (Leontiev, 1978, p. 92).

Essa questão provoca também desenvolvimento da atividade, pois pode gerar processos de reflexão a partir do método utilizado para tal. Nesse sentido, a Clínica da Atividade nos parece ser uma boa via por provocar o desenvolvimento da atividade pela análise do próprio trabalhador sobre o seu trabalho, estabelecendo uma lógica na qual o desenvolvimento da atividade gera processos de conhecimento e intervenção pelos próprios trabalhadores.

Pesquisar a atividade, e aqui especificamente a atividade laboral docente, pressupõe a análise da relação entre os componentes da atividade, a descoberta de seus motivos, necessidades e sentidos, bem como os afetos implicados nisso. Como encaminhamento, tais autores nos evidenciam a necessidade de investigar particularidades da atividade, ou seja, “em encontrar a estrutura da actividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens” (Leontiev, 1978, p. 100).

Tendo como base essa compreensão da atividade, assumimos ainda a defesa da compreensão do ensino como trabalho e do professor como trabalhador, o que demanda compreender a autoria do professor como protagonista de sua atividade. Tal perspectiva postula a necessidade de se contemplar nas pesquisas aquilo que é complexo e não diretamente visível: a atividade do docente vista “como uma unidade de análise da conduta do professor” (Amigues, 2004, p. 39).

Assim, Amigues (2004) pontua que o foco do trabalho docente são a criação e a organização do meio, de forma a tornar possível a aprendizagem dos alunos. Para isso, o professor, no exercício do seu trabalho, deve buscar nas prescrições os elementos gerais que serão por ele adaptados e reelaborados de modo a contemplar o contexto particular de ensino e suas demandas reais. Temos aqui o professor como um sujeito protagonista que “arbitra entre o que se exige dele e o que isso exige dele” (Amigues, 2004, p. 41). Essa capacidade de arbitrar, para Clot (2010b, p. 8), é “sempre a sede de investimentos vitais”, que “livra o sujeito das dependências da situação concreta e subordina a si o contexto em questão” (Idem). Nesse sentido, aquilo que é uma atividade em contexto torna-se possível quando for capaz de produzir um contexto para existir, sendo necessária a vinculação entre aquilo que é social com o individual, os sentidos, motivos, objetivos e necessidades.

Em outra obra, Amigues (2003, p. 8) esclarece as marcas da atividade docente, bem como aponta os objetos constitutivos da atividade do professor:

A atividade do professor não é redutível à ação, o estudo da ação não informa necessariamente sobre a atividade subjacente; elas não estão submetidas às mesmas restrições espaciais e temporais: a ação (a tarefa) é objeto geralmente de uma prescrição ao passo que a atividade é imprescritível, pois esta depende da relação que o sujeito instaura entre sua ação e o meio no qual ela se exerce; este último é constituído de “características” histórico-culturais particulares; o meio (de trabalho) no qual se realiza uma ação é uma fonte de reorganização dos processos psíquicos que a compõe, de desenvolvimento da experiência, etc. (Grifo nosso).

Além dessa inteligência posta, a atividade do professor é socialmente situada e instituída por objetos que constituem sua atividade: as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas (Amigues, 2004). Para esse autor, as prescrições, embora vagas ao não contemplarem a riqueza daquilo que o real demanda aos trabalhadores, acabam por constituir parte da atividade do professor. Isso porque elas são base para que os docentes redefinam para si mesmos as tarefas que lhe são prescritas e que orientam o trabalho em sala de aula. Para Amigues (2004, p. 42), esse é um “trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas”.

Quanto aos coletivos, a partir das prescrições postas, esses se reorganizam coletivamente e se autoprescrevem tarefas retomadas e redefinidas pelos professores a partir das necessidades específicas de sua classe. Ao mesmo tempo em que esse coletivo é considerado como o coletivo específico da escola, em Amigues (2004), existe o uso desse termo de forma mais ampla, referindo-se ao coletivo da profissão.

Ao tratar das regras do ofício, tanto Amigues (2004) quanto Cru (2016) as conceituam não como um princípio restritivo, mas como uma memória comum, como uma autorregulação da equipe que “proíbe e que liberta e de um princípio que autoriza, mas que compromete a responsabilidade” (Cru, 2016, p. 45). As regras do métier possibilitam aos trabalhadores uma dimensão de trocas que enriquecem e fazem desenvolver o ofício, facilitando, ao mesmo tempo, a relação com o próprio trabalho e com os outros – a arte de trabalhar e de viver.

Amigues (2004) aponta que, especificamente no trabalho docente, as ferramentas se relacionam a manuais, fichas pedagógicas, quadro negro, projetor, aparelho de som, exercícios e materiais tirados de arquivos, de livros didáticos, emprestados de colegas ou elaborados pelos próprios professores. Especificamente em alfabetização, percebemos que é recorrente o fato de as alfabetizadoras “fabricarem” suas próprias ferramentas: no geral, elas elaboram jogos individuais e coletivos que desenvolvem certa propriedade do sistema de escrita alfabética, confeccionam também cartazes utilizados em sala (para marcar a escrita de palavras, para que as crianças aprendam os direcionamentos da escrita e até mesmo para diferenciar a estrutura

composicional dos diversos gêneros textuais com os quais a alfabetizadora trabalha em sala), fichas com os nomes das crianças (que de letra bastão do prenome no início do ano letivo se transforma em nomes completos no formato de letra cursiva) e até mesmo o alfabeto móvel de uso individualizado pelas crianças (cabendo, inicialmente, à alfabetizadora, recortar as letras, plastificar e colocar em envelopes com os nomes das crianças).

Todas estas ferramentas das alfabetizadoras são de alguma forma transformadas por essas professoras, seja em um mesmo momento (como as diversas possibilidades de uso do cartaz explicitadas acima – um recurso com diferentes finalidades) ou mediante a alteração do mesmo recurso durante o ano letivo, alterando sua complexidade (como no caso a ficha do nome, que se complexifica de acordo com o desenvolvimento das crianças, devendo sempre estar à frente do que elas já sabem – como recurso da memória), de modo a ganhar eficácia. Isso porque o marco do que as crianças sabem ou não se altera ao longo do ano, necessitando de atualização/alteração de algumas ferramentas de suporte.

Essas sutilezas quanto à percepção da necessidade de se alterar o uso das ferramentas ao longo do ano letivo, e ainda o fato de se prever a pertinência do uso (saber quando, por que e como usar), demonstram a eficácia e a regulação das alfabetizadoras perante a sua própria atividade. Situação essa que exemplifica a fala de Amigues:

É geralmente o que se designa com a expressão *relação consigo mesmo*, isto é, as dimensões subjetivas, relacionadas à história do indivíduo, a seu engajamento e desenvolvimento profissional [...]. Mas essas dimensões subjetivas, atravessadas por conflitos, dilemas e contradições, estão também em *relação com valores*: como constituir grupos sem estigmatizar alunos em dificuldade, como controlar a si mesmo para ser eficaz, e assim por diante. (Amigues, 2004, p.45).

Essa relação com o meio e seus inéditos manifestam a riqueza posta tanto por aquilo que o real demanda quanto por aquilo que os trabalhadores mobilizam, como saberes e valores, para que o “trabalho efetivamente saia”. Compreender esta decalagem pressupõe ao pesquisador dois movimentos: primeiro, refletir sobre o quadro mais amplo da discussão acerca do trabalho; em seguida, compreender as especificidades do métier.

Sobre o segundo ponto, é necessário buscar compreender a atividade do professor, bem como aquilo que é construído e desenvolvido nos coletivos pelos docentes “no chão da escola”, haja vista que o trabalho no campo educacional é marcado por sua “complexidade e multidimensionalidade” (Saujat, 2004, p. 9). Jaén (1991, p. 82) também capta essa autodeterminação no trabalho dos professores, ressaltando as escolhas que os professores realizam no trabalho:

Por mais que o trabalho seja programado, planejado, em consequência de forças externas, há uma certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes etc., pelo simples fato de o trabalho ser realizado por seres humanos – professores – com outros seres humanos – alunos. Isso garante que muitas decisões, pelo menos como possibilidade, sejam inalienáveis.

Essa especificidade exposta demarca, na atividade docente, várias relações implicadas: uma atividade de trabalho que é contextualizada e que sofre a influência do contexto mais imediato e mais amplo, e ainda mediada por instrumentos materiais e simbólicos e realizada em um espaço social próprio – a escola. Essa atividade possui uma dimensão pessoal, única, para cada trabalhador, mas também interacional, interpessoal e transpessoal.

Desenvolvendo esta assertiva, temos em jogo a prescrição de tarefas em macronível, realizada pela gestão da rede de ensino (para os professores contratados pelo Município) e pelo grupo gestor nos limites da unidade educacional. As prescrições são reelaboradas pelo professor mediante os objetivos que ele constrói para si mesmo. Nesse processo, a atividade de ensino é mediada por instrumentos materiais e simbólicos, apropriados e aperfeiçoados pelos professores no contato com o gênero da profissão. Tais instrumentos se transformam em ferramentas para o agir docente e acabam por transformar o próprio professor (retomando aquela ideia de Marx de um homem que, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo). Sobre essa relação que se estabelece no trabalho, Machado (2007, p. 92-93) esclarece o caráter triplamente dirigido da atividade:

Uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados.

Sobre o dinamismo que envolve essas relações no espaço laboral:

Em sua atividade, os homens e as mulheres, no trabalho, tecem. Do lado da trama, os fios que os ligam a um processo técnico, às propriedades da matéria, das ferramentas ou dos clientes, a políticas econômicas – eventualmente elaboradas em outro continente-, a regras formais, ao controle de outras pessoas... Do lado da urdidura, eilos ligados à sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a uma enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhes proporcionaram saberes, valores, regras, com as quais eles compõem dia após dia; ligados também aos seus próximos, pois são fonte de energia e de preocupações; ligados a projetos, desejos, angústias, sonhos... (Daniellou *apud* Durrive; Schwartz, 2007, p.105).

Saujat (2004, p. 29) reelabora tais apontamentos de Daniellou (*apud* Durrive; Schwartz, 2007, p. 105) incorporando aquilo que especificamente os professores “tecem”.

Com isso descobrir-se-á que, em sua atividade, os professores em trabalho tecem (Daniellou, 1996).

Do lado *trama*, eis os fios que os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia.

Do lado *tela*, ei-los ligados a sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia; a seus familiares também, fontes de energia e de preocupação; a projetos, desejos, angústias, sonhos... (Saujat, 2004, p.29).

Aqui, mais uma vez, confirma-se a transformação não só do objeto, mas também do professor como trabalhador: uma transformação do corpo, dos saberes, dos valores, da inteligência empregada, da qualidade de mediação e das trocas com aqueles que partilham o ofício, bem como dos gestos que se afinam ao longo da experiência laboral. Tais elementos evidenciam o trabalho como fonte de desenvolvimento humano e a complexidade da atividade em questão.

No trabalho, o professor se coloca de forma integral como humano que trabalha, tornando a aprendizagem dos estudantes possível. Para isso, ele cria um meio propício para que os estudantes aprendam um determinado conjunto de conteúdos, com uma cadência específica, distribuído ao longo do ano letivo. Ele busca também o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos e vai regulando os processos de ensino a partir das interações que se estabelecem com os alunos, de forma que todos os estudantes aprendam, mesmo que em diferentes ritmos. Nesse processo, ele aprende para ensinar, e aprende coisas valiosas, como a necessidade de realizar uma escuta sensível dos estudantes, de seus conhecimentos e seus contextos, visando a uma intervenção assertiva. Perceber tais questões foi o grande aprendizado que tive, como pesquisadora, no contato com professoras experientes.

Para Silva (2003), essa organização do trabalho realizada pelos professores é uma empreitada coletiva, “mobilizada de modo a dar uma resposta comum às prescrições”, mas também está direcionada a outros, como os estudantes, suas famílias e a comunidade escolar. Nessa iniciativa, os coletivos se organizam produzindo regras de funcionamento próprio, reorganizando as prescrições externas da escola, pontuando questões específicas e as dinâmicas próprias da instituição a qual pertencem.

Essa produção coletiva, segundo Dubar (2012, p. 357), compõe a cultura profissional (feita de elementos como: uma linguagem própria, visão de mundo, de práticas e de um ethos

de vida), sendo fonte do acordado sobre aquilo que se elenca como trabalho bem feito e repercutindo na atividade de cada trabalhador. Vejamos:

Em todos os casos [...] a vida de trabalho é feita ao mesmo tempo, de relações com parceiros [...] inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo de construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho. (Dubar, 2012, p.358).

Desse modo, as dimensões coletivas e individuais do trabalho docente não se desenlaçam, uma vez que toda atividade de trabalho é o encontro de encontros, “encontro de ideias, de experiências, de corpos, num processo complexo de possibilidades que demandam escolhas, inclui valores e é, portanto, atividade de criação” (Mattedi *et al.*, 2014, p.74). É, pois, uma dramática una, apesar de envolver diferentes dimensões.

Vejamos, a seguir, algumas nuances abordadas sobre esse ofício no que diz respeito ao coletivo docente.

3.2 TRABALHO DOCENTE: O COLETIVO COMO RECURSO DA PROFISSÃO

Apesar de o trabalho docente estar contido na discussão mais ampla sobre trabalho posta pela Clínica da Atividade, algo singular chama atenção de Clot (2011) quanto ao trabalho dos professores. Para Clot (2011), na condição de trabalhadores, os professores são afetados em sua saúde quando não se reconhecem no que fazem, ou seja, em sua atividade profissional. Porém, nessa discussão, Clot (2011) traz o exemplo dos professores para exemplificar a necessidade da constituição de sentidos sobre o trabalho.

Assim, em uma crítica à lógica do novo higienismo e sua gestão dos “frágeis”, bem como aos seus efeitos meramente paliativos na resolução dos conflitos laborais, Clot (2011) retoma a ideia da necessidade da produção de sentidos individuais e coletivos sobre o trabalho, no intuito de concretizá-lo como espaço de saúde e de desenvolvimento dos trabalhadores. Se os sentidos e significados sobre o trabalho forem tecidos não só individualmente, mas também pelos coletivos, é necessário instituir um trabalho que seja defensável, tanto pelos próprios olhos dos trabalhadores quanto pelo coletivo que o partilha.

A questão da defesa do ofício é essencial quando discutimos a necessidade de o trabalhador se colocar perante um ofício que o afeta, pois já possui normas *ex-ante* como gênero profissional, mas que também é afetado e ressignificado pela natureza relativamente estável dos gêneros, tal qual a discussão dos gêneros do discurso, como nos instrui Bakhtin.

Nessa crítica à gestão dos “frágeis” (Clot, 2011), convoca-se uma outra forma de gestão da atividade, pois não são os trabalhadores ditos vulneráveis que necessitam de gestão, e sim o trabalho e suas formas de organização. Fica evidente também no “serviço feito pela metade” o que está de fato frágil: a atividade, em todas as suas dimensões.

Ao contrário da atividade desafetada, no sentido de atividade sem interesse, sem laços de afeto e envolvimento com o trabalho, é necessário resgatar o poder de agir dos trabalhadores, mesmo em situações difíceis, de forma que eles tenham a capacidade de retomar sua autogestão para bem realizar o seu trabalho. E aqui se tem uma grande contribuição de Clot acerca da questão subjetiva que se estabelece entre o homem e o seu trabalho: o poder de agir não é retomado de fora, por terceiros, mas, sim, pelos próprios trabalhadores, embora isso implique um suporte externo. Ademais, esse resgate também envolve uma dimensão coletiva, de um grupo que se faz suporte entre os sujeitos.

Para compreender os impactos das doenças profissionais que se desenvolvem em específicos meios de trabalho, Clot retoma Canguilhem e o conceito de saúde como criação, capacidade de “levar coisas a existência, poder criar entre as coisas uma ligação que não existiria sem mim” (Canguilhem, 2005, p. 48).

Outra questão evidenciada em Canguilhem é a capacidade de o sujeito poder portar a responsabilidade sobre os atos, visando contraposição à ideia de saúde como mera ausência de doença. Assim, Clot (2011, p. 1) compreende que “os professores, também, perderam a saúde sem estarem doentes. Isso se entendermos por saúde algo muito particular, quer dizer, preciso”. Desse modo, a ideia de saúde se aproxima da noção de capacidade normativa, de um sujeito que “cria contexto para viver” e se coloca perante o meio, de modo a tornar o trabalho possível. Em um coletivo frágil, o desenvolvimento da vitalidade se torna difícil individualmente, daí a necessidade de se perceber também as dimensões coletivas da atividade.

Essa capacidade normativa de um humano que trabalha permite ao professor gerir o meio, reconstituir suas tarefas e realizar suas escolhas, mesmo com determinações externas de ordem econômica, técnica, regimental e até mesmo das coerções institucionais. Nesse espaço de gestão da atividade, uma dimensão intermediária se revela, “intercalada entre o meio e o

sujeito [...] oferecendo soluções possíveis para os problemas e impasses e permitindo a reelaboração desses valores próprios” (Faïta, 2004, p. 62): a dimensão coletiva do trabalho.

Para Clot (2011), a indiferença entre as dimensões do *métier* (entre o pessoal, impessoal e o coletivo) gera impactos em um agir “contrariado”. Ocasionalmente esse dano, tem-se uma inflação de procedimentos impessoais, como as prescrições, que mudam “o script comportamental, vestido de ‘boas práticas’ e, de outro lado, o isolamento pessoal na atividade face ao real” (Clot, 2011, p.2).

O isolamento se constitui no ato de “deixar cada um à própria sorte”, algo que Clot considera como devastador à saúde, pois se perde a referência do coletivo, o sentimento de pertencimento e de participação em uma história comum na qual os trabalhadores podem recorrer, aportar-se. Essa atrofia que desvitaliza o sujeito e impulsiona os endereçamentos individuais, como culpabilização individual de questões que devem ser tomadas como objeto de discussão e elaboração coletiva, gera disputas no *métier* que enfraquecem cada vez mais o coletivo, ou seja, “como não se pode discutir o serviço verdadeiramente feito, isso termina nos afrontamentos pessoais” (Clot, 2011, p. 3).

Na especificidade do trabalho docente nas escolas, confirmamos os apontamentos realizados por Clot (2011), pois, adentrando o ambiente escolar, percebemos justamente essa fragilidade do coletivo docente em se colocar quanto a questões próprias do ofício, fato que pode atrofiar a potência de agir do coletivo. Essa dificuldade muitas vezes se manifesta nos silêncios, no “deixar pra lá”, no “não vale a pena questionar, discutir”, no “melhor me poupar ao invés de me envolver” – falas que foram colhidas no coletivo analisado para a presente pesquisa e que confirmam a necessidade de desenvolver melhor a questão.

Em algumas passagens do Capítulo 4 desta tese, esta problemática vem à tona nas falas do coletivo analisado, revelando a necessidade de discussão interna e a devida instrução dos conflitos, a partir da ótica que o bom trabalho porta a responsabilidade e a autoridade da discussão entre os membros do coletivo. Clot (2007) é assertivo ao pontuar que, quando os conflitos são negados ao invés de desenvolvidos, jogados para os bastidores, ou quando o indivíduo não se valer do coletivo, aí também se evidencia uma dimensão coletiva da atividade, que, sem sombra de dúvidas, está desafetada, frágil.

Perguntamos, porém, qual a intensidade da fragilidade? O que contempla tal questão? O que está em jogo especificamente quando tratamos do trabalho dos professores? Bronckart (2009), sob o aporte das ciências do trabalho, sobretudo das abordagens baseadas na ergonomia,

dá-nos algumas pistas perante tais questionamentos, e relembra que o ensino não é um dom ou sacerdócio, mas, sim, um verdadeiro trabalho, algo complexo e opaco⁴⁴, sobre o qual devemos melhor compreendê-lo. A partir de Clot, Bronckart (2009) destaca a necessidade não só da inclusão de dispositivos de análise como a autoconfrontação e a instrução ao sócia, mas também da instituição de uma lógica de trabalho na qual os professores entrem em uma “dinâmica interpretativa que solicite pontos de vista diferentes sobre o agir, os desenvolva, os confronte e os organize: trata-se, em outros termos, de fazê-los participar ativamente do debate sobre as significações possíveis do trabalho educacional” (Ibid., p. 173).

Quanto aos impedimentos revelados por esta metodologia, a Clínica da Atividade não propõe a instrução de processos formativos perante tais questões pelo fato de não se tratar apenas de uma questão de formação profissional, mas da urgência de se instaurar processos de transformação da organização do trabalho protagonizada pelos próprios trabalhadores com o suporte dos pesquisadores e a observância dos métodos indiretos supracitados. Aqui o trabalhador não é tomado como objeto de transformação, mas como sujeito e como método de desenvolvimento.

Nesta proposição de transformação do trabalho, o coletivo se afirma como o contrário de uma coleção⁴⁵. Nas palavras de Clot (2011, p. 4), “há coletivo quando se pode dizer ao colega: esse não é o serviço”, ou seja, o coletivo implica a liberdade de dialogar sobre questões próprias do ofício. Já a capacidade de transformar o ofício pelos próprios trabalhadores envolve a partilha do ofício por eles, a esgrima em torno das ideias, um repertório elaborado em conjunto, construído para que cada membro possa se dispor e agir a partir dele. Questões estas que um coletivo fragilizado ou ausente não consegue desenvolver, pois os indivíduos estão entregues a si mesmo. Nesses moldes, o coletivo deixa de ser suporte para se configurar como mero agrupamento de coparticipantes, “uma coleção de indivíduos expostos ao isolamento” (Clot, 2002, p. 4), “sem voz face ao real”.

Enfim, o coletivo pode constituir-se um recurso para a saúde, o desenvolvimento e a transformação profissional (Clot, 2006, 2010), mas também pode ser motivo de adoecimento/sofrimento dos professores. Quando se instaura essa impossibilidade de discussão e coconstrução do trabalho, pode-se gerar um sentimento de insignificância nos sujeitos

⁴⁴Para Bronckart (2006), esta opacidade se refere à dificuldade de descrever o trabalho dos professores, de caracterizá-lo.

⁴⁵Para Clot (2011), uma coleção se constitui pela coordenação em torno de uma tarefa comum imposta, na qual se manifestam apenas os endereçamentos pessoais, não se tendo espaço para se debater sobre o que é de fato o serviço.

(Bendassolli; Falcão, 2013), que confirma o evidenciado por Clot quanto ao desafetamento da atividade. E nessa última situação não se tem coletivo, tem-se a formulação de agrupamento pela falta de coesão e integração em torno de um objetivo comum.

O conceito de coletivo é elaborado por Clot a partir de Vygotsky, fundamentando-se na força do social como constitutivo do sujeito, envolvendo seu pensamento, ação, linguagem e o próprio movimento de desenvolvimento. Assim, o coletivo se vincula ao interior do sujeito, desenvolvendo-se nas trocas e mediações exteriores - constituindo uma dimensão social e ao mesmo tempo subjetiva, individual, da atividade. Nesse movimento, as discussões e embates que convocam os sujeitos em seus coletivos laborais convertem-se em diálogo interior, provocando desenvolvimento sobre o pensamento e, conseqüentemente, sobre a atividade (Clot, 2013).

No espaço escolar, dadas as condições de organização do trabalho pedagógico, o trabalho dos professores assume traços particulares, embora se mantenha como discussão de fundo a elaboração do ensino como trabalho e do professor como trabalhador. Para Charlot (2013), existem contradições no cotidiano das escolas que evidenciam a complexidade e a especificidade posta no ato de educar e ensinar. Essas são de ordem estrutural (ligadas à própria atividade docente) e sócio-históricas (por serem moldadas pelas condições do ensino da época) que se refletem nas condições de trabalho, gerando “estratégias de sobrevivência” por parte dos docentes e de seus coletivos.

Segundo Pimenta (2012, p. 20), o trabalho docente é tecido a partir da significação social da profissão e pela reafirmação das práticas que se mantêm como importantes aos olhos dos professores, práticas que “resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade”. Essa afirmativa se aproxima daquilo que é discutido pela Clínica da Atividade, especificamente quanto às mediações postas entre o gênero e o estilo profissional, quando Pimenta (2012, p. 20) discute o

[...] significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse diálogo, elabora-se, entre gênero e estilo, aquilo que é próprio do trabalho do professor, pois esse ofício tem suas características próprias, sendo elaborado pelos professores a partir do contato com a realidade, com a história e a cultura tecida nos coletivos docentes.

Para além desse caráter inédito, o conhecimento docente está permanentemente em construção e desenvolvimento por abarcar uma relação entre pessoas mediada por objetos.

Existe, porém, uma preciosidade a ser explorada naquilo que os professores tecem cotidianamente frente aos desafios que lhes são apresentados. Isso porque é exigida dos docentes uma gama de saberes específicos que envolve a reflexão e a regulação de diferentes saberes – a gestão sobre diferentes disciplinas e questões: sobre os conteúdos a serem ministrados, as teorias educacionais em torno do ensino e da aprendizagem, as metodologias de ensino, a forma de interagir e proceder com os estudantes e com os demais profissionais da escola, entre outros.

Além disso, o trabalho dos professores envolve diferentes dimensões que não podem ser meramente divididas entre “aquilo que é meu e o que é nosso”. Não existe o trabalhar sozinho nesse labor porque o indivíduo traz as marcas de um coletivo, de um social que o constitui, e não o lança à própria sorte, mesmo em momentos de fragilidade e redução do poder de agir. Essa ideia de um coletivo que conserva uma tradição sobre o ofício nos remete a Clot (2007, 2010) quanto ao gênero profissional, sendo uma aproximação pertinente quando se trata daquilo que é partilhado por todos em certo *métier*.

Quanto ao *modus operandi* do fortalecimento do coletivo docente, Clot (2007, 2010) aponta como indispensável a proposição de diálogos entre os profissionais, por meio da utilização dos métodos propostos pela Clínica da Atividade, que permitem a abertura de espaços para a reflexão sobre o ofício, que podem impulsionar a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise. Dessa forma, é necessário instituir com os professores espaços coletivos de reflexão sobre o próprio trabalho, visando ao desenvolvimento do ofício.

3.3 O TRABALHO DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO: ESPECIFICIDADES DO MÉTIER

O trabalho das alfabetizadoras se amolda para nós tal qual a montagem de um quebra-cabeça com várias peças (aspectos), em que cada peça ganha sentido quando associada a outra peça que a complementa. Dentre estas peças, têm-se: os elementos que envolvem a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; as especificidades do processo de apropriação da linguagem escrita e os saberes específicos das alfabetizadoras relacionados a

essa apropriação; a organização do ensino no Ciclo de Alfabetização e as condições de trabalho para tal; o papel do professor na relação pedagógica com os estudantes, suas famílias e os colegas de trabalho; a relação com o coletivo de trabalho como recurso profissional; a compreensão da alfabetizadora sobre os conhecimentos linguísticos específicos do processo de alfabetização; a instituição dos combinados e regras da turma. Todos esses elementos se relacionam e impactam o trabalho em alfabetização, bem como a composição do estilo profissional das alfabetizadoras.

O primeiro ano da Educação Fundamental é um momento de transição para as crianças que frequentaram as turmas de Educação Infantil, considerando que, com a educação básica obrigatória a partir dos quatro anos de idade⁴⁶, as crianças de 4 a 5 anos já frequentam instituições destinadas à educação infantil. Na Rede Municipal de Educação de Goiânia, o atendimento para a faixa etária dos 4 a 5 anos é realizado em instituições como Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), Centro de Educação Infantil (CEI) e até mesmo em algumas unidades escolares. Falamos em transição, pois, apesar de as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a macronível de rede de ensino, partirem do mesmo referencial teórico para tratar da área de linguagens, os encaminhamentos e até a forma de organizar o trabalho no interior das unidades educacionais não dão a ideia de uma continuidade⁴⁷.

A especificidade de atuar com crianças que adentram uma organização diferenciada de tempos e espaços requer um manejo específico das professoras alfabetizadoras. Isso porque existe todo um trabalho pedagógico que “age justamente sobre a atividade da criança, sobre suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo e a sua consciência” (Leontiev, 2004, p. 310).

No desenvolvimento desse trabalho, exigem-se conhecimentos específicos em nível teórico e metodológico das alfabetizadoras, uma vez que a linguagem possui tanto a função de generalização (da qual se pode adquirir a experiência das gerações anteriores, cultura – produto, da história social) quanto de ser a base do pensamento, uma grande conquista para o desenvolvimento mental da criança (Leontiev, 2005). E uma observação importante é a ponderação de que, quando a criança “assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova

⁴⁶ De acordo com a Lei nº 12.796/2013.

⁴⁷ Não estamos aqui realizando qualquer tipo de julgamento de valor, apenas evidenciando que existe uma diferenciação nos modos de trabalho que merece ser explorada em estudo específico.

maneira a percepção sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento” (Leontiev, 2005, p. 110). Esta questão afirma a importância do desenvolvimento da linguagem também para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores.

A partir de Vygotsky (2005, p. 32), inferimos que, ao adentrar o ensino fundamental, as crianças já possuem contato com a linguagem escrita em contextos de letramento. Dessa forma, esse trabalho não começa do zero em turmas de alfabetização: tem-se, até então, o contato, mesmo que uma reflexão sistematizada sobre a linguagem escrita passe a ocorrer apenas no espaço escolar. Evidenciamos o apontamento deste autor quanto ao desenvolvimento da aritmética, questão que nos faz refletir também sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em seguida:

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignorasse esse fato estaria cego.

Um exame atento demonstra que esta aritmética pré-escolar é extremamente complexa, que a criança já passou por uma aprendizagem aritmética própria muito antes de se entregar na escola à aprendizagem da aritmética. Mas a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma direta continuidade entre as duas etapas do desenvolvimento aritmético da criança. (Vygotsky, 2005, p. 32-33).

Especificamente no caso da linguagem escrita, embora não tenha havido no momento pretérito a entrada das crianças no ensino fundamental já com um ensino sistematizado que explicitasse as convenções da língua, como a estrutura composicional de cada gênero ou até mesmo os aspectos notacionais da escrita, já existe a imersão dessa criança nas práticas de linguagem por meio do uso nas relações que se estabelecem com outras pessoas (na família, no bairro e em outros espaços de convívio social). Essa relação entre sujeitos, e não entre coisas, é fator de desenvolvimento mental, pois “o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem” (Leontiev, 2005, p.101).

A relação com um outro mais experiente que opera a linguagem possibilita a essa criança apreender uma lógica de interlocução que será melhor desenvolvida ao longo do ensino fundamental. Tal questão pode ser exemplificada na produção/escuta de textos orais em

contextos reais de comunicação, como nos diálogos⁴⁸ com pessoas próximas à criança e também nos áudios produzidos em conversas de WhatsApp; na leitura de cartazes em mercados e postos de saúde que as possibilitem conhecimentos diversos; na escrita/leitura do nome próprio que diferencia seus pertences com os dos demais colegas do CMEI ou conhecidos e vizinhos, bem como nas práticas de brincar de escrever traços e rabiscos imitando a escrita dos adultos.

Essa imersão na linguagem escrita reafirma a tese de Vygotsky (2005, p. 33) quando afirma que “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo”, visto ser precedida de uma etapa de desenvolvimento em que a criança já se comunica e se coloca como interlocutora antes mesmo de entrar para a escola. “Acaso a criança não aprende a língua dos adultos? Ao fazer perguntas e receber respostas, não adquire um conjunto de noções e informações dadas pelos adultos?” (Ibid., p. 34). Tentamos evidenciar acima situações nas quais a criança se coloca em interlocução por meio da leitura/escuta/produção de textos orais antes mesmo de adentrar a escola, embora reconheçamos também que a aprendizagem escolar dá novos contornos ao curso de desenvolvimento da criança, ponto que será examinado a seguir.

Ainda com Vygotsky (2005), ressaltamos a singularidade do processo de aprendizagem da linguagem escrita, considerando que:

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas investigações demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puberdade. (Vygotsky, 2005, p. 41).

Nesse sentido, a aprendizagem escolar orienta e impulsiona processos internos de desenvolvimento, evidenciando processos que não coincidem ou se equiparam ao da aprendizagem, pelo contrário, é a aprendizagem escolar que orienta e estimula os processos internos. Dessa forma, o processo de desenvolvimento acompanha a aprendizagem numa dependência⁴⁹ complexa, recíproca e dinâmica, gerando, nas palavras de Vygotsky, uma área de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 2005, p. 41-42).

⁴⁸ Os diálogos são momentos tão importantes para que a alfabetizadora faça a verificação da apropriação da estrutura composicional do gênero em questão, que conseguimos perceber na fala das crianças a organização do pensamento e elementos iniciais da apropriação do gênero discursivo em questão: o que dizer, por que dizer, para quem dizer e como dizer. Elementos estes que estão relacionados ao tema (o que geralmente se diz em textos desse gênero), ao estilo (quais as marcas linguísticas - estrutura da fala, seleção de vocabulário, entonação, ritmo, necessidade do uso de recursos não verbais) e à função social do texto.

⁴⁹ Para Vygotsky (2005), essa dependência não pode “ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística”, mas abre margem para que possamos compreender o quanto são vastos os objetivos de uma investigação mais rigorosa sobre o tema.

Explicamos tal questão pela ação do ensino sobre a atividade humana e, conseqüentemente, sobre suas relações com a realidade, pois a relação da criança com a aprendizagem e com o conhecimento é ressignificada, reorganizada a cada novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica. Ela é ressignificada por que se têm novos contornos e sentidos para a apropriação da linguagem escrita, mesmo que o letramento já tenha sido desenvolvido antes da entrada da criança na escola regular. Daí a necessidade de as alfabetizadoras adequarem o ensino de modo a contemplar tanto as especificidades da faixa etária quanto as singularidades das crianças envolvidas (considerando que diversas são as crianças e suas interações prévias), uma vez que ensinar é provocar desenvolvimento – no sentido de uma atividade de ensino que instigue a atividade de estudo dos infantes.

Isso posto, a atividade docente de alfabetizar crianças envolve a capacidade de compreender e autogerir-se mediante o conhecimento de alguns princípios básicos de trabalho com foco numa fase da vida. Numa perspectiva interacionista, tais princípios se referem à compreensão de que o processo de aprendizagem é um processo interativo entre os sujeitos (professores e estudantes, estudantes e estudantes), capaz de promover progressivamente a construção cognitiva a partir das mediações que lhes são propostas, reflexões e interações com a linguagem escrita, tendo sempre como interlocutor a figura de um outro sobre o qual se instigam situações para o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da leitura e da análise linguística/semiótica. Isso porque compreendemos assim o processo de alfabetização:

Atividade discursiva, que implica na elaboração conceitual pela palavra... Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (Smolka, 2008, p. 63).

Destacamos que a aprendizagem da escrita só ganha sentido no contexto da interação humana, questão que envolve sentidos, motivos, emoções e sentimentos que se materializam em enunciação. Para Colello (2021, p. 151), esse processo se desenvolve:

Prioritariamente a partir de situações-problema em contextos significativos, é preciso abrir mão do ensino como mera transmissão de conteúdos de modo linear e cumulativo, para assumir a iniciativa pedagógica como um conjunto de intervenções nas quais o sujeito tenha oportunidades de construir hipóteses, testar e rever concepções prévias. Ao assumir que a aprendizagem não é o produto necessário do ensino (concretizado pelo conjunto predeterminado de exercícios e tarefas), a relação ensino-aprendizagem parte de situações didáticas suficientemente potentes para gerar reflexões em função do que ele sabe e do que ele precisa saber.

Em uma perspectiva discursiva da alfabetização, essa constituição de sentidos impacta tanto a atividade de professores quanto a dos estudantes, pois, em trocas discursivas entre esses sujeitos, há saberes, valores e sentidos que vão constituindo atividade de ensino e aprendizagem, no movimento de enunciar, de agir sobre si, o outro e o mundo – desenvolvimento de práticas de linguagem. Nesse sentido, toda interação não se restringe a comunicar, mas, sim, a produzir sentidos, identidades, experiências e trocas discursivas.

A partir dessa perspectiva de alfabetização, que também concebe que os estudantes estão em atividade, as práticas de leitura e escrita na escola são organizadas pelas professoras alfabetizadoras de modo a considerar a escuta atenta e a proposição de processo de reflexão/compreensão - atitude responsiva - perante as interlocuções que se estabelecem em sala. Essas, contrapondo-se a um processo etapista no qual primeiro se memoriza e realiza cópia de palavras descontextualizadas, ou se lê para depois escrever, constituem-se um processo de apropriação do sistema de escrita pela necessidade de enunciação: eu tenho o que dizer e preciso me apropriar das formas de dizer historicamente constituídas para que outros me entendam por meio de diferentes formas de dizer (escrita, oral, imagética, dentre outras possibilidades de dizer que vão se constituindo).

Trata-se aqui de uma apropriação que é conceitual, cultural e emerge de experiências letradas. Assim, nesse movimento, as produções individuais e coletivas das crianças (textos ou enunciados) vão se situando em determinado contexto e dirigidas a um interlocutor real, pois existe motivo e sentido nessa interação.

O conceito de competência discursiva em Bakhtin (2020) colabora para a discussão sobre o ensino em alfabetização ao viabilizar a compreensão do funcionamento e da produção dos diferentes discursos sociais, que, quando apropriados pelos educandos, os fazem sujeitos de seu próprio texto⁵⁰ (textos escritos, orais e multimodais) e não somente meros repetidores de ideias e vozes sociais. Essa dimensão autoral, que possui propósitos assumidos pelo autor, articula a necessidade de variadas situações de leitura e escrita pelas crianças, o que as proporciona desenvolver uma atitude responsiva, ativa e crítica de sentidos que se constituem perante os enunciados.

⁵⁰ Compreendemos aqui texto não como um amontoado de frases, mas como um espaço de interação, uma forma de manifestação da linguagem, um espaço de produção de sentidos sobre o que se fala, escreve, ouve e lê.

Quanto a essa produção dialógica repleta de propósitos e sentidos, Luria (1988, p. 145) pontua o caráter instrumental da escrita, constituído no contexto das situações vividas: “O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar”.

Sendo assim, consideramos aqui o conceito de texto como enunciado: uma unidade de sentido e significado, como tudo aquilo que comunica, tem uma materialidade e valores. Assim, enuncia-se de diversas formas: pela oralidade, por sinais, de forma escrita, gestual, facial, imagética, por *emotions*, dentre outras possibilidades que podem ser desenvolvidas em turmas de alfabetização.

Quanto aos conteúdos específicos da apropriação da escrita como linguagem, as alfabetizadoras organizam o ensino de forma a contemplar as práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica. Dentre as habilidades metalinguísticas (Moraes, 2020, p. 42-43) que as professoras alfabetizadoras desenvolvem em sala de aula, temos:

- As habilidades metatextuais: relacionadas à capacidade de escolha de certo gênero textual de acordo com os objetivos comunicativos, respeitando a estrutura composicional do gênero em questão, bem como a escolha de vocabulário pertinente;
- As habilidades metassintáticas: capacidade de uso da língua respeitando as convenções gramaticais e ajustando esse uso ao contexto em que se enuncia (situação formal de comunicação ou ajustada à comunicação com pessoas mais próximas, como exemplo);
- As habilidades metamorfológicas: capacidade de reflexão sobre os morfemas (“partes” de uma palavra que compõem unidades de significados - prefixos e sufixos, por exemplo);
- As habilidades metafonológicas: capacidade de pensar sobre os sons das palavras e relacionar com sons parecidos (exemplo: boca e bota) e rimas.

Essas habilidades metalinguísticas são ensinadas, objeto de trabalho das alfabetizadoras, uma vez que a escrita é uma convenção. Assim, as professoras alfabetizadoras, ao se constituírem em “um outro mais experiente” nas culturas do escrito, apresentam às crianças “as regras do jogo” e impulsionam a aprendizagem de conceitos específicos (como o conceito de palavra). São as mediações das alfabetizadoras que permitem a essas crianças em processo de alfabetização acumular repertório e experiências linguísticas, constituindo sentidos

e se apropriando de significados. Desse modo, Colello (2021, p. 120) contribui para esta análise ao discutir as práticas de ensino em alfabetização:

Admitir que não existe escrita fora de um contexto de uso significa, em segundo lugar, repensar o que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever. De fato, em face desse referencial (e das evidências já nas primeiras manifestações de escrita), não há como conceber o ensino a partir de unidades sem significado ou propósitos (como sílabas ou palavras descontextualizadas), nem como um conjunto de regras gramaticais capazes de esgotar, em estruturas prévias e prefixadas, as possibilidades do dizer. Ensinar a escrita é favorecer a integração do sujeito aos processos dinâmicos da própria língua em inúmeras possibilidades de uso.

Nesse processo, os signos (palavras, imagens, sons, objetos e conceitos específicos) constituem-se ferramentas essenciais para a interação e a aprendizagem, promovendo desenvolvimento psíquico no funcionamento da linguagem escrita, experiências, conhecimentos e interação com os outros, gerando formas cada vez mais elaboradas de interação e manejo com a linguagem escrita, impactando o desenvolvimento de formas cada vez mais elaboradas de pensamento.

Expomos, a partir de Smolka (2008), alguns dos elementos que perpassam essas práticas de linguagem em turmas de alfabetização: a escrita constitui forma de elaboração e expressão “para fora”, ou seja, escrevo sempre pressupondo “um outro”, alguém real a quem manifesto ideias, informações, intenções, crenças e sentimentos a partilhar, no sentido de interação social; a atividade de escrita pressupõe ter o que dizer (e por isso existe a necessidade de ampliar o repertório de leituras/escutas), pois, se faltarem as ideias, a informação a ser compartilhada, faltam palavras e a finalidade da escrita de expressar, comunicar e interagir não se efetiva (Smolka, 2008).

Dessa forma, a escrita requer tanto o desenvolvimento de sentidos, para a interação social por meio da escritura, a capacidade de organização das ideias do que será dito (coesão e coerência), quanto a apropriação dos aspectos notacionais - sistema de escrita alfabética, o que se desenvolve por meio de diferentes estratégias de leitura/escuta e produção de textos orais, escritos e multimodais.

Sendo assim, consideramos importante discorrer sobre o modo como as alfabetizadoras materializam esta discussão em seu trabalho: para produzir um texto, algumas capacidades, além das que desenvolvem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), precisam ser trabalhadas com as crianças, uma vez que essas capacidades não são inatas e sim ampliadas pelas interações com textos escritos e pelas intervenções pontuais realizadas na escrita das crianças. Entre estas capacidades a serem desenvolvidas, têm-se: a definição do para

quê e do para quem se escreve; o planejamento da escrita relacionando-a com as intenções e o tema proposto; a organização do texto conforme o gênero discursivo escolhido (carta, bilhete, conto, lista etc.); o uso das convenções da escrita para tornar o texto legível e compreensível para o leitor. Esses conhecimentos precisam ser mobilizados como objeto de ensino desde os primeiros dias de aula, em textos coletivos, tendo o professor como escriba, que indaga tais questões às crianças e organiza os elementos textuais ao longo da escrita.

Já em leitura, necessita-se formar um leitor que não apenas decodifique palavras, mas que as interprete e reconstrua o sentido e as intenções do autor do texto (texto encarado aqui como multimodal: oral, escrito, imagético, entre outras possibilidades que nascem a partir de novas necessidades e meios de comunicação, considerando o caráter vivo e dinâmico da língua). Desse modo, exigem-se das alfabetizadoras práticas de ensino que tragam a centralidade da leitura quanto à compreensão, à produção de sentido e não somente à decodificação de palavras, pois as palavras separadas das coisas perdem seu sentido, inexistindo, dessa forma, a interação social. Assim, mais do que ampliar o repertório, o foco do trabalho das alfabetizadoras é a proficiência, na qual estão contidas a fluência e as estratégias de compreensão, de interpretação, e a reconstrução de sentido sobre o que estiver sendo lido.

Ter esses objetivos de trabalho implica meios, formas de trabalhar e o desenvolvimento de ferramentas que explorem, em diversos gêneros discursivos, compreensão leitora. Para tanto, são utilizados como recursos: leitura de imagens em narrativas visuais; a explicitação da relação entre imagem e palavras no texto; levantamento das características e da forma de organização de determinado gênero discursivo; efeitos de sentido em recursos gráfico-visuais em textos multissemióticos; compreensão em leitura (situação comunicativa, finalidade, tema/assunto do texto); linguagem não verbal; protocolos de leitura (disposição gráfica: aspectos estruturantes, características do SEA), decodificação/fluência em leitura (leitura fluente e compreensiva de textos), estratégias de leitura (antecipação, seleção cognitiva, levantamento de hipóteses, inferência, verificação).

No desenvolvimento da oralidade, o trabalho em alfabetização deve considerar a ampliação das capacidades comunicativas de falar e ouvir, tendo a escuta atenta e a expressão oral compreensível ao interlocutor, de forma que a criança se expresse com clareza e articulação das ideias, mediante tom de voz audível, com boa articulação e ritmo, reconhecendo as características do contexto de produção (finalidade da fala, a produção visando atingir determinado interlocutor, a consideração do gênero em questão) e a utilização desses elementos. Deve também contemplar tais questões na perspectiva de que as crianças compreendam e

produzam textos orais na alfabetização, o que convoca as alfabetizadoras a organizarem momentos para ampliar o repertório linguístico e contribuir para o processo de leitura e escrita; resgatar os textos de tradição oral como as parlendas, trava-línguas, canções de roda; desenvolver a fluência, o desembaraço, a expressividade; e com as crianças explorar questões relacionadas à análise linguística dos textos orais.

A articulação desses conteúdos possibilita aos estudantes não apenas manejar um sistema de escrita (como conhecer o princípio alfabético e a natureza fonética que rege o funcionamento da língua escrita), mas também fazer conhecer, possibilitar o uso desse conhecimento linguístico para produzir, compreender e interpretar textos orais, escritos, imagéticos, entre outros. Ou seja, “o que” conhecer está relacionado aos motivos do “para que” conhecer, possibilitando à criança o contato com a complexidade e riqueza dos enunciados que fazem parte do acervo vivo da linguagem escrita, implicando a produção de sentido para o outro.

Isso posto, o trabalho das alfabetizadoras precisa desenvolver processos de compreensão/apropriação dessa escrita como linguagem, interação social, o que também pressupõe o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas de reflexão sobre a linguagem, embora o foco do processo de alfabetização não esteja estritamente vinculado ao desenvolvimento dessas habilidades. Para Colello (2021, p. 151), ser alfabetizado implica e pressupõe algo mais amplo como a assunção dos papéis de interlocutor e locutor, ou seja, ser capaz de se colocar como sujeito de e na linguagem:

[...] na escrita, pela possibilidade de ter um “o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer”; na leitura, pelo esforço interpretativo que “gera perguntas, gera respostas, amplia o que e como dizer” (Geraldi, 1993). Assim, concebida a partir dos referenciais psicogenéticos e histórico-culturais, a alfabetização incide sobre a formação do sujeito autor e intérprete, visando o aprofundamento do aluno no universo letrado e a sua efetiva participação na cultura do escrito. (Colello, 2021, p.151).

Esses princípios básicos do processo de alfabetização implicam a apropriação de conhecimentos linguísticos bem específicos e ainda uma particular organização do trabalho pedagógico, articulando estratégias conciliadoras dos propósitos didáticos aos propósitos comunicativos da língua. Sendo assim, é necessário desenvolver:

[...] as competências de dizer, compreender, relacionar ideias, comunicar fatos, buscar informações, organizar conhecimentos, construir sentidos, expressar pensamentos, confrontar dados e apreender o dito e o não dito. Se por um lado temos que promover a aquisição da língua escrita, por outro, temos que garantir também o direito à condição autoral, ao prazer de ler e escrever e à imersão no mundo literário. São essas metas que balizam o alfabetizar letrando. (Colello, 2021, p. 151).

A partir disso, em sala de aula, são desenvolvidos processos de apropriação de ordem conceitual e cultural a partir da compreensão da natureza situada das práticas de linguagem e do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais. Trazer essas nuances para o debate sobre o trabalho docente em alfabetização nos investe a pensar a língua e um ensino de língua que seja interação – relação – diálogos entre sujeitos, textos, contextos e valores (sociais, históricos).

Investigando melhor o *métier* em questão, no que se refere às estratégias de desenvolvimento do trabalho de ensino, as alfabetizadoras utilizam como mecanismos para o planejamento inicial deste trabalho o acolhimento e a identificação do perfil social das crianças e suas famílias, bem como as sondagens dos conhecimentos linguísticos das crianças e de seus interesses, a fim de traçar um perfil específico da turma e o percurso sobre o que e como desenvolver os conteúdos elencados para o 1º ano do ensino fundamental (Souza, 2019).

Quanto à identificação de quem são estes sujeitos, o diagnóstico de aprendizagem não visa apenas contemplar um item das prescrições do trabalho das alfabetizadoras postas nos documentos orientadores da Rede de Ensino. Esse reconhecimento não está desconectado do contexto, pelo contrário, ele é necessário para o desenvolvimento do trabalho e ganha sentido na atividade docente quando estiver claro que a proposta de ensino deve alcançar, contemplar as especificidades dos sujeitos para os quais ela é elaborada. E isso nos remete a Leontiev (1984, p. 210) quando esse autor pontua uma atividade definida como um “processo impulsionado e orientado por um motivo – pelo que tal ou qual necessidade se encontra objetivada”.

Ademais, é justamente esse conhecimento sobre a turma - verdadeiro histórico das situações laborais, que possibilita às alfabetizadoras realizar a escolha⁵¹ de diferentes estratégias de ensino, favorecendo, desse modo e de diversificadas maneiras, as construções cognitivas e interações entre as crianças.

Para tanto, as alfabetizadoras se valem da prévia organização de atividades individuais, pois é preciso que as crianças desenvolvam organização mental para realizar as escolhas linguísticas adequadas ao que se pretende escrever, dizer; em duplas, porque é necessário provocar a compreensão de que eu escrevo para um outro e preciso me fazer por ele entender; em pequenos grupos ou com a turma toda em atividades complexas, como a produção textual, pois é preciso instaurar momentos coletivos nos quais todas as crianças estão envolvidas na

⁵¹ Essa escolha reafirma nossa tese da impossibilidade de um trabalho totalmente ditado por outros, bem como da impossibilidade de reduzir esse trabalho ao direto cumprimento das prescrições, questão que reafirma um trabalho que requer sempre uma gestão singular sobre o ensino.

análise/produção de textos, enfocando os aspectos notacionais e discursivos. Aqui ocorre um direcionamento interessante e inédito: a participação das crianças ao mesmo tempo em que vai “preenchendo” lacunas sobre os conhecimentos textuais possibilita à alfabetizadora perceber o que elas já sabem e ao mesmo tempo intervir – quando ela se coloca na produção de escrita dos estudantes ao mesmo tempo em que os provoca com aspectos que precisam ser contemplados.

É importante ter claro que cada criança “chega de um jeito”, conforme o linguajar próprio das alfabetizadoras, ou seja, com diferentes níveis de apropriação de um mesmo conhecimento, questão que evidencia uma complexidade em lidar com diferentes níveis de apropriação da escrita numa mesma turma. Desse modo, evidencia-se a impossibilidade de padronização do processo de ensino, embora estejamos falando de um processo inicial de apropriação da linguagem escrita, fato que atesta a complexidade desse labor.

Entretanto, somente ter consciência dessa heterogeneidade de saberes não provoca desenvolvimento em turmas de alfabetização, pois é preciso instigar as crianças, provocá-las no sentido de evidenciar e explicitar conhecimentos, ou seja, mobilizar o pensamento em torno de determinados aspectos sobre os quais se pretende ensinar. Uma alfabetizadora que domina a arte de alfabetizar tem a clareza de que “as coisas não vão sozinhas”, sendo preciso provocar e retomar a atenção sobre o ensino, não apenas uma vez, mas constantemente, por meio de diferentes formas, até que as crianças aprendam. Sendo assim, pontuamos que ensinar é atividade complexa de não desistir do outro que aprende, questão que retoma um saber estável do ofício docente, mas que ganha contornos específicos nas formas de encaminhamento das alfabetizadoras. Esse persistir e nunca desistir demonstra uma singular forma de como se desenvolvem valores pessoais, afetos e a compreensão do papel político de ser professor.

Quanto ao instigar específico das questões “linguísticas” que desenvolvem o pensamento das crianças de forma pontual, porém, de forma acessível e fundamentada, Colello (2021, p.153) explica:

[...] a progressiva inserção de questionamentos e problematizações subsidiam **práticas reflexivas** tanto para a aquisição do sistema (conhecimento das letras, consciência silábica e fonológica), como para a compreensão de gêneros (propostas capazes de atender diferentes funções e propósitos da língua), estratégias de coesão e estilo (tomadas de decisão no processo de textualização), mecanismos de planejamento, de revisão e de correção linguística (busca do melhor jeito de dizer o que se tem a dizer) etc. Nessa direção, os inúmeros questionamentos feitos pelo professor – por exemplo, “Quantas letras a gente vai precisar para escrever sorvete?”, “Com que letra começa o seu nome?”, “Será que a escrita da palavra gato pode te ajudar a escrever pato?”, “Por que as histórias têm que ter títulos?”, “Como escrever a história sem repetir tantas vezes o nome do personagem?”, “O que tem que ter em uma receita culinária?”, “Como o autor fez para criar um clima de mistério no texto?” e “Quais as partes principais

dessa história?” - contribuem para criar a consciência epilinguística (entendimento específico, contextualizado em uma situação) e metalinguística (compreensão mais generalizada sobre a língua, tal como previsto por Geraldi (1993). (Grifo as autora).

Nossa vivência em pesquisa com alfabetizadoras experientes nos possibilitou apreender que essas professoras, ao dominarem tanto os conteúdos linguísticos próprios do processo de alfabetização quanto metodologias de ensino para tal, conseguem de forma ágil elencar e desenvolver estratégias de avaliação e de intervenção pedagógica pontuais tão assertivas que o olhar de um leigo chega a tomá-las como “automáticas” ou imperceptíveis. Consideramos isso tão notável que até a cadência desses momentos de intervenção é prevista por elas, pois sabem se autogerir de modo a identificar o momento oportuno para realizar a intervenção, captando elementos externos em relação às crianças, e internos, como a disposição para intervir em determinado momento – o mais apropriado. Também são considerados como critérios para apreciação o temperamento e a disposição da criança em um momento específico. Existe a inteligência em considerar que as crianças estão em processo de apropriação da linguagem escrita, o que requer várias intervenções, quantas forem necessárias.

Essa inteligência posta no fazer é ressaltada por Cunha (2005) quando se evidencia o papel da atividade no plano psicológico, orientando o sujeito no mundo concreto. Para isso, a autora toma como base Leontiev:

Nos homens, portanto, “o desenvolvimento do conteúdo concreto da atividade se traduz pelo desenvolvimento consecutivo do reflexo psíquico, que regula a atividade no mundo concreto” (idem, *ibidem*). “A atividade seria estruturada num circuito que integra uma *afférence* de início, processos *affecteurs* que realizam os contatos com o meio concreto, correção e enriquecimento da imagem *afferente* inicial pelas ligações de retorno” (Leontiev, 1984, p.95). O trânsito dos elementos nesse circuito é assegurado inicialmente pelos mecanismos que guardam contato prático com o mundo dos objetos e que, entretanto, se subordinam às suas propriedades; logo, há uma passagem objeto/processo de atividade. A fixação, a estabilização e a incorporação do conteúdo concreto da atividade – a imagem psíquica do objeto – são produtos subjetivos da atividade. [...] Do subjetivo ao objetivo, reteremos que “a atividade do sujeito, regulada pela imagem psíquica, aparece no seu produto objetivo como uma ‘propriedade em repouso’” (idem, p.96). (Cunha, 2005, p. 121).

Compreendemos, desse modo, que a inter-relação entre os aspectos subjetivos e objetivos da atividade, que acaba por envolver os desejos, necessidades e sentimentos humanos, constitui o conteúdo sensível que não está diretamente visível no trabalho, mas que impacta o enriquecimento da atividade.

Nessa busca por melhor compreender a atividade das alfabetizadoras, percebemos a capacidade que elas possuem de reelaborar a própria intervenção quando percebem que não

estão atingindo seu objetivo. Isso se manifesta quando essas professoras explicam de outra maneira o mesmo conteúdo, ou se valem de diferentes estratégias com o mesmo objetivo. Para tanto, ao usarem jogos com certo conteúdo linguístico, como, por exemplo, elas focam na construção de uma determinada sílaba. Para reforçar esse trabalho ou explicar esse conteúdo de outra maneira, elas utilizam o alfabeto móvel para tal ou até mesmo recorrem a ditados e/ou outras ferramentas. Nesse processo, o pensamento foi impulsionado por um motivo, por uma necessidade da professora, que foi anteriormente identificada, sobre a qual ela buscou uma solução, uma nova forma de atingir seu objetivo.

Para nós, a partir da Clínica da Atividade, essa questão revela a complexidade posta no ato de alfabetizar e só evidencia a atividade de avaliar e gerir uma classe de alfabetização, algo que não está diretamente apreensível. Também verificamos, em um estudo de Souza (2019), que uma professora novata não tem isso construído, ou seja, esse é um saber próprio do ofício que as alfabetizadoras aprendem ao longo da experiência profissional, a depender das mediações que lhes foram propiciadas. Uma novata em turmas de alfabetização não consegue “pensar em tantas coisas ao mesmo tempo”, pois é preciso aprimorar o contato com o que é de fato o trabalho, e isso com o suporte de outras professoras que pontuem tal necessidade e instruem sobre modos de fazer eficazes. Assim, a alfabetizadora novata, mediante a interferência de um outro que age sobre e com ela, consegue então desenvolver esse nível de percepção sobre a atividade de linguagem das crianças.

Não estamos aqui dando um lugar menor às alfabetizadoras iniciantes, pelo contrário. Isso porque, a partir do exposto por Faïta (2004, p. 63), essas professoras também desenvolvem estratégias de modo a compensar ou de tentar compensar “a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários”. Já para Saujat (2002, p.128), esse desafio faz com que as professoras iniciantes desenvolvam estratégias e condutas que transcendam o próprio meio profissional.

O desenvolvimento dessas estratégias se dá também pela mediação de um outro experiente no métier, questão que nos rememora a discussão sobre o gênero profissional e sua relevância na constituição do estilo do trabalhador, pois o gênero não é uma “tábua de leis”, ele é ao mesmo tempo aquilo que dá suporte e o tom da ação, permitindo “que um trabalhador não erre sozinho. O gênero lhe serve de recurso para enfrentar o real” (Mattedi *et al.*, 2014, p. 74). Dessa forma, é esse suporte do coletivo que não permite que o trabalhador fique só diante de si mesmo, pelo contrário, ele é fonte e espaço de apreensão e renovação de saberes, possibilitando às professoras alfabetizadoras a apropriação do seu ofício.

Buscando apreender a forma como esta discussão sobre o trabalho docente, em específico o trabalho docente das alfabetizadoras, pode, de certa forma, contribuir para instigar processos de conhecimento frente a situações reais de trabalho, passamos, então, no capítulo a seguir, para uma breve contextualização do trabalho docente e a realidade da escola pesquisada.

4 ENSINO EM CONTEXTO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E UMA VISÃO PANORÂMICA DA ESCOLA PESQUISADA

O presente capítulo contextualiza o trabalho na escola pesquisada, situando o trabalho docente na conjuntura em que ele se desenvolve, trazendo dados atuais sobre a carreira, salários e as prescrições ao trabalho dos professores. Aponta também um breve histórico das políticas voltadas para a alfabetização na rede de ensino em questão, com recorte para os últimos quinze anos. Em seguida, traz elementos próprios do trabalho das Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTI, da SME-Goiânia, por entender que é necessária a compreensão da atividade do trabalhador de maneira situada. O intuito deste capítulo é, pois, contextualizar o trabalho do macro ao micronível, pisando no terreno, chegando ao “chão da escola”.

4.1 PROFISSÃO PROFESSOR: ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, CARREIRA E SALÁRIOS

O trabalho dos professores possui uma constituição histórica. Considerando essa assertiva, compreendemos que a construção do gênero profissional não se dá de forma apartada da realidade histórica e das políticas públicas, como, no caso em tela, das políticas educacionais. Pelo contrário, o trabalho docente se estabelece em meio a contradições, rupturas e continuidade de processos. No Brasil e em demais países da América Latina, nas últimas décadas, reformas educacionais têm implementado mudanças profundas, e até mesmo reestruturado os contornos desse labor. Essas reformas têm agido não apenas no micronível, ou seja, atuado diretamente em prescrições ao trabalho realizado no espaço da sala de aula, mas, sim, envolvendo e compondo toda a lógica que estrutura as redes de ensino e a carreira docente, macroesfera de composição das políticas públicas educacionais (Oliveira, 2003; Noronha, 2001; Alves, 2014).

Embora novos contornos tenham sido dados ao trabalho dos professores, detemos o nosso olhar ao específico momento do final do século XIX, com a Proclamação da República, período em que a educação já ganhava destaque como utopia da modernidade. Naquele contexto, o ensino da leitura e da escrita, antes restrito a poucos, de forma assistemática e limitada ao espaço do lar, de maneira informal e até mesmo precária, ganha novo status ao se

tornar objeto de ensino próprio da escola obrigatória e gratuita (Mortatti, 2019, p. 29). Nesse movimento, delegou-se então à escola ser o *locus* especializado para preparar as novas gerações, não de forma desinteressada, mas buscando atender aos ideais do Estado republicano como instrumento de modernização e progresso, “esclarecendo as massas iletradas”. Naquele contexto, ler e escrever eram meio de aquisição de conhecimento, bem como imperativo da modernização e do desenvolvimento social: um “novo mundo”. Esse seria o mundo da cultura letrada que instaurava novas formas de relação dos homens entre si, com a natureza, com o mundo do trabalho e com a própria cultura.

Porém, as promessas desse “novo mundo” não se efetivaram para todos, pelo contrário. Sobre a alfabetização, várias foram as explicações dadas para a não aprendizagem: culpabilização do aluno, do professor, do método⁵² de alfabetização, do sistema escolar, das políticas públicas. Embora houvesse uma constância histórica quanto ao que podemos chamar de rodízio da culpabilização, mesmo após um século, o “fracasso escolar na alfabetização” constitui-se uma questão permanente e bem atual, que mobiliza diferentes atores, como a administração pública, a legislação educacional, intelectuais e professores.

Avançando para a década de 1990, tem-se aqui um “divisor de águas” que dá sustentação para as mudanças vindouras, principalmente para o campo da alfabetização: adequou-se às políticas educacionais do padrão de acumulação fordista e às ideias nacional-desenvolvimentistas do modelo de globalização. No processo de transição entre tais políticas, a educação, mais precisamente a gestão pública, passa por mudanças profundas quanto aos seus objetivos, funções e formas de organização, buscando adequação frente às novas demandas numa “transformação produtiva com equidade”, visando atender às demandas do mundo do trabalho (Oliveira, 2004, p. 1129).

Esta modernização da gestão pública, em resumo, nada mais é que uma aproximação

⁵² Segundo Mortatti (2019, p. 32), “Os métodos de alfabetização podem ser hoje classificados em dois tipos básicos: sintético e analítico, conforme a ‘marcha didática, respectivamente: da ‘parte’ para o ‘todo’ ou do ‘todo’ para as ‘partes’. Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e da escrita e do que se considerou ‘todo’ ou ‘parte’, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória: métodos de marcha sintética, como o alfabético, fônico (‘fonêmico’ ou ‘fonemático’), silábico; e métodos de marcha analítica, como palavração, sentencição, historieta, (global de) contos. Devemos recordar que as classificações desses dois tipos básicos foram atribuídas a posteriori: a classificação como ‘sintético’ se tornou necessária para diferenciar esse método do analítico, imposto pelos educadores paulistas a partir da década de 1890; métodos mistos ou ecléticos envolvem a utilização conjunta de processos característicos dos métodos de marcha analítica e dos de marcha sintética; e o método ‘global de contos’ é uma espécie de método analítico que se baseia na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pela apresentação de contos às crianças, a fim de que compreendam o sentido do todo que leem; em alguns casos, não se propõe análise das ‘partes’ constitutivas desse todo, como sentenças, palavras, sílabas e letras”.

da lógica da administração pública com as formas de gestão contemporâneas do setor privado, como bem nos lembra Alves (2014, p. 43) na introdução desta tese. No campo da Educação, essa nova regulação impacta diretamente a gestão das redes de ensino, acarretando mudanças tanto na estrutura física quanto na organizacional, dando centralidade à escola como núcleo de planejamento e de gestão e trazendo muito “das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (Oliveira, 2004, p. 1130). Tais mudanças são implementadas não apenas na gestão do processo de ensino, mas também nas relações de trabalho com os professores, ditando, pela via da legalidade, os fundamentos para estruturar a carreira, a remuneração, a autonomia, a responsabilização sobre os resultados das avaliações externas e a própria definição do trabalho docente.

Nessa lógica, os processos de ensino são organizados não com o fundamento de que é preciso ensinar a ler e escrever porque isso possibilita a apropriação da cultura e a isonomia como direito de aprendizagem para todos. Pelo contrário, a fundamentação segue outra lógica: a de que a aprendizagem se torna requisito para ingresso e permanência no mercado de trabalho, uma possibilidade de sobrevivência social (Delors, 1998). Têm-se aqui duas vigas para sustentar as reformas educacionais a partir de 1990: o ideário da educação para o trabalho e o da educação para gerir/controlar a pobreza. Como impacto disso, têm-se:

[...] padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. (Oliveira, 2004, p. 1131).

Este processo de expansão da educação básica, com destaque para o ensino público, acabou por também impactar o fazer docente, responsabilizando os professores quanto ao desempenho dos estudantes nesse contexto de reforma educacional (Vieira, 2004; Oliveira, 2003; Hypolito, 1997; Apple, 1995; Torres, 1996). Reduziu-se, assim, a autonomia dos professores, constrangendo-os perante as limitações dos novos programas lançados a cada nova gestão. Foi gerado, dessa forma, um paradoxo: os processos de conhecimento sobre o trabalho são conhecidos e ao mesmo tempo desconsiderados pela gestão (Alves, 2014), ou seja:

Na educação, sabemos bem o peso de tais formas de proceder, visíveis explicitamente quando, por exemplo, por ocasião de reformas curriculares ou implantação de um novo modelo de organização de uma rede de ensino. **Se considerarmos o ensino como trabalho, podemos dizer que decisões tão comuns como essas são tomadas por vezes na completa ignorância de seus efeitos concretos sobre o trabalho dos professores.** (Alves, 2014, p. 49, grifo nosso).

In casu, temos, especificamente, a problemática do processo de alfabetização em larga escala, o excesso de alunos em sala e questões até então não tão evidentes, mas que exigem sempre rápidas e assertivas soluções, como é o caso das dificuldades das redes de ensino em gerir/acompanhar de maneira propositiva o trabalho das professoras alfabetizadoras, alinhando essas estratégias de acompanhamento ao que de fato apregoam as concepções teóricas que subsidiam as prescrições direcionadas ao trabalho com a alfabetização. Somada a isso, tem-se, geralmente, a problemática de processos decisórios que tomam por base apenas a análise de indicadores, recusando-se a explorar nas análises a complexidade da atividade docente, os desafios postos a esses profissionais e as variabilidades geridas e contornadas pelos professores *in situ*.

Nesse contexto, mesmo perante esta imperiosa necessidade de considerar as variabilidades do meio e a atividade do trabalhador, o que de fato ocorreu foi o enfraquecimento da autonomia docente. Explicamos: este ator passa de sujeito protagonista a coadjuvante do ensino, sendo posto cada vez mais de lado, em detrimento de outros elementos como os materiais didáticos que se diziam infalíveis e os métodos de alfabetização que “duelavam” pela afirmação de sua eficácia. Mas, ao contrário disso, convém retomar o que de fato fez e faz a diferença em uma turma de alfabetização: a forma como a professora se coloca para gerir as singularidades do meio, o uso que ela faz do material didático e as metodologias que ela utiliza na regulação daquilo que precisa ser ensinado, atividade manifesta na sensibilidade e no “gesto fino” da alfabetizadora no manejo com o ensino, pois “um bom resultado é sempre fruto de uma ação competente do professor” (Cagliari, 2007, p. 65), de saber o que, como e quando fazer.

Esses elementos compõem o agir profissional competente, abordado em discussão posta por Davezies (2010) como a capacidade do trabalhador em desenvolver sua atividade, tomando o trabalho como um ciclo de desenvolvimento que gera sua saúde. Esse desenvolvimento da atividade ressignifica motivos, que de externos passam a ser internos, gerando engajamentos compostos por uma relação que também é afetiva (com sentido pessoal, nem sempre conscientes e múltiplos). Assim, novas necessidades, desafios e autoprescrições são gerados, “cuja satisfação exige e sustenta seu próprio desenvolvimento” (Davezies, 2010, p.165).

Retomar Davezies se faz necessário nesse contexto ao explorarmos o *métier* das alfabetizadoras, primeiro, porque, a partir de Leontiev, ele elabora a atividade de trabalho como integrante da atividade vital, na qual a maneira de o trabalhador se colocar vai variar de acordo com as demandas do meio perante os saberes e valores próprios do trabalhador. Esse meio não impõe, mas propõe, numa relação em que a partir da demanda o trabalhador “se demanda”, reelabora a norma/prescrição posta de forma a tornar o trabalho possível. Esse é um conhecimento que se faz importante na análise de dados deste estudo de caso quando pontuarmos a forma inédita com a qual cada alfabetizadora se coloca. Segundo, ao retomar Leontiev, temos, em nível evidente, um objetivo posto dentro de condições dadas e, em um nível não tão acessível diretamente, os motivos ou motivações e os objetivos intermediários que o trabalhador se propõe.

Na análise de Davezies (2010), fica cada vez mais evidente aquilo que antes estava obscurecido: a coloração afetiva da atividade, os engajamentos e os motivos, o sentido pessoal impresso pelo trabalhador mesmo em contextos de trabalho com prescrições tão detalhadas. Transpondo esta discussão para o trabalho das alfabetizadoras, temos a seguinte realidade: o objetivo de alfabetizar a turma (genérico, prescrito e normativo - o que é preciso fazer). A partir dele, tem-se o manejo da alfabetizadora perante a norma: quais os motivos e engajamento específicos e pessoais da alfabetizadora? Como exemplo, citamos ter um emprego como professora e, consequentemente, um salário para custear a subsistência da família. Os motivos, geralmente múltiplos e diferentes dos objetivos, não são sempre conscientes e estáveis.

A partir disso, *à l'épreuve* - à prova, temos um terceiro nível: os objetivos intermediários que evidenciam as dificuldades de realização da tarefa, que não são prescritas, mas que convocam a alfabetizadora para um posicionamento, uma resolução, para que seja cumprido o objetivo principal de alfabetizar toda a turma. Dentre estes objetivos intermediários, podemos elencar: a apropriação dos conhecimentos linguísticos que envolvem o processo de alfabetização; a busca de estratégias para que os estudantes não falem à aula e consequentemente percam o conteúdo das aulas; a avaliação constante sobre o que cada estudante sabe de cada conhecimento linguístico em questão; a organização das atividades pertinentes para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao processo de alfabetização; o ato de ponderar se determinada atividade realizada foi eficiente ou, caso não tenha sido, o que poderia ter sido realizado.

Esses objetivos secundários demandam às alfabetizadoras, inicialmente, a mobilização consciente da atenção sobre tais questões. “Em seguida, progressivamente, a ação ganha

marcha; as dificuldades vão se apagando; as operações tendem a se tornar “automáticas”. Elas não fazem mais apelo à consciência” (Davezies, 2010, p. 163).

Esclarecemos que o termo “automáticas”, utilizado por Davezies (2010), refere-se a um saber fazer que foi incorporado, gesto fino, não se relacionando a um fazer sem pensar. Pelo contrário, essa forma de agir demonstra um agir competente que foi consolidado e possibilita ao profissional transpor contextos estáveis utilizando os mesmos princípios. Davezies explica que isso se dá porque “o objetivo inicialmente imposto do exterior se vê progressivamente dotado de um conteúdo sensível. A atividade se enriquece; a relação com certas dimensões do trabalho se aprofunda, os saber-fazer se afinam” (Davezies, 2010, p. 165). Essa transposição de contextos pode ser exemplificada no caso do ensino remoto, que, no contexto pandêmico, exigiu das alfabetizadoras que encontrassem outras formas e ferramentas para alfabetizar não previstas até então.

Esses elementos compõem a experiência e o agir competente das alfabetizadoras. Mas com o lapidar da experiência, perde-se seu caráter inesperado, desenvolvendo também o estilo profissional dessas professoras. No desenvolvimento do estilo, um novo espaço se abre para exploração e experimentação de novos modos de fazer. É, pois, um novo desafio que já não vem “de fora - pelo meio”, mas é autoprovocado, solicitando cada vez mais a sensibilidade pedagógica da alfabetizadora, o que gera um novo enriquecimento da atividade, novas formas de se autogerir.

Sobre este agir competente das alfabetizadoras, algo não diretamente visível, Cagliari (2007) faz necessária enunciação e defesa da apropriação de um saber-fazer específico delas. Saber a ser tecido no fio do tempo, desde a formação inicial nos cursos de pedagogia, especialmente no que se refere a:

[...] uma formação sólida, abrangente, atualizada e adequada à sua tarefa como professor e como educador. **As faculdades de educação, na prática, pensam sempre no educador e esquecem que ele será também um professor com tarefas técnicas específicas, com conteúdos científicos e artísticos que deverão ser usados em seu dia a dia profissional. Minha contribuição para os aspectos técnico-linguísticos, sem os quais um professor encontrará muitas dificuldades para entender o que acontece na sala de aula com relação à linguagem escrita.** (Cagliari, 2007, p.65-66, grifo nosso).

Não nos deteremos de maneira profunda, neste estudo, à problemática da formação inicial das professoras alfabetizadoras, pois esta é uma questão densa que merece um estudo específico. Porém, em um outro momento, comprometemo-nos a realizá-lo, não sendo nosso objeto aqui. Porém, cabe-nos pontuar a necessidade de as universidades problematizarem a

discussão sobre as especificidades desse métier nos cursos de pedagogia, bem como contemplarem, em suas discussões, os conhecimentos linguísticos em questão.

Argumentamos ainda que a função de professor regente é a grande demanda que os pedagogos recém-formados suprem ao assumirem turmas no ensino fundamental. Desse modo, existem conhecimentos tanto das diferentes fases da vida quanto conhecimentos linguísticos próprios do processo de alfabetização que precisam ser explicitados para o então acadêmico que se tornará professor e assumirá turmas de 1º e 2º ano.

Além da responsabilização pelos resultados da aprendizagem dos estudantes, impacto das reformas educacionais, a crescente perda da autonomia frente à possibilidade de realizar escolhas para organizar seu próprio trabalho também é outra questão percebida como uma construção histórica nesse ofício.

Os resultados das avaliações de sistemas em alfabetização desde os tempos da Província Brasil têm repercutido, de certa forma, a fragilização da autonomia docente, o que acabou por fortalecer estratégias como a adoção de parcerias com empresas e organizações que prestam consultoria por meio da análise de especialistas externos ao espaço laboral. As consultorias têm gerado um padrão de prescrição cada vez mais detalhado sobre o trabalho, visando ao monitoramento do trabalho do professor - controle sobre o currículo (o que ensinar) e a técnica de trabalho (como ensinar). Ademais, também têm gerado impactos na perda do controle do professor sobre o seu próprio trabalho, o que evidencia uma tentativa, consciente ou não, de “apagar” a atividade, retomando o velho delírio taylorista: “não é preciso que pensem”.

A partir de Thompson (1990), inferimos que, mesmo em modelos de gestão que desconsideram a atividade do trabalhador, subsiste um humano com capacidade normativa que busca estabelecer sentidos e recompor o meio de forma a tornar o trabalho possível. Canguilhem também é um autor que nos dá consistência teórica para analisar tal questão. Sendo assim, não estamos aqui defendendo ou naturalizando a crescente perda da autonomia docente pela padronização de processos, apenas ressaltando a impossibilidade de uma mera “execução” e total alienação, por mais controlado que seja o processo de trabalho. Nesse sentido, compartilhamos a ideia defendida por Hypolito (1997, p. 16) ao demarcar o “professor como sujeito das relações sociais que ocorrem no interior das práticas educativas e sociais”.

Quanto à alteração histórica sobre a definição do que consiste o trabalho do professor, passou-se ao longo do tempo a contemplar não somente aquilo que é específico da sala de aula,

mas também processos que contemplassem a gestão pedagógica escolar (planejamento, avaliação, elaboração de projetos, discussão sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP e o currículo). No Brasil, as funções que estariam contidas como magistério, para fins da concessão de aposentadoria especial para professores, foram ampliadas, contemplando ainda para esse fim a função de direção de unidade escolar e de coordenação e assessoramento pedagógico em estabelecimentos de educação infantil ou de ensino fundamental e médio, ou seja, foram excluídas apenas as atividades meramente administrativas⁵³. Essa ampliação repercute não apenas para fins previdenciários, mas também para o reconhecimento de diferentes funções que o cargo de professor passa a contemplar nas redes de ensino.

Como a caracterização do trabalho docente foi atualizada, é oportuno trazer também à discussão a questão da valorização profissional que não acompanhou esse desenvolvimento. Afinal, se considerarmos as mudanças nas carreiras profissionais, seria especificamente a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, o *métier* das alfabetizadoras, um espaço atrativo atualmente? O que estaria em jogo na escolha por esta profissão? O que a instituição ou não de um estatuto e de um plano de carreira nos tem a dizer sobre as condições de trabalho dos professores e as possibilidades de ascensão na carreira? Passamos, então, a responder tais questões retomando estudos e pesquisas sobre o tema.

Gatti (2012) esclarece que, no Brasil, para todos os entes federados, as condições de trabalho dos professores ainda são um desafio às políticas educacionais. Nesse sentido, pontuamos que o plano de carreira e um estatuto próprio são políticas que refletem, para além da organização da profissão, no reconhecimento social e político da profissão em questão. Porém, nas palavras de Gatti (2012, p. 91):

Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores, às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectiva de futuro condizentes. O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações. E, aqui, temos alguns problemas.

Dentre os problemas ressaltados por Gatti (2012, p. 92, tem-se o reconhecimento dos professores como um grupo de trabalhadores essenciais, no sentido de uma “subjetividade coletiva na demanda por equidade social”. Essa ausência de reconhecimento, aliada ao

⁵³ Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal (STF) reafirmou sua jurisprudência no Recurso Extraordinário (RE) 1039644/2017, de relatoria do ministro Alexandre de Moraes. Questão também contemplada na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3772/2008.

“descolamento” do contexto político, gera sujeitos deslocados de suas circunstâncias de ação, algo que aos olhos de Souza e Pestana (2009, p. 147) é preocupante e incide na responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino e da educação.

No pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que as constituem como professor e como sujeitos. (Souza; Pestana, 2009, p. 147).

Nesse contexto, é importante retomar a questão do coletivo profissional como espaço de construção do compartilhamento de saberes, responsabilidades e afirmação. O coletivo profissional com um trabalho bem diferenciado já é amplamente demarcado por autores como Ferreira e Hypolito (2010), Tardif (2003), Melo (2008) ao pontuarem o alto grau de subjetividade e complexidade de diferentes ordens neste labor: domínio de conhecimentos específicos quanto a conteúdos e metodologias de ensino, desenvolvimento humano com foco na fase da vida com a qual trabalha, heterogeneidade dos estudantes quanto ao desenvolvimento cognitivo, cultural, afetivo, econômico, religioso, entre outros.

Gatti (2012) pontua que essa profissão, embora tenha um contrato de trabalho com horas de trabalho delimitadas, desempenha, especificamente na prática, um “trabalho inesgotável” de planejamento de aulas, correção de tarefas e trabalhos, elaboração/correção de provas e lançamento de dados em planilhas que extrapolam a carga horária pactuada. Porém, essa “demanda extra” se faz necessária para o bom desenvolvimento do fazer pedagógico, gerando maior tensão do que outras profissões. Nesse sentido, o reconhecimento tanto dessa demanda extra quanto da relevância profissional na formação das novas gerações “passa pela oferta de uma carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que deles é esperado” (Gatti, 2012, p. 95).

Sobre o tema da remuneração docente, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) esclarecem que a remuneração é um dos elementos que pode trazer atratividade à carreira docente pela via da possibilidade da conquista de certa autonomia financeira, a depender do perfil socioeconômico dos estudantes que adentram o ensino superior. Em estudo de Souza (2019), foi percebido, na fala de uma professora alfabetizadora experiente, que a escolha do magistério esteve naquele caso relacionada a uma segunda opção profissional, a qual a referida alfabetizadora abraçou e deu sentido. Vejamos:

Não foi uma escolha a princípio, foram as necessidades. Primeiro eu fiz técnico em contabilidade e depois eu não queria ficar à toa em casa. Depois eu comecei a gostar e aí passou a ser uma vocação, passei a fazer por amor. Eu não faço só porque eu recebo, faço por amor. (Professora 2; Souza, 2019, p. 122).

Essa fala confirma o apontamento de Ferreira e Hypolito (2010) sobre a escolha profissional das professoras estar relacionada à necessidade de conseguir um trabalho, para além de realização pessoal, demarcando assim uma escolha de classe social. Porém, existem também outros critérios levados em consideração, como: a identificação pessoal com a docência, as condições sociais e financeiras de exercício da profissão, a própria experiência escolar como aluno e a influência familiar, a ideia de dom, vocação e possibilidade de transformação social (Mello, 1981; Valle, 2006). Esses elementos não estão soltos, mas, sim, articulados ao contexto histórico-cultural dos futuros professores (Bock, 2002), constituindo-se a partir de fatores de natureza intrínseca e extrínseca, como a remuneração, condições de trabalho, reconhecimento social, habilidades específicas, entre outros.

Na atual escola campo da pesquisa, percebemos que a necessidade de inserção no mercado de trabalho é uma motivação que se mantém na fala das professoras no tocante à escolha da profissão. Das seis professoras entrevistadas, quatro delas não tinham a docência como primeira opção, já as outras duas professoras tinham o desejo de lecionar desde criança. Observamos então a fala das professoras sobre essa questão.

QUADRO 4 – Sobre a escolha da profissão

Sobre a escolha da profissão	
Professora 1	Foi uma escolha! Desde criança eu gostava, eu tinha um quadrinho e sempre tava brincando de dar aula. Na igreja a pastora me colocou para dar aula na escola dominical. Eu queria medicina, mas eu gostava de ser professora. Pedi a Deus uma direção. Uma colega da igreja me ajudou e me deu o meu primeiro emprego. Foi o meu primeiro contato com a escola. (peguei turma de 1º e 5º ano). Na de 1º ano eu não sabia como agir, daí eu comecei a ensinar como eu aprendi. Passei no concurso da prefeitura e fiquei trabalhando dois períodos (um na escola particular e o outro na prefeitura). Na prefeitura eu ganhava mais, daí eu fiquei aqui. Mas eu também tentei vestibular para medicina, fiz cursinho no Lúcia Vasconcelos, mas não deu certo e os planos mudaram.

Professora 2	Eu queria ter estudado no exército para a área de armamento. Era um sonho, mas desde os 8 anos de idade eu já dava aula em um centro espírita que acolhia as crianças toda quinta-feira, era dividido por idade, tipo uma escolinha bíblica, depois eles lanchavam, era ótimo. Surgiu depois o programa do PET, minha mãe colocou a gente. Ela teve 5 filhos. Eu comecei como aluna de 13, 14 e 15 anos e acabei virando professora. Daí eles me incentivaram a fazer faculdade. Eu trabalhei 10 anos nesse lugar, ganhava mil reais para trabalhar o dia todo.
Professora 3	Foi uma escolha , porque eu lembro que quando era novinha, me sentia muito invisível. Não sei se toda criança tem isso. Eu lembro que teve uma professora que ela me tratava com tanto carinho e eu comecei a me sentir muito especial. Eu falei assim: - Nossa, um dia eu vou ser professora. Eu vou ser desse jeito!
Professora 4	Eu queria ser veterinária, mas eu sempre gostei de ensinar, né? Eu amava ensinar, mas eu queria ser veterinária e quando eu descobri que eu tenho fobia a sapo, que tinha que pegar o sapo, ter essas coisas assim, então eu fiquei assim, chocada, porque eu teria que dissecar um sapo, eu desisti. E aí a minha mãe conversou comigo e falou assim, não, você gosta de ensinar as amigas, né? Tenta fazer pedagogia se você não gostar, aí você já está mais madura para decidir, e depois você pode fazer veterinária. Então eu fiz pedagogia. Eu me apaixonei pela pedagogia, eu amei pedagogia nossa...Eu fiz a escolha certa.
Professora 5	Na verdade, não! Foi a pedagogia que me escolheu, porque eu queria trabalhar com Educação Física. E durante um tempo eu trabalhava numa escola como secretária, só que, como eu já tinha começado antigamente, tinha curso técnico, né? Ai como eu tinha começado a fazer magistério, aí eu parei e fui para a contabilidade. Aí eu fui trabalhar na Secretaria de uma escola e a minha patroa descobriu que eu tinha começado a fazer magistério. Aí ela falou, Val vai para a sala de aula. Eu falei, não, não quero, não quero. Mas aí eu acabei e fui, me apaixonei, estou até hoje.
Professora 6	A minha primeira formação foi psicologia. Quando eu fiz psicologia o meu estágio foi em psicologia escolar, aí quando eu fui para a sala de aula para fazer a observação, assim como você, a gente fazia um trabalho com o professor, eu percebi que eu tinha dom para sala de aula. Quando eu me formei eu engravidei e aí eu estava fazendo estágio em uma clínica, eu trabalhava em uma clínica de crianças especiais, mas como eu engravidei, eles não me contrataram. E eu fui ser mãe né, porque na psicologia a gente estuda muito sobre desenvolvimento e o primeiro ano de vida é fundamental. E naquela época eu não conseguia conciliar trabalho e a maternidade. Aí eu fiquei por conta de ser mãe até 1 ano e 4 meses. Aí eu já senti necessidade de voltar a trabalhar. A forma como eu consegui me reinserir no mercado de trabalho, porque eu já tinha visto a experiência da sala de aula, foi ser professora, foi a educação e aí eu tô até hoje. Então, de uma certa forma, em um primeiro momento, não foi uma escolha, mas eu tive a oportunidade de escolher estar em sala de aula.

Fonte: Acervo de pesquisa. Entrevista com as professoras alfabetizadoras (2023, grifo nosso).

Com histórias de vida tão diferentes, as professoras desta pesquisa, em sua maioria, retomam a necessidade de entrar no mercado de trabalho. Evidenciam também que a docência seria uma profissão viável e possível até mesmo para aquelas que precisam conciliar a maternidade, os cuidados com o lar e a vida de casada com o desenvolvimento profissional. Mas não é só isso, visto que a atratividade de inserção no mercado de trabalho e o retorno financeiro estão entrelaçados a escolhas afetivas, reconhecimento social e até mesmo a ideologias de dom e sacerdócio colocadas ao magistério. Essa ideia de vocação também é retomada na fala de algumas delas, questão que Hypolito (1997, p. 18) justifica, historicamente, pela manutenção de “raízes históricas” que tomam a docência como sacerdócio, articuladas às “razões político-religiosas conservadoras e autoritárias”.

Quanto à carga horária de trabalho, as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa confirmam que a manutenção da carga horária de 60 horas semanais não é apenas uma exigência da EMTI, visto que se afirma como uma exigência de complementação de renda. Isso porque as professoras entrevistadas pontuaram a importância da renda que o acréscimo de carga horária proporciona.

Com o acréscimo de carga horária, elas deixam de cumprir uma jornada de 30 horas semanais - 4 horas diárias (como contrato efetivo) para 60 horas semanais - 8 horas diárias com intervalo de duas horas de almoço (contrato precário que se constitui em mero acréscimo de carga horária renovável ou não ao final de cada ano). Esse aumento de carga horária implica aumento de remuneração e, conseqüentemente, melhores condições de vida. É esse acréscimo de carga horária que proporciona que professoras como a 1B (nomeada dessa forma a fim de preservar sua identidade) consiga viajar nas férias para Caldas Novas com a família e ao mesmo tempo pagar a casa própria.

Os dados da realidade das professoras sujeito de pesquisa acima confirmam os achados de outras pesquisas que buscaram traçar um perfil econômico, social e cultural dos professores, como a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) sobre os alunos dos cursos de licenciatura, que, no ano de 2005, responderam ao questionário do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE⁵⁴, que colhe subsídios para mapear o perfil socioeconômico dos alunos, base para a construção de políticas relacionadas à graduação (Gatti, 2019, p. 144). A pesquisa é relevante e

⁵⁴ O Enade é uma prova do Governo Federal que avalia o desempenho dos estudantes de cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e superiores de tecnologia). O exame é aplicado aos estudantes que estão concluindo o curso. Fonte: Fazer o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (www.gov.br). Acesso em: 9 nov. 2023.

os achados representam de fato o perfil do professorado quanto a uma escolha de classe social, refutando a ideia de dom ou chamado divino. Brevemente, será feito um recorte dos principais pontos esboçados por ela e que nos interessa para esta discussão.

Dos sujeitos da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), 39% dos discentes estão na faixa de até três salários mínimos de renda familiar, apontando que a escolha pelo magistério, na maioria dos casos, também é uma questão de classe social. Do público avaliado, a pesquisa ainda revela que esse foi composto por estudantes com dificuldades para ingressar no ensino superior (envolvendo lacunas no percurso formativo quanto à apropriação de conhecimentos necessários para adentrar o ensino superior, restrições financeiras, pouco investimento em experiências culturais como acesso à leitura, cinema, teatro, exposições e viagens). O percentual de 39% nos parece alto, mas acaba por compor um perfil de ingresso na profissão, repercutindo diretamente na apropriação desses licenciados quanto a conhecimentos teóricos e práticos da profissão docente.

Aliada a essa questão, Gatti e Barreto (2009) ainda tomam por base o referido estudo do Enade do ano de 2005 para compor o perfil daqueles que optam pelas licenciaturas, ofertando dados que constituem elementos de análise sobre a razão de escolha do magistério, idade, sexo, renda familiar, escolaridade dos pais, e tipo de ensino médio concluído. Dos 137.001 sujeitos que responderam ao questionário socioeconômico do Enade, de 2005, quando questionados sobre a razão da principal opção pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia afirmaram o desejo de ser professor. Esse percentual cai para menos da metade quanto às respostas dos demais licenciandos (48,6%). Porém, grande é o percentual de estudantes das demais licenciaturas que escolheram a docência como um “seguro-desemprego” ao optar pela alternativa (B), 23,9%, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 5 – Principal razão da escolha por licenciaturas (Enade, 2005)

Principal razão da escolha por licenciaturas (Enade, 2005)							
		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		N	%	N	%	N	%
(A)	Porque quero ser professor	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(B)	Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(C)	Por influência da família.	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(D)	Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(E)	Eu não quero ser professor.	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(F)	É o único curso próximo da minha residência.	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
	Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
	Respostas inválidas.	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: Adaptado de Gatti e Barreto (2009).

Mais que uma vocação, esta escolha pelo magistério tem se afirmado como uma escolha de classe, atrelada, muitas vezes, à possibilidade ou não de conseguir outros postos de trabalho. Se no Enade de 2005 a análise da motivação da escolha da licenciatura era fechada na pergunta “por que quero ser professor”, no Enade de 2014 a questão se atualiza abrindo margem para outras possibilidades de atuação que não sejam especificamente a sala de aula. Porém, como representação social, o questionário do Enade, em ambos os anos, 2005 e 2014, demarcou a figura da vocação ao magistério ainda como algo bastante recorrente, retomando a ideia de missão para 53,4% dos licenciandos em 2005 e 36,6% em 2014. Sobre esta representação do ofício, Gatti (2019, p. 152) pontua que:

As crenças e representações sobre o ofício docente têm se alternado e ressignificado ao longo do tempo, servindo a propósitos diversos de acordo com as circunstâncias específicas. Os estudos sobre formação e trabalho docente, realizados pelo programa de pesquisa do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed), na Fundação Carlos Chagas, que agrega numerosos centros de pesquisa de várias regiões do Brasil e de diversos países, têm apontado as tensões entre os elementos contraditórios dessas representações e as suas implicações nas práticas dos professores. **Entre nós, a atual representação do magistério como vocação pode contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às técnicas da profissão. Mas pode também sugerir uma ressignificação de atributos associados ao conceito, como a intuição e a criatividade, além de reforçar a importância do compromisso e da dedicação à profissão, tão presentes na agenda educativa contemporânea.** (Gatti, 2019, p. 152, grifo nosso).

Sobre a idade, especificamente no curso de Pedagogia, os estudantes tendem a ser mais velhos (apenas 35% estão na faixa ideal de idade para o curso - entre 18 e 24 anos), no curso de Letras e nas demais áreas de Humanas, a proporção na faixa etária ideal é de 45% (entre 18 e 24 anos). Na área de Ciências e Matemática, a proporção sobe para 51% e 65%, respectivamente. No que se refere ao sexo, fica comprovada a feminização da docência quando os dados apontam para 75,4% de licenciandos mulheres, reafirmando a representação do ofício docente como uma prorrogação das atividades maternas e a naturalização da escolha feminina pelo magistério (Gatti; Barreto, 2009, p. 62). Ainda, a presença feminina tem sido maior nos cursos de menor prestígio social.

Quanto à renda, a renda familiar média dos licenciandos (50,4%) está no intervalo entre três e dez salários-mínimos. Gatti (2010, p. 1363) pontua que é expressivo o quantitativo de estudantes com renda familiar de até três salários-mínimos (39,2%), e escasso o comparecimento desses estudantes nas faixas de renda acima de dez salários-mínimos (de 11 a 20 salários-mínimos: 7,3%; de 21 a 30 salários-mínimos: 1,5%; mais de 30 salários-mínimos: 0,7%).

No que se refere à escolaridade dos pais, que nos possibilita aferir a bagagem cultural das famílias desses licenciandos, tanto do curso de Pedagogia quanto das demais licenciaturas, o maior percentual de escolaridade dos pais está contido no ensino fundamental: de 1ª a 4ª série (pedagogia: 46,5% e demais licenciaturas: 39,5%). Essa questão evidencia uma ascensão da escolaridade da população: de pais que não possuíam sequer o ensino médio a filhos formados em curso superior, demarcando os significativos avanços sociais registrados no Brasil neste início de século quanto à redução da miséria e da pobreza, incidindo na diminuição da desigualdade. Para Gatti (2019, p. 100), “em torno de 20 milhões de pobres (23% deles)

ascenderam aos estratos médios da população, passando a usufruir de maior quantidade de bens e serviços, inclusive os educacionais”.

Em grande parte, os licenciandos analisados são alunos de escola pública (68,4%) que cursaram todo o ensino médio em escola pública, confirmando ainda o dado do parágrafo anterior quanto ao aumento persistente da escolaridade da população em todas as etapas do sistema educacional. Têm-se ainda os impactos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e das posteriores políticas educacionais que ampliaram o direito à educação aos até então desassistidos, por uma questão de luta e reivindicação de direitos de grupos historicamente em desvantagem. Nesses grupos estão os desassistidos em relação ao acesso à educação, a sua possibilidade de prosseguir nos estudos, falta de assistência que demarca uma questão de classe, de pertencimento a um grupo étnico-racial e de gênero, “sendo os homens mais pobres e menos brancos os mais prejudicados” (Gatti, 2019, p.100).

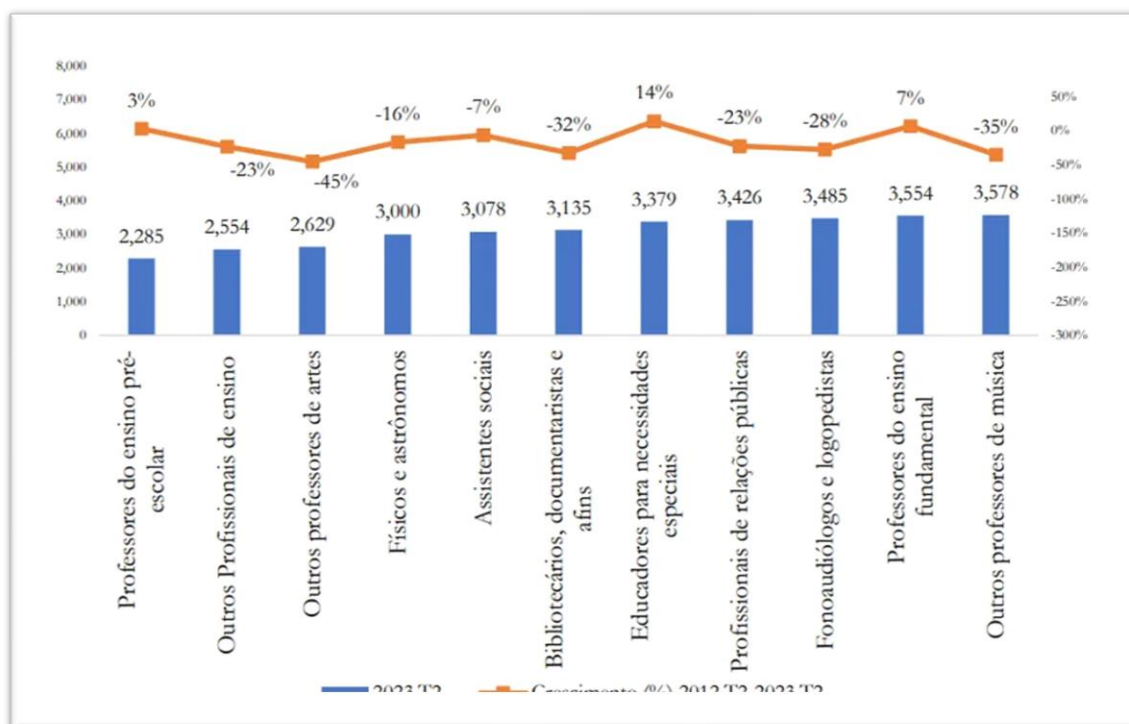
O alto índice de licenciandos oriundos da escola pública (68/4% em 2005) evidencia também o peso das instituições educacionais na trajetória dos estudantes, criando, segundo Gatti (2019, p. 148), “as condições de reprodução das desigualdades sociais por meio das desigualdades de oferta educativa que por elas são produzidas e alimentadas no bojo de uma sociedade tão pouco equitativa como a brasileira”. Embora os dados do Enade de 2005 tenham apontado o maior acesso desses segmentos ao ensino superior, a permanência desses alunos apenas nos cursos de licenciatura demarca a segregação, pois as licenciaturas são tidas como cursos de menor prestígio social (Artes; Ricoldi, 2016; Nunes, 2015).

Para Tartuce, Nunes e Almeida (2010), tais questões são impactos das transformações pós-década de 1980 no Brasil, alterando as formas e o conteúdo de trabalho em diversas profissões, bem como a compreensão de carreira e desenvolvimento profissional também dos professores. Porém, se tomarmos como base comparativa a análise realizada por Souza (2019), a opção pelo magistério como a segunda opção de escolha profissional se materializa como primeira oportunidade devido ao seu status de “lugar seguro” para desenvolver uma profissão, mesmo a remuneração não estando no mesmo patamar de outras com as mesmas exigências de escolaridade. Essa questão foi confirmada tanto na pesquisa de Souza (2019) quanto na análise de dados da presente pesquisa, na qual ainda se mantém a escolha pelo magistério, demarcando uma escolha de gênero ao ser atrativa para as mulheres pela questão da jornada parcial e pela ideia de certa autonomia financeira, bem como se constitui uma escolha ainda ancorada na ideia de dom, vocação e sacerdócio, tão debatida por Hypolito (1997).

Se de um lado da balança temos um atrativo para a escolha da docência pelas mulheres, por outro, o relatório da OCDE (2006) destaca que existe a preocupação não apenas de atrair, mas também de manter os professores na profissão docente. Somando-se a isso, nos últimos vinte anos, os vencimentos dos professores diminuíram quando comparados com outras profissões com mesmo nível de escolaridade e formação. A realidade é tão discrepante que, em 70% dos países pesquisados pela OCDE (2006), são necessários no mínimo vinte anos para o professor ascender à escala salarial, quando comparado com outras profissões.

Em um estudo recente do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas - FGV, coletado no segundo trimestre de 2023 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em todo o país, é confirmado esse apontamento em que a docência na pré-escola é apontada como a profissão com o pior salário no Brasil. Consideraram-se para a análise informações de trabalhadores de empresas privadas em ocupações que exigem ensino superior. O rendimento médio dos docentes de pré-escola foi de R\$ 2.285,00 por mês. Outras profissões também são descritas na lista de piores salários: físicos e astrônomos, assistentes sociais, bibliotecários e fonaudiólogos. Consideramos então o gráfico a seguir:

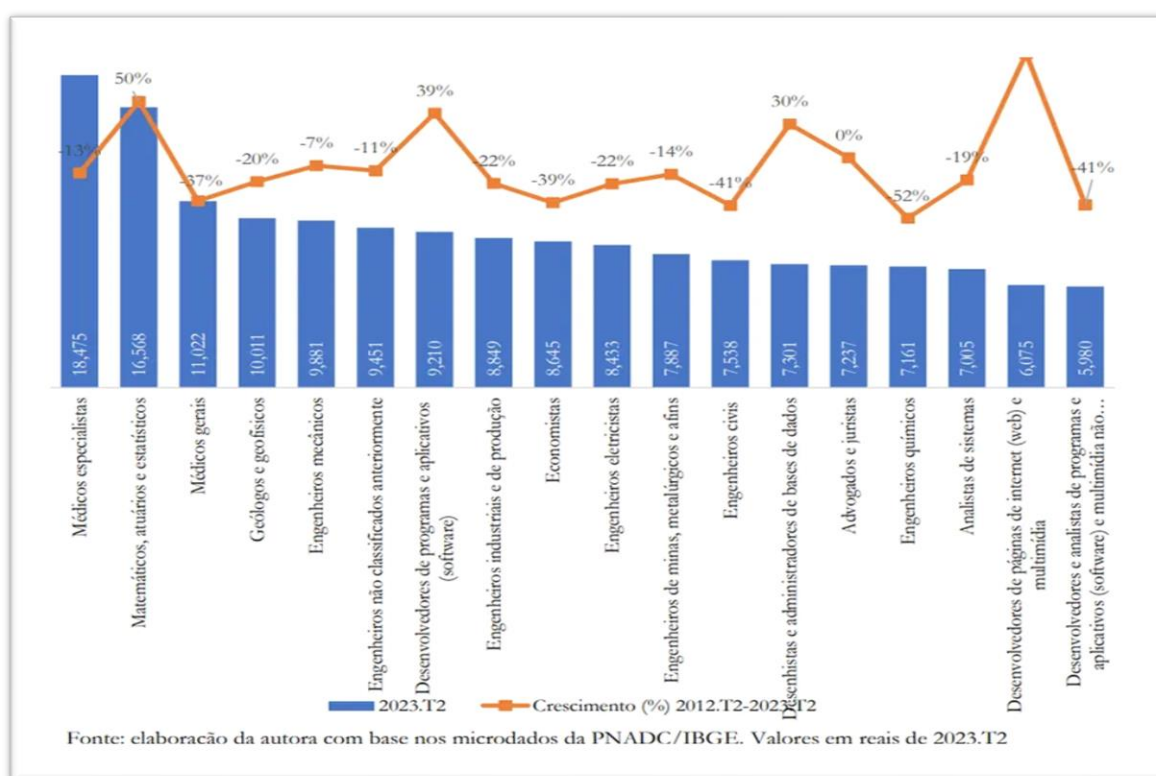
GRÁFICO 1 – Ocupações com menores rendimentos no Brasil no 2º semestre de 2023



Fonte: FGV IBRE/Divulgação.

O rendimento dos professores do ensino fundamental, etapa aqui em discussão, também está contido nas ocupações com menor rendimento - rendimento médio de R\$ 3.554,00 por mês. Em contrapartida, já o levantamento das ocupações mais bem pagas inclui médicos especialistas com salário de mais de R\$ 18.000,00 por mês. Nesta lista, ainda estão presentes matemáticos, geólogos, engenheiro mecânico e desenvolvedor de software. Vejamos:

GRÁFICO 2 – Ocupações mais bem pagas



Fonte: FGV IBRE/Divulgação.

Nos gráficos acima, a pesquisa da FGV ainda aponta um comparativo do ano de 2023 ao ano de 2012. O estudo apontou crescimento real no salário médio dos professores ao longo da última década, porém, a profissão docente ainda se mantém como mal remunerada, estando longe do rendimento médio das profissões bem pagas.

Segundo Gatti (2019, p. 174-178), a questão de o salário dos docentes na educação básica ser defasado em comparação com outras carreiras que possuem ensino superior, e ao

mesmo tempo ser uma remuneração atrativa, deve ser analisada considerando o perfil socioeconômico dos atuais estudantes de licenciatura, conforme pontuado nos parágrafos acima. Ao buscar explicações para a discrepância salarial entre os professores e outras carreiras com equiparável nível de escolaridade, Gatti (2019) pontua que tal questão se deva:

[...] ao fato de que o piso salarial, estipulado em lei para a categoria (BRASIL, 2008), continua sendo calculado para profissão de nível médio. Isso porque estados e municípios, os grandes empregadores dos docentes no país, alegam a impossibilidade de pagar salários correspondentes aos dos profissionais com formação superior, sob pena de incidirem na Lei de Responsabilidade Fiscal⁵⁵. Em vista da mudança do cenário nacional na segunda metade da última década, é provável que apenas para os professores recrutados entre os segmentos majoritários da população a profissão do magistério possa ser interpretada como uma possibilidade de consolidação de sua frágil condição de emergentes em uma sociedade que vem passando por mudanças tão profundas como a brasileira. (Gatti, 2019, p. 174-175).

A questão é polêmica e envolve, ao mesmo tempo, o limite dos gastos públicos e a necessidade de políticas efetivas de valorização docente. Sendo assim, se o entendimento ao longo dos anos sobre o que contempla as funções de magistério for atualizado, a valorização desse trabalho, repercutindo em melhoria na remuneração, não acompanhou esse reconhecimento, sendo ainda uma discussão polêmica.

Isso porque, para a representante dos municípios (Confederação Nacional dos Municípios - CNM), o reajuste do piso com base na Lei nº 11.738/2008 seria ilegal, pois, segundo a argumentação, os critérios para fixar o percentual de reajuste estariam atrelados à Lei do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) datada de 2007 e revogada em 2020, perdendo, dessa forma, seus efeitos com o novo Fundeb de 2021. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) discorda do argumento da CNM e defende a legalidade do reajuste, argumentando que o Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou a constitucionalidade dos critérios de reajuste do piso dos professores em 2021.

Para o ano em questão, 2023, o piso salarial (**menor valor pago**⁵⁶ a uma classe de trabalhadores) dos professores da educação básica teve um reajuste⁵⁷ de 15%, passando para

⁵⁵ A Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, no cap. 1º, § 1º, estabelece: “A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange... [entre outros] à geração de despesas com pessoal”.

⁵⁶ Entendemos que, quando se trata do piso do magistério, acaba por não ser o menor valor pago, mas de maneira recorrente o maior valor pago, à custa de muita luta e reivindicação dos professores.

⁵⁷ Esse reajuste é concedido mediante a Lei do Piso Salarial dos Professores - Lei 11.738/2008, sancionada em 2008, com reajuste anual, sempre no mês de janeiro.

R\$ 4.420,55 para uma jornada de 40 horas. Considerando o piso salarial dos professores da rede privada (para jornadas integrais, de 40 horas semanais), que em 2023 varia entre R\$ 2.250,00 e R\$ 2.638,00, esse é um valor ainda menor que o da rede pública de ensino.

Se compararmos os diferentes estados da federação⁵⁸, para uma jornada de 40 horas semanais, Alagoas é o estado que menos valoriza seus professores da educação básica (piso de R\$ 3.845,63 para professores com nível médio). Já os estados que pagam acima do piso são: Amazonas (R\$ 4.749,22 - 40 horas), Ceará (R\$ 5.413,18 - 40 horas), Espírito Santo (R\$ 4.579,20 - 40 horas), Maranhão (R\$ 6.867,68 - 40 horas, para professores com licenciatura), Mato Grosso (R\$ 5.024,57 - 30 horas, para professores com licenciatura), Mato Grosso do Sul (R\$ 10.318,18 - 40 horas. O estado não esclareceu se esse valor inclui benefícios ou não), Paraíba (R\$ 3.903,32 - 40 horas), Roraima (R\$ 6.103,14 - 40 horas), Sergipe (R\$ 4.451,14 - 40 horas) e São Paulo (R\$ 5.000 - 40 horas) para quem aderiu ao "Nova Carreira Docente".

Sobre os dados dos gráficos e os relacionados aos valores pagos aos professores em diferentes estados da federação, identificam-se ainda alguns elementos interessantes: a faixa etária do alunado interfere na remuneração média dos professores; a rede privada de ensino paga menores salários do que a rede pública; o rendimento médio dos professores está aquém dos obtidos por profissionais com nível de formação equivalente; e os professores compõem o grupo de menores remunerações entre as ocupações de nível superior.

Se considerarmos o valor atualizado do piso do magistério para o ano de 2023, R\$ 4.420,55 para uma jornada de 40 horas, percebemos que esse valor está bem abaixo (pontualmente, R\$ 2.179,45 reais a menos) do que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - Dieese⁵⁹ - estima como o valor do salário mínimo ideal no ano de 2023: R\$ 6,6 mil reais. Considerando essa carga horária de 40 horas semanais e em vista das condições expostas, a carreira docente possui baixa atratividade para os jovens que residem em locais com oportunidades de trabalho maiores e com melhores remunerações.

Tal situação confirma os achados de pesquisa de Gatti (2010) que, naquele momento, pontuava que, com o crescimento econômico, essa situação se torna mais complexa e complicada, pois, em concorrência com outras oportunidades de trabalho, o magistério se torna pouco atrativo. Fato que pode gerar, em poucos anos, um esvaziamento crescente na procura

⁵⁸ Os dados gerais de cada estado da federação estão disponíveis em: [Ao menos 10 estados pagam acima do novo piso nacional dos professores; confira os valores | Educação | G1 \(globo.com\)](#). Acesso em: 9 nov. 2023.

⁵⁹ A pesquisa do Dieese sobre o salário-mínimo considera uma família com quatro pessoas. Os dados são baseados no resultado da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos para conferir o preço médio dos produtos considerados essenciais.

por essa carreira. Oliveira e Vieira (2010) ainda contribuem com a análise da questão ao apontarem que a situação é problemática pelo fato de os salários dos professores não serem condizentes com elementos como a formação básica exigida, as condições de trabalho, as cobranças feitas pelos programas que instituem as avaliações externas e os indicadores de desempenho. Somando a isso, esse estudo de Oliveira e Vieira (2010) ainda aponta a insatisfação dos professores com seus rendimentos salariais.

A partir dessa contextualização ampla, passamos, no tópico a seguir, à especificidade do magistério na rede de ensino em questão: a Rede Municipal de Educação de Goiânia.

4.1.1 Dados específicos da rede de ensino analisada

A capital Goiânia, espaço da presente pesquisa, paga atualmente a seus professores PII em início de carreira, para uma jornada de 40 horas, o valor de R\$ 4.472,42. Ao final da carreira, considerando esse mesmo reajuste percentual, um professor receberá, a título de vencimento, o total de R\$ 7.842,42. Para além desse valor, existem outros benefícios garantidos por lei que compõem a remuneração do professor desta municipalidade. A Lei Complementar nº 091/2000 (Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia) estabelece, como vantagens pecuniárias, adicional de titularidade (30%, 40% ou 50% do salário-base de acordo com a titulação); a gratificação de regência de classe (20 horas - R\$ 455,59; 30 horas - R\$ 683,39; 40 horas - R\$ 911,19; 60 horas - 1.366,78); o auxílio-locomção (20 horas - R\$ 484,78; 30 horas - R\$ 727,15; 40 horas - R\$ 1.068,05; 60 horas - 1.602,06); adicional noturno; gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa, de capacitação e de técnico-educacionais especializadas. A tabela de 2023 do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego), posta no Anexo E, traz, de maneira detalhada, a projeção de pagamento ao longo da carreira para os professores desta municipalidade, envolvendo o cálculo com base em 20, 30, 40 e 60 horas.

Especificamente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a jornada de trabalho dos professores varia de acordo com a carga horária contratada pelo certame do concurso público destinado aos profissionais efetivos, ou no corpo do contrato de trabalho para os profissionais com vínculo não estável - contrato temporário. Existe a possibilidade de contratos com 20, 30 ou 40 e 60 horas, sendo que o Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 091/2000) abre a possibilidade para complementação dessa carga horária regular com acréscimos temporários que podem ou não, a interesse da Administração, ser renovados ao final

de cada ano, contabilizando, no máximo, a carga horária de 60 horas. Quem trabalha com uma carga horária de 60 horas enquadra-se nos casos de possuir dois contratos de 30 horas (acumulação lícita de cargos públicos, segundo o artigo 37 da Constituição Federal de 1988), ou de possuir um contrato de 30 ou 40 horas e acréscimo complementando o restante da carga horária.

Segundo a Lei Complementar nº 091/2000, a carreira do magistério no município de Goiânia é constituída do cargo Profissional da Educação, estruturado em classes segundo os níveis de formação exigidos para o seu provimento, com Plano de Carreira próprio. A progressão funcional dos professores é baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho. Quanto à mobilidade horizontal (passagem entre diferentes referências no mesmo nível: A, B, C, D, e assim sucessivamente), temos a possibilidade de mobilidade a cada dois anos, mas o professor deverá autuar processo requerendo o benefício, apresentando um certificado de formação de 40 horas. Outra forma de progressão na carreira é a mobilidade vertical mediante a incorporação por titularidade (30% para pós-graduados com cursos totalizando 1.080 horas, 40% para mestres e 50% do valor do salário-base para os doutores).

Dentro da carga horária semanal de trabalho dos professores lotados nas unidades educacionais, 30% da carga horária docente é destinada para as Atividades Inerentes à Docência (atividades como estudo, momentos de orientação com o professor coordenador, formação continuada, planejamento, correção de provas e atividades, atendimento aos estudantes e demais atividades que se fizerem necessárias para o desenvolvimento da atividade em sala).

Esboçada a carga horária e os possíveis tipos de vínculo com a Administração Municipal, passamos a situar os elementos administrativos e pedagógicos no tópico a seguir.

4.2 A RME GOIÂNIA: ELEMENTOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS

Ao tratarmos de uma rede de ensino específica, antes da discussão sobre as políticas de alfabetização, situamos a logística que envolve o quantitativo de escolas vinculadas, o quantitativo de professores e alunos envolvidos. Assim, apresentamos a dimensão da rede de ensino pesquisada.

Inicialmente, apresentamos os dados nacionais em relação aos docentes da educação básica brasileira, bem como a totalidade de escolas segundo os dados mais atuais do Censo

Escolar (Brasil, 2023). Em seguida, passamos à realidade específica da Rede Municipal de Educação de Goiânia para o ano de 2023.

No ano de 2023, o Censo Escolar do Brasil⁶⁰ registrou que o ensino fundamental é a maior etapa da educação básica, com um total de 26,1 milhões de alunos. Identificou-se que 99,4%⁶¹ da população entre 6 e 14 anos frequenta a escola, ofertando um atendimento de 99,5%. Registrou ainda que 68% das escolas de educação básica (121,4 mil) oferecem alguma etapa do ensino fundamental. Dessas escolas, 103,8 mil oferecem os anos iniciais. Já a rede municipal tem uma participação de 69,5% de matrículas nos anos iniciais, concentrando 86,1% dos alunos da rede pública, ou seja, 10,0 milhões de alunos.

Em âmbito nacional – 2023, tem-se o percentual de 13,6% de alunos matriculados em tempo integral no ensino fundamental, enquanto nos anos finais o percentual é de 16,5%.

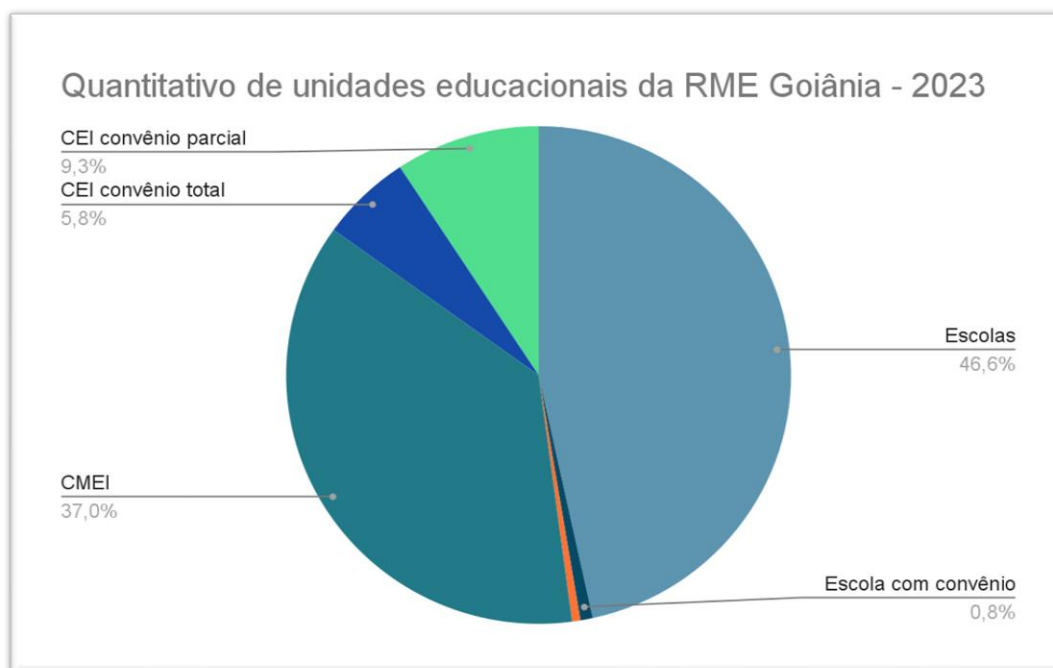
Quanto aos professores, no ano de 2023, o Censo Escolar contabilizou 2,4 milhões de professores atuando nas 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil. Em uma comparação entre o percentual de docentes da educação básica nas redes municipais, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo no ano de 2023, tem-se um dado interessante: os municípios goianos possuem 71,5% de seus professores como concursados/efetivos/estável e 28,5% com o vínculo de contrato temporário, ou seja, existe aqui um possível ganho para as condições de formação e estabilidade da carreira pelo tipo de vínculo estável com a Administração Pública.

Em comparação com outros estados, Alagoas possuía, em 2023, 42,6% de professores concursados/efetivo/estável e 57,4% com contrato temporário. Já o estado do Rio Grande do Sul se destaca com 81,1% de professores efetivos em face de 18,9% de professores com contrato temporário e/ou regidos pela CLT.

A partir desse desenho em âmbito nacional, são trazidos, a seguir, dados específicos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em relação a 2023:

⁶⁰ Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2023).

⁶¹ Fonte: IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2023 (segundo trimestre).

GRÁFICO 3 – Quantitativo de unidades educacionais da RME Goiânia - 2023

Fonte: SME - 2023.

A Rede Municipal de Educação de Goiânia, no ano de 2023, possuía 176 escolas próprias, 2 Centros Municipais de Apoio à Inclusão (CMAI), 3 escolas com convênio total e 140 Centros Municipais de Educação Infantil (destes 140 centros, 35 unidades possuem convênio parcial e 22 unidades, convênio total). O total geral é de 378 unidades de atendimento vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. A grande maioria das unidades educacionais, 83,6%, é de instituições próprias da SME, sendo apenas 15,9% instituições conveniadas (convênio parcial ou total) por meio de Acordo de Cooperação.

Quanto aos professores PE II, esta Rede de Ensino possui profissionais com tipos de vínculo organizados de forma distinta. A RME Goiânia possui atualmente 7.878 professores efetivos (ou seja, estatutários - servidores públicos investidos em cargo público) e 2.503 professores com contrato temporário (vínculo precário com a Administração, no qual não se assume cargo, mas meramente a função, comportando direitos diversos com base na Constituição Federal de 1988 [artigo 37, II, IX, X]). Um professor efetivo é aquele servidor público aprovado em concurso público, integrando o quadro permanente de servidores da Administração, *in casu*, a Administração Municipal, com direitos e benefícios assegurados em estatuto próprio após o período de estabilidade (como a progressão na carreira, licença para

aprimoramento, licença-prêmio, entre outros).

Já um professor em regime de contrato temporário possui um contrato por tempo determinado para atender necessidades específicas, como licenças de professores efetivos (licença-prêmio, saúde, aprimoramento, interesse particular). Eles não adentram cargos vagos como um novo concursado, apenas desempenham as funções do efetivo temporariamente. Embora o contrato temporário possa ser renovado, de acordo com critérios postos em lei, ele não possui a mesma estabilidade, tampouco os benefícios estatutários de um professor efetivo.

Para dar conta da dinâmica de atendimento às escolas, ainda existe a modalidade de acréscimo de carga horária para os professores. A SME Goiânia possui 2.322 profissionais em situação de acréscimo⁶² de carga horária. À disposição para outras secretarias, órgãos ou entes federados, estão 37 professores. No total, a SME Goiânia possui 12.740 professores, sendo que, desses, 442 são professores regentes em turmas de 1º ano e 444 são professores regentes em turmas de 2º ano.

Para apresentarmos a dimensão do quantitativo de alunos com os quais se operam, nos Quadros 5 e 6 constam o quantitativo de turmas e estudantes, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Vejamos:

QUADRO 6 – Quantitativo de alunos nas escolas – Ensino Fundamental – Anos Iniciais

SME -Ensino Fundamental – Anos Iniciais		
Ano	Turmas	Quantitativo de estudantes
1º	442	10.323
2º	444	10.610
3º	436	10.571
4º	384	10.407
5º	378	10.157
Total Geral:	2.084	52.068

Fonte: Dados disponibilizados pela SME – 2023.

⁶² Aditamento esse renovado a cada ano letivo, comportando regimes jurídicos diferenciados, podendo ser cancelado o acréscimo a qualquer tempo, de forma unilateral.

QUADRO 7 – Quantitativo de alunos nas escolas – Ensino Fundamental – Anos Finais

SME -Ensino Fundamental – Anos Finais		
Ano	Turmas	Quantitativo de estudantes
6º	233	7.055
7º	178	5.491
8º	149	4.479
9º	100	2.931
Total Geral:	660	19.956

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da SME -2023

Das 176 escolas municipais no ano de 2023, 44 eram Escolas Municipais de Tempo Integral - EMTI, onde estão matriculados 9.295 alunos. A escola escolhida como campo de pesquisa possui 52 funcionários, destes 19 são professores. A escola tem no ano de 2023 13 turmas com 335 crianças atendidas, do 1º ao 5º ano (para dados da organização do atendimento na unidade educacional em questão ver o Anexo J).

Gerir uma rede com um significativo número de professores e estudantes, conforme demonstrado acima, implica o envolvimento de uma gestão de rede mais complexa que requer uma descentralização da estrutura gestora. Essa descentralização foi feita mediante a organização em Coordenadorias Regionais de Educação. As cinco coordenadorias existentes (Coordenadoria Central, Coordenadoria Maria Thomé Neto, Coordenadoria Jarbas Jayme, Coordenadoria Maria Helena Batista Bretas e Coordenadoria Brasil de Ramos Caiado) oferecem suporte às escolas. No campo pedagógico, tem-se a figura do apoio pedagógico que acompanha determinado número de escolas, oferecendo suporte quanto às prescrições pedagógicas da SME, à organização do trabalho e à solução de ocorrências.

O levantamento dos dados de rede explicitados acima nos possibilita tornar mais compreensível o quadro mais amplo, tanto do quantitativo de pessoas envolvidas no campo pedagógico quanto da forma como a carreira docente está estruturada especificamente nessa rede de ensino. Já a instituição de um estatuto próprio dos professores, um plano de carreira e a

elaboração de uma documentação pedagógica que orienta o trabalho evidenciam processos históricos de luta por direitos, discussão sobre a valorização de professores na realidade brasileira e a tentativa da gestão da rede de ensino em organizar essas questões na esfera da legalidade.

Logo, é importante retomarmos os apontamentos de Gatti (2012, 1997) sobre o ainda ineficaz reconhecimento social e a necessidade de instituir políticas de carreira docente na educação básica que de fato reverberem na atratividade da função docente e na eficaz condução do trabalho. A autora ainda toca em um outro ponto central: a necessidade de instituir processos de formação inicial e continuada de professores que considerem uma outra lógica, para além da que está posta.

Não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura ou falar em insumos para a educação, se não se pergunta, nenhuma vez, quem serão as pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isto. (Gatti, 1997, p. 5).

Essa provocação de Gatti (1997) quanto à formação de professores, há exatos 26 anos, mantém-se atual se considerarmos, especificamente na proposição de condução do trabalho em alfabetização, a perspectiva enunciativo-discursiva. Assim, quem são estas professoras e as condições para a organização do trabalho pedagógico em alfabetização é uma indagação importante, a ser considerada na condução das políticas públicas educacionais em alfabetização, elaboradas por essa rede de ensino, até mesmo por uma questão de manter a pertinência e a adequação teórico-metodológica.

Tal questão também nos convoca a considerar que o trabalho das professoras participantes da pesquisa está situado em um macronível (uma rede de ensino com uma organização própria, porém, articulada a uma gestão federada da educação) que, ao mesmo tempo, implica processos de gestão a micronível (a escola campo da pesquisa).

Acreditamos que as reais condições de organização do trabalho nessa rede de ensino é que poderão evidenciar a forma como as políticas de valorização, formação continuada, acompanhamento do trabalho, entre outras, são de fato estabelecidas. Esse é, pois, um fator determinante e que impacta a atividade pedagógica das escolas, ou seja, o dia a dia desse labor.

Portanto, é necessária uma reflexão coletiva e de encaminhamentos que trate do reconhecimento do valor social e humano da profissão docente. Deve-se pôr em pauta o aumento de investimento nos sistemas de educação pública, e aqui cabe incluir a formação inicial e continuada de professores, bem como a melhoria das condições de desenvolvimento

do trabalho, de projeção da carreira e da remuneração. Para esta discussão, faz-se necessária a integração da gestão pública das redes de ensino (municipal, estadual e as redes municipais da região metropolitana de Goiânia) com as associações, os sindicatos e movimentos do professorado envolvendo a rede pública e privada de ensino.

4.3 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA RME GOIÂNIA: OS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Nos últimos dez anos, a Secretaria Municipal de Educação tem direcionado esforços para aproximar o referencial teórico que trata do tema da alfabetização das orientações práticas sobre o trabalho real dos professores nas unidades educacionais. Isso é dito por nós a partir da análise documental sobre a produção da SME nesse período, bem como da vivência da pesquisadora como professora alfabetizadora que perpassou diferentes espaços de trabalho na lida com o tema da alfabetização.

Na Proposta Político-Pedagógica do ano de 2008 (Goiânia, 2008b), a SME ainda não apresenta, em seu documento pedagógico de maior importância, uma discussão específica sobre a alfabetização. Naquele momento histórico, o ensino estava organizado pelas prescrições desta rede de ensino em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

A discussão sobre a Alfabetização até então estava contida apenas nas Diretrizes Curriculares do ano de 2008 (Goiânia, 2008a), apresentando a defesa da alfabetização na perspectiva do letramento. O documento pontuou que:

A alfabetização é concebida como possibilidade de interação com o mundo por meio da língua escrita. Esta permite ao educando ampliar e rever sua maneira de entender o mundo e de representá-lo. Conhecer bem o sistema gráfico não é o mesmo que fazer uso da escrita, pois apropriar-se da língua escrita é entender a leitura e a escrita como atividades socialmente significativas. Alfabetizar, portanto, é um desafio, pois há muito mais complexidade na aquisição da escrita do que um simples processo mecânico de decodificação. (Goiânia, 2008a, p. 67).

Porém, não constavam nesse ou em qualquer outro documento desta rede de ensino orientações mais pontuais em relação à alfabetização: o que fazer e o como fazer com base no referencial teórico citado não eram uma questão desenvolvida. Assim, tais questões estavam restritas às ações formativas do antigo Centro de Formação dos Profissionais da Educação, hoje Gerência de Formação - GERFOR.

A formação continuada em alfabetização, naquele momento, desenvolvia os cursos do MEC, como o Programa de Integração Curricular (PIC) e o Pró-Letramento⁶³. O PIC promoveu reflexões teóricas e metodológicas sobre o processo de alfabetização. Mas, enquanto o PIC colocava em discussão os conhecimentos linguísticos em questão no processo de alfabetização, dando ênfase a elementos como a consciência fonológica, seu sucessor, o Pró-Letramento, Alfabetização e Linguagem, contribuiu para a discussão sobre a alfabetização ao trazer que os conhecimentos linguísticos próprios do processo de alfabetização deveriam ser pensados em uma lógica de introduzir - desenvolver e consolidar esses conhecimentos ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Essa última proposição foi importante e constituiu-se base de posteriores programas como o PNAIC⁶⁴.

A partir de 2013, a SME aderiu ao PNAIC, um programa que envolvia ações de formação e organização do trabalho pedagógico com base nos direitos de aprendizagem, tendo como meta alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os oito anos de idade.

Já na Proposta Político-Pedagógica - PPP de 2016 (Goiânia, 2016), o tema da alfabetização passa a ser desenvolvido a partir de uma perspectiva discursiva. Bakhtin e Vygotsky são autores que contribuíram com as ponderações feitas em relação ao tema da alfabetização na PPP de 2016. Como apontamentos metodológicos, essa PPP cita a obra de Smolka (2016) como encaminhamentos práticos para possibilitar a reflexão sobre a técnica da escrita e seu uso social, pois, “enquanto internaliza a dialogia falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo” (Smolka, 2008, p. 74). A proposição de um ambiente alfabetizador também é evidenciada no referido documento, pontuando a necessidade de levar para a sala de aula textos de circulação social. A ideia principal seria trazer uma escrita apropriada pela interação significativa das crianças.

Segundo Smolka (2008), a escrita é uma forma de interação, pela qual o professor interage com a criança e, nesse movimento, os aspectos mecânicos da língua vão, implícita ou explicitamente, sendo ensinados. Nesse sentido, deve-se ensinar também o funcionamento da escrita, sua estrutura e função. Para a autora, dentre as atividades

⁶³ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Foi elaborado com base na Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/base-legal>

⁶⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve o propósito de apoiar todos os professores que atuavam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuavam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderissem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolvessem as ações desse Pacto. Foi instituído pela Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, posteriormente alterada pela Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013. Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>

cotidianas do processo inicial de alfabetização, é importante - trazer a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando as funções da escrita em todas as suas possibilidades: utilizando crachás, calendários, livros, revistas, bilhetes, rótulos de produtos e embalagens, etc.; - dar espaço e encorajar as crianças a falarem, formando pequenos grupos de crianças, o que facilitará o diálogo e o trabalho em conjunto; - ler e escrever para as crianças; - expor os trabalhos das crianças de forma organizada, utilizando a escrita para a organização; - esclarecer e informar as crianças sobre a escrita, respondendo às perguntas que as crianças fizessem. (Smolka, 2008, p. 41 *apud* Goiânia, 2016, p. 106).

O texto nos parece assertivo por trazer de forma compreensível conceitos complexos e encaminhamentos práticos, de modo que o professor novião consiga ao menos se situar sobre o que é o processo de alfabetização, a perspectiva teórica adotada e algumas bases para a condução do trabalho das alfabetizadoras.

No ano de 2019, foram elaboradas duas orientações sobre a temática da alfabetização, pontuando prescrições específicas a cada função relacionada com a alfabetização, a saber: o professor alfabetizador, o professor coordenador e o apoio técnico-pedagógico. Os documentos foram assim intitulados: *Orientações para o trabalho com a alfabetização - 2019*⁶⁵ e *Orientações para o trabalho com a alfabetização - 2º semestre de 2019*⁶⁶, cujo objetivo era pontuar a especificidade desse labor, assinalando elementos formativos sobre os quais seria necessário um olhar cuidadoso de cada um desses profissionais, perante o que a função requisitava no trato com o tema da alfabetização a partir do referencial teórico adotado pela Rede de Ensino. Esses foram os primeiros documentos que desenvolviam encaminhamentos práticos relacionados com a alfabetização, tendo como base a Proposta Político-Pedagógica de 2016.

Sob um olhar retrospectivo, as professoras alfabetizadoras desta rede de ensino avaliaram essas orientações, pontuando que ter um documento escrito sobre a alfabetização, que demarca as funções de cada profissional, tem sido um facilitador na realização das orientações. Muitas vezes, existe a não adesão ao que é orientado pela falta de uma “comprovação” e isso ajuda a respaldar o trabalho do professor coordenador na escola.

Em 2020, com a pandemia de Covid-19, a SME produziu orientações específicas para o período de distanciamento social. O documento foi então intitulado de *Orientações específicas aos professores alfabetizadores da SME Goiânia - Período de Distanciamento*

⁶⁵ Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>

⁶⁶ Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>

*Social – COVID-19*⁶⁷. O intuito do documento era oferecer sugestões de trabalho em meio remoto, contemplando basicamente os meios pelos quais as crianças tinham de fato acesso. A SME buscou, nesse documento, orientar sobre a forma de elencar os conteúdos a serem desenvolvidos na alfabetização, considerando os contextos reais e relacionados àquele momento histórico. Também foram tratadas as formas de orientação e de devolutiva com as famílias e a elaboração de atividades remotas.

Concordamos com Colello (2021) quanto à afirmação sobre os desafios que a pandemia de Covid-19 impôs aos professores, impondo-lhes condições inéditas de trabalho (novas rotinas, condições de trabalho, de relações humanas) em contexto de distanciamento social. Naquele contexto, a escola acabou por se adaptar à demanda social. Especificamente, a escola pública propôs meios remotos de ensino de acordo com os meios que as crianças tinham acesso. Para aqueles que não tinham nenhum acesso a celulares ou computadores, a SME Goiânia disponibilizou a impressão de atividades a serem buscadas nas escolas. Um canal de televisão aberta, a TV UFG, começou a divulgar o conteúdo elaborado por uma equipe pedagógica para cada ano da educação infantil e do ensino fundamental, envolvendo os componentes curriculares.

Em estudo de caso sobre o período da pandemia (Souza *et al.*, 2022; Souza; Alves, 2022), nessa mesma rede de ensino, verificou-se como numa conjuntura educativa inédita as professoras alfabetizadoras desenvolveram a atividade de ensino nesse complicado período de distanciamento social, demonstrando que os princípios básicos de organização do trabalho, quando bem consolidados, não mudam em contextos instáveis. Apenas são alteradas as ferramentas de trabalho, o que demonstra um agir competente que extrapola contextos.

Avançando no percurso histórico, no governo Bolsonaro (2019 -2022), uma falsa ideia de modernização pairou sobre o Brasil com a instituição da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019). Essa política constituiu um retrocesso e uma ruptura com toda a produção científica sobre a alfabetização até então. A PNA acabou por fazer uma transposição dos modelos de alfabetização americano e inglês, reduzindo o processo de alfabetização à relação fonema-grafema. Especificamente, foram políticas de alfabetização implementadas na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França desde a década de 1980 que, remodeladas para a PNA, “chegam” com status de novidade ao proclamar que:

⁶⁷ Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>

Nos últimos trinta anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como sobre os métodos de alfabetização. Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental. Hoje existe uma “ciência da leitura”, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências. (Instituto Alfa & Beto, 2019, p. 7).

Como consequência desta “importação”, têm-se práticas de ensino que tomam a língua como um código abstrato, decomposto em sílabas, letras e fonemas, fazendo do texto pretexto para a alfabetização. Esse discurso de alfabetização “com base em evidências” e “ciência da leitura” nada mais é do que a ciência experimental e cognitivista, também importada, base formativa da equipe de elaboração da mencionada política⁶⁸. Nas palavras de Macedo (2023, p. 9):

A “ciência da leitura” de base cognitivista é a linha mestra de toda a formulação da política tal como no relatório da Câmara dos Deputados (INSTITUTO ALFA & BETO, 2019). É utilizada como um contraponto a todas as demais áreas que pesquisam a alfabetização, estas consideradas não científicas porque não apresentam “evidências” que passem no crivo do “rigor científico” de cunho quantitativista e positivista. Toda pesquisa que se utilize de outras bases epistemológicas que não a positivista/experimentalista é rotulada pelo relatório da Câmara como “amadorismo” e sem credibilidade junto à comunidade acadêmica. Ignoram-se as contribuições da psicolinguística, da psicologia sociocultural, da sociologia, da antropologia, da linguística, da história e da própria educação como campos consolidados de conhecimentos que se constituem na interface com todas as demais áreas. Ocorre que as “ciências cognitivas da leitura” estão à margem da pesquisa em alfabetização registrados no CNPq.

A PNA foi construída sem o embasamento e a contribuição dos grupos de pesquisas educacionais brasileiros que tratam do tema da alfabetização, pois a maioria de seus autores é um grupo de psicólogos que não conhece a realidade da sala de aula e realiza pesquisas apenas com grupos-controle de estudantes fora do contexto escolar. O retomar das concepções de alfabetização do início do século XX só denuncia o retrocesso de tal política, que ignora a escrita como ferramenta cultural em uma sociedade grafocêntrica. Para Mortatti (2019b, p. 30), a PNA foi

[...] produzida sem apresentação de diagnósticos rigorosos das políticas em curso e com base na reiteração tautológica de evidências como provas científicas resultantes de pesquisas estrangeiras [...]; - com base nessa versão desqualificadora do passado

⁶⁸ A equipe foi constituída pelos brasileiros Cláudia Cardoso Martins, Fernando Capovilla e Joao Batista Araújo e Oliveira e três pesquisadores estrangeiros: Jean-Emile Gombert, da França, Marilyn Jaeger Adams, dos Estados Unidos, e Roger Beard, da Inglaterra. Todos são formados na área da psicologia cognitiva, exceto João Batista de Oliveira. Dessa equipe, três nomes se destacaram no grupo que formulou a atual política de alfabetização: Cláudia Cardoso-Martins, João Batista Araújo e Oliveira e Roger Beard. Os demais são especialistas brasileiros e estrangeiros ligados, sobretudo, à área da psicologia cognitiva (Instituto Alfa & Beto, 2019).

em contraposição à versão enaltecida dos “modernos”, “robustos” e “vigorosos” modelos científicos estrangeiros, denunciam-se os [...] responsáveis pelo “desastre” da alfabetização e educação no Brasil, os quais passam a ser considerados “vilões da alfabetização” [...] Tentativa de imposição de “pensamento único”, por meio do método fônico/instrução fônica e correspondente conceito rudimentar de alfabetização, sintetiza interesses de integrantes de segmentos educacionais e empresariais representados, dentre outros, pelo “painel de especialistas” da CONABE.

O que a PNA ignorou por completo foi a complexificação do tema da alfabetização ao longo do tempo, as contribuições da linguística, da sociologia, da psicologia a partir da compreensão sociocultural da mente que implicaram uma compreensão ampla do processo de alfabetização, que perpassa o campo político, linguístico, social, cultural, histórico e cognitivo. É um campo cognitivo não do ponto de vista abstrato, mas como algo construído culturalmente nas relações e interações com os outros, na compreensão de que as crianças podem “aprender pensando”, estabelecendo relações, apropriando-se do conhecimento, sem atividades mecânicas, pela necessidade de enunciação.

Perante a proposta da PNA, resgatamos, em Freire (1990), a real intencionalidade dessa proposição de copiar modelos estrangeiros, prática esta que não é nova, pelo contrário, sempre recorrente nas políticas públicas educacionais brasileiras. E é justamente contra essa herança que devemos nos posicionar como alfabetizadores e estudiosos do tema, buscando desenvolver nossa singularidade manifesta em uma defesa política de alfabetização, a partir das nossas demandas próprias. Assim, é impossível não retomar Paulo Freire em sua defesa revolucionária de uma apropriação crítica da língua escrita que impulse transformação e desenvolvimento humano, pois

[...] a língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento [...]. Uma pedagogia crítica propõe essa compreensão cultural, dinâmica e contraditória [...] como um objeto permanente de curiosidade por parte dos educandos. (Freire; Macedo, 1990, p. 35).

Então, para não sermos ingênuos, convém retomar a lição de Paulo Freire quanto ao fato de o campo da alfabetização ser terreno de cultivo tanto de dominação quanto de possibilidades de transformação da realidade, pois é a forma como somos alfabetizados que dá o tom inicial acerca do nosso posicionamento como sujeitos da e na linguagem, na possibilidade de cultivarmos e elaborarmos nossas vozes sociais. Vozes que demarcam espaços, lutas, compreensão de mundo e tomada de decisão.

A SME Goiânia, com o fim da pandemia, buscou ajustar o que foi possível da política federal da PNA perante sua defesa política sobre o processo de alfabetização, instituindo assim

o Programa Alfabetização em Foco, especificamente na Rede Municipal de Educação de Goiânia no período pós-pandemia.

No início de 2022, foram retomadas as aulas presenciais e diagnosticado que seria necessário um programa específico para recompor as aprendizagens dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental que ainda não estavam alfabetizados, pela problemática do distanciamento social. Buscou-se orientar também o trabalho em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Para isso, foram propostos: um caderno de orientação com sugestões de atividades próprias de alfabetização para cada ano e uma planilha com os conhecimentos essenciais que as crianças do 1º e 2º ano precisavam se apropriar.

Na análise do material do Programa Alfabetização em Foco (documentos orientadores do trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática, específicos para o 1º e 2º ano, mais Planilhas de acompanhamento específico dos conhecimentos essenciais em alfabetização para o 1º e 2º ano), inferimos que as orientações coadunam com os conhecimentos linguísticos próprios do processo de alfabetização ao buscar desenvolver o trabalho de alfabetização com gêneros discursivos.

As planilhas de acompanhamento, quando preenchidas, conseguem dar uma visão panorâmica de toda a turma ao professor, ao coordenador e ao apoio pedagógico que acompanha a escola, instruindo *in locu* o redimensionamento do trabalho pelo próprio coletivo de alfabetização, quando for necessário. De certa forma, o levantamento dos conhecimentos linguísticos essenciais e próprios do processo de alfabetização induz sobre aquilo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, mas nada fora do que pontuam os contextos de letramento.

O material trabalha sob a lógica de avaliação dos conhecimentos apropriados – planejamento - intervenção pedagógica. Inicialmente, embora os professores tenham pontuado que algo precisava ser estruturado para dar suporte às crianças não alfabetizadas no período pós-pandemia, houve uma certa não aceitação inicial do programa pelos professores. Acreditamos que parte dessa rejeição tenha se dado pela forma como ele foi lançado: primeiro, foi encaminhado para a escola por e-mail, apenas tendo sido realizada uma reunião com a coordenação que repassou as informações às alfabetizadoras, evidenciando que é necessário ter um cuidado com os professores ao encaminhar os materiais para a escola. Portanto, seria necessário, primeiro, explorar o tema em uma formação continuada específica para tal, durante um período mínimo de seis meses, desenvolvendo com os professores a instituição dessa lógica de trabalho, a fim de que o uso do material adquirisse sentido e significado. Mas também é compreensível a falta de tempo para desenvolver esse trabalho dessa forma, considerando o

início do ano letivo com a presença das crianças.

Tal situação revela a necessidade de a gestão de rede instituir suas ações de maneira prévia e com antecedência para que as orientações não cheguem de “qualquer jeito” e “em cima da hora” nas instituições. Sob um olhar retrospectivo, reconhecemos o quanto esta rede avançou nos últimos anos ao tratar do tema da alfabetização: de um jargão simplório “eu alfabetizo com textos”, e práticas que não coadunavam com os discursos, para uma tentativa de apropriação da discussão específica da alfabetização por parte das professoras alfabetizadoras. Isso não se dá apenas com uma formação de seis meses, pois tem sido uma construção que avançou nos últimos quinze anos.

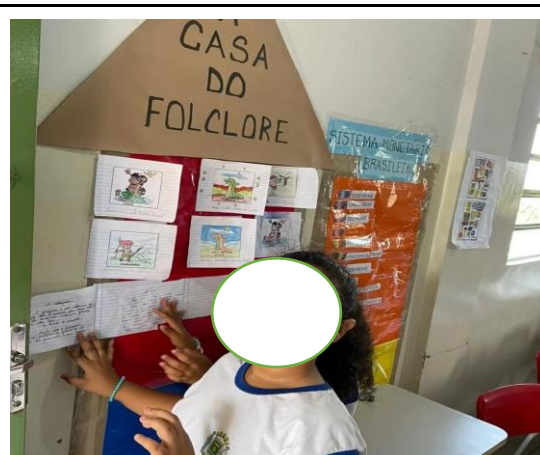
A experiência da pesquisadora na escola-campo atesta esta afirmação, mostrando que outras metodologias de trabalho em alfabetização são possíveis e necessárias, e que, para além dos conhecimentos linguísticos, essas metodologias evidenciam escolhas e posicionamentos dos motivos políticos de se alfabetizar. Se por um tempo a pesquisadora chegou a perder a esperança de construção de outros caminhos possíveis para o trabalho em alfabetização, as fotos do trabalho que tem sido realizado pelas professoras da escola campo de pesquisa, na tentativa de aprimorar o trabalho em alfabetização, reavivam na pesquisadora a esperança de que este trabalho pode, sim, ser diferente do modelo das “velhas formas de alfabetizar”. Fechamos este tópico compartilhando, a seguir, as fotos de momentos significativos para as professoras alfabetizadoras da escola campo de pesquisa. A partilha foi realizada pelas profissionais⁶⁹ com a pesquisadora, na qual há evidências reais de sentidos sobre ensinar e aprender que vão se constituindo em turmas de alfabetização, contrapondo, dessa forma, as evidências abstratas da PNA.

⁶⁹ As professoras disponibilizaram as fotos que tiraram e que foram postadas posteriormente nas redes sociais da escola como divulgação do trabalho realizado.

QUADRO 8 – O bom trabalho aos olhos das professoras sujeitos de pesquisa



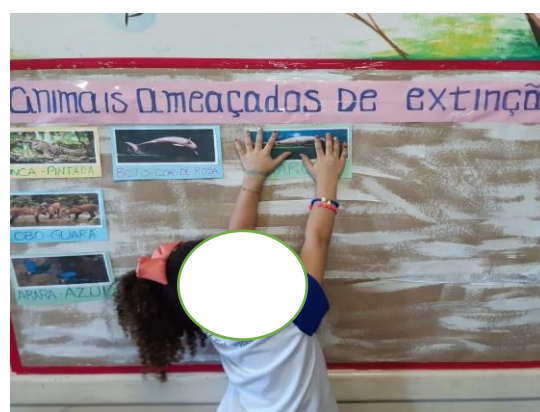
Projeto Sentimentos e emoções: quem vê cara não vê coração



Escrita espontânea do gênero textual lendas



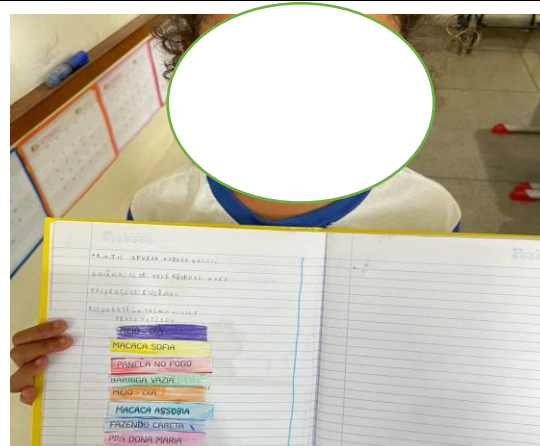
Letramento - formação de palavras



Animais ameaçados de extinção - construção do painel com imagens e escrita espontânea dos estudantes



Gênero textual receita - massinha caseira



Texto fatiado

4.4 A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL – EMTI DA SME GOIÂNIA

A atual gestão da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2021-2024) realizou mudanças, no ano de 2021, na sua estrutura pedagógica, impactando, dessa forma, a organização do trabalho das escolas. Passou também a elaborar orientações mais sintéticas, divulgadas para as diretoras e coordenadoras pedagógicas das unidades escolares pela própria superintendência pedagógica. Houve ainda reuniões de alinhamento do trabalho com diretores e coordenadores pedagógicos com o Superintendente Pedagógico.

Essa forma de organizar as orientações de modo mais próximo do trabalho com as escolas parece buscar uma proximidade maior com o “chão da escola” por parte da SME, uma vez que as orientações passaram a não chegar apenas por ofícios. A nova lógica de orientação do trabalho pedagógico das escolas foi instituída pela Superintendência Pedagógica no ano de 2022, na qual as referências para a organização do trabalho em rede são previamente pontuadas em reuniões de orientação com diretores e/ou coordenadores pedagógicos.

Estando presente em algumas reuniões, a pesquisadora percebeu um movimento de escuta atenta pelo então condutor da reunião, o próprio superintendente pedagógico. Para tanto, ele buscava realinhar as orientações a partir de elementos que as escolas pontuavam, articulando ao que a SME julgava pertinente como prescrição. A pesquisadora julga essa proposição como inovadora e pertinente, pois esse movimento até então não era um procedimento padrão da Superintendência Pedagógica na antiga gestão.

Acreditamos que esta abertura para assumir novas formas de conduzir as orientações em rede pode repercutir em novas formas de ampliar a participação de diretores, coordenadores pedagógicos e professoras alfabetizadoras nos processos de elaboração e ajustes das orientações para a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Assim, essa forma de condução deve ser aprimorada ao longo dos anos.

Na unidade educacional, identificamos que as reuniões mensais de planejamento nas unidades educacionais possuíam uma pauta prévia enviada pela Superintendência Pedagógica. No ano de 2023, toda a programação de atividades comuns das reuniões mensais de planejamento das escolas dessa rede de ensino era encaminhada juntamente com essa pauta. A análise das avaliações externas também era encaminhada para análise e discussão do coletivo

docente, de forma particularizada a cada escola.

Na análise das reuniões de planejamento da escola campo de pesquisa, especificamente por se tratar de uma EMTI, parece-nos que esse modelo é exequível, pois, ao mesmo tempo em que possibilita discussões em rede em torno de um mesmo tema, o “mais tempo” da ampliação da jornada de trabalho (matutino e vespertino), possibilita também discussões específicas da instituição. Porém, esta questão nos parece complicada quando considerada uma escola de tempo parcial por causa da carga horária disponibilizada para tal.

No início de 2022, especificamente em 9 de março de 2022, o Memorando nº 183/2022 - DIRPED (Goiânia, 2022a – Anexo F) apresentou alterações quanto à proposta de organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano para uma organização anual das turmas, divididas em anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Alguns termos foram alterados e o documento que passa a orientar as concepções defendidas no campo pedagógico por essa rede de ensino é intitulado *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* (Goiânia, 2022b)⁷⁰.

Quanto ao documento que traz as prescrições gerais do trabalho nas unidades educacionais, a manifestação mais atual é a Portaria SME nº 579, de 15 de dezembro de 2020 – (ver Anexo G) documento que aprova o atual regimento interno das escolas municipais da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Nesse regimento interno, estão pontuadas, de forma geral, as atribuições dos professores e da coordenação pedagógica, profissionais que lidam diretamente com a temática da alfabetização nas escolas. São pontuados ainda direitos, deveres, proibições e penalidades das equipes pedagógica e administrativa no supracitado documento, que traz, assim, uma visão panorâmica das atribuições postas no Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 011/2000) em relação aos servidores do cargo do magistério público municipal.

A escola de tempo integral na RME Goiânia possui uma configuração singular, se comparada com as escolas de tempo parcial. A organização diferenciada é demandada pela ampliação do tempo, algo que, ao longo dos anos, exigiu ajustes na organização do trabalho pedagógico.

Em 2023, o seu currículo estava organizado em dois núcleos: Núcleo Comum⁷¹ e

⁷⁰ Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>.

⁷¹ O Núcleo Comum é composto por disciplinas regulares, ou seja, o currículo comum a todas as escolas.

Núcleo Diversificado⁷². Os projetos complementares, integrantes da carga horária do Núcleo Diversificado, estão destinados a “diversificar e aprofundar conhecimento do núcleo comum” (segundo a fala da coordenadora pedagógica da unidade educacional).

A EMTI também se diferencia das escolas regulares por fundar duas novas funções que podem ser assumidas pelos professores: o articulador da alfabetização e o articulador do núcleo diversificado. Em ambas as funções, o diferencial é a possibilidade de maior alinhamento das ações pedagógicas.

Os profissionais que exercem a função de articulação oferecem suporte ao coordenador pedagógico e aos professores acerca de questões específicas. O articulador da alfabetização é o profissional que auxilia especificamente a escola na implementação da política de alfabetização da RME (Programa Alfabetização em Foco). Logo, cabe ao professor lotado nessa função monitorar e oferecer suporte pedagógico específico ao tema da alfabetização, bem como orientar os professores no trabalho com os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Já o articulador do Núcleo Diversificado tem como atribuição realizar reuniões periódicas com os professores desse núcleo, orientando suas ações, e oferecer suporte ao desenvolvimento dos projetos complementares para que eles atendam às necessidades educacionais dos estudantes. É esse profissional que faz a necessária articulação entre os professores do Núcleo Comum e os do Núcleo Diversificado.

Quanto aos resultados das avaliações que a SME realiza com toda a rede de ensino, cada escola passou a receber os seus microdados. Nessa entrega, são expostos resumos da análise e comparação dos dados da unidade, da unidade em relação à Coordenadoria Regional de Educação - CRE a qual pertence, e da CRE em relação ao resultado de Rede.

Em alfabetização (considerando o 1º e o 2º ano do ensino fundamental), os dados de rede conseguiram mapear para 2023 os dados do final do ano de 2022, sendo especificado por componente (Língua Portuguesa e Matemática) o quantitativo dos estudantes que se apropriaram dos conhecimentos esperados, os que ainda estavam em processo e os que ainda não haviam se apropriado de conhecimentos fundamentais desses dois componentes curriculares.

Todo esse trabalho de análise de dados foi realizado por um núcleo próprio da SME

⁷² O Núcleo Diversificado é composto por disciplinas inseridas em virtude da ampliação da carga horária da EMTI: Letramento e Numeramento, Práticas de Leitura e Escrita, Estudos Matemáticos, Tutoria e Projetos Complementares.

para gerir os dados das avaliações de sistema: o Núcleo de Estudos, Estatísticas e Avaliações Educacionais (NEEAV), cujo objetivo foi elaborar um mapa da alfabetização do município, bem como oferecer elementos para a tomada de decisão sobre o tema da alfabetização. Pelo grande número de crianças não alfabetizadas ao fim da pandemia, a partir desses dados em rede, criou-se o Programa Alfabetização em Foco, com a proposta de alfabetizar os estudantes do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental).

Como forma de implementar ações no enfrentamento do baixo índice de alfabetização no período pós-pandemia, no ano de 2023, o Programa Alfabetização em Foco foi estendido para contemplar também as turmas do 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de possibilitar a alfabetização dos estudantes que concluíram, em 2021, o Ciclo de Alfabetização (2º ano) apresentando lacunas de aprendizagem dos conhecimentos essenciais de Língua Portuguesa e Matemática.

As escolas de tempo regular da SME Goiânia trabalham no desenvolvimento do currículo comum - composto pelos componentes curriculares postos no DCGO Ampliado. Especificamente, as escolas de tempo integral estão organizadas em Núcleo Comum e Núcleo Diversificado. No Núcleo Comum, estão os componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, entre outras. Já no Núcleo Diversificado, tem-se a ampliação da jornada com o desenvolvimento de disciplinas como: Letramento e Numeramento, Práticas de Leitura e Escrita, Estudos Matemáticos, Tutoria e Projetos Complementares.

Aos professores do Núcleo Diversificado, coube também o desenvolvimento do material Aprova Brasil nas turmas de 3º, 5º e 9º ano. Nos demais anos, o trabalho complementar é também orientado pela SME. Nas EMTI, são desenvolvidos, ainda, semestralmente, Projetos Complementares com o objetivo de diversificar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos trabalhados no Núcleo Comum. A proposta é considerar as dificuldades observadas para desenvolver esses projetos.

Para o ano de 2023, os professores modulados no 1º e no 2º ano que ainda não tinham concluído o curso Alfabetização em Foco, em 2022, foram encaminhados para essa formação. Já os professores modulados no 5º ano deveriam se inscrever no curso Matemática em Foco.

Para além da avaliação de sistema do SAEGYN (Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia), houve a instituição dos Exames Bimestrais do Ensino Fundamental - EBEF (avaliação bimestral em que os estudantes fazem uma prova com o conteúdo desenvolvido ao

longo do bimestre). O currículo adotado pela SME (o Documento Curricular para Goiás - DCGO Ampliado e o material estruturado Aprender Sempre) é a matriz de referência para a elaboração das questões do EBEF, sendo estruturadas a partir das competências e habilidades que se esperam que o estudante tenha se apropriado ao longo do Ensino Fundamental.

Em 2023, o SAEGYN entrou em seu segundo ano de implementação, sendo propostas, especificamente para a Alfabetização, duas avaliações: a primeira para o 1º ano, com o objetivo de um diagnóstico inicial, e as demais avaliações semestrais (junho e dezembro). Os conhecimentos básicos a serem desenvolvidos no componente Língua Portuguesa foram elencados numa planilha de monitoramento das aprendizagens (Anexo H).

Em relação ao EBEF, a rede de ensino orientou, desde o início do ano de 2023, que o supracitado exame teria quatro edições anuais, com aplicação em dois dias, sendo esse um dos instrumentos avaliativos para a composição da nota bimestral. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a prova tem 40 questões e nos anos finais, 100 questões.

Como alteração, ainda se tem a adoção do material estruturado Aprender Sempre (de 1º a 9º ano adaptado do material do Governo de São Paulo), material estruturado para 1º e 2º ano do ensino fundamental: LEIA - Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização. Esse material, confeccionado pelo Programa AlfaMais Goiás e lançado em 2021, propõe-se a ser um material complementar para as turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, com foco em sequências didáticas que desenvolvem conhecimentos próprios da alfabetização por meio do estudo dos gêneros discursivos.

O material do Aprender Sempre é trabalhado pelo pedagogo-referência nas turmas de anos iniciais, mas nas turmas de anos finais do ensino fundamental é atribuição dos professores de Língua Portuguesa e Matemática trabalharem com esse material. Já os demais professores, responsáveis pelos demais componentes curriculares, organizam o trabalho a partir do DCGO Ampliado, currículo organizado por ano e por cortes temporais.

As falas das professoras da escola campo de pesquisa não avaliaram positivamente o material do Aprender Sempre. Expomos, em caráter amostral, os desafios no trabalho com o material estruturado pontuados pelas alfabetizadoras desta unidade educacional:

QUADRO 9– Impressões das alfabetizadoras sobre o material estruturado Aprender Sempre

Impressões das alfabetizadoras sobre o material estruturado Aprender Sempre: Questão comum: como é a sua relação com o material Aprender Sempre? Você gosta do material? Ele contribui? Qual a dificuldade no uso dele?	
Professora 1	O material é o Aprender Sempre, eu não gosto muito, pois não tem uma sequência de trabalho e a diagramação não é boa, principalmente no lugar destinado para as crianças escreverem. [...] O Aprender Sempre é desconexo e é imposto para a gente. Já reclamamos disso nos cursos, mas não nos escutam. Dizem que é uma recuperação, temos que aceitar porque é imposto para nós. A gente tem que se preocupar com o aluno, é muita cobrança.
Professora 3	O nome do livro é Aprender Sempre. Eu acredito que é uma escolha da Secretaria. A pergunta é se eu gosto do livro? Sim e não, eu acho que às vezes é um pouco raso em alguns assuntos, não traz tantas atividades. Às vezes eu vejo que aponta que vai desenvolver um conhecimento, mas não dá muitas estratégias para as crianças conseguirem chegar naquele conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que é um livro bem contextualizado, né, uma atividade com a outra, tem ali uma contextualização e, por exemplo, em matemática, começou falando sobre um biólogo e eu percebo que continua trazendo problemas matemáticos envolvendo a natureza, a biologia. E isso é interessante para mim. Já em língua portuguesa, agora neste terceiro bimestre, estou gostando mais das atividades propostas. Então é isso, gosto, mas tem coisas que eu não acho que é tão bom como algumas atividades que são poucas. E é pouco tempo para finalizar, por exemplo, a gente tem 2 meses para finalizar esse caderno do terceiro bimestre, então acredito que é pouco tempo para trabalhar tudo e aprofundar mais, porque tem, é atividades que eles trazem que precisa de um aprofundamento e eu não tenho tempo, né, porque tem que finalizar e tem que entregar. E essa cobrança, então, às vezes eu acho que gera uma superficialidade dos conceitos, conhecimentos, é isso.

Professora 4	Eu não gosto muito dele, não. Ele contribui em algumas coisas, não é? Mas eu acho que ele te limita muito. Limita demais. É, e o ruim dele é porque você não pode trazer outras coisas, porque você é muito cobrada só em cima dele, tem que trabalhar ele. Você não pode trazer outras coisas, porque se você trouxe, por exemplo, outro livro falando outras coisas que não seja aquilo ali, o pessoal da secretaria entende que você saiu fora e perguntam por que você fez isso? Está errado, não é assim. E você que está na sala de aula, é quem tem que saber o que é que o menino precisa, como é que ele vai avançar ou não. Então assim, eu não gostei do Aprender Sempre. Às vezes tem umas ideias que dá para usar, mas ele é muito solto. Por exemplo, ele começa com poesia. Ele não dá sequência na poesia. Exemplo, ele não dá sequência na poesia e já pula para a parlenda, depois já vai para travar a língua, não é assim? Eu acho que se é poesia, vamos trabalhar a poesia, vamos trabalhar em cima de várias poesias. Aí depois aí vai a sequência, quem foi quem o autor disso aquilo outro sabe a poesia, aquele negócio todo. Tem coisas que tem que trabalhar e ele não aponta, uma folha já trabalha, já vai para outra coisa, então assim eu não gostei do Aprender Sempre por conta disso. A pessoa que fez deve ter pensado que ia ser bom, não é? Talvez ele não seja alfabetizador, ele não vive na sala de aula. E tem outra coisa, o tempo, os meus alunos de 10 anos atrás eu ensinava de um jeito. Agora eu tenho que ensinar totalmente diferente, porque é outra realidade, é outro momento e são outras crianças. Então você tem que ver o momento que é viver. Porque se não, não flui, não flui. É verdade, e o tempo da sequência não é o tempo dos meninos que estão ali na sua sala, não é o tempo, não é o tempo das crianças de jeito nenhum [...]. O livro que nós escolhemos era bom, tinha muita atividade envolvendo todos os conhecimentos necessários. E o Aprender Sempre não esmiúça como no livro didático que tem a história escrita, aí você vai trabalhar o texto, aí você vai trabalhar questões da oralidade, depois leitura e escrita. Nossa, tem muita coisa, trabalha até separação de sílabas. No aprender sempre não tem nada disso, mas na prova que vem de fora tem separação de sílaba...

Fonte: Elaborado pela autora (2023) /Acervo de pesquisa.

Na fala das alfabetizadoras, a grande adversidade para o uso do material é a utilização de sequências didáticas em torno de um determinado gênero textual a ser explorado de forma aligeirada, “como se fosse para cumprir tabela”, segundo a fala de uma das professoras. Embora o uso de um material estruturado elaborado para atender as especificidades de uma determinada rede de ensino, servindo de suporte à aprendizagem, seja algo que contribua para o trabalho em alfabetização, é necessário realizar adequações de modo a contemplar as necessidades reais que os professores apresentam na escola.

Dessa forma, sugerimos à gestão da rede de ensino que faça a revisão do material em questão, de modo a aprimorá-lo com base nos apontamentos das alfabetizadoras. Para isso, faz-se necessário realizar a escuta ativa das alfabetizadoras dessa rede de ensino, tomando como

embasamento o estudo de Garcia (2008) quanto ao apontamento de partir do trabalho real das escolas, no espírito de aperfeiçoar o que já vem sendo desenvolvido.

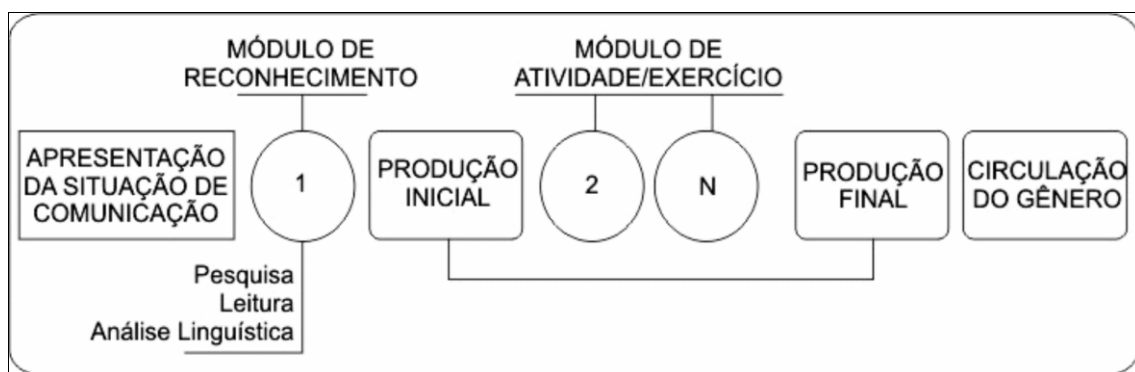
Se a prática pedagógica é o ponto de partida e o destino de nossa intervenção, as propostas que selecionamos são o resultado de nossa pesquisa em sala de aula e de nosso diálogo com as alunas/professoras em nossa própria sala de aula. Procuramos reconstruir coletiva e individualmente os significados trazidos pelas professoras, socializados por nós a partir da seleção que fazemos da produção científica disponível. (Garcia, 2008, p. 25).

A partir de autores que discutem o trabalho com gêneros discursivos e sequência didática (Costa-Hübes; Simioni, 2014), ponderamos que trabalhar com gêneros discursivos em turmas de alfabetização é algo necessário, porém, esse trabalho demanda um agir mais complexo tanto do manejo desses materiais na escola quanto da parte dos elaboradores de materiais pedagógicos (no caso, do Aprender Sempre). Assim, indicamos a realização dessa escuta sensível aos professores e o aprimoramento do material no sentido de que seja reformulado de modo a se tornar um material que os professores julguem pertinente e não o contrário.

Quanto ao trabalho com sequências didáticas em alfabetização, consideramos a discussão acadêmica sobre o tema para direcionar possíveis alterações no material estruturado do Aprender Sempre. Nesse sentido, tomamos autores-referência na discussão, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os quais definem uma sequência didática sobre um gênero discursivo como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.97).

Esse conjunto de atividades proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) implica uma estrutura-base com etapas que envolvem a apresentação da situação inicial (necessidade de produção real para atender determinada situação comunicativa), módulos de aprimoramento da capacidade de dizer envolvendo as práticas de linguagem e a finalização com a produção do motivo inicial do estudo do gênero. Apresentamos, a seguir, a estruturação de uma Sequência Didática a partir do modelo proposto por Costa-Hübes (2009), que, a nosso ver, aprimorou o modelo inicialmente proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

FIGURA 1 – Estruturação de uma Sequência Didática a partir do modelo proposto por Costa-Hübes (2009)

Fonte:

Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120).

Desenvolver um trabalho com um gênero discursivo a partir de uma perspectiva discursiva de alfabetização não é trazê-lo de forma aligeirada, tampouco como pretexto para ensinar os conhecimentos linguísticos próprios do processo de alfabetização. Pelo contrário, trabalha-se com as práticas de linguagem (leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística e semiótica), nos moldes do manejo proposto por Geraldi (1999) e Marcuschi (2003), para que as crianças, em momentos individuais e em grupo, apropriem-se do gênero em questão de modo que, ao final da sequência, consigam realizar produções⁷³ que façam chegar a um interlocutor real o conteúdo elaborado.

No trato com o gênero discursivo escolhido a cada sequência, é necessário que sejam propostas mais atividades que explorem diferentes textos do mesmo gênero. Isso é feito para que os estudantes tenham a oportunidade de apreender o texto como uma forma de manifestação da linguagem, espaço de produção de sentidos sobre o que se fala, escreve, ouve ou lê, tendo como foco a ampliação das capacidades de dizer e compreender.

Mas para que esse trabalho se efetive em sala de aula, deve-se cuidar da Equipe de Elaboração de Materiais e da Equipe de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores quanto à abordagem dos elementos que caracterizam o gênero: o tema (o que geralmente se diz em textos desse gênero), o estilo (quais as marcas linguísticas (estrutura da frase, seleção de vocabulário, entonação, ritmo, recursos não verbais como cores, tamanhos, figuras), a estrutura

⁷³ Não se espera que ao final do 1º ano do ensino fundamental as crianças tenham domínio do gênero textual em questão, tampouco apresentem uma escrita ortográfica, mas que essa adequação esteja em processo, em aprimoramento das capacidades de se manifestar em determinada situação interativa.

composicional (a organização interna, as características e a tipologia) e a função social dos textos escolhidos (reconhecimento social do gênero na sociedade e o contexto de produção - por que, para quem, quando e onde foi produzido). Em arremate quanto ao aprimoramento do material estruturado, isso se traduz numa prática necessária e que enriquece todos os sujeitos envolvidos com tais questões pedagógicas na rede de ensino. Também devem ser instituídas no material mais atividades que trabalhem de forma sistemática a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Na análise do trabalho da unidade educacional, percebemos a seguinte organização da equipe escolar para o trabalho com diferentes materiais de alfabetização: o professor-referência das turmas é o responsável pela mediação dos conhecimentos essenciais estabelecidos pelo Programa Alfabetização em Foco, sendo esse profissional também o responsável por trabalhar com o material estruturado Aprender Sempre. Já o professor dos componentes curriculares do Núcleo Diversificado, especialmente nas EMTI, é o responsável por desenvolver o material estruturado LEIA, complementando o trabalho do professor-referência. Essa é uma organização possível reelaborada pela rede de ensino a partir da experiência de 2022, na qual os professores-referência pontuaram a dificuldade de trabalhar com diferentes materiais.

Sobre a avaliação das aprendizagens, foi instituído para toda a Rede de Ensino que, em cada componente curricular, o professor deveria aplicar, no mínimo, três instrumentos avaliativos diferentes, sendo o EBEF o quarto instrumento que compõe as notas de cada bimestre. Existiu, ainda, em 2023, a instrução de que todo instrumento avaliativo deveria alcançar o valor total de 100 pontos. Essa pontuação é somada e posteriormente dividida pelo número de instrumentos aplicados.

Em relação à reprovação dos estudantes, a orientação dada pela SME, no início de 2023, é que a coordenação pedagógica, em parceria com os professores, fique responsável por acompanhar sistematicamente os estudantes reprovados em 2022. Esses estudantes, segundo a orientação da gestão, devem ser prioridade nas atividades de reforço escolar e tutoria, não podendo ser reprovados duas vezes no mesmo ano escolar. Eles ainda devem ser pauta permanente do acompanhamento do apoio escolar.

Como este é o quadro geral das orientações da SME para as escolas, trouxemos as orientações específicas para as EMTI no ano de 2023. Apresentamos, ainda, de forma mais específica, o modo como a unidade educacional reorganizou algumas das prescrições postas em macronível no capítulo seguinte.

5 PISANDO NO TERRENO: DIMENSÕES DO OFÍCIO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas elas perdem o seu sentido. Por si mesmas elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

(Rubem Alves, 2001, p. 19).

Este capítulo evidencia o trabalho de um coletivo de professoras alfabetizadoras em uma escola de tempo integral da rede pública de ensino. O intuito é compreender alguns elementos que compõem a dinâmica de trabalho de um coletivo de alfabetizadoras, levantando especificidades desse trabalho, predominantemente a partir do referencial teórico da Clínica da Atividade. Para isso, adotamos, no ponto de partida, a compreensão do trabalho das alfabetizadoras como atividade complexa e historicamente situada. Buscamos tornar mais evidentes aspectos que revelem as dimensões pessoal, interpessoal, transpessoal e coletiva desse labor (Clot, 2013), compreendendo em que medida esse coletivo de trabalho se configura como um recurso para que as professoras alfabetizadoras lidem com os desafios da profissão.

5.1 A MOBILIZAÇÃO SUBJETIVA NO TRABALHO: EMOÇÕES E COGNIÇÕES EM ATIVIDADE

Concebemos, a partir da Clínica da Atividade, que o trabalho possui uma função psicológica importante, exclusiva e insubstituível no desenvolvimento humano (Clot, 2007, 2010b), por ser, para além de sua função objetiva, fonte de desenvolvimento psicológico e realização pessoal (Clot, 1999a).

No desenvolvimento da atividade, o trabalhador desenvolve novos instrumentos de ação, uma vez que a capacidade de se colocar perante a norma e lhe atribuir sentido, reelaborando-a de modo a compor um meio possível, é potência de desenvolvimento psicológico. Somam-se a isso as contribuições do gênero profissional e dos colegas do ofício,

que vão possibilitando ao trabalhador “ler”, produzir e se apropriar do *métier*, tal qual as crianças em processo de alfabetização.

No trabalho, é posto em atividade não apenas o aspecto cognitivo, mas ainda o desenvolvimento das emoções, que, como face do pensamento, possibilita a articulação de um círculo psicológico virtuoso na relação entre emoção e cognição. Porém, o contrário pode ocorrer, dependendo da ausência dessa relação virtuosa e dos sentidos que compõem o desempenho da tarefa.

Assim, é o sentido da atividade, verdadeiro regulador dessa última (Clot, 2004b), que afeta as emoções e as cognições, quando da realização de uma tarefa. Esse lugar não é fixo. Ao referir-se às emoções, Vygotsky apreciava dizer que elas são nômades para designar suas migrações funcionais na história do desenvolvimento da atividade psicológica (1994b, 1998, 2003). Isso é verdadeiro também em relação às cognições. (Clot, 2010b, p. 6).

Em outra obra, Clot (2013, p. 5) nos atenta para a capacidade humana de “fabricar contextos para neles vivermos”, ou seja, de desenvolver “relações que não surgiram sem nós e que são o produto da atividade humana”. Essa capacidade do trabalhador de se colocar no ofício, de atribuir sentidos e realizar também a construção de si pela atividade de trabalho (Dubar, 2012) evidencia o trabalho como fonte de desenvolvimento humano. Trabalhar nessa perspectiva ganha novos contornos, pois dá “sentido à existência individual” (Dubar, 2012, p. 354), pondo em evidência a dimensão simbólica de processos de autorrealização, o desenvolvimento da cultura profissional e o reconhecimento do que se faz. Logo, emoções, sentidos e significados, bem como saberes e valores, vão se constituindo nas relações laborais.

Clot (2007), ao explicar como se dá este processo com base em Vygotsky, pontua que a ação mental se forma a partir da mediação das emoções, sendo que comover é a arte de pôr em movimento elementos que se convertem em energia psíquica motora necessária à realização do gesto fino, trabalho bem feito, o que não se pode confundir com o impulso de “deixar-se levar”. Pelo contrário, é necessário utilizar-se dessa emoção para desenvolvê-la e enriquecê-la, tornando-a profissional no sentido de incitar a agir.

Observamos, então, como esta discussão se manifesta na prática, no trabalho das professoras da escola campo de pesquisa. O trabalho delas evidenciou marcas de memórias afetivas dos tempos em que estudavam no ensino fundamental e que de certa forma as comovem e as incitam a agir até hoje. Identificamos isso pela preocupação nas falas de que “é preciso ensinar a ler e escrever, mas não de qualquer jeito”. Esse “não de qualquer jeito” reflete que as práticas de ensinar a leitura e a escrita na escola possuem princípios e fundamentos que

sustentam os modos de proceder das professoras, no sentido de construção coletiva de uma base para a ação comum.

Sobre os modos de fazer e os fundamentos que os sustentam, percebemos, em uma análise retrospectiva, que todas as professoras trouxeram na memória certas situações vivenciadas por elas como alunas, que agem e interagem com certo potencial formativo para elas na constituição do ser professora. Essas memórias de uma certa forma influenciam e se manifestam atualmente em seus gestos de alfabetizar: uma certa forma de falar, de envolver e encantar as crianças e conduzir o ensino, tendo como alvo a ação de alfabetizar. É, pois, uma ação não técnica, mas da ordem do sensível, que acaba por influenciar seus modos de agir.

Os conteúdos aprendidos nos bancos da escola como estudantes, e que mais tarde foram testados por essas professoras em sua eficácia, acabam por se afirmar nos modos de conceber e agir na prática delas. Pela experiência profissional, elas perceberam que certos modos de fazer encantam as crianças, geram conexão e facilitam, dessa maneira, o seu trabalho como alfabetizadora. Esses modos de fazer não são assumidos apenas por que encantam os alunos, mas por que o fato de encantar faz parte do jogo que as aproximam de seu grande objetivo: alfabetizar todas essas crianças.

Assim, as falas das alfabetizadoras desse coletivo evidenciaram o valor e o compromisso de “tentar não deixar nenhuma criança para trás”. Mas, quando esta ação não for possível de se materializar, ela se manifestou como o foco delas, o que indica também o compromisso com o próprio trabalho.

Na prática das alfabetizadoras, vimos que a leitura em roda com as crianças, o trabalho com a literatura e as cantigas são formas de fascínio e convite para apropriação da técnica da escrita, da apresentação de uma nova forma de compreender, lidar, interagir com os outros e com o mundo, muitas vezes constituindo novas formas de ser e se colocar perante o real. É, pois, papel das alfabetizadoras desenvolver o interesse, a necessidade e a compreensão de que interagir neste “novo mundo” pressupõe o acesso à linguagem escrita. Assim, diferentemente de outras profissões, os modos de ser professora, de certa forma, foram também apreendidos por elas nos bancos da escola, onde buscam fazer o que já deu certo com elas enquanto alunas. Sendo assim, consideramos o testemunho de algumas das professoras participantes da pesquisa:

A Professora Derlucia me incentivava, ela tinha o hábito de ler, sentávamo-nos no chão e ela lia para a gente, ela também nos incentivava a lermos. O primeiro livro que eu peguei era o do João e o Pé de Feijão. Eu amava a biblioteca da escola, minha mãe então me deu esse livro do João e o Pé de Feijão e eu me apaixonei. Eu tive uma escola que incentivava a leitura. Eu tive professoras maravilhosas. Me lembro delas. Elas eram doces, a do 2º ano sempre mudava a cor dos cabelos. No 3º ano eu tive a professora Deise, as atitudes dela parecem com as minhas hoje: ela cantava com as crianças, era uma professora dedicada, ela lia e explicava, não gostava de cópia. Nisso eu me apaixonei por geografia e história, pela forma com a qual ela ensinava. Era tipo uma sala de aula invertida. Hoje eu tento fazer isso. (Professora 4, entrevista temática, acervo da pesquisa, grifo nosso).

Em outro momento, relatando sobre suas práticas, a Professora 6 exteriorizou o quanto ela não consegue dar aula com a sala desorganizada ou “suja” e bagunçada. Diariamente, por conta própria, após retornar do almoço, ela mesma varria e organizava a sua sala:

Pq.: Você tem memórias específicas do tempo em que cursou o ensino fundamental?

Prof.: O que eu lembro é que eu estudei em uma escola de freiras, muito organizada, que a disciplina era muito forte e eu tenho boas lembranças dessa escola, até hoje eu tenho amigos dessa escola.

Pq.: Você cursou o ensino fundamental e médio em escola pública ou particular?

Prof.: Particular, eu estudei nessa escola que te falei, de freira, desde a pré-alfabetização até o terceiro ano do ensino médio.

PQ.: Quais memórias te marcaram em relação a esse período?

Prof.: **O chão da escola era muito limpo. O chão brilhava. E a acolhida: todos os dias tinha uma acolhida**, tinha uma freira que rezava todo dia, todo dia tinha uma oração e a capela da escola, a escola chama Auxílio, em Anápolis. **E eu lembro que toda sexta-feira íamos nessa capela para cantar. E é uma coisa que me marcou porque eu gosto muito de cantar com meus alunos.** E a oração, eu sempre faço oração de bom dia com eles para acalmar, aí agradeço a família, os colegas, a escola. **Eu acho que a escola de onde eu vim, que eu estudei, me influencia muito.** (Professora 6, entrevista temática, acervo da pesquisa, grifo nosso).

Na retomada da história de vida, conforme ela relatou acima, sua referência de “escola boa” está atrelada à sala limpa e à organização do espaço da sala de aula. A Professora 6 ainda verbaliza a influência que a escola onde ela estudou exerce sobre ela: influencia em modos de proceder, em escolhas didáticas e na valoração daquilo que ela entende como trabalho bem feito. Nesse sentido, a professora demonstra agregar valor ao trabalho, ajustando-o até que, aos olhos dela, ele se constitua no trabalho bem feito. Como isso é recorrente nas outras turmas, os elementos se repetem, mesmo que em proporções diferentes, fazendo eco do que as alfabetizadoras consideram como o serviço a ser feito.

Considerando ainda o tema da limpeza e organização do espaço, a Professora 2 fala que varre a sala quando arruma os colchonetes para as crianças se deitarem antes do “soninho”. Na volta, ela varre novamente para arrumar a sala: “eu não gostaria de ver meu filho deitado na

sujeira, varrer evita doenças, não vou deixar que eles se deitem no chão sujo com resto de ponta de lápis e tal”. Ambas as professoras demonstram que o cuidar e o educar não se desvinculam. Assim, ao serem questionadas sobre o fato de alguém mandá-las fazer isso, elas apenas pontuam que não dá tempo de esvaziar a sala para que funcionários limpem o espaço. É necessário ser “ligeiro” e dar andamento no trabalho.

Em relação às escolhas didáticas, a Professora 6 retoma lembranças do vivido como motivação para agir:

Eu tinha uma professora que se chamava Nicolina, e ela era apaixonada por literatura, e a forma como ela falava sobre os livros sempre me encantou, eu li todos os livros que ela me indicou e hoje tento fazer muito do que ela fazia.
(Professora 6, entrevista temática, acervo da pesquisa, grifo nosso).

No relato “hoje tento fazer muito do que ela fazia”, há um elemento importante e particular quanto às escolhas de um perfil de professora que elas incorporam. Essa escolha mescla afetos, uma aprendizagem sensorial, e um certo encantamento sobre os modos de proceder e até mesmo de falar com as crianças, fato evidente na fala das docentes. Destacamos que essa fala é recorrente no conteúdo das demais alfabetizadoras, mesmo que elaborada de outra forma, com outras palavras, mas o teor se repete mesmo que em plano de fundo.

Na mesma linha, evidenciamos tais questões nos modos de proceder da Professora 1, que tem uma postura amorosa e acolhedora com as crianças, que, para além de ensinar a ler e escrever, ensina também sobre modos de se portar. Uma estratégia que ela usa é desafiar, “jogando” com os alunos ao dizer que eles são muito espertos, mais do que ela. O uso de estratégias para envolver as crianças ainda é manifesto durante as atividades coletivas no quadro, quando ela afirma que as crianças estão ganhando e ela está perdendo, que eles estão sabendo mais do que ela. Essas estratégias os envolvem para que, então, ela os conduza no processo de ensino. O ato de induzir as crianças a complementar suas falas, tal qual um maestro rege uma orquestra, também é prática constante das alfabetizadoras para conduzir e regular a atenção dos alunos e os envolver durante a aula, comportamento percebido no trabalho das professoras 1, 2 e 3.

Percebemos um cuidado específico com as crianças de 1º e 2º ano não apenas nos modos de ensinar, mas também na forma de organizar a sala, no zelo e no capricho manifesto na confecção dos recursos que são suporte para as aulas. Esses materiais, vez ou outra, são custeados pelas alfabetizadoras com seu próprio salário (como as coloridas fichas do nome das

crianças que elas demonstraram orgulho em nos mostrar, e as fichas de leitura, elaboradas com desenhos para chamar a atenção das crianças).

Grande parte dos materiais pedagógicos que as alfabetizadoras confeccionam é plastificada em gráficas e copiadoras. Elas relatam usar do próprio dinheiro para a plastificação porque acham que fica mais bonito e dura mais tempo. Então, como não perceber valores, entrega e compromisso em tais ações? Como não perceber a forma de se colocar, que em cada sala foi original, mesmo existindo a necessidade do sentimento de pertença nos acordos partilhados por esse grupo? Identificar tais questões só ratificou o entendimento exarado pelo referencial teórico adotado na pesquisa sobre o fato de os trabalhadores se colocarem perante o que fazem, de a atividade laboral estar repleta de valores e sentidos para essas trabalhadoras, da dimensão subjetiva explicitada aqui.

Porém, evidenciamos aqui uma questão que extrapola o “porque fica mais bonito e dura mais tempo”. Embora esse “mais tempo” de duração dos itens plastificados envolva apenas poucos meses, fato que não sustenta essa fala que apela para a necessidade de fazer durar o material, percebemos nas fichas com os nomes das crianças (que no primeiro semestre é confeccionado apenas o prenome com letra de forma, e já no segundo semestre envolve a complexificação da escrita do nome próprio: letra cursiva e o nome completo das crianças) que o capricho na produção se mantém, durando o material confeccionado um dia, durando seis meses.

Na verdade, a padronização do capricho na confecção de materiais acaba por imprimir uma padronização de modos de fazer, de identificação de um trabalho bem feito, caprichoso, que chama atenção das crianças e que seja reconhecido também como bom trabalho por aquelas que partilham o ofício, e ainda pelos “de fora”, como os pais, a coordenação, o apoio pedagógico que acompanha a escola e até mesmo a pesquisadora em questão. Elas demonstram satisfação em mostrar esses materiais que compõem o que julgam ser um trabalho de excelência.

Um interessante achado é que estes valores de organização de tempos e espaços, como o da sala de aula, são conscientemente repassados para as crianças pelas alfabetizadoras. Algumas dessas professoras utilizam as atividades de rotina para organização, como visto neste relato:

Pq.: E como você organiza essa rotina em sala?

Prof.: No 1º horário já coloco no quadro com eles o que vamos fazer. **Isso é importante para eles saberem o que será feito, acalma e mostra etapas que precisam ser cumpridas. Vi que isso funciona na minha experiência, que a criança vai adquirindo quietude, criança de anos iniciais tem que ter rotina. Tem que desenvolver a organização de seus objetos, de seu espaço.**

Pq.: Isso também traz uma certa organização do pensamento, né?

Prof.: **Sim, essa organização é ensinada, senão vira bagunça, tudo solto.** A criança aprende muito por imitação, por modelo, a rotina é como um modelo para ela seguir. E eu ponho no quadro a rotina das aulas, do tempo. Rotina é essencial pois eles estão em fase de desenvolvimento. (Entrevista de explicitação. Professora 6, acervo da pesquisa, 2023, grifo nosso).

Desenvolver a organização do pensamento e instituir uma organização da atividade escolar dos estudantes também são ações com as quais as alfabetizadoras se dedicam. Assim, elas também sistematizam não só o uso do caderno, mas também os tempos ao longo do dia, da semana, do mês.

Além de modos de fazer, saberes e valores vão sendo tecidos e partilhados por esse grupo de alfabetizadoras ao longo do ano letivo, evidenciando afetos que direcionam aquilo que vai se constituindo para esse coletivo como o trabalho bem feito em alfabetização. Desse modo, um olhar sensível é tecido ao longo do tempo, manifestando-se no corpo que lê e percebe o outro. E, a partir disso, são reorganizados e alterados os modos de ensinar:

Pq.: E quais mudanças você percebe no exercício da sua prática como alfabetizadora ao longo dos anos?

Prof.: **Eu aprendi muita coisa, eu aprendi tanta coisa, eu aprendi a olhar melhor meu aluno, a escutar melhor o que eles precisam.** Eu aprendi que muitas vezes a criança não consegue fazer as tarefas de casa porque ela não tem ajuda em casa. E se ela tivesse ajuda em casa, desenvolvia melhor. O papel da família é importante, ajuda muito. E eu também percebi que, olha o caso da Fernanda: ela era uma criança muito indisciplinada, desde o ano passado. Era algo fora do normal. E aí, **durante essa minha vivência nas escolas, eu vi que você tem que demonstrar carinho com a criança, ter amor para a criança e falar para a criança que você se preocupa com ela, dar atenção, considerar ela. Então ela muda o comportamento. E ela mudou.**

Pq.: Muda? Mas porque a criança muda?

Prof.: Porque ela não tem isso em casa, as vezes ninguém fala para ela que ela é amada. Em casa, a criança, ela é entregue para a televisão, celular, tablet, entrega isso para ela que ela dá sossego, mas ela fica ali entretida, porém isolada. Eu sei que tem a correria dos pais, eles deixam as crianças aqui porque precisam trabalhar, mas a noite quando eles vão para casa precisa ter contato, se os pais não desenvolvem isso, ela sente muito e fica isolada. **Porque na verdade, a escola de tempo integral ela ainda é para os pais, eles têm serviço, e precisam da escola, não é a criança que precisa, quem precisa da escola são os pais dela. E a criança, para ela, essa jornada é muito pesada.**

Pq.: O que você vê de pesado nessa jornada para as crianças?

Prof.: **Ficar fora do convívio familiar o dia todo é um peso, ela tá crescendo. Ela está crescendo sem um contato maior com a família, falta aconchego, amor, valores, a afetividade da família. Porque quando a criança chega em casa, ele vai**

tomar um banho quando toma banho né, lancha e vai dormir. No outro dia começa tudo de novo, às 7 horas eles estão aqui. E às vezes eles não têm um convívio, ele não sai final de semana com a família. Geralmente, os pais estão cansados, eles trabalham e é muito puxado para eles. Aqui na escola entra um professor, sai outro professor e os meninos ficam agitados. E olha para essa cadeira, ela não é apropriada para eles se sentarem. Porque essa cadeira aqui não é apropriada para crianças. Essa cadeira aqui, ela é dura, ela é feita para você não cochilar, para você não descansar. Ela é pensada para isso e isso é pesado para eles. Aqui sentada nela você não descansa, você encosta a coluna e ela bate aqui nessa parte aqui, aí você vai sentir incomodar, você se senta aqui, você incomoda, você cansa. Por que que a cadeira foi pensada para você não acomodar? Você não pode se acomodar. E eles passam esse período todinho sentado justamente nessa cadeira. E aí? E aí que você fica mandando a criança sentar o tempo todo, se ela se levanta, você a manda sentar: volta e se senta, né? Volta e se senta, porque você precisa dar o conteúdo, tem coisa para cumprir. Aí ele se irrita, ele fica irritado, é uma criança irritada, uma criança está formando uma criança intolerante porque passa o dia na escola sem as devidas condições. Ele só saiu em alguns momentos: o horário do café da manhã, ele tem um horário do almoço que é a rotina e tem um lanche, também tem 2 recreios de 15 minutos e a educação física. Mas o restante é em sala. **Então eu penso neles, eu não faço com eles o que eu não queria para a minha filha. Esse cuidado eu tenho com eles.**

Pq.: Qual aprendizado mais importante que a sua experiência lhe ensinou ao longo desse tempo?

Prof.: Afeto. Desenvolver afetos que me conectam a eles para eles aprenderem. (Professora 4, acervo de pesquisa, 2023).

O trabalho como alfabetizadora requer a identificação de afetos que influenciam também a aprendizagem das crianças e impactam a gestão de elementos como: considerar os impactos da jornada ampliada para as crianças; prever a dinâmica das famílias e seus impactos na constituição subjetiva das crianças que aprendem; ser capaz de perceber a hora em que as crianças estão agitadas e propor algo para retomar a quietude necessária; identificar até o cansaço do corpo que aprende e que não consegue ficar parado durante muito tempo sentado na cadeira, questão que “pede” a proposição de diversos movimentos na sala de aula e fora dela para contemplar essa necessidade quase que cinestésica da faixa etária atendida. Dessa forma, ainda é preciso se preocupar com esse corpo que aprende, que se adequa à rotina de uma escola integral.

Já outra docente, a Professora 1, quando questionada sobre a aprendizagem mais importante da profissão, enriquece nossa análise ao se reportar aos seus valores e não somente aos aspectos técnicos do métier, realçando algo que está para além da relação de cumprimento de uma tarefa externa em troca de dinheiro. Dessa forma, ela atesta os apontamentos do referencial teórico aqui desenvolvido quanto ao destaque do movimento de autogestão do trabalhador, que se coloca perante o labor e recusa outras ações possíveis que não estão de acordo com seus princípios, colocando esses valores ao mesmo tempo como baliza de procedimentos e como o horizonte de sua atividade.

Tal questão é discutida por Cunha e Alves (2012) como sendo a constituição de estratégias desenvolvidas a partir da implicação subjetiva do trabalhador em situação de trabalho. Vejamos:

[...] temos que os saberes não podem ser analisados e bem compreendidos alienados da implicação subjetiva do trabalhador em seu próprio trabalho, o que nunca é sempre e totalmente determinado pela imposição normativa das regras e dos objetivos dos gestores do trabalho: os sentidos e significados atribuídos ao trabalho, que orientam, certamente, a atividade no momento da resolução de um problema, da construção de saídas para um impasse ou sustentam as razões para todo investimento no trabalho. A relação com o saber, a vontade de conhecer melhor os parâmetros técnicos de sua profissão, a importância atribuída ao exercício profissional marca um engajamento subjetivo singular dos profissionais. Aprofundando-se nesse sentido, o das implicações subjetivas do trabalhador em seu trabalho, nossas reflexões galgam o terreno dos valores que permeiam e estruturam as atividades humanas. Toda atividade pode ser analisada pelas normas produtivas dimensionadas na tarefa; entretanto, as atividades humanas agem também orientadas por valores sem dimensão, os valores do bem comum, por exemplo. E agem numa relação com as normas de produção de um ponto de vista que é singular, pois construído nas vivências de trabalho e vida do trabalhador e nos projetos herdados de coletivos os quais integrou. (Cunha; Alves, 2012, p. 28).

Em outra fala, que busca levantar o aprendizado mais importante ao longo da vida laboral, outra alfabetizadora evidencia os valores que conduzem sua atividade:

Qual o aprendizado mais importante que a sua experiência lhe ensinou ao longo dos anos?

Eu estou lidando com vidas, a responsabilidade é minha e está em minhas mãos. É contribuir no futuro deles, é muita responsabilidade e compromisso envolvido. Não é só dar aula e receber no fim do mês. (Professora 1, entrevista temática, acervo da pesquisa, 2023, grifo nosso).

Nessa fala, ela se reporta a uma responsabilidade, a uma obrigação de fazer que ultrapassa a relação salarial e se manifesta como elemento subjetivo que aporta seus valores. Nas observações em sala, durante a jornada de trabalho, percebemos que as ações da professora não estão deslocadas em relação ao seu discurso, no sentido de sustentar uma manifestação e ter práticas incoerentes, o que atesta o seu compromisso com o trabalho. Na convivência com a professora citada, conseguimos adjetivá-la como profissional: ela é assídua, aparenta comprometimento, busca realizar as tarefas de acordo com as prescrições e demonstra respeito pela hierarquia. Sendo assim, a maneira como ela se auto-organiza para dar conta da tarefa de alfabetizar se mostrou singular, ultrapassando as horas disponibilizadas na unidade educacional para planejamento do trabalho.

Ressaltar este caráter singular na atividade da Professora 1 atesta a dimensão pessoal da atividade, pois, embora exista a partilha de valores como patrimônio dos coletivos de

trabalho, a sua gradação é sempre singular, como no exemplo acima. Tal questão confirma a disposição que vai contra a ideia da padronização de processos e ressalta que as orientações ao trabalho devem ser elaboradas considerando esse agir industrioso das professoras alfabetizadoras.

No relacionamento com as famílias das crianças, as professoras também conduzem relações no sentido de estreitar laços para facilitar seu trabalho. Ao mesmo tempo, isso se manifesta no direcionamento de momentos e estratégias de interação para instituir parceria com as famílias. Como a parceria com os pais e/ou responsáveis é algo sempre necessário no trato com crianças em processo de alfabetização, uma das professoras da escola campo de pesquisa aponta:

Eu trouxe comigo uma rotina de escola particular para eu atender os pais na porta. Eu faço um combinado com as crianças no final da aula que não é para elas saírem sem eu ver. Ficam todos sentados e eu chamo quando o familiar chega. **Eu gosto de olhar no olho, mostrar que eu estou ali e que me importo com meu aluno. Isso me ajuda a ganhar a confiança dos pais. Quando eles vêm me questionar sobre algo, eu não digo mais que eu não sei o que ocorreu. Eu digo que vou verificar o que aconteceu. Vivendo e aprendendo! E o fato de estar ali na porta elogiando um ponto positivo da criança cria uma base de confiança para trazer, quando necessário, questões difíceis. Esperei o pai e a mãe juntos para falar do Isaac. Ensinei-os como proceder com ele. Isso gera um vínculo que pode tirar barreiras. Isso ajuda o meu trabalho, pois eles desarmam.** (Professora 2, 2023, acervo da pesquisa).

Esse saber relacional com as famílias é invocado por essa professora desde o início do ano letivo quando ela, durante a 1ª reunião de pais, posiciona-se como figura de referência e confiança perante aquela comunidade: “eu estou muito feliz em trabalhar aqui. Muitos de vocês estudaram comigo e hoje eu estou aqui ensinando só filhos de vocês. Obrigada pela confiança” (Professora 2, 2023). No conjunto das falas da Professora 2, ela busca instituir uma parceria com as famílias de modo a estabelecer validação do trabalho e a necessária colaboração dos pais.

Toda esta mobilização subjetiva envolvendo diferentes elementos evidencia dimensões pouco exploradas nos estudos sobre o trabalho das alfabetizadoras, assunto discutido a seguir.

5.2 TRABALHO EM ALFABETIZAÇÃO: DIMENSÕES NÃO TÃO EVIDENTES

O conceito de real da atividade nos possibilita compreender a atividade humana para além da dinâmica posta entre trabalho prescrito e trabalho real, o que acaba por contemplar, dessa forma, questões e conflitos do real não tão evidentes e que mesmo assim impactam a realização do trabalho. Percebemos que o trabalho das professoras alfabetizadoras, nestes termos, ultrapassou o mero cumprimento de ordens, da tarefa. E para além de elementos do trabalho observável e diretamente visível, ele acabou por envolver também: o que não se conseguiu fazer, o realizado a contragosto, o que foi impedido, entre outros (Bueno, 2009, p. 69).

Esses elementos compõem o real da atividade, manifestando a dimensão subjetiva da atividade. Nessa perspectiva, posta especificamente nos trabalhos de Yves Clot (2007), o trabalho docente ganha outros contornos como objeto de pesquisa, o que passa a contemplar:

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação-, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (Machado, 2007, p. 93).

Essa mobilização citada por Machado (2007) torna evidente que a vida laboral é feita, ao mesmo tempo, de diferentes relações: com outros sujeitos (demais professores, coordenadores, direção, pais, alunos etc.), inseridas especificamente em situações de trabalho, marcadas por uma divisão social e hierárquica desse trabalho, bem como do entrelaçamento de diferentes percursos de vida, os quais são itinerários marcados por imprevistos, rupturas, continuidades, impedimentos e desenvolvimento dos trabalhadores. Estes “arranjos internos” são histórica e culturalmente variáveis, reorganizados por cada coletivo laboral de forma dinâmica, verdadeira construção permanente do *métier*, o que, segundo Abbott (1988), depende da relação de força entre os atores internos e alianças com decisores externos, compondo o que Dubar (2012) nomeia de “drama social do trabalho”, conectando, permanentemente, às situações, percursos, tarefas, relações com os outros e consigo (*self*).

Passamos, então, ao exame do uso dos métodos indiretos propostos pela Clínica da Atividade e o que eles nos possibilitaram, como processo de conhecimento, apreender as

dimensões categorizadas pela Clínica da Atividade, especificamente na discussão do trabalho das alfabetizadoras.

Nesse sentido, adentrar o *métier* das alfabetizadoras pressupõe reconhecer que essas profissionais possuem modos próprios de bem fazer o trabalho, respeitando, para tanto, o que prevê o gênero profissional. Os saberes são apropriados na partilha com os mais experientes, ressignificados, aprimorados ou reafirmados no fazer docente. Entre eles, têm-se regras que evidenciam modos de fazer e de se portar específicos, fabricação e manejo de ferramentas.

No caso das professoras alfabetizadoras, as novatas acabam por adentrar um universo de signos que elas precisam aprender a perceber e interpretar, tal qual seus alunos com a linguagem escrita. Muitas vezes, essa apropriação do *métier* ocorre sem muita explicação por parte das colegas, o que pode tornar essa aprendizagem mais difícil, algo sempre variável de acordo com a saúde do coletivo. Esta iniciação pode instaurar a colega novata no “nosso jeito de fazer” ou relegar a professora à sua própria sorte. Mas algo é sempre certo: as regras subentendidas não se opõem às regras “oficiais”, pelo contrário, elas se articulam, completam e até as corrigem (Cru, 2016, p. 66).

Quanto aos meios estabilizados de saber, portar-se e agir próprios das alfabetizadoras, encontramos estes elementos que evidenciam a interação das dimensões do ofício delineadas pela Clínica da Atividade: as formas de gestão, individual e coletiva, dos desafios para a realização das atividades propostas; a realização de ajustes no trabalho conforme as demandas inéditas das crianças e da atividade (que deve ser o fator determinante na escolha dos recursos, e não o contrário); a identificação da necessidade do estabelecimento do vínculo afetivo com as crianças em prol das aprendizagens; a capacidade de instituir práticas sistemáticas de apropriação do sistema de escrita alfabética; o desenvolvimento de um planejamento sistemático que contemple atividades que desenvolvam os diferentes níveis de leitura e escrita das crianças numa mesma turma; o saber estabelecer rotinas com as crianças; a fabricação das próprias ferramentas de trabalho como recursos para o ensino; a partilha dos desafios com as demais alfabetizadoras; a instituição de um linguajar próprio⁷⁴ que só quem é do *métier* entende; e o bom relacionamento com a coordenação e as famílias das crianças.

⁷⁴ Exemplifica-se essa linguagem particular que se institui no *métier* das alfabetizadoras pelo exemplo de uma alfabetizadora que pontua sobre determinada criança novata na escola “ainda estar na garatuja” em meados de outubro. Dizer em outubro que uma criança ainda está fazendo registros com garatuja implica a compreensão de que essa criança não se apropriou de conhecimentos básicos da alfabetização próprios do 1º ano (como o princípio alfabético e a consciência fonológica). Tal fala, faltando apenas dois meses para o término do ano letivo, implica não só a ciência do que essa criança sabe, mas também a necessidade de realizar um atendimento diferenciado e

Todos esses elementos postos alinhavam a dimensão impessoal (da ordem das prescrições que orientam o ofício), pessoal (aquela referente à atividade sobre/por si e que adquire caráter singular), interpessoal (dirigida aos outros), e transpessoal (referente à história coletiva de determinado grupo profissional). Em algumas passagens ao longo deste capítulo, identificamos falas que explicitam esses elementos, trazendo a singularidade do *métier* no real da atividade das alfabetizadoras.

Assim, inicialmente, durante a observação das aulas, a pesquisadora buscou mapear os conhecimentos linguísticos das crianças das turmas de 1º e 2º ano, procurando evidências sobre as práticas de letramento e alfabetização pretéritas, principalmente nas duas turmas de 2º ano. Isso porque as formas de ensinar na alfabetização são identificáveis pelo manejo que as crianças possuem com a linguagem escrita (algo perceptível no conteúdo da escrita delas). Ou seja, enquanto algumas metodologias se ocupam no 1º ano apenas com a leitura e a escrita de palavras e frases, outras desenvolvem a leitura e a produção de textos que possibilitam às crianças se colocarem em atividade de linguagem.

Essa segunda forma de apropriação da linguagem escrita possibilita às crianças, mesmo que elas ainda não apresentem uma escrita ortográfica, desenvoltura quanto ao ter o que dizer e a operar com a escrita, uma vez que escrevem, têm o que dizer, mesmo que os registros desse dizer não estejam grafados ortograficamente “corretos”. Nesse movimento de ter o que dizer e precisar se fazer entender pelo outro que lê e ouve, as crianças ampliam, estruturam e aprimoram o seu dizer, apropriando-se também do sistema de escrita alfabética e das normas da língua portuguesa. Quanto a isso, o modo como elas interagem em suas produções nos diz muito sobre as escolhas das professoras, no que cabe ao ensino na alfabetização.

As escolhas de como alfabetizar, a nosso ver, ficam cravadas nas produções das crianças e nos dizem muito sobre as práticas de alfabetização do 1º ano e da forma como a professora conduz a turma: da função da escrita, dos motivos de dizer que se constituem, do desenvolvimento de todas as práticas de linguagem (leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica) ou da escolha de algumas práticas que dão um lugar menor, por exemplo, ao desenvolvimento da oralidade. As escolhas ainda nos dizem: como são veladas, em práticas esvaziadas de sentido, as concepções de alfabetização como “domínio do código escrito”, algo contrário à perspectiva aqui defendida da escrita como uma linguagem a ser apropriada. Nesse

dar direcionamentos para o trabalho em alfabetização até o término do ano letivo, bem como para o próximo ano com a professora que a receberá.

sentido, reafirmamos a crítica aos métodos tradicionais de alfabetização e suas implícitas concepções de sujeito, texto e linguagem (Geraldi, 1985).

Partindo deste lugar teórico e metodológico, buscamos, nas observações de aula, categorizar os recursos didáticos utilizados pelas professoras alfabetizadoras, nos moldes do estudo de Moraes e Albuquerque (2005), para apreendermos se ocorriam práticas sistemáticas de alfabetização e como elas se davam na prática, visto que todas as professoras participantes da pesquisa afirmaram alfabetizar a partir de textos, sem o uso de atividades análogas às cartilhas de alfabetização. Ou seja, seria preciso, sem julgamentos, compreender se/e como ocorria a aproximação entre o discurso e as práticas de alfabetização, afastando-as ou não “da artificialidade de um exercício para aprender a escrever para depois escrever” (Geraldi, 2014, p. 216).

Sobre alguns dos recursos utilizados pelas alfabetizadoras dessa unidade educacional, têm-se: alfabeto móvel, textos fatiados, lista de palavras, cartazes para leitura de textos. Aqui temos uma atualização dos recursos utilizados em alfabetização, se compararmos com os recursos, em tempos pretéritos, que focavam apenas o uso de cartilhas, treino motor e atividades xerocopiadas.

Nas sequências discursivas a seguir, as dimensões sobre o trabalho foram evidenciadas, pondo em destaque as práticas e os fundamentos que balizam a atividade das alfabetizadoras.

Desse modo, a necessidade de planejar as ações e retomar aquilo que foi previamente planejado evidencia um saber fazer prudente das alfabetizadoras, visto que, diariamente, elas retomam o Planejamento Semanal para realizar o que se autoprescrevem a partir dos documentos orientadores.

Nesse sentido, a Professora 3 trouxe, na Instrução ao Sósia e em algumas verbalizações induzidas, o quanto a atividade de planejamento é essencial para se desenvolver o trabalho em turmas de alfabetização e como isso contribui para que ela desenvolva práticas sistemáticas de alfabetização que são constantemente retomadas.

Sequência discursiva 1:

[A sequência iniciou com a solicitação de esclarecimentos da pesquisadora (PQ) sobre os modos de agir em sua ausência].

Pq: Suponha que eu sou seu sósia e que amanhã eu deverei te substituir no seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir para que eu possa conduzir o seu trabalho de modo que ninguém perceba a sua substituição?

Prof.: A primeira coisa que você tem que fazer quando chegar na escola: você lê o plano! Você vê se está tudo certinho, o que você precisa estar ali, reveja se já está tudo organizado para você chegar na sala e realizar um trabalho de excelência. Olha, amanhã você não entra no primeiro horário. Então você tem até um tempo bom para repensar alguma coisa, ou para elaborar o que estiver faltando no seu plano ou algo que apareça de última hora.

Pq: Por que eu não entro no primeiro horário?

Prof.: No primeiro horário amanhã é outra professora que entra. Essas entradas variam de acordo com o dia da semana, não é só na sua turma que é assim. Varia, né? Mas na sua turma amanhã você não tem o primeiro horário e você deverá ir inicialmente para a sala dos professores. Então quando finalmente você chega em sala, às vezes as crianças estarão um pouco agitadas.

Pq: Mas o que eu faço nesse momento aqui, que eu não estou na sala de aula?

Prof.: No primeiro horário você pode ou fazer uma leitura do seu plano, você pode adiantar alguma coisa: como colar alguma coisa no caderno, corrigir atividades, preencher o diário, pegar material para produzir algo com as crianças em sala. Esse é o momento de você se dedicar a alguma atividade, né, da sua docência, algo que você não consegue realizar nos momentos em que está com as crianças. Porque você já viu que é um sufoco. (Professora 3, acervo da pesquisa, 2023).

Nesses momentos fora de sala, nos quais a Professora 3 está no momento reservado para as Atividades Inerentes à Docência - AID, os atos de corrigir atividades, elaborar o planejamento semanal, criar atividades e recursos pedagógicos (como cartazes com o texto da semana, trechos de textos fatiados, fichas de leitura, crachás, calendários, livros, bilhetes, buscar encartes de supermercado com rótulos de produtos, dentre outros) são partes integrantes de sua ocupação que retomam o objetivo principal durante todo o ano letivo: alfabetizar as crianças. Nesses momentos, as professoras têm parte da carga horária semanal destinada também para planejar, corrigir atividades, realizar um atendimento mais individualizado com as crianças e construir suas próprias ferramentas a serem utilizadas em sala de aula, uma vez que dificilmente as alfabetizadoras encontram esses recursos prontos para vender.

Percebemos que cada um dos recursos selecionados mantinha pertinência exata com o texto escolhido para o trabalho: não era qualquer texto fatiado que servia para ser trabalhado em sala, e sim aquele pertinente ao texto com o qual se estava trabalhando. Assim, este ajuste demonstra que as coisas não são feitas de forma solta, aleatória, o que mostra um gênero profissional que se atualizou ao longo do tempo, não mais se restringindo a levar para a sala qualquer atividade de alfabetização, de forma desconexa como outrora era visto.

A preocupação de que o ensino do sistema de escrita alfabética ocorra num contexto enunciativo também passa a ser uma preocupação das alfabetizadoras sujeito da pesquisa, embora os encaminhamentos práticos para isso possuam diferentes matizes de apropriação teórica e metodológica dessa perspectiva por parte delas. Este fato gera diferentes

encaminhamentos práticos de condução do trabalho em alfabetização, a partir da apropriação conceitual por parte das professoras. E também dá indícios para que a formação continuada de professoras alfabetizadoras organize seus processos.

Quanto à apropriação da escrita pelos discentes, Goulart (2000) afirma que a apropriação da linguagem escrita é uma aprendizagem conceitual de grande complexidade. Assim, pontuamos que aprender a ensinar esse conteúdo também é uma ação bastante complexa que demanda conhecimentos de diferentes ordens. Nesse sentido, Goulart e Corais (2020, p. 81) esclarecem que modos de aprender repercutem nos modos de ensinar:

A “consciência” linguística não é uma pré-condição para a leitura e a escrita. **Esta “consciência”, em suas diferentes modalidades, se desenvolve por meio de atividades significativas, com textos, destaques e intervenções da professora e dos próprios alunos.**

[...]

No processo de aprender, as crianças articulam a imaginação, a realidade, a casa, a escola, a rua, o medo, a coragem com os conhecimentos, transitando livremente entre saberes, sentimentos e sensações.

[...]

Os processos de aprendizagem e de ensino necessitam de amplos espaços dialógicos e dialogizados, para que possam florescer argumentos de vários tipos, como: o indutivo, do tipo simbólico, que se baseia em hábitos, sem relação de constrição entre premissa e conclusão, e caracterizando-se por repetição e identidade; o dedutivo, do tipo indicial, em que a conclusão deriva das premissas; e o abdutivo, do tipo icônico, altamente dialógico, implicando amplo espaço para intervenção e grande margem de erro. (Goulart; Corais, 2020, p. 81, grifo nosso).

A necessidade de se instituir práticas em alfabetização que encaminhem o ensino do sistema de escrita alfabética a partir de um contexto enunciativo discursivo tem sido uma opção de conduzir o trabalho em alfabetização desenvolvido nessa rede de ensino desde 2016⁷⁵. E este tem sido o foco das formações continuadas em alfabetização até então, que têm buscado “a germinação das sementes constantemente plantadas” sobre o aprendizado específico do métier por parte das alfabetizadoras.

Percebemos, assim, no conjunto da pesquisa, que as professoras já julgam necessário que as atividades estejam relacionadas ao texto e ao assunto desenvolvido com as crianças. Porém, ainda é necessário cultivar, via formação continuada, o desenvolvimento das proposições docentes de forma que as professoras instituem meios para que as crianças se

⁷⁵ Período em que a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2016) institui as orientações ao trabalho em alfabetização a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, e não mais sobre a ótica do letramento.

coloquem em atividade enunciativa e em atitude responsiva perante os textos orais e escritos que circulam na sala de aula. Tal necessidade de condução formativa é constatada a partir destas falas das docentes:

Pq.: Como você explora a escrita de palavras para além desses momentos de explorar a escrita de palavras coletivamente no quadro? Digo, no sentido de eles realizarem escolhas individuais para escrever?

Prof.: Por exemplo, eu estou trabalhando uma parlenda “a casinha da vovó, cercadinha de cipó, o café está demorando, com certeza não tem pó”. Então eu trabalho a compreensão do texto, buscamos informações sobre esse tema que também é um conteúdo de formas de moradia, estabelecemos relações, trazemos o sensível: casinha da vovó traz laços afetivos, motivos de dizer. Quem tem avó? Como é a casa da sua avó? Nisso a gente insere as atividades de apropriação do SEA. (Professora 6, acervo da pesquisa).

Essa fala, embora tenha apontado um trabalho docente em alfabetização que já considera o uso de textos, como as parlendas, também nos mostra que é preciso ampliar a compreensão das professoras quanto à necessidade de provocar discursivamente as crianças, senão o uso do texto ainda vai se manter como pretexto na alfabetização. Ainda destacamos o quanto é intensa a elaboração cognitiva dispendida pelas crianças para aprender a ler e a escrever, fato que gera a necessidade de encaminhamentos específicos, bem como a compreensão de como elas aprendem. Assim, é preciso superar práticas que não consideram que as crianças têm o que dizer, encaminhando o ensino de modo a contemplar a necessidade delas de aprimorar a capacidade de elaboração e aprender a se colocarem perante os discursos que as rodeiam.

Trabalhar com uma parlenda extrapola o uso do texto como “pretexto” para alfabetizar e pressupõe resgatar a função social desse gênero discursivo, fazer compreender o assunto do texto, trazer a dimensão do sensível perante o tema (a casinha da vovó remonta a laços afetivos, estruturas diversas de família) que pode gerar necessidades de dizer e compreender as formas de organização das famílias hoje e em diferentes momentos históricos. No caso do texto citado, para além de elementos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, poderiam ter sido explorados, como exemplo, outros textos com informações sobre formas de moradia (o que implica mais atividades de leitura e compreensão) e questões em diálogo com outras áreas do conhecimento. A necessidade de dizer não se estabelece no vazio, pois é provocada em diálogo com outros textos.

Há ainda outros elementos que concebem professores e alunos como sujeitos ativos nesse processo, com um contexto de produção marcado por questões culturais, históricas e

políticas que culminam na produção de sentidos e motivos para se colocar e se apropriar neste “novo mundo” da escrita.

Outra questão que salta aos olhos é perceber algo próprio das alfabetizadoras durante os primeiros meses de aula: a percepção de que o conteúdo das atividades e os textos devem ser bem explorados com as crianças. E isso para que, posteriormente, em atividades como a dos textos fatiados, elas consigam conhecer de memória para manipular palavras e a ordem das sequências de frases em um texto, sob pena de se perderem durante a busca da palavra que compõe a sequência do texto fatiado, instaurando “aparente caos” na sala de aula.

O que é tomado como “caos” para quem “olha de fora” pelos corredores, ou seja, quando se vê que todas as crianças estão perdidas, com aparente baixa concentração e buscando insistentemente o apoio individualizado da professora, chamando-a a todo tempo para que vá até elas, pode evidenciar também algo que “se capturou” aqui: a tentativa da professora de reorganizar imediatamente o que não está ocorrendo de acordo com o planejado. A reorganização exige que a alfabetizadora se coloque, com seus valores e saberes, perante o ensino, reformulando sua metodologia com base nas necessidades de aprendizagem das crianças. É, pois, um verdadeiro poder de agir docente que, a nosso ver, é desconsiderado, e até mesmo velado, passando despercebido em diversos momentos.

Na “captura” em questão, ao mesmo tempo em que a docente busca economia de tempo e diminuição da fadiga, ela busca a necessária precisão para atingir o objetivo da tarefa proposta para aquele dia. Então, numa singular proposição de resolução dessa questão que evidencia o poder de criar e se ajustar às demandas de uma das alfabetizadoras, conforme o que o trabalho a convocava naquele momento, a partir do “caos” criado pela situação narrada acima, a professora respira profundamente e desenvolve esta estratégia para contornar a situação: chama a atenção de todas as crianças para que olhem para ela, pois iriam fazer as atividades juntas no quadro.

Evidenciamos, então, o comando da Professora 3: “o quadro será o meu caderno, prestem atenção que vamos fazer juntos”. Aqui, essa professora cria um mediador semiótico para auxiliar as crianças na atividade de ler palavras e organizá-las na sequência correta do texto fatiado, pois o que ela planejou naquele momento não estava “dando certo” por não prever que as crianças não tivessem o texto de memória para iniciar a atividade. A utilização desse recurso e a não realização da atividade conforme o previsto demonstram que as crianças ainda não possuíam autonomia para realizar a atividade. Ter o texto de memória seria um pré-requisito

para essa autonomia, algo que não foi considerado e agora teria de ser readaptado em uma condução coletiva da atividade das crianças.

Para dar andamento no “quadro como caderno”, a docente monta seu novo recurso: dobra ao meio folhas de papel A4, corta duas tiras e escreve com letra bastão as palavras do texto nessas tiras, uma palavra por tira. Em seguida, retoma com as crianças o texto de memória, pede para que uma criança por vez vá ao quadro e identifique a palavra que ela dispôs na base do quadro, fora da ordem correta.

Durante o processo de identificação das palavras, a Professora 3 desafia as crianças com várias questões que estimulam o desenvolvimento tanto de conhecimentos relacionados com a leitura quanto com a análise linguística: “Fogo? Quantas vezes eu abro a boca para falar fogo? Com qual som começa essa palavra? Com o /fo/? E como a gente escreve esse som /fo/? Tem /p/? Onde está essa palavra?” (liiii, dessa palavra aí está quente, está frio...). As crianças respondem que tem o /o/, outras já falam que também tem o /f/, outras ainda estão perdidas, mas todas elas começam a procurar nas palavras quais delas se encaixam no critério apontado pela docente.

Algumas conseguem apontar, outras, aparentemente, “vão na onda”, mas todas aparentam buscar interagir, até que apontam para a palavra apropriada. A professora pede que uma das crianças pegue a palavra da sequência correta para que então ela fixe no meio do quadro. Colocar a sequência correta implica ler todas as palavras anteriores. Para isso, ela usa a régua para ir apontando as palavras já fixadas no quadro ao longo da tarefa (aqui ela trabalha, além da análise linguística, a leitura de palavras).

Embora algumas crianças pareçam “ir na onda” e ainda não dar conta de responder aos questionamentos da docente, algo significativo ocorre: elas também estão em processo de elaboração da escrita e buscam participar da atividade. Desse modo, as perguntas da professora as mobilizam no sentido de voltar a atenção para elementos do funcionamento linguístico que até então elas não tinham acesso, como na busca da palavra “Fogo”. Nessa tarefa, era preciso encontrar a palavra que começa com /f/ (mas qual letra é f? Elas buscam no alfabeto exposto na sala – ato ensinado pela professora em outros momentos). Na oralização da palavra, a criança parece perceber que essa palavra tem a letra /o/, e com isso ela vai comparando as demais palavras até identificar aquela que se adequa aos critérios levantados, o que requisitou dela consciência fonológica, estratégia de leitura de palavras e conhecimentos relacionados ao princípio alfabético.

Com o tempo e com o exercício constante dessas análises pelo grupo, a criança começa a fazer a atividade cada vez mais de forma independente. Retomamos então a lei genética posta por Vygotsky que nos esclarece sobre essa questão:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (Vygotsky, 1995, p. 123).

Explicitado este processo interpsicológico que se torna próprio da criança, damos seguimento ao relato da atividade: como a palavra foi identificada pelas crianças, a professora pede que cada uma encontre a palavra na sua mesa e cole em sequência no caderno, tal qual o “caderno do quadro”. A professora faz isso palavra por palavra, justamente para que as crianças não se percam. Ela também caminha pela sala para verificar se todos estão conseguindo fazer (se não conseguirem, é preciso que ela faça a intervenção específica a partir do que foi constatado). Depois da montagem, todos fazem a leitura coletiva no quadro, identificando se colaram as palavras na sequência correta. Aqui, a alfabetizadora, ao apontar as palavras no quadro com a régua novamente, mostra a correspondência entre o escrito e o que se fala, que se escreve da esquerda para a direita e que existem espaços entre as palavras, diferenciando, assim, a escrita da oralidade como um contínuo. Muitas vezes, ela também precisa falar de forma explícita e compreensível tais elementos, mas, outras vezes, ela busca explicar o mesmo elemento de diferentes formas. Desse modo, a professora conduz o ensino demonstrando que essas questões não são evidentes para as crianças por se tratar de convenções da escrita, por isso o cuidado no trato e a busca por diferentes engajamentos para ensinar o mesmo conteúdo.

O desenvolvimento dessa atividade como reelaboração da autoprescrição da alfabetizadora nos revela, para além dos modos de trabalhar a leitura de palavras e a análise linguística, o poder de criar, a instituição de novos modos de fazer perante a detecção de algo que ela identificou como sua falha. Essa foi no sentido de algo não previsto, mas ela prontamente identificou uma forma de “contornar a situação” e atingir o objetivo do dia: realizar a atividade do texto fatiado. Toda essa atividade teve seu modo de fazer alterado, durante seu curso, pois a docente não havia previamente se atentado para um obstáculo: a dificuldade das crianças em se autoconduzir quando não tiverem o texto de memória.

Tal questão exhibe, na prática das alfabetizadoras, a convocação que o próprio trabalho faz, no sentido de demandar dessa trabalhadora que se coloque e arbitre perante situações não previstas nas prescrições. Esse fato mobiliza a docente por inteiro, evidenciando como é

complexa e dinâmica a gestão de uma classe de alfabetização, uma vez que é preciso se autogerir e redimensionar o trabalho a partir da “leitura” que se tem do outro. Fazer essa leitura implica autogerir-se de modo a contemplar os inéditos que as prescrições não conseguem apontar.

Aqui valores e emoções também foram postos à prova, pois a docente poderia não se importar com a “falha”, “fugindo” do que o trabalho a convocava naquele momento. Então, algo poderia manifestar-se na mudança de tarefa: abrir o livro didático e começar outra coisa. Mas ela não “fugiu” porque aquilo de certa forma a desafiou, convocou-a a agir e lhe deu um novo patamar na condução desse tipo de problema: mesmo que ela desenvolvesse uma atividade de texto fatiado com crianças que não possuem o texto de memória, ela consegue contornar os impactos desse “empecilho” em outras ocasiões. É o que Cunha e Alves (2012, p. 29) discutem de forma ampla ao pontuar que:

Os trabalhadores têm em seu patrimônio, em graus diferenciados, os saberes relacionados acima: saberes conceituais e saberes da experiência dos indivíduos e dos coletivos de trabalho. Uma dificuldade que enfrentam no cotidiano de seu trabalho e de vida é a necessidade de articular dialeticamente esses dois tipos de saberes, que não podem ser assimilados. Mas também não podemos ignorar que, se existem rupturas, também podem existir continuidades entre ambos. **Somos confrontados todo o tempo com a necessidade de decidir sobre a aplicação da regra aos casos particulares; sempre que somos convocados a agir, somos desafiados a reajustar em permanência o codificado e as interfaces não codificadas e imprevisíveis da situação na qual nos inserimos; somos obrigados a arbitrar sobre a boa ação no bom momento. Inteligência que possibilita aos humanos agir sobre o contingente, impõe-se “em situações complexas onde o grande número e a diversidade das influências em jogo [...] exigem do homem uma adaptação nova a cada vez e se opõem a todo sistema”** (Tredé *apud* Schwartz, 2000, p. 37). (Grifo nosso).

A recondução da atividade feita ali na hora pela alfabetizadora também indica que minúcias precisam ser premeditadas pelas alfabetizadoras no planejamento das aulas, de modo a tornar mais eficaz e menos cansativa a condução da atividade das crianças em turmas de alfabetização, fato que atesta a necessidade e a pertinência dos momentos de AID no trabalho pedagógico em alfabetização.

Na observação das aulas, percebemos que o trabalho das professoras envolve um saber fazer que não está evidente quando se aponta que elas apenas ensinam a ler e a escrever. Ensinar a ler e a escrever, longe de ser uma tarefa simples, envolve o domínio de vários conhecimentos, a saber: os próprios da linguística, da organização desses conteúdos ao longo do ano, das interações entre crianças e professora, de compreender as hipóteses de escrita de cada criança da turma e de organizar os meios para fazê-las desenvolver uma escrita alfabética, ou até mesmo ortográfica, nas turmas de 1º ano do ensino fundamental.

Sobre esse saber fazer não explícito, percebemos, no trabalho de outra professora, a promoção rotineira da reflexão metafonológica das crianças a partir das palavras contidas nos textos orais e escritos que circulavam na sala de aula. Porém, esses textos não eram levados para a sala de aula apenas para exploração de conteúdos relacionados com a apropriação do sistema de escrita alfabética, pois, quando isso é feito, reduz-se a potencialidade do trabalho com os gêneros discursivos.

Na sala da Professora 3, os textos ampliavam os conhecimentos das crianças sobre determinado assunto, constituíam-se motivos para que elas ampliassem seu repertório cultural e simbólico: era preciso ler para saber. Essa necessidade era satisfeita pela organização de várias formas de leitura (professor como leitor, leitura compartilhada, individual, com o melhor amigo, dentre outras possibilidades). A escrita também passa a ganhar sentido quando as crianças precisam escrever: para guardar uma informação, comunicar algo para alguém.

Os textos fixados nas paredes da sala não anunciavam apenas um ambiente alfabetizador, uma vez que serviam para que as crianças recorressem a eles quando necessário, para retomar a escrita de uma palavra ou a estrutura do gênero em questão, como a lista de palavras, que possui uma disposição gráfica padronizada (uma palavra em cada linha ou em sequência na mesma linha).

Logo, daqui tiramos um aprendizado sobre os modos de fazer deste métier: não basta apenas levar os textos para a sala de aula. Isso porque o trabalho não vai por si só. O ensino deve estar organizado de modo que as crianças consigam também compreender elementos da estrutura composicional do gênero em questão, captar os sentidos e as intenções das palavras do autor e, por meio do processo de escrita, dar forma ao conteúdo de sua própria palavra sobre o discutido – ampliar conhecimentos implica a capacidade de se colocar perante o conteúdo apreendido.

Assim, o trabalho com textos na alfabetização adquire contornos mais complexos. Nesse movimento, a escrita se converte em sistema externo numa função psíquica da própria criança, cujo modo de apropriação depende da participação ativa, responsiva e reflexiva, e que gera complexos processos de desenvolvimento. Conforme Nogueira (2017, p. 73):

[...] o uso da linguagem só se efetiva através do trabalho reflexivo com a escrita, o que permite à criança ocupar lugares e exercer modos de participação para “construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto [portador de textos]” (De Lemos, 1988, p. 11). Enfim, atividades como essa, nas quais o processo de trabalho com os aspectos discursivos, funcionais e estruturais da linguagem escrita prevalece sobre o resultado final, são fundamentais para que as crianças possam, de forma mediada e gradativa, apropriar-se da escrita.

Quanto aos modos de fazer, de desenvolver tais elementos, a Professora 3 nos traz algo importante e singular: a forma como ela se organiza, tomando como suporte a formação continuada para compreender quais os conhecimentos linguísticos que precisa desenvolver com as crianças e os modos de fazer isso. Tal questão demonstra que a situação de trabalho exige da referida professora uma gama de conhecimentos específicos relacionados com a alfabetização, os quais ela ainda não tem total domínio, mas que busca conhecer e desenvolver, no diálogo com outras professoras, durante a formação continuada. A professora também busca “compensar” esse não domínio do métier trazendo estratégias que utiliza em outros espaços, como na escolinha bíblica da qual participa. O trato com crianças já lhe oportunizou algumas relações que a possibilitam transpor contextos, auxiliando-a no trabalho como alfabetizadora.

Porém, a Professora 3 evidencia o uso de algumas habilidades que ela já possui consolidadas, como a capacidade de se adaptar e se estabilizar perante novas situações, além de criar respostas rápidas frente aos desafios. Outras sutilezas postas em atividade foram identificadas, como a atenção, o carinho e a empatia com as crianças, colocando-se no lugar do outro que aprende e que não pode ter esse momento de aula desperdiçado.

Em diferentes momentos de observação, como no da sala de aula da Professora 1, percebemos que o fato de as alfabetizadoras costumeiramente apontarem para as letras nos cartazes, como o da música *O Pato* (de Vinicius de Moraes), explorando a correspondência de som em outras palavras (- Esse /pa/ do pato, o que mais começa com esse som, com essa sílaba?), conduzia os estudantes a buscarem, tanto na memória quanto no material escrito fixado nas paredes da sala de aula, a palavra em questão ou pelo menos palavras iniciadas com som parecido. As imagens relacionadas com as palavras escritas também são um recurso que a professora usa para que as crianças associem a imagem às palavras escritas.

Essa provocação da Professora 1 era aceita pelas crianças e, na interação, as respostas delas eram validadas ou não de acordo com a pertinência. Quando uma resposta não estivesse de acordo, a professora prontamente elaborava uma questão diferente no intuito de fazer a criança chegar à resposta desejada, ou seja, mostrar ter compreendido o que era necessário.

Já em outros momentos, algumas crianças ainda não conseguiam ter suas hipóteses validadas, porém, a professora prontamente procurava palavras escritas na sala que pudessem se afirmar como palavras estáveis e ser consultadas posteriormente. Outras vezes, ela escrevia lista de palavras que iniciavam com a sílaba em questão, com o apoio dos demais alunos. Aqui, a docente usa uma estratégia importante: ela usa os recursos que ela constrói e fixa nas paredes

como mediadores semióticos para que as crianças recorram para auxiliá-las. É interessante perceber que a professora acaba por também ensinar as crianças a associarem as palavras às imagens, pois até isso elas precisam “apontar”, explicitar.

Essas são estratégias utilizadas não somente pela professora em questão, uma vez que pertencem à memória coletiva do repertório constituído pelas alfabetizadoras. Nogueira (2017, p. 77) comenta o uso dessa estratégia em situação análoga por uma criança:

O processo de combinação das letras e formação das sílabas, ainda não totalmente apropriado por ela, poderia ser lembrado e acessado através do registro efetivado no quadro de sílabas – que havia sido coletiva e gradativamente preenchido na sala de aula, à medida que as crianças e a professora realçavam e analisavam a grafia de determinadas palavras. O mais instigante nessa situação é, conforme o comentário da criança sugere, que ela tem consciência de que esse instrumento/recurso semiótico lhe permitiria escrever com maior independência e, acima de tudo, ter controle e domínio de sua própria atividade.

Esse poder de criar intervenções pontuais, inéditas ou não, é desenvolvido pelas alfabetizadoras, na maioria das vezes, por meio do repertório compartilhado nas formações continuadas em alfabetização. O interessante é que, quanto mais modos de fazer forem partilhados, mais a inteligência se aguça para transpor contextos estáveis. Desse modo, a professora

Trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita. (Smolka, 2008, p. 43).

Nas situações de escrita observadas na turma da Professora 3, o uso do alfabeto móvel se mostrou uma ferramenta eficaz para colocar as crianças em conflito: apontar para determinada letra do alfabeto implica mostrar a caracterização gráfica da letra, o direcionamento da escrita da letra, o som da letra, enquanto a imagem relacionada mostra uma palavra que começa com esse som. Porém, este é um conflito saudável, que busca desestabilizar para provocar conhecimento:

Quando eles estão com aquele tanto de letras em cima da mesa, eu pergunto: e aí, qual letra eu vou usar para escrever tal palavra? Serve qualquer letra? eu posso colocar o /m/ para escrever pato? Eu estou ouvindo o som do /m/? **No começo eles ficam perdidos, mas o segredo é utilizar a mesma estratégia com frequência. E eu tenho muitas coisas para cuidar,** o principal é ninguém se levantar na hora do alfabeto móvel, senão vira bagunça e voa letra para tudo quanto é lado. Impossível saber o dono do que estiver no chão. É um momento de muita concentração. **Eu preciso provocar reflexões com todos juntos, e passar olhando o que cada um fez e realizar intervenções.** No final eles me ajudam a escrever a palavra no quadro e em seguida já passamos para outra palavra mais complexa. (Professora 3, acervo da pesquisa, grifo nosso).

Essa fala traz um modo de trabalhar com o alfabeto móvel, mas, ao mesmo tempo, evidencia o que ela chama de segredo: é a forma como utiliza esse recurso, “que provoca reflexões”. Outro segredo é que essa atividade não é feita de maneira esporádica, mas recorrente e costumeira. É, pois, uma atividade recorrente que possibilita a elaboração de um espaço de reflexão da criança: entre tantas letras, qual preciso usar? Qual corresponde? Aqui temos um verdadeiro trabalho simbólico inerente ao processo de apropriação da escrita, destacando a mediação social da professora como o outro mais experiente na linguagem que compartilha, instrui e produz com as crianças novos sentidos e significados sobre o conteúdo partilhado.

Em outra turma, a professora se restringia a pedir que as crianças copiassem as palavras. Embora ela trabalhasse com um repertório interessante de textos, esse agir competente, “segredo” de compreender o que eu preciso desenvolver aliado ao saber fazer, parecia não ter os mesmos contornos, não que copiar palavras fosse algo não recomendado em turmas de alfabetização, pelo contrário. Mas, afinal, o que ela esperava desenvolver com a cópia? Reflexão ou apenas leitura e escrita de palavras? Essas são atividades diferentes, com objetivos diferentes, e que também geram resultados diferentes.

O “segredo” descoberto parece não ser conteúdo partilhado pelas alfabetizadoras dessa escola, fato que pode eventualmente contribuir para a desvitalização desse coletivo quando o trabalho de alguns não recebe o suporte adequado dos demais. Assim, não se instrui o colega, não se diz ou não se pode dizer: “este não é o trabalho”. Essa fragilidade de poder ou não dizer, de interferir em um trabalho que é partilha de todos, acaba por afetar o desenvolvimento dos coletivos se for algo recorrente.

Nessa outra turma, percebemos que a docente sabe que não era só mandar escrever, mas as intervenções que ela tinha de fazer ainda era conteúdo a ser melhor desenvolvido por parte dela no sentido de perceber que perguntas gerariam as reflexões necessárias. Então, como conduzir essa atividade com as crianças? Isso também é conteúdo a ser ensinado, partilhado no *métier*. Partilha que é própria da atividade coletiva, que, em seu bojo, convoca os trabalhadores a dar vitalidade ao coletivo de trabalho. Vitalidade que é contemplada quando se utilizam as competências de cada um e o compartilhamento de experiências – cooperação e colaboração - com o fim de aprimorar o trabalho, o que não impede que cada um cultive sua singularidade ao mesmo tempo em que contribui com o trabalho em comum (Cru, 1995).

Ainda percebemos que a maneira como essa última professora lidava com esse desafio se diferenciava da sua primeira colega, também alfabetizadora, revelando sua singularidade

perante a situação. Aqui, os segredos se manifestam como achados pessoais em contato com o trabalho. Esses segredos se constituem como preciosidades, mas, ao serem partilhados, eles poderiam dar base para sua colega de trabalho também agir, algo que, infelizmente, parece estar impedido na dinâmica das relações entre as professoras.

O impasse esclarece que as professoras partilham questões relacionadas ao trabalho, porém, não partilham tudo. E é justamente a instituição de “segredos” que pode ou não favorecer esse coletivo como suporte aos desafios da profissão. No fomento da instrução dos conflitos, a figura da coordenadora pedagógica seria central para conduzir as discussões, trazendo os “segredos” sobre novas formas de proceder, de modo que o coletivo se constituísse suporte para a alfabetizadora.

Quanto a essa figura com capacidade de instruir o conflito, nos moldes do que propõe a Clínica da Atividade, retomamos a pesquisa de Souza (2019) para pontuarmos que persiste, nesta rede de ensino, a estruturação da carreira docente de forma que os critérios estabelecidos para aqueles que assumem a função de coordenação pedagógica nos anos iniciais ainda não consigam fazer ascender a este posto os profissionais com os saberes⁷⁶ necessários. Essa questão também impacta negativamente a condução do trabalho coletivo em alfabetização e mantém “o bom trabalho em segredo”, não instruindo a partilha necessária para o fortalecimento do coletivo. Aqui, retomamos a fala de Gatti (1997, p. 6) sobre a não culpabilização do professor: “Neste cenário, não se pode, em hipótese alguma, culpabilizar os professores dado que estes também não tiveram sua formação cuidada, visto que, para a docência, não há, na maioria dos estados, uma carreira minimamente decente ou atraente para cada nova geração”.

Não estamos afirmando aqui que a coordenadora não faça um bom trabalho, pois ela faz o trabalho possível a partir das condições dadas⁷⁷. Porém, ressaltamos que esse trabalho requer encaminhamentos específicos para instruir o conflito exposto, algo que não é possível de se materializar justamente pela ausência de expertise profissional na condução dos profissionais.

⁷⁶ Saberes especializados com base no estudo da temática, articulando, também, a capacidade de desenvolver práticas de ensino a partir de tal conhecimento teórico, refletindo no gesto fino de quem orienta por que bem sabe conduzir o trabalho.

⁷⁷ A nosso ver, isso é impacto da necessidade de reestruturação da carreira. Tal questão ecoa também na discussão sobre a precariedade da formação inicial e continuada de professores no Brasil, tão bem discutida por Gatti (2019)⁷⁷.

Sem a devida instrução do coletivo na mediação dos conflitos do *métier*, o gesto rico que provém do repertório tecido no coletivo não se elabora, tampouco se sustentaria. Esta é a gravidade da questão aqui levantada e que pode pertencer a um coletivo que precisa “estar consigo” (Clot, 2020, p. 73), de modo a ampliar o poder de agir das professoras citadas, ser fonte de saúde e desenvolvimento.

Um dificultador das elaborações coletivas tem sido a ausência de debate sobre questões próprias do trabalho, o que tem causado impedimentos no desenvolvimento da atividade, como pontuado anteriormente. Essa dificuldade evidencia o inacabamento do gênero, mas que, conduzida de uma outra forma, poderia ser base para instigar as professoras a se engajarem e contribuírem para um coletivo inacabado, algo que, ao mesmo tempo, aprimora o estilo e fortalece o coletivo em questão.

Observamos como esta ausência de discussão do ofício pelo próprio coletivo é problemática e complexa, estabelecendo modos de agir individuais que lançam essas alfabetizadoras quase à própria sorte. Enquanto uma professora demonstrou certa dificuldade para provocar as reflexões das crianças sobre a escrita, outra professora (Professora 3) se engaja de outra forma. Estes são espaços de elaboração coletiva e individual que se entrelaçam e precisam ser mais bem conduzidos, instruídos, como nos diz Clot.

Assim, na turma da Professora 3, o movimento de ensinar que conduzia as crianças no processo de aprender a montar suas próprias palavras assumia outros contornos, os de quem escreve, escolhe, reflete e elabora suas hipóteses de escrita. Tais práticas evidenciam que, embora com menos tempo de experiência em sala de alfabetização, a professora se coloca de outro modo perante o exigido pelo trabalho (dimensão pessoal) e já percebe a necessidade de um trabalho direcionado à apropriação (reconstrução, do ponto de vista cognitivo) do Sistema de Escrita Alfabética por parte das crianças, aliando a isso a imersão na cultura escrita.

Aqui, a Professora 3 mostra que consegue desenvolver coisas, que, se partilhadas e aprimoradas pela contribuição das demais docentes, colocariam aquele coletivo em outro patamar no trabalho em alfabetização. Nesse sentido, Smolka (2008) esclarece o quanto a prática pedagógica em alfabetização possui aspectos complexos e invisibilizados, uma vez que a professora que ensina vai também aprendendo com as formas de aprender evidenciadas nas perguntas e respostas das crianças, espaço de elaboração coletiva e individual.

Do “ensino” da professora, então, não resulta, necessariamente, o “aprendizado correto” do aluno. Há um espaço para a elaboração individual da criança. A professora ensina porque esclarece, não oculta, não disfarça [...]. Ela informa adequadamente a criança, supondo que a criança é capaz de aprender a ler e escrever. Desse modo, além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança.

No caso, entre outras coisas, a criança aprende a escrever, e revela isso quando tenta escrever sozinha. A professora, também entre outras coisas, aprende sobre o modo de aprender da criança. A professora aprende a ouvir a criança e, mais do que ouvir, a entender o que a criança tem a dizer. Aprender a “ler” o que a criança rabisca, desenha, escreve. (Smolka, 2008, p. 43).

Como regra do *métier*, este aprender a “ler o outro”, seja na escuta ativa das crianças, dos pais, da coordenação, é algo importante que direciona o planejamento e as intervenções das professoras, reconduzindo processos, quando necessários, evitando problemas. Tem-se, aqui, a demonstração de um gesto que se afina, aprimora com o tempo e põe em evidência a dimensão interpessoal em diálogo com o gênero da profissão. Ela atua no desenvolvimento e precisão de quem conhece o ofício, que percebe valor naquilo tido como tempo perdido, mas que na verdade é tempo ganho, quando considerada a verdadeira economia do corpo de quem trabalha com o ensino.

Nas turmas de alfabetização, ter essa capacidade desenvolvida para saber quando e como agir é fundamental, uma vez que o trabalho das alfabetizadoras envolve apreender os diferentes modos com os quais as crianças da turma percebem e se relacionam com o mundo. É a partir desse trabalho que a professora atua para provocar o conhecimento, visto que ela sabe onde quer chegar (aluno alfabetizado). Mas isso exige delas o reorganizar rotineiro de vários elementos ao longo do ano, bimestre, mês, dia, e até mesmo de microforma, a cada provocação e devolutiva.

As situações narradas acima podem ser consideradas como simples e até mesmo irrelevantes, porém, elas nos dão indícios da necessidade de a docência em turmas de alfabetização ser encarada em sua complexidade, com o devido reconhecimento e relevância. Portanto, não se trata apenas de mais um objeto de conhecimento, uma vez que a escrita não pode ser vista como algo a ser transmitido, mas, sim, como espaço de enunciação e elaboração pelas crianças desde os primeiros dias de aula em turmas de alfabetização.

5.2.1 Gestos de ensinar, recursos e instrumentos técnico-semióticos utilizados em situação de trabalho

Recuperamos aqui a noção de gesto de ensinar para tratarmos do que é próprio do trabalho das alfabetizadoras, tomando como base a noção de gesto profissional ou o gesto de *métier*, considerado como elemento característico e próprio de determinado campo de trabalho. De forma genérica, o gesto profissional é caracterizado como:

O gesto é um complexo de condutas, de atos, de pensamentos, de fantasmas, de discursos, que se exprime na ajuda de suportes materiais, e que engendra resultados deixando traços materiais. [...] Os gestos humanos engendram, em efeito, resultados sensíveis: por exemplo, uma obra de arte, uma mercadoria, um massacre, uma lei, uma revolução. Esses resultados não são o todo da realidade social, nem são mesmo o essencial; eles só são traços, onde se faz necessário levar em conta, mas que não é necessário isolar gestos que lhes são realizados, porque eles tornariam então propriamente incompreensíveis. Eles são sempre o resultado de história e da história, de um encontro singular de gestos, de uma “dramática” no sentido schwanzeriano do termo. (Di-Ruzza *apud* Silva *et al.*, 2016, p. 319).

Na discussão sobre o gesto profissional, a Clínica da Atividade põe em evidência a dimensão coletiva que constitui o gesto, tal qual pontuado por Silva *et al.* (2016). O gesto profissional, segundo Clot (2009, 2010), remete-nos a um saber-fazer partilhado pelo gênero profissional, que porta uma história coletiva, uma cultura própria do ofício, mas também ao estilo, que acaba por desenvolver, ampliar e complexificar o gênero em questão. Contudo, é claro, as coisas não fluem e, numa direção para sempre, o coletivo pode, por vezes, se desfazer. O movimento de desenvolvimento não é um contínuo linear, uma vez que existem rupturas, retrocessos e readaptações que sofrem diferentes influências.

Na internalização dos saberes do *métier* pelos trabalhadores, tem-se uma fonte externa de aprendizado que se converte em recurso interno para o desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, de sua atividade. A partir de então, os trabalhadores desenvolvem a capacidade de também se colocar perante os inéditos da profissão, devido aos necessários ajustes que as situações reais de trabalho demandam, tal qual pontuamos nos exemplos citados. Nas palavras de Clot (2010b, p. 157): “[...] aprender um gesto é retocá-lo continuamente em função dos contextos heterogêneos que ele atravessa e no âmago dos quais ele se refrata”.

Seguindo esta lógica, especificamente no trabalho das alfabetizadoras, os gestos de ensinar integram as dimensões da atividade docente (Amigues, 2004). No caso específico das professoras alfabetizadoras, Nogueira (2023, p. 4) destaca que é necessário aprofundar estudos

sobre as especificidades do trabalho de “ensinar/aprender a forma escrita de linguagem na instituição escolar”. Isso porque a mediação social realizada em turmas de alfabetização desencadeia uma mediação semiótica de significação sobre a linguagem escrita, envolvendo um objeto de conhecimento e o significado que esse objeto adquire em atividade de linguagem.

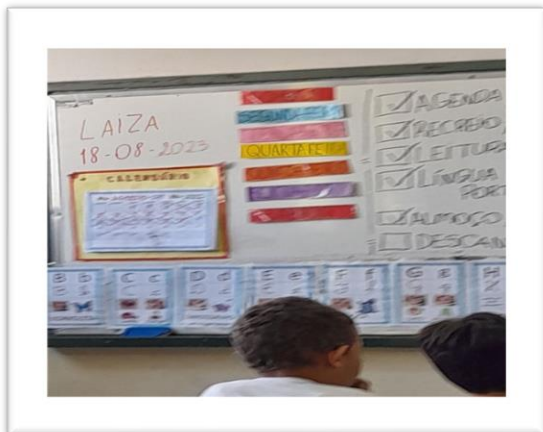
Nessa mediação, temos o trabalho docente no qual se desenvolvem meios técnico-semióticos dos quais as alfabetizadoras se apropriam e utilizam em sala de aula numa atividade triplamente dirigida: a si como trabalhadora, ao objeto da tarefa e à atividade das crianças. Quanto ao tema, Vygotsky (2000, p. 338) esclarece: “para que o gesto seja realizado na íntegra, é necessário um objeto, e o significado que este objeto adquire é, na realidade, secundário e derivado que surge do significado primário do gesto”. Assim, de relações entre pessoas para relações semióticas dentro da pessoa, tem-se a internalização das relações sociais.

No entanto, perguntamos qual seria o motivo de trazer o processo de internalização para a discussão do trabalho com a apropriação da linguagem escrita pela criança em situação de sala de aula. O motivo se dá a partir de uma compreensão que tome a mediação social e semiótica realizada em sala de aula como a condição necessária para que as crianças se apropriem de novos signos e sentidos sobre a escrita. Assim, dessa perspectiva, da qualidade da mediação, o gesto fino é elemento fundamental para impulsionar o desenvolvimento. Smolka (2010, p. 128) então explicita:

É o gesto de ensinar, então - apontar, marcar, significar -, que retomamos aqui, em toda a sua complexidade. Se o gesto de apontar é um lugar de emergência da significação (produção de signos e sentidos), o gesto de ensinar (se)constitui (n)a elaboração histórica desse gesto. O gesto de ensinar condensa, assim, muitos gestos de apontar.

Em alfabetização, esses gestos de ensinar se manifestam na gestão da sala de aula, que envolve a condução das relações estabelecidas entre os sujeitos na organização de tempo e espaços, nos modos de explorar os conteúdos, no conhecimento daquilo que deve ser ensinado, bem como no manejo e na elaboração de diferentes recursos de ensino. Quanto aos recursos utilizados, alfabetizar exige da professora alfabetizadora um domínio sucessivo da criação, ajuste e recriação de artefatos que ganham significação como instrumentos de trabalho.

Apresentamos abaixo alguns dos instrumentos utilizados pelas alfabetizadoras, geralmente fabricados por elas:

FOTO 1 – Rotina diária

Fonte: acervo da autora (2023).

A atividade de elencar com as crianças a **rotina diária**, algo tão recorrente nas salas de alfabetização, evidencia a organização do pensamento cronologicamente (o que vem antes? o que vem depois?) ao mesmo tempo em que estabiliza momentos e ritmos de trabalho com as crianças. Não é uma atividade “à toa”, sem sentido, porque ela tem uma função na condução dos trabalhos e é sempre realizada com as crianças para marcar essa organização. A elaboração da rotina não demarca somente o tempo, pois ela é espaço para explorar a escrita de palavras, fazendo apelo à consciência fonológica quando a professora busca o auxílio da turma para identificar a letra que pauta o som falado.

No planejamento das aulas, as alfabetizadoras priorizam, na elaboração da rotina diária, os momentos iniciais do dia para desenvolver atividades que exijam maior concentração dos estudantes. A rotina pode ser elaborada no quadro ou em um cartaz fixado nas paredes.

FOTO 2 – Calendário

Fonte: acervo da autora (2023).

O **calendário** colado nas paredes da sala de aula também tem um objetivo para além de criar um ambiente alfabetizador: ele marca o tempo, ensina a ordem dos meses do ano, a sequência numérica dos dias, a ordem dos números, a escrita dos algarismos, os dias da semana em que haverá aula e os dias de descanso ao final de semana. Todas essas noções precisam ser desenvolvidas com as crianças em sala de aula.

FOTO 3 – Uso de textos



Fonte: acervo da autora (2023).

Os **textos** que a professora escreve com letra bastão, destacando algumas palavras-chave com suas respectivas imagens não estão no ambiente da sala de aula apenas por estar ou para enfeitar. Eles constituem **apoio visual**, com o fim de memorização, para que as crianças retomem a escrita das palavras e elementos da estrutura composicional do gênero discursivo em questão. Nada é feito por acaso em turmas de alfabetização. E as professoras da escola-campo utilizam esse recurso para desenvolver o conhecimento de leitura de palavras de uso frequente por memorização, a localização de palavras e o conceito delas. Mas em turmas de 1º ano é recorrente e normal que as crianças aglutinem palavras na escrita.

FOTO 4 – Escrita do nome dos objetos da sala



Fonte: acervo da autora (2023).

O **ato de escrever** os nomes dos objetos da sala de aula em tiras e colá-los em seus respectivos materiais é um recurso para ensinar que todas as coisas têm nome, que podemos escrever esses nomes, que usamos letras e não números ou outros sinais para realizar essa escrita, que essas letras têm um repertório finito e uma pauta sonora. Assim, a professora realiza mais uma atividade explorando o princípio alfabético e a consciência fonológica com as crianças.

FOTO 5 – Lista de nomes



Fonte: acervo da autora (2023).

A confecção da **lista de nomes** com as crianças é uma oportunidade para ativar vários conhecimentos relacionados à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: o desenvolvimento

de estratégias de leitura, o reconhecimento do traçado e o nome das letras, o reconhecimento da relação fonema-grafema e a ordem alfabética. Reconhecer e memorizar o nome dos colegas se constituem uma base estável, principalmente em relação ao som inicial das palavras, na realização de associações para a escrita de palavras.

Mas como a professora alfabetizadora desenvolve essa atividade? Ela identifica nomes e estabelece comparações com as crianças: sobre nomes com poucas letras e muitas letras; o formato gráfico de determinada letra e identificação de outras letras com formatos parecidos (b, d, p, b); nomes que começam e terminam com a mesma letra/sílaba; nomes que contêm determinada sílaba em qualquer parte da palavra; nomes com o mesmo número de letras, nomes que rimam.

FOTO 6 –Disponibilização de Letras do alfabeto



Fonte: acervo da autora (2023).

As **letras do alfabeto coladas junto ao quadro-negro** e/ou à lousa são um recurso pedagógico para que as crianças percebam as letras e seus diferentes formatos, a letra inicial de algumas palavras e a direção/formato do traçado das letras.

FOTO 7 –Confecção do crachá/ficha do nome das crianças



Fonte: acervo da autora (2023).

O **crachá/ ficha do nome das crianças** é uma atividade de rotina nos primeiros dois meses de aula. Com ele, espera-se que as crianças identifiquem o nome próprio e o nome dos colegas para formar um repertório de palavras estáveis.

A professora explorou esse recurso de diferentes maneiras: solicitando que as crianças pegassem o seu próprio crachá no quadro; que pegassem o crachá do melhor amigo ou de uma criança que faltou à aula; que distribuíssem os crachás para os colegas.

Toda exploração de nomes acaba por também envolver uma atividade de análise linguística sobre letra inicial; quem tem determinada letra do nome; quantas letras têm certo nome; que nome da turma tem mais letras ou menos letras; quem começa ou termina com a mesma letra do colega; quantas sílabas têm certo nome, quais outras palavras têm a sílaba/letra em questão, dentre outras possibilidades.

Os recursos pedagógicos pontuados acima constituem-se alguns dos instrumentos auxiliares para desenvolver a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Esse “desenvolvimento cultural” envolve, por parte das alfabetizadoras, a apropriação de instrumentos técnico-semióticos que medeiam a atividade de linguagem de professoras e estudantes (Smolka, 2000). Para Amigues (2004, p. 49), o professor:

[...] é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular e ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, deve preconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Em alfabetização, as professoras se apropriam de recursos pedagógicos específicos que se tornam instrumentos para viabilizar a aprendizagem das crianças. Porém, é na análise da

atividade delas que as alfabetizadoras percebem a necessidade ou não de realizar ajustes, de selecionar, recriar e construir instrumentos, que poderão tanto “aumentar a eficiência do gesto” quanto “reorganizar a própria atividade” docente (Amigues, 2004, p. 44).

Especificamente no caso das alfabetizadoras, a atividade é dirigida para contemplar no ensino o objetivo principal: alfabetizar. Para tanto, as alfabetizadoras realizam, ao longo do ano letivo, diferentes atividades que possibilitam às crianças a apropriação de diferentes conhecimentos para o manejo da escrita. Tais atividades são elaboradas a partir das autoprescrições que a alfabetizadora se atribui, tomando como base, de forma sintética, a organização do trabalho em três momentos, citados a seguir.

Inicialmente, a alfabetizadora deve avaliar os conhecimentos necessários à alfabetização e quais desses conhecimentos as crianças da turma em questão já têm consolidado até então. O que ocorre na prática é a busca por aproximar cada vez mais essas duas dimensões, no sentido de que os estudantes se apropriem dos conhecimentos necessários para serem alfabetizados (O que já sabem? O que precisam aprender?);

Isso identificado, parte-se para a escolha e a utilização dos recursos que podem ser utilizados como meios para fazer desenvolver os conhecimentos linguísticos em questão. Após, tem-se a “provocação” da elaboração mental das crianças - o saber usar as “ferramentas de ensino” que estão à sua disposição, provocando a apropriação da escrita como uma necessária linguagem pela criança, pois,

[...] embora os instrumentos e os recursos disponíveis ao professor carreguem a história do ofício, eles apenas sugerem possibilidades, mas não determinam exatamente o gesto de ensinar, o *métier* é atualizado e renovado. (Nogueira, 2023, p. 4).

Os instrumentos não trabalham por si mesmos, pelo contrário, são artefatos que só ganham caráter de instrumento na atividade docente, tornando manifesto o arbitrar das professoras. Sendo assim, somente a alfabetizadora conhece o processo de desenvolvimento de seus alunos, e somente ela consegue fazer a mediação direta entre aquilo que eles precisam saber e os ajustes necessários para que efetivamente aprendam. Além do mais, como os recursos não são independentes, mesmo que pareçam, como no caso de materiais didáticos estruturados, tais materiais não conseguem conduzir de fato o ensino, sob pena de desconsiderar a atividade docente. O ajuste da professora não é apenas indicado, pois ele é primordial, não ocorrendo a aprendizagem sem ele. Como o tempo das atividades postas nos materiais didáticos não acompanha o tempo das aprendizagens das crianças, é preciso reajustá-lo, inserindo outras

atividades que desenvolvam o mesmo conhecimento, e isso varia de acordo com as crianças, com o que a turma “pede” como intervenção.

Como exemplo dessa inserção, tomamos a autoconfrontação realizada com a Professora 1 sobre a sequência de atividades em torno do gênero discursivo Conto Cumulativo, tendo como base a obra literária *O Grande Rabanete*, de Tatiana Belinky. As atividades propostas a partir da leitura/escuta do conto evidenciam elementos do que a professora em questão julga como trabalho bem feito, ou seja, o bom trabalho defensável aos seus próprios olhos, tanto é que elas fazem questão de publicizar no Instagram registros dessas propostas que elencam como trabalho bem feito. O trabalho demandou planejamento, produção de materiais, algumas aulas e diferentes intervenções com as crianças, mas que também deixam visíveis o autorreconhecimento e a satisfação, fonte de saúde laboral quando a docente verbaliza que as crianças gostaram tanto que “nem piscaram”. Vejamos:

Pq.: Professora me conta como você desenvolveu a atividade, qual sua intenção com ela e as intervenções que você fez.

Prof.: Para começar eu apresentei para eles a capa do livro, mostrei o nome da autora, que todo livro tem o autor, no caso a autora que escreve o livro, ou seja, que produz. Mostrei para eles também sobre o ilustrador e eles foram participando. Alguns souberam responder o que era o ilustrador, o que ele fazia. Eles leram, eu trouxe o texto em um cartaz para facilitar a leitura coletiva com eles.

Pq.: Mas isso aí é uma coisa que você já trabalhou em outros textos, né? De apontar quem é o ilustrador para que eles já identifiquem? Porque isso não vem do nada e eles não seriam capazes de identificar sem uma referência prévia.

Prof.: Sim, não veio do nada, eu tive que ensinar né. Eu trabalho com livros literários e na nossa sala nós temos uma prateleira com alguns livros literários. Como é de costume, todas as vezes que eu chamo para fazer alguma leitura, eles já escolhem um livro que eles querem ler e identificam esses elementos. Eles já mostram o título do livro e eles tentam procurar no livro, na capa, o nome da autora se tem ilustrador, então ele já tem essa bagagem, né? Então eu trouxe, selecionei esse conto cumulativo *O Grande Rabanete*. Que é uma repetição, né, da historinha, então achei interessante trabalhar com eles, trouxe, apresentei, mostrei a autora Tatiana Belinky, o ilustrador. E a partir disso, eu fiz a contação de história. Fiz a contação e fui mostrando as imagens, fui também colando os personagens e tem uma dinâmica onde os personagens ajudam a puxar da terra o rabanete.

Pq.: No conto tem todo esse material auxiliar? Ou foi você mesma que fez, que recortou? Você foi colando com eles, mas isso mostra um trabalho anterior que você teve, né? O trabalho não começou ali naquela hora. Você procurou as imagens na internet, você montou seus próprios recursos? Como é isso?

Prof.: Sim, e eu faço isso no final de semana, porque por mais que eu tente durante o período em que estou fora de sala na escola, eu não consigo fazer tudo o que preciso. Eu fiz todo esse material, recortei, pinteí, preparei o painelzinho. A minha ideia era montar como se fosse um cenário da história. Daí eu trouxe para a sala e no momento de contar a história eu ia colando os personagens e fazendo ali toda a dramatização. Eles assistiram “sem piscar”, prestaram muita atenção e se empolgaram para me ajudar a dramatizar. Então, depois diz o que eu fiz? Eu retomei com eles o conteúdo da história, aquilo que eles não entenderam de primeira foi retomado. Retomei sobre quem eram os personagens: Que o vovô gostava de plantar na horta, que ele plantou o rabanete, que cresceu e ficou tão grandão que estava difícil de tirar, e por isso ele

foi pedindo ajuda. Aí eles foram participando, participaram bem, entenderam bem a história. Aí fiz então uma atividade de recorte onde eles cortavam, pintavam os personagens, recortavam e colaram de acordo com a história. Para isso eu perguntei: Quem era o primeiro personagem? Quem que Vovó chamou? Depois? Quem que a Vovó chamou? E assim foi até finalizar a história. No final de tudo, eles montaram o cenário deles, eles tinham que escrever, fazer uma escrita espontânea dos personagens, então todos se empenharam. Quanto aos alunos que apresentam dificuldades, nesses momentos de escrita eu vou na mesa e tento fazê-lo refletir o sonzinho da letra, qual é a primeira sílaba. Alguns trocavam letras e eu falava com ele, só vamos repetir a palavra. Eu sempre falo assim: - Ó, você vai conversar com você mesmo, você vai falar a palavrinha em voz alta. E pensar em cada pedacinho que você vai escrever para formar essa palavra. Então eu sempre faço isso com eles, mas aí quando eles não dão conta, a minha interferência precisa ser diferente senão não avança: Aí eu vou lá no alfabeto, falo: - Vamos falar o sonzinho dessa letra? Qual é o som dela? Vamos falar. A palavra que estamos tentando escrever não tem o mesmo som que essa letra aqui, então qual será a letra que você vai usar para escrever? Será que eu posso usar o B antes do O para escrever o Vovô? É BOBÔ que eu quero escrever? Aí eu tenho que mostrar para ele, não tem como, né, deixá-lo escrever aleatoriamente até para ele pensar no processo. Aí eu faço dessa forma.

Fizemos várias atividades para trabalhar com esse conto, uma delas foi a escrita espontânea que eu citei, mas tem outras atividades relacionadas. Nesse dia mesmo, estava esquecendo: nesse dia mesmo eu preparei uma saladinha de rabanete. Eu trouxe para eles provarem porque muitos alunos não conhecem, né? A gente trabalhou sim conteúdos de outras matérias como aquilo que tem na horta e que o vovô poderia plantar. Fiz essas perguntinhas oralmente, né? Trouxe a saladinha, nós dividimos entre eles, comemos, experimentamos alguns, gostaram, outros não. Aí depois também pedir para eles fazerem a escrita da palavra rabanete. Trabalhamos ali quantas sílabas e o sonzinho do r inicial, porque alguns já estão lendo senhor rabanete. Eu falo, não R inicial é o R com som forte. Então eu fiz um pouco dessa interferência para aqueles que já tem essa percepção. E trabalhei as sílabas e a quantidade de letras. Eu sempre escrevo no quadro e depois peço que eles façam a correção sobre o que eles fizeram e vou passando para ver se a correção efetivamente foi feita. Eles também fizeram o cenário e eles colaram. E no outro dia, eu trouxe a dramatização. Eu trouxe a música também. Da história que ela tem isso aí eu fiz primeiro, eu fui o vovô. Então, eu fui chamar não, o que que eu fiz? Eu trouxe o nome dos personagens. Essa parte não foi filmada. Aí eu fiz e chamei os meninos como artistas, aí o que que eu fiz, eu coloquei o nome dos personagens separados em uma tarjeta, né, e entreguei para alguns alunos. Aí eu falei assim, vocês vão ler o que está escrito aí você vai ser esse personagem, só que eu era o vovô nesse momento que eu começava a história, né? Para dar um engajamento, né? Para eles não ficarem tão assim, tímidos, sem saber, e eu conseguir organizar a dinâmica que estávamos fazendo, pois era a primeira. E eu fazia careta lá, aí fiz a dramatização, e eles leram o que que estava escrito com o papel? Aí eles fizeram uma fila lá atrás e em um momento que eu fiz a encenação e ia chamando os personagens para vir ajudar o vovô. Eu ia chamando: Chama a Vovó porque a musiquinha já vai dando o comando da ordem de quem deve ser chamado. A música conduz e o meu comando vai perdendo o foco no momento, eu passo a ser integrante com eles. A gente só faz a dramatização. Os gestos, né? Aí a música vai chamando. Eles fizeram e foi uma gracinha. Depois disso, todos queriam fazer. Aí fiz mais uma vez, mas agora sem a minha participação, e foi lindo ver eles fazendo. Aí a Articuladora de Alfabetização entrou na sala e pediu para refazer, não é? Aí eu fiz novamente, chamei outros personagens, perguntei se tinha outros alunos para fazer aí e eles se animaram. Depois dessa dramatização, nós fizemos uma outra atividade até que foi escrita. Eles fizeram uma lista do que nós podemos plantar na horta. O que poderíamos também colocar em uma salada? Eles fizeram uma lista de palavras, muitos escreveram alface, tomate, pepino, rabanete. E a gente foi trazendo as palavras. Tia, o que mais? pimenta do reino, sal, então eles fizeram a escrita espontânea sem a minha intervenção, e eu deixei no papelzinho por conta deles mesmo, para depois eu dar uma analisada, eu não analisei na hora, mas eu passei entre as mesas, deu para ver que alguns trocam letras, outros não, mas assim eles já têm esse entendimento inicial. Eles já estão nesse processo de escrita mesmo, né? De saber qual é a sílaba, às vezes,

troca ou não, às vezes falta partes, aqueles que eu vejo que tem mais dificuldades, eu deixei. Depois eu vou ter analisar essa atividade.

Pq.: São mais ou menos quantos esses com dificuldade?

Prof.: Esses que estão mais com dificuldades é o V, E, J M, que chegou agora. Só, porque os outros, assim, por mais que tenham dificuldade estão indo, a turma está caminhando e tem aqueles avançados que já estão uma gracinha. Mas os que precisam de uma atenção maior e eu já estou agindo, estou fazendo a tutoria, essas coisinhas. Esse atendimento mais individualizado, eles estão também no numeramento e letramento. Mas aí tem a terceira aula do outro dia

Pq.: O que teve na terceira aula do outro dia?

Prof.: Nós fizemos a reescrita do conto. Nós fizemos uma escrita coletiva. Dessa vez foi coletiva, ou seja, a turma toda comigo no quadro. Eu falei assim: - Ó, nós vamos recontar a história. Vamos ter um início, contar o que aconteceu e vamos fazer um final. Aí eles foram falando do jeitinho deles e eu fui escrevendo, aí falei que eles poderiam começar assim: Um certo dia, ou era uma vez, ou em uma manhã. Mas aí que que eu fiz? Eu deixei dessa forma, pois foi a segunda escrita coletiva, então eu deixei as ideias, então eles iam falando, eu ia complementando, estruturando o texto e ia perguntando para eles: - O que vocês acham, deixa assim? Coloca isso? Ficou legal. Eles se manifestaram e quando necessário eu mudava coisas e ia explicando o motivo de mudar. Aí eu falei, não, vamos trocar esse aí por outra palavrinha, vamos pensar, entendeu? Fui tentando fazer essas modificações, então saiu essa reescrita aqui, depois eles ilustraram, aí acabou.

Pq.: Para você o que você realizou é uma sequência didática?

Prof.: É uma sequência didática. Mas ainda ficou faltando a atividade de formação de frase, mas essa eu também vou ter que deixar para a semana que vem, pois não deu tempo e amanhã também não vai dar tempo, pois tenho que aplicar a provinha na turma. Mas eu já fiz as imagens e coloquei lá na sala do Vovô plantando e eles comendo lá o rabanete para eles criarem uma frase. (Professora 1, entrevista de explicitação, acervo da pesquisa, 2023).

O relato acima traz detalhes do desenvolvimento da atividade, mostrando como o trabalho com uma obra literária pode desenvolver uma gama de conhecimentos explorados, trabalhando leitura/escuta, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica. Fizemos questão de trazer esse relato na íntegra pela riqueza de detalhes do modo como a professora trabalha. Pontuamos que esse trabalho mostra a exigência do desenvolvimento de uma competência quase artesanal, o que requer, por parte da professora, a criação de várias atividades específicas e recursos como painel, cenários da história, ao mesmo tempo em que exige da profissional saber identificar as oportunidades para agir (o que, quando, como e por que). Os relatos da professora esclarecem a demanda de planejamento e produção de recursos que antecedem a realização da atividade com as crianças, bem como o saber prático voltado para turmas de alfabetização.

A presença da articuladora de alfabetização manifesta, no desenrolar da atividade, mesmo que de maneira modesta, o apoio ou assistência de um membro do grupo na realização do trabalho com o conto. Este “poder contar com o outro” evidencia relação de confiança e

manifesta uma característica de vitalidade do coletivo (Caroly, 2010). Em posterior confrontação sobre essa mesma atividade pedagógica, a articuladora de alfabetização ainda expõe como o trabalho que ela realiza com as alfabetizadoras se reverbera como um trabalho de equipe para o qual ela dá suporte.

O suporte acontece quando ela não apenas registra momentos, mas quando aponta os fundamentos de um trabalho em alfabetização que precisa articular uma proposta lúdica, conteúdos que ampliem o conhecimento de mundo das crianças e impliquem motivos para ler e escrever. Assim, momentos como os da atividade relatada pela Professora 1, que podem parecer perda de tempo, na verdade, é ganho, inteligência de *kairós* que faz aparecer “toda a atividade humana como um debate de normas; não há atividade sem imersão no mundo dos valores em debate, que o histórico da situação leva a ‘retratar’, reavaliar em função das experiências concretas” (Schwartz, 2002, p. 9). Observamos então um exemplo desse suporte na autoconfrontação com a articuladora de alfabetização:

Articuladora: Bom, nessa foto a professora está trabalhando o gênero textual Conto cumulativo com a literatura O Grande Rabanete. Então aqui ela trabalhou o título da literatura, a autora e aqui, ó, a gente pode ver que ela iniciou as ilustrações e as crianças escreveram, está vendo? É uma escrita espontânea. Ela também trouxe uma salada de rabanete para as crianças experimentarem. Ela dramatizou, ela oportunizou também a dramatização das crianças, dessas crianças que você vai ver agora (*pausa para ver o vídeo*). Você vê que ela traz um recurso, ela usa o recurso auditivo. Você vê a criança, ela ouviu a história, teve a leitura, escuta e aqui ela está vivenciando o conto cumulativo. É a mesma história, nessa história o avô plantou e tentou tirar um rabanete grande da terra e não conseguiu, aí chamou a avó, chamou a neta, chamou o cachorro.

[...]

Aqui você consegue ver que a criança vivenciou a história, e para ela vai ser muito mais fácil ela aprender a escrever rabanete, porque ela viveu, ela comeu, ela dramatizou. Muitas vezes a gente pensa que é perder tempo, mas não é. Está vendo, o que eu percebo que é importante do meu trabalho: Quando eu acompanho as professoras nas atividades lúdicas, em sala, eu estou entendendo o processo de aprendizagem que elas estão utilizando. **Então, é assim: o papel do coordenador não é orientar e acompanhar de perto? Então, assim, o que eu percebo dessa articulação de alfabetização, é que a articuladora precisa estar mais próxima dos professores. Motivando-os também, e eu tenho ouvido delas que essa motivação é muito legal: porque eu elogio, dou parabéns, reconheço o trabalho delas, o esforço. E eu vejo que isso é muito importante para nós, professores, né. Porque é um material que elas se dedicam e vai além do livro.** E o que eu sinto é isso, que essa função de Articulador é de estar junto com o professor. Né? E aí quando o apoio da escola chega para saber o que que esses professores estão fazendo? Porque muitas vezes o professor não pode sair da sala de aula para falar. Então, o articulador pode chegar e falar: - Olha, no plano dela a habilidade prioritária é leitura e escrita, ou então é oralidade. (Articuladora, entrevista temática, acervo da pesquisa, 2023, grifo nosso).

Desse modo, a articuladora se afirma como suporte necessário às alfabetizadoras. Acreditamos que o papel dessa profissional na escola pode ser desenvolvido de modo a constituir saúde e vitalidade nesse coletivo. Quanto à atividade exposta pelas duas profissionais

nos excertos acima, apresentamos alguns registros, em foto, pela impossibilidade de mostrar aqui o registro em vídeo sobre o desenrolar da atividade:

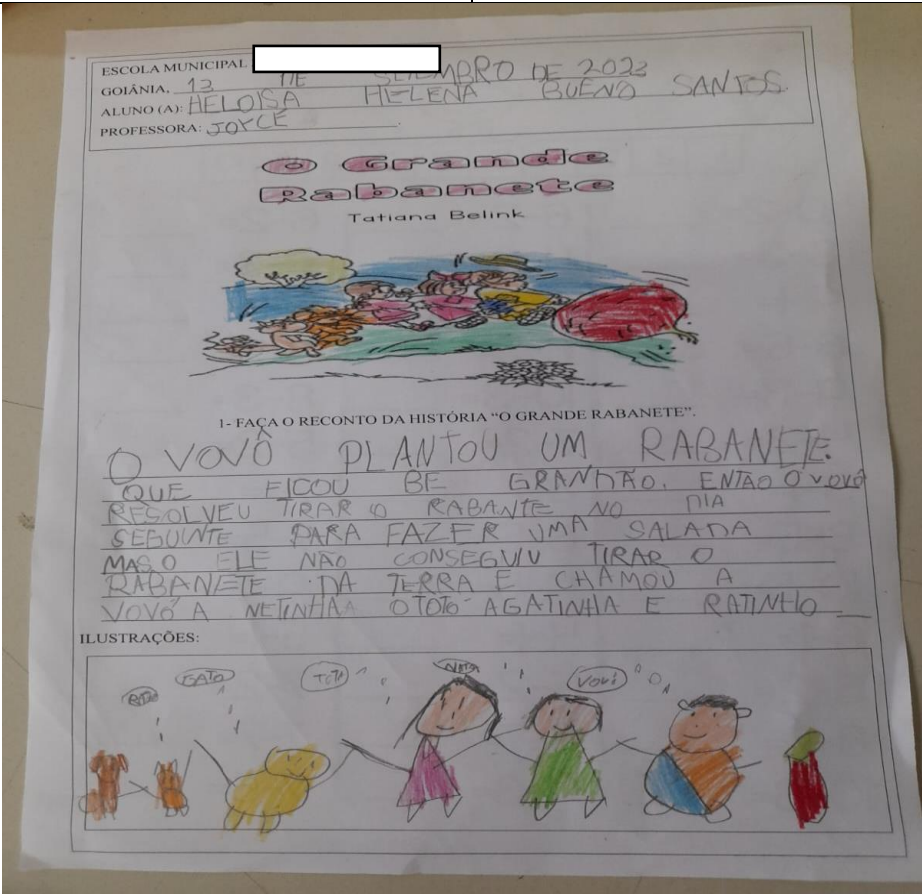
QUADRO 10 – Registros produzidos pela Professora 1 sobre a atividade com a história *O Grande Rabanete*



Registro do reconto realizado pelas crianças



Cartaz com registro das produções escritas das crianças



Detalhe da produção de uma estudante

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo da pesquisa na escola-campo (Souza, 2023).

Em diversos momentos, na fala das professoras alfabetizadoras da escola-campo, apesar da regulação do apoio pedagógico quanto à orientação da restrita utilização do material estruturado do Aprender Sempre, evidenciamos a necessidade demandada pelo próprio trabalho em extrapolar o uso do material estruturado para contemplar as demandas do real. Desse modo, era impossível obedecer à orientação tal qual prevista, sob pena de “perder” todo o trabalho, e assim as professoras contornavam a situação de modo a tornar o trabalho possível, realizando as duas coisas: o trabalho com o material estruturado e a ampliação dele com outras atividades que elas julgavam pertinentes. Podemos exemplificar tal questão na necessidade de realização da atividade com o conto cumulativo da obra *O Grande Rabanete*.

A sensibilidade da professora para perceber que outros recursos e modos de ensinar são importantes, bem como o suporte da articuladora de alfabetização e das demais colegas do grupo em certos momentos, atesta o necessário aporte na construção do gênero profissional, o que autoriza os estilos individuais e fortalece o estabelecimento de outros elementos como a capacidade de poder contar com os colegas de trabalho, de estabelecer combinados e modos de agir próximos, algo já pontuado por Caroly (2010) como uma das características de vitalidade de um coletivo laboral.

Nogueira (2021, p. 3) também tece comentário pertinente sobre a questão dos diferentes estilos:

Nas classes de alfabetização é possível observar a presença de um conjunto de materiais e recursos muito semelhantes (alfabeto, lista de palavras, nome dos alunos...); entretanto, **a forma como são apresentados pelos professores e usados pelos alunos tem contornos bastante diferenciados, a depender das concepções dos professores, do que observam e consideram relevante no processo de desenvolvimento de seus alunos.** (Grifo nosso).

Percebemos, assim, que as alfabetizadoras teceram formas de se colocar e de conduzir as atividades propostas que acabam por impossibilitar um direcionamento total por parte das prescrições do material Aprender Sempre. Esse fato é confirmado pela identificada necessidade de que as crianças precisam de outros recursos para desenvolver os conhecimentos em questão. Ademais, a riqueza do gesto se manifesta quando percebemos que o material até era o mesmo nas três turmas de 1º ano acompanhadas, mas a forma de desenvolver as atividades era singular para cada turma ao ser conduzida por alfabetizadoras diferentes, mesmo que elas tenham planejado juntas. Isso se deve ao enriquecimento do estilo de cada alfabetizadora se colocar, da impossibilidade de se replicar a atividade docente, mesmo sendo replicáveis os recursos.

A capacidade de autogestão também foi percebida no uso de alguns dos materiais que elas produzem e compartilham entre si. No entanto, mesmo que as instruções dos modos de fazer tenham sido as mesmas, a forma de fazer se manifestou sempre diferente, enriquecida pelo estilo de cada professora em se colocar até mesmo perante aquilo que elas se autoprescrevem no grupo. Clot (2007, p. 120) instrui a questão ressaltando a atividade do sujeito nesse processo:

[...] um mesmo artefato pode tornar-se um instrumento extremamente diferente “de sujeito para sujeito e para um mesmo sujeito de acordo com as situações e os momentos” (Rabardel, 1995, p. 119) Em outros termos, o instrumento é uma “entidade mista” que se vincula ao mesmo tempo com o sujeito e com o artefato. Este último acede ao estatuto de instrumento durante a ação. Um artefato passa de seu uso efetivo pela mediação de uma criação instrumental, ela mesma dependente da atividade do sujeito. Um instrumento resulta, por conseguinte de uma dupla seleção progressiva: ao mesmo tempo seleção no artefato das operações realmente necessárias é sua utilização num dado tipo de situações e, no sujeito, seleção dos esquemas solicitados pelo uso desse artefato nesse mesmo tipo de situações. (Grifo nosso).

Numa concepção dialógica da língua, a atividade docente da alfabetizadora requer uma didática específica de ensino, exigindo foco para estabelecer a sala de aula como “espaço de interlocução, de produção, de exploração e de negociação de sentidos, de busca das melhores formas de dizer dentro de um gênero e das muitas estratégias para compreender e interpretar” (Colello, 2021, p. 11). Isso porque o fundamento-base para tal encaminhamento didático é a compreensão de que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (Bakhtin, 1988, p. 108).

Se esse for o fundamento para atingir os objetivos propostos pelas alfabetizadoras, escolhendo e criando ferramentas para realizá-los, evidenciamos, a seguir, como tais questões aparecem “na prática” nas turmas de alfabetização da escola campo de pesquisa.

Quanto à organização do ensino, as alfabetizadoras da escola-campo utilizaram, no ano de 2023, as Planilhas de Avaliação do Programa Alfabetização em Foco para o 1º e o 2º ano do ensino fundamental como baliza para identificar os conhecimentos linguísticos essenciais (Anexo D) do processo de alfabetização. Dessa forma, mapearam suas turmas em três níveis de apropriação da linguagem escrita, representados por cores, de acordo com as orientações do Programa (verde - já se apropriaram; amarelo - em processo de apropriação; vermelho - não apropriado).

A planilha, mesmo sendo atualmente prescrita pela rede de ensino, já era material de uso de algumas alfabetizadoras. Assim, como prescrição posta para toda a RME, ela se tornou instrumento coletivo das alfabetizadoras para identificar e registrar (visando ao

acompanhamento das aprendizagens) os conhecimentos tomados como essenciais em alfabetização, de modo que as professoras pudessem ter registros do processo de ensino e ao mesmo tempo um apoio visual eficaz para o acompanhamento das aprendizagens da turma ao longo do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Percebemos, *in situ*, que, ao mesmo tempo em que esse instrumento está voltado para a economia de esforço (tanto pelo fato da não necessidade de realizar registros escritos em forma de texto quanto pela facilidade em visualizar dados por parte da professora alfabetizadora que lida com esses dados), ele também possibilita um acompanhamento eficaz do trabalho, no sentido do compartilhamento de dados por todas as envolvidas com o acompanhamento das aprendizagens em alfabetização: a professora regente, a professora que desenvolve projetos complementares com a turma, a articuladora de alfabetização, a coordenadora pedagógica e o apoio da SME que acompanha o aspecto pedagógico nas escolas.

A elaboração dessas planilhas com conhecimentos essenciais e a sugestão de atividades que desenvolvem esses conhecimentos foram ancoradas e adaptadas a partir dos estudos desenvolvidos pela professora Magda Soares (2020, p. 13) por doze anos, desde 2007, na rede pública municipal de Lagoa Santa - Minas Gerais, tendo como foco “um processo cotidiano de desenvolvimento profissional das professoras e professores”. O estudo de Soares (2020, p. 13) tomou como base:

[...] a definição de metas a alcançar em cada ano de escolarização, construídas coletivamente em 2007, bem antes das discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); **análise criteriosa e enriquecimento das práticas de ensino; orientação dos processos de conceitualização da língua escrita pela criança e de sua progressiva apropriação do princípio alfabético**; desenvolvimento de habilidades de leitura fluente e de interpretação de textos, de produção de textos, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental; tudo isso com o apoio de uma biblioteca infantil em cada escola, com riqueza de livros, que são o centro das atividades de aprendizagem [...]

Diagnósticos periódicos da aprendizagem, elaborados, aplicados e corrigidos pelas/os próprias/os professoras/es, guiam o processo de ensino. Tecnologias de ensino, com as quais não podem contar a quase totalidade das escolas públicas deste país, são substituídas, atrevo-me a dizer que com vantagem, pela **produção de jogos e artefatos confeccionados pelas/os professoras/es com a ajuda das crianças.** (Grifo nosso).

Nos mesmos moldes dessa proposta de Magda Soares, o Programa Alfabetização em Foco da SME - Goiânia buscou se estabelecer. Porém, na análise da implementação do programa da escola campo da pesquisa, verificamos um apontamento importante: a necessidade de realizar ajustes na proposta inicial do programa, de modo a contemplar os desafios apresentados pelas demandas do trabalho real das alfabetizadoras, ou seja, o que o

desenvolvimento do trabalho em contextos reais requer como regulação. Isso porque nenhum programa educacional deve ser proposto de uma forma rígida e genérica, devendo adequar-se às especificidades e necessidades da rede de ensino e de seus microcontextos em questão.

No manejo com o material do Programa Alfabetização em Foco, o trabalho em alfabetização na instituição campo de pesquisa evidenciou a carência de um material estruturado em sequências didáticas. Porém, verificamos a necessidade de reformulação do material estruturado adotado por esta rede de ensino – o Aprender Sempre, de modo que, em relação aos cadernos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, eles sejam elaborados por uma equipe própria da RME, passando a conter mais atividades que enfoquem tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética quanto o trabalho com o gênero discursivo, sob pena de as crianças não conseguirem apropriar-se de elementos próprios de alfabetização e ainda de cada gênero.

Outro apontamento importante é a necessária clareza de que esse material estruturado precisa possuir o caráter de complementar, jamais tomado como o único material a ser utilizado de capa a capa. Tomar um material como o único a ser utilizado retira a responsabilidade docente de gerir o ensino, identificar as aprendizagens de uma turma específica e propor intervenções a partir disso (quantas se fizerem necessárias), questão que abre espaço para o professor assumir de fato o seu papel como regente da turma. Informamos ainda que esse erro já foi cometido em outros momentos⁷⁸ na história da alfabetização brasileira, em que foram adotados cartilhas e materiais estruturados que não resolviam a questão. Pelo contrário, retirar a competência técnica do professor na gestão de singularidades só agrava o problema, sendo necessário ir no sentido contrário.

Em contraposição a movimentos regulatórios pontuados pelas alfabetizadoras por parte do apoio pedagógico da instituição sobre o uso exclusivo do material estruturado, faz-se necessário reorientar esse tipo de condução por parte dos apoios, de modo que eles consigam dar sugestões de novas abordagens dentro do gênero discursivo trabalhado na Sequência Didática em questão. Para tanto, o apoio pedagógico precisa saber sobre o processo de alfabetização para orientar esse trabalho, até mesmo porque esta é a sua principal demanda quando o município, como ente federado, tem como foco a educação infantil e o ensino fundamental.

⁷⁸ Sobre isso ver: CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização, o duelo de métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

Percebemos que o problema não é a utilização de outros textos, mas saber desencadear a condução do trabalho de modo a contemplar questões fundamentais em alfabetização. Assim, a demanda da não escolha dos docentes pelo uso de determinado texto no trabalho com certo gênero até pode ser levado para a equipe de elaboração de materiais para que, nos anos seguintes, seja feita a substituição do texto. Desse modo, seriam contempladas as escolhas dos professores com textos que eles julgassem de fato pertinentes, facilitando o trabalho das alfabetizadoras para que elas possam usar textos que passaram pelo seu crivo, ou seja, que elas de fato consideraram interessantes.

Outro grande empecilho, a nosso ver, é que as professoras julgam que o material não traz todas as habilidades a serem desenvolvidas (e nem atividades diversificadas que abordem a mesma habilidade de diferentes formas) e que elas precisam buscar contemplar essas atividades de outras formas. Esse fato não tem sido considerado pelos apoios pedagógicos, talvez por fragilidades na própria formação deles em relação ao tema da alfabetização para dar o suporte necessário. Essa também é uma questão que precisa ser reajustada pela rede de ensino.

Nesse sentido, é preciso também desenvolver a autonomia docente para que as professoras busquem outros textos do mesmo gênero para ampliar o repertório de textos das crianças, questão que pode ser desenvolvida na formação continuada. Esse espaço seria fundamental para que as professoras alfabetizadoras conhecessem diferentes obras e compartilhassem com o grupo de cursistas aquelas que elas já conhecem.

Essa é uma forma de fortalecer o gênero profissional em questão, saindo de uma abordagem em que as cursistas se colocam como quem não sabe nada sobre o ofício para modos/espços de formação continuada como espaço de fortalecimento e diálogo sobre o métier entre as professoras, experientes ou noviças, com pouca ou vasta experiência em alfabetização. Desse modo, a formação continuada pode constituir-se espaço para que os coletivos de alfabetizadoras de diferentes unidades educacionais debatam, aprendam e instituem coletivamente novas formas de fazer.

Dos recursos produzidos e/ou utilizados pelas próprias alfabetizadoras, identificamos alguns que facilitam o trabalho delas e que provocam, via mediação, a transformação da atividade interpísica em atividade intrapísica, ou seja, agem por meio da “apropriação de recursos semióticos que modificam a atividade mental da criança” (Nogueira, 2017, p. 77).

Nas relações de ensino, principalmente quando a escrita for o objeto de conhecimento em questão, as alfabetizadoras possuem alguns recursos didáticos que podem configurar-se

como mediador semiótico ao condensar a mediação do “outro”. Mas, para que isso ocorra, é fundamental que a criança atribua significado ao recurso técnico semiótico, o que só ocorre a depender da forma como a alfabetizadora disponibiliza esse recurso e o coloca para uso com as crianças (Nogueira, 2017). Sendo assim, é preciso apontar e explicitar o manejo desses recursos pelas crianças.

Expomos, então, alguns comentários sobre um dos recursos utilizados em salas de alfabetização e a forma como ele constitui potência para desenvolver processos psicológicos com as intervenções propostas pelas professoras durante o uso.

Especificamente quanto aos conhecimentos linguísticos a serem apropriados com os recursos operados, empregamos a própria Planilha de Sistematização de Conhecimentos em Língua Portuguesa do Programa Alfabetização em Foco – 1º Ano do Ensino Fundamental. Elencamos, como recurso a ser comentado, o alfabeto móvel, que, segundo a planilha em questão, desenvolveu nas atividades propostas em salda de aula os conhecimentos 6A, 6B, 10A, 10B, 11, 12E (Anexo D).

O Alfabeto Móvel é um recurso manuseado pelas alfabetizadoras para o desenvolvimento de vários conhecimentos linguísticos em alfabetização. O recurso consiste na manipulação de várias letras móveis (feitas em MDF ou até mesmo impressas em papel A4, recortadas pela professora e colocadas em um envelope para cada criança) que a professora entrega para as crianças no intuito de desenvolver diferentes conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética – SEA.

Com o alfabeto móvel, uma das professoras do 1º ano do ensino fundamental pode utilizar o recurso para:

- Identificação e troca de letras na formação de novas palavras (exemplo: gato, pato, rato, sapo). Dependendo do modo como a professora conduz essa atividade, ela possibilita que as crianças façam a comparação de sílabas e palavras quanto ao número de letras, palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais e diferentes.
- Pareamento de palavras (escrita de palavras estáveis e não estáveis no quadro com sua posterior identificação e montagem das palavras pelas crianças). Com essa atividade, as crianças podem fazer a cópia de letras, sílabas, palavras e frases; leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem o auxílio da alfabetizadora; escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio da professora.

- Ordenação de letras formando palavras. Aqui se pode explorar a formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas, exploração de diferentes tipos de letra, da ordem alfabética, da segmentação das palavras e das relações som/grafia.

- A partir da exploração da escrita com o alfabeto móvel, algumas professoras também realizam atividades impressas em folha de papel A4, retomando as atividades feitas com o alfabeto móvel, como a escrita de palavras e o Ditado Colado. Como no alfabeto móvel era preciso encontrar a letra, aqui é necessário retomar na memória a letra a ser grafada (geralmente outro recurso que se investe de recurso semiótico nas turmas de alfabetização é a presença das letras do alfabeto coladas em cima ou abaixo do quadro-negro/lousa). Ter um alfabeto ou até mesmo um silabário à disposição das crianças, e tendo a perspicácia de retomar com elas esse recurso sempre que houver dúvida sobre qual letra ou sílaba utilizar, gera a possibilidade de este se constituir elemento mediador que regula a atividade de seu uso pela própria criança. Ela ainda não consegue fazer sozinha, mas utiliza esse recurso como um apoio até que consiga fazer sozinha, por si mesma.

Apresentamos um trecho da Instrução ao Sósia realizada com a Professora 3 sobre seus modos de usar os recursos fixados na sala, como o alfabeto, para auxiliar as crianças na atividade de escrita do nome das imagens no Ditado Colado:

Prof.: No primeiro momento, hoje você deve fazer um ditado colado.

Pq.: Como se realiza esse ditado colado?

Prof.: Você precisa entregar imagens para eles, uma de cada vez. Daí você pede para eles escreverem o nome da figura no papel. Você passa olhando para ver quantos já se deram conta e como anda a escrita deles. **Depois, antes de entregar a próxima figura, você pode ditar a palavra silabando, para aqueles com maior dificuldade conseguirem perceber algumas letras e tentarem escrevê-las. Você deverá perguntar para eles qual letras eles estão percebendo quando você fala a palavra correspondente a imagem. Você deverá apontar para algum recurso visual, alguma imagem nos cartazes, para a sílaba inicial da palavra que ele está tentando escrever, ou então escreve a palavra no quadro com a sílaba em destaque de uma cor diferente.** Geralmente quando eles estão silábicos eles escrevem a letra com o som mais forte da sílaba. **Aí você vai orientar as crianças a finalizarem a atividade: pegar um lixinho, organizar, devolver a tesoura, guardar as coisas.** A maioria vai conseguir fazer isso antes do parque. Algumas não. Aí depois que você organizou as que já terminaram você vai ajudar as que não terminaram. **E para as outras crianças que terminaram você precisa dar outros recursos. Por exemplo, o quebra-cabeça das letras do alfabeto, pedir para montarem palavrinhas com letras móveis, você dá alguns jogos voltados para alfabetização, gosto de dar jogos que trabalhem a consciência de palavras e aí você vai auxiliar os alunos que não terminaram.**

Pq.: Eu devo fazer essas atividades e auxiliar aquelas crianças que ainda não terminaram. No que isso me ajuda?

Prof.: Dar uma tarefa, uma ocupação, esses joguinhos para uns, enquanto você fica com as outras que apresentam mais dificuldade é uma forma de ter mais tempo para realizar intervenções. As crianças que já terminaram, elas vão ficar

bem ociosas e ansiosas e vão ficar agitadas, vão querer conversar, vão querer levantar e vão atrapalhar as outras a realizarem atividades. Então, enquanto elas estão terminando a atividade proposta, elas também podem aproveitar esse momento para desenvolver alguma outra coisa legal. (Professora 3, instrução ao sócia, acervo da pesquisa, 2023, grifo nosso).

Essa fala evidencia várias regulações que a professora faz para si mesma (pois se ajusta aos conhecimentos dos estudantes) e na condução da atividade das crianças. Para além de utilizar o alfabeto móvel para que as crianças consigam montar o nome das figuras do ditado colado antes de escrever, ela conduz, ao mesmo tempo, dois grupos de estudantes: os que precisam de auxílio e aqueles que conseguem terminar o que foi proposto ofertando outra atividade para que ela então consiga auxiliar os que ainda não conseguem realizar a atividade sozinhos. Aqui, ela sabe que é preciso ter a atenção dos que ainda não terminaram, e sabe também que, se não conduzir os demais para realizarem outra atividade, esses podem atrapalhar aqueles, dificultando o seu trabalho e gerando desgastes. Assim, ela reconduz a turma basicamente em dois grupos de atividades diferentes.

Apontar para palavras escritas ou imagens que se referem ao som inicial da palavra que se quer escrever, pedir para “escutar o som da letra”, escrever palavras no quadro oralizando as sílabas, bater palmas toda vez que se escuta uma sílaba e até mesmo contar nos dedos a quantidade de vezes que se abre a boca para falar tal palavra são estratégias que a professora usa para desenvolver diferentes conhecimentos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Foi interessante notar que a estratégia de contagem de sílabas nos dedinhos ou em materiais concretos como lápis de cor, diferentemente do uso da estratégia de bater palmas para contar as sílabas das palavras, constituiu-se um meio mais eficaz, por ser mais concreto, e fácil para as crianças marcarem e fixarem a quantidade de sílabas da palavra em questão.

Aqui percebemos que, para as crianças em processo inicial, pensar em duas questões ao mesmo tempo, como marcar a quantidade de sílabas e pensar na sílaba oralizada, seria uma tarefa complexa que exigia demasiadamente muito da capacidade de memória, atenção e concentração que elas aparentavam dispor. Sobre isso, uma das professoras mostrou identificação, ajustamento perante a dificuldade percebida e uso do recurso mais fácil para a criança. Essa capacidade de “endireitar” aquilo que é feito, evidenciada aqui, faz-nos retomar Cru (2016, p. 44), quando esse autor pontua como uma regra do métier a capacidade de reavaliar, lapidar o trabalho e dar o devido acabamento na hora certa, em seu trabalho ou no trabalho alheio, no sentido de aparar arestas que somente o saber da experiência proporciona ao profissional.

Esse movimento torna evidente o múltiplo endereçamento da atividade de ensino, considerando as crianças, suas diferenças e necessidades de aprendizagem. Quanto a isso, Silva (2003, p. 93) atesta nossa proposição afirmando que o trabalho “não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações em sala de aula, mas como ele faz para organizar o meio de trabalho que mobiliza todo o grupo/classe”, tornando, desse modo, a aprendizagem possível em turmas de alfabetização. Já Nogueira (2023, p. 13) toma como indispensável:

[...] a necessidade de adequação aos diferentes momentos de desenvolvimento dos alunos, que demanda ajustes sutis e refinados conforme a criança e a atividade, orienta sua forma de intervenção: o que e como ensinar? O que é importante apontar e destacar para o aluno? Que recursos utilizar? (Grifo nosso).

Não obstante, em diferentes níveis, percebemos que todas as alfabetizadoras integrantes da pesquisa que lecionam nas turmas do 1º ano buscam realizar ajustes em sua atividade para contemplar as necessidades das crianças, embora algumas professoras tenham apresentado poucos recursos semióticos e estratégias para gerir o ensino, mesmo com considerável tempo de magistério. Essa questão foi evidenciada em seus modos de fazer, mas que ecoa nas produções escritas das crianças como reflexo da forma de condução do ensino.

Já na turma do 2º ano, a professora busca capricho e recursos atrativos como estratégia de aproximação e de provocar a atenção dos alunos. No 2º ano, as estratégias de trabalho se complexificam: ao mesmo tempo, a alfabetizadora precisa lidar com as crianças que já se apropriaram da escrita e outras que ainda estão em processo inicial de alfabetização. Para tanto, elas desenvolvem diferentes estratégias no desenrolar da aula, como no trabalho da Professora 6, exposto abaixo:

- A professora escreve as palavras com letra de forma em uma parte do quadro; do outro lado, ela escreve seu correspondente em letra cursiva. Essa ação é recorrente em turmas de final de 1º ano e início de 2º ano, e visa atender tanto as crianças que já estão mais avançadas e apresentam uma escrita cursiva quanto as que ainda têm dificuldade na escrita bastão.
- A docente escreve sempre cada linha na lousa de uma cor para que as crianças que ainda não têm o direcionamento e domínio da leitura do quadro e da escrita no caderno não se percam, o que também possibilita às crianças desenvolver essa capacidade.
- A alfabetizadora usa elogios para direcionar e “trazer de volta” aqueles estudantes que se dispersam com frequência durante a atividade. Quando a professora elogia uma criança, isso a atinge, mas também atinge os demais, que, em sua maioria, acabam por

tentar mudar momentaneamente seu comportamento para serem elogiados, valorizados, vistos pela professora. Essa questão evidencia também os afetos e emoções que perpassam a relação entre alunos e professores.

Ademais, com inteligência no gesto, uma das professoras do 2º ano relata, na autoconfrontação simples, os motivos de muitas de suas ações:

Prof.: A criança de 7 anos é muito atraída pelo visual. Ela precisa ter uma sala visualmente atrativa, colorida, para ela ir desenvolvendo sua capacidade abstrata. O quadro numérico, elas amam! Amam ficar apontando, contando e cantando. **Porque a aprendizagem ocorre de várias formas e uma delas é observar, prestar atenção, e ela precisa ter o que observar para estabelecer relações. E a criança precisa de um ambiente lúdico, o ambiente alfabetizador não é bonito à toa. Elas são apenas crianças, não posso esquecer disso. Eu também trabalho muito com a escrita e o desenho. Eles me dão pistas sobre o desenvolvimento delas.**

PQ.: E a ficha do nome no 2º ano? Qual a diferença da do 1º ano? Persiste a estratégia de uso da ficha do nome, mas os elementos são diferentes, me conta um pouco sobre isso:

Prof.: A criança do 2º ano já sabe escrever seu nome. A diferença é que nesta tem o nome completo em formato de letra cursiva. Eu acho importante ter as 2 letras, a letra bastão e a letra cursiva porque, no meu entendimento, o mais importante não é a criança escrever com a letra cursiva, mas é ela entender o que ela está escrevendo. E ela começa a ler e escrever com a letra bastão pela questão da pouca coordenação motora para fazer a letra cursiva. Então, a transcrição da letra bastão para a cursiva tem que ser de uma forma tranquila e espontânea. Tanto é que eu coloco a letra cursiva de uma cor e a letra bastão de outra cor para a criança.

Pq.: Você coloca também o alfabeto completo no verso. Para quê?

Prof.: Para contemplar também aqueles que não estão alfabetizados e chegam para mim. Preciso trabalhar com os dois públicos ao mesmo tempo.

Pq.: Você em sala usa algumas estratégias para chamar a atenção, elas dispersam fácil, como você faz?

Prof.: **O universo delas é lúdico e você tem que entrar nesse universo para conseguir chamar a atenção delas. Por isso uso histórias, por isso requisito a atenção com o pararapampampam e as músicas e cantigas com conteúdo engraçado ou diferente do real.** (Professora 6, acervo de pesquisa, 2023, grifo nosso).

Mesmo sendo mais complexas por abarcarem “dois públicos”, muitas das estratégias das professoras do 2º ano, nessa instituição, são parecidas com aquelas utilizadas pelas alfabetizadoras do 1º ano, especialmente no que se refere a estratégias de ensino em alfabetização, como o ato de anotar frequentemente o nome da palavra que está dizendo no quadro, buscando o auxílio das crianças, e dar o comando da atividade e ir passando por cada criança fazendo intervenções pontuais e mostrando como se faz, utilizando, para isso, os recursos colados nas paredes da sala de aula. Tal qual no 1º ano, as professoras do 2º ano também usam a estratégia de “fingir que não sabem” fazer algo para que as crianças “as ensinem e mostrem como se faz”. Esse é um recurso interessante que provoca nas crianças a reflexão

sobre o conhecimento em questão. Nele, fica evidente a necessidade posta de as crianças criarem estratégias para explicar o raciocínio posto em atividade para que a professora “entenda”. E isso dá certo, tanto é que se afirma como prática rotineira em todas as turmas participantes da pesquisa.

Ler histórias é também uma das atividades que as alfabetizadoras utilizam com frequência nessa unidade educacional: leitura para deleite, leitura de palavras, leitura de textos de diferentes gêneros discursivos, muita das vezes relacionados ao gênero que está sendo trabalhado no material do Aprender Sempre. Porém, a compreensão sobre o que é leitura e sua função social por parte das professoras acabou por nos dizer muito das defesas e práticas para o desenvolvimento dessa prática de linguagem em sala de aula. Dessa forma, percebemos que os modos de desenvolver o trabalho com as práticas de leitura eram vistos na particularidade do gesto de cada professora, não como uma empreitada coletiva, questão que se reporta ao conceito de leitura que elas defendem e aos modos de fazer aprendidos para desenvolvê-la, reafirmando os valores e saberes postos em atividade pelo estilo de lecionar de cada uma.

Percebemos, durante as observações das aulas, que, para algumas das alfabetizadoras, o ato de ler um livro se bastava em apenas ler a história no sentido de narrá-la. Mas, para outras professoras, essa ação já ganhava outros contornos, revestindo-se também da necessária exploração de diferentes elementos que fazem parte dos conhecimentos a serem desenvolvidos na prática de leitura. Dentre eles, identificamos, em certa ocasião, o cuidado com a escolha de textos inéditos ou os já conhecidos pela turma (a depender do objetivo da atividade), a realização da leitura em voz alta sem mudar a pronúncia, fazendo as pausas previstas pela pontuação, ou o ato de mudar o tom de voz intencionalmente para realçar personagens diferentes, as passagens importantes e as emoções sugeridas no texto (medo, susto, alegria).

Em outros momentos, identificamos a realização da leitura do texto como ele de fato foi escrito, bem como o ato de mudar o final da história, tomando as rédeas da autoria; a produção coletiva de um novo final com as crianças (situações de leitura que geram necessárias práticas de escrita); a exploração de ilustrações e o processo de conhecimento da função do ilustrador e autor; o trabalho de levar as crianças a perceberem informações contidas na capa dos livros (título, autor, ilustrador, hipótese de levantamento do tema que será desenvolvido na obra), levantar informações antes da leitura e checar essas hipóteses após a leitura.

Tais elementos acabam por revelar um complexo processo que envolve habilidades diferentes que culminam na compreensão em leitura: a decodificação (possibilita a pronúncia de palavras sobre as quais ainda não se viu a escrita), a fluência (reconhecimento instantâneo

inclusive de palavras que as crianças não conseguem pronunciar, a fluência acelera a quantidade de palavras lidas e o entendimento do que foi lido), o desenvolvimento do vocabulário, o desenvolvimento da habilidade da construção de frases como elementos de conexão de ideias - coesão – desenvolvimento do raciocínio e de conhecimentos prévios (relacionar o que está lendo com o que já leu trazendo conhecimentos antecedentes, desenvolvendo a “leitura nas entrelinhas”, mesmo quando não se tem a escrita literal, o desenvolvimento da memória de trabalho e a atenção ao lido (quando as crianças leem, a atenção permite que elas obtenham informações do texto, já a memória de trabalho permite que elas retenham essas informações e as utilizem para obter significado e construir conhecimento a partir do que estão lendo).

Todas essas questões são desenvolvidas pelas provocações da professora alfabetizadora, pelo direcionamento do olhar sobre os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos, pelo gesto de apontar e questionar. Esses conteúdos extrapolam o ler para retirar palavras do texto com a finalidade de realizar a análise linguística ou que nos contam mais do que a fala da Professora 3 durante a Instrução ao Sósia: “você deverá ler histórias para as crianças, perguntar sobre a história, se elas já ouviram a história, se elas gostaram da história”.

Trabalhar a leitura em salas de alfabetização extrapola o perguntar sobre a história e se articula às práticas de produção de textos orais e escritos. É preciso instruir práticas de leitura nas turmas de alfabetização que extrapolem o “ler livrinhos” para depois continuar a atividade. Ler com e para as crianças é a atividade. E essas práticas precisam ser discutidas e fortalecidas pelas alfabetizadoras como saber próprio do métier.

Tais conhecimentos parecem questões simples e sem muita relevância, mas, às vezes, sequer são contemplados nos cadernos de planejamento, ficando apenas evidentes quando ativados pela professora na prática de sala e aula. Porém, é justamente aí que se esconde o gesto fino das alfabetizadoras: saber que perguntas tidas como “bobas” podem ativar conhecimentos essenciais a todas as práticas de linguagem. Sobre isso, Antunes (2003, p. 66-67) pontua que:

A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

As alfabetizadoras, mais do que ensinar as crianças a decodificarem sinais gráficos, demonstraram, pelas falas expostas, a necessária condução delas na apropriação da linguagem

escrita, e nisso a leitura pode afirmar-se como atividade de acesso ao conhecimento produzido, fonte de prazer estético, do desenvolvimento do “gosto” de ler e de ativação de conhecimentos próprios das práticas de produção de textos orais, escritos e imagéticos.

Confirmamos o assertivo posicionamento de Antunes (2003, p. 34) de que o processo pedagógico impõe cuidados, como:

[...] o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos*. (Grifos da autora).

Mais uma vez, têm-se entrelaçados princípios que fundamentam a complexa atividade de ensino em alfabetização, sendo princípios teóricos, científicos, mas também políticos, que defendem uma perspectiva de ensino a partir de uma concepção de sujeito a ser formado. Eles impactam ainda, de forma “invisível”, a manutenção da estrutura de classe, na reprodução da força de trabalho, afirmando o processo de alfabetização como processo social, com desdobramentos decisivos tanto para o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança (e suas implicações também no desenvolvimento global da pessoa, nos planos cognitivo, estético, ético, dentre outros) quanto pelo desenvolvimento da própria sociedade e do cidadão que se pretende formar.

Mais uma vez, citamos Antunes (2003, p. 37) pela pertinência das palavras ditas, que ecoam em nosso posicionamento político a respeito da discussão sobre a alfabetização:

Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, **para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.** (Grifo nosso).

Essa condição de autonomia de “dizer a própria palavra” requer encaminhamentos metodológicos que materializam essa possibilidade. Para tanto, é necessário desenvolver com as crianças elementos textuais imprescindíveis que implicam a construção e reconstrução do sentido e a intenção do autor do texto lido. Essa questão implica também o manejo e a elaboração de repertório, algo que impacta as práticas de produção textual quando a criança, como sujeito-autor de textos, tem o que dizer e conhece o objeto sobre o qual vai discorrer e as

formas de melhor fazer isso, tendo sempre clara a compreensão de uma escrita que se faz “ponte” para com o outro - interlocução.

Percebemos, então, que este trabalho mais apurado precisa ser fortalecido no coletivo de alfabetizadoras em questão. Porém, este não é um desafio específico desse coletivo laboral. Sendo assim, faz-se necessária, pela gestão da rede de ensino, a criação de espaços de discussão sobre essas práticas. Expomos, no tópico a seguir, exemplos que revelam modos de agir coletivos das profissionais envolvidas, evidenciando marcas de vitalidade ou fragilidade do coletivo em questão.

5.2.2 Marcas de vitalidade e fragilidade do coletivo em questão: o coletivo é suporte para as situações desafiadoras?

Da análise das dimensões que compõem o *métier* (dimensão impessoal – ordem do prescrito, pessoal, interpessoal – dirigida ao outro, e transpessoal – o gênero profissional), têm-se relações entre tais instâncias que nos revelam os conflitos, contradições, impedimentos e possibilidades na gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores, questão que torna mais evidente o real da atividade. Embora tenhamos caracterizados elementos que envolvem o agir competente próprio das alfabetizadoras, essa atuação não está descolada de questões mais amplas. No espaço laboral, existe uma dimensão de troca nas relações entre os trabalhadores que se refere às formas de fazer, pensar e dizer, constituindo um modo de trabalhar em conjunto, tecido ao longo da história do coletivo em questão e que se manifesta na atividade coletiva.

Nesse sentido, retomamos Clot (2007, p. 31):

A redefinição da tarefa não é de resto somente individual. Recordando os trabalhos de (de) Terssac, ele insiste mais uma vez no fato de que **os grupos de trabalho vivem segundo regras não escritas, não prescritas pela organização, mas concebidas pelos atores, negociadas entre eles e, de acordo com os casos, com as hierarquias.** (Grifo nosso).

Tal ponderação nos faz retomar a ideia do trabalho como uma ação organizadora e não apenas como ação organizada. A ação organizadora das próprias professoras, *in situ*, mesmo precedida de prescrições realizadas pela rede de ensino, concebe e negocia novas regras, novos arranjos (com base em seu conhecimento, experiência e interações) que impactam a dinâmica do trabalho nas escolas. Essas novas regras são tecidas ali, no terreno, pelas próprias professoras. Isso ressalta a dimensão coletiva do trabalho, revelando que as autorregulações não

se dão apenas no nível individual pelas alfabetizadoras na sala de aula, mas também no nível social, refletindo a dinâmica, a cultura, uma ética comum, as interações e negociações dos coletivos de trabalho.

Em diversos momentos, no convívio com essas trabalhadoras, tivemos a possibilidade de identificar situações que evidenciam os particulares contornos desse coletivo: ora sendo mero agrupamento de profissionais, ora se afirmando como suporte às alfabetizadoras, como no desenvolvimento do trabalho com a história *O Grande Rabanete*. Percebemos, ao longo da pesquisa, que existia, naquela instituição, uma alta demanda psicológica relativa às exigências postas para agir de acordo com as prescrições, a alta complexidade do trabalho em alfabetização, o desgaste pela jornada ampliada (trata-se de uma escola em tempo integral) e a capacidade de as alfabetizadoras se autogerirem a partir desses elementos, buscando fazer bem o seu trabalho.

Porém, também percebemos que o trabalho defensável aos olhos das alfabetizadoras demandava outros elementos não pontuados e direcionados pela rede de ensino, fazendo colidir com as formas de organização do trabalho em alfabetização. Essa colisão gerava, por vezes, o desinvestimento das alfabetizadoras no sentido de um conflito de critérios que impactava o investimento das trabalhadoras na realização do trabalho.

Na análise desse coletivo, constatamos a impossibilidade de adotar uma perspectiva rígida para defini-lo de uma vez por todas como coletivo (que produz saúde e suporte para o desenvolvimento da atividade) ou apenas grupo (como agrupamento de pessoas). Percebemos que a situação posta tornava mais evidente nuances de coesão ou a sua falta, o que é apontado como característica de vitalidade para que o coletivo evidencie a sua “função psicológica como recurso para que cada profissional personalizasse ainda mais sua própria atividade; função social como recurso para que a organização transforme o registro impessoal do *métier*” (Clot, 2017, p. 21).

Sendo assim, o intuito da pesquisadora foi identificar algumas das estratégias de regulação do coletivo, situações reais de vitalidade que implicavam também enriquecimento do *métier*, como a troca de saberes e ajuda mútua que constituem esse suporte coletivo às professoras. Apresentamos, então, exemplos que apontam em que medida o coletivo se constitui ou não suporte para a realização cotidiana das atividades de trabalho, ou seja, incluindo ainda como se dão as ações conjuntas e a partilha de saberes.

Mesmo com as limitações de horários para que momentos coletivos dedicados à pesquisa com todas as alfabetizadoras fossem realizados, conseguimos apreender processos de conhecimento sobre o que se passa no campo de pesquisa. Optamos por desenvolver a instrução ao sósia individualmente, e não de forma coletiva como é a proposição original. Dessa forma, o uso dos métodos da Clínica da Atividade foi adaptado conforme a necessidade e a possibilidade de contribuição dos sujeitos de pesquisa envolvidos, sendo mantidos, porém, princípios básicos, como a necessidade de instituir o diálogo sobre as situações concretas de trabalho (como no relato da articuladora de alfabetização sobre o desenvolvimento da atividade com o conto cumulativo), visando ao desenvolvimento e à reelaboração do métier pelas professoras desse coletivo.

A partir da instrução ao sósia, demarcamos questões que também exploramos com as demais alfabetizadoras em entrevistas de explicitação e verbalização induzida, no intuito de perceber questões comuns e aspectos originais perante os seus modos de fazer. Buscamos, então, perceber os valores e saberes colocados em movimento, o que nos demandou reelaborar, em diferentes momentos e com novas formas, a mesma questão. Estar presente em momentos no campo de pesquisa, como reuniões pedagógicas e até mesmo conviver na sala dos professores, foram oportunidades de realizarmos a escuta ativa perante a partilha do ofício por parte daqueles profissionais – verdadeiras revelações da dimensão coletiva da atividade.

Embora as reuniões pedagógicas tenham sido importantes para a discussão geral sobre o trabalho docente, dando certa condução às questões levantadas na pauta de tais encontros, foram especificamente os momentos de AID (em que as professoras estavam fora de sala) os utilizados pelas alfabetizadoras para discutir e refletir sobre aquilo que é próprio do métier. Para essas discussões específicas, elas elencam como apropriados esses momentos. Ocorrem também encontros específicos entre as alfabetizadoras do 1º e 2º ano, a articuladora de alfabetização e a coordenação pedagógica, no intuito de traçarem planos para o trabalho.

Nas reuniões pedagógicas, como a reunião de planejamento inicial do ano letivo (datada em 16/01/2023), o tema da alfabetização foi levantado na fala de uma das professoras do 5º ano, que demonstrou aflição por não saber lidar com a tarefa de alfabetizar, nesse ano, aqueles que não se alfabetizaram durante a pandemia, e ao mesmo tempo focar na prova do Ideb⁷⁹. Este desejo de problematizar a questão foi posto quando ela verbalizou: “Como eu vou

⁷⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de desenvolvimento da educação básica que concentra os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Informação disponível em: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

fazer para alfabetizar e focar no IDEB ao mesmo tempo essas crianças?” (Professora do 5º ano). Naquele momento, essa discussão foi reconduzida pelo grupo gestor para um outro momento mais específico, porém, as professoras alfabetizadoras se colocaram à disposição para ajudá-la com atividades e estratégias.

Aqui, temos uma estratégia de regulação do processo de interação dos profissionais envolvidos: existem tempo e espaço delimitados por aquele coletivo para problematizar questões específicas, mas aquele, definitivamente, não era o momento para se levantar a questão. O estilo dessa equipe de trabalho também foi manifesto: quem pontua sobre a pertinência ou não do desenvolvimento de um tema específico é o grupo gestor, cabendo a ele realizar esse papel nesse coletivo.

Geralmente, as discussões no grande grupo seguem uma pauta que por si só já é extensa, porém, a fala da professora do 5º ano, nessa primeira reunião de planejamento de 2023⁸⁰, desvelou uma fragilidade técnica de uma das integrantes do grupo que torna evidente algo que não é só dela, mas de todos os professores lotados nos anos iniciais: que eles precisam apropriar-se de elementos gerais do processo de alfabetização. Mesmo que alguns relutem afirmando que não é o seu papel por não atuarem diretamente em turmas de 1º e 2º ano, estar nos anos iniciais requer esse conhecimento por parte de todos os professores, até mesmo para encaminhar o processo de ensino contemplando todas as crianças que não se apropriaram dos conhecimentos necessários.

Ainda nessa reunião, na fala de uma das professoras do 1º ano sobre a chegada de uma criança com necessidades educacionais especializadas (NEE), percebemos como ocorre a manifestação de um equilíbrio na “gestão de cargas” entre os membros desse coletivo docente, o que ocorre quando a professora afirma que ficará com a criança com NEE, pois ela tem experiência e cursos relacionados ao comprometimento da criança em questão. Se ela conhece os modos de proceder com determinado tipo de comprometimento, isso, para ela, não seria um

(Ideb) — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 25 dez. 2023.

⁸⁰ Nessa reunião, por se tratar do primeiro momento da pesquisadora na escola, não houve qualquer forma de registro durante a reunião ou gravação das falas dos profissionais envolvidos. Os modos de chegar como pesquisadora exigiam uma aproximação prudente, no sentido de primeiro me aproximar do grupo para depois solicitar o registro das manifestações dele. Assim que terminou essa reunião, a pesquisadora se colocou em atividade de registro, principalmente dos pontos aqui destacados. Por isso, esse trecho é mais descritivo ao invés de trazer o testemunho e o depoimento dos profissionais em questão.

problema como seria para outros. Então, ela assume essa responsabilidade pelo grupo, questão vista com bons olhos pelas demais professoras.

Em outra reunião de planejamento, entre os temas levantados, especificamente a discussão sobre as crianças com necessidades especiais que são matriculadas em escolas de tempo integral nos chamou atenção pelo fato de que as dificuldades para receber e atender as demandas específicas dessa particularidade, de modo a contemplar os direitos de aprendizagens dessas crianças, foram um dos assuntos levantados pelo grupo.

Das angústias postas, evidenciamos a dificuldade em desenvolver um trabalho que contemple práticas inclusivas, embora a rede de ensino tenha investido em cursos na área da inclusão. Dessa forma, há o suporte⁸¹ específico às alfabetizadoras, porém, elas verbalizam que “Precisamos que esse tipo de formação foque em propostas e intervenções de aprendizagem e habilidades sociais, para conseguirmos de fato ajudar essas crianças”.

Nas falas⁸² das professoras, identificamos um misto de angústia que aporta valores, mas que também manifesta o desejo de acolher, atender as especificidades dessas crianças, não podendo deixá-las “largadas” ao mesmo tempo em que se busca aprender a lidar com a questão, sendo então preciso pensar no atendimento de todas elas. As constantes pausas para atender questões que não se referem a demandas pedagógicas, na falta do cuidador, podem gerar uma sobrecarga de trabalho difícil de ser adequada em turmas de alfabetização.

Ainda na discussão sobre o atendimento inclusivo na EMTI, os professores, de forma consensual, posicionam-se que a EMTI não seria indicada para crianças com algum tipo de necessidade especial, justamente pela jornada ampliada e pelo desgaste que a escola proporciona para essas crianças. Eles ainda pontuam que não existe a abertura para um atendimento parcial na EMTI, para que seja feito um acompanhamento específico por uma equipe multifuncional, como no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI). Questionou-se, ainda, a presença parcial de um profissional cuidador, se a criança ficar na escola de tempo integral.

Em uma tentativa de resolver o problema, não há deliberação local, apenas manifestação de descontentamento com a situação. Os professores pedem que a questão seja

⁸¹ Citamos aqui que, no ano de 2023, foi disponibilizado pela rede de ensino um curso específico para tratar do Transtorno do Espectro Autista, e que, estrategicamente, esse curso na EMTI em questão foi disponibilizado aos professores durante as reuniões de planejamento mensal, no turno vespertino.

⁸² Não registramos as falas na maioria dessas reuniões com o intuito de não tolher o desenvolvimento das manifestações dos presentes.

encaminhada para a Secretaria Municipal de Educação, via Apoio Técnico Pedagógico, para que seja realizada a devida deliberação da questão. Enquanto isso, eles acolhem o estudante. O fato de os professores invocarem à SME para que resolva a questão torna manifesta a existência de uma regra oficial e uma gestão vertical que se materializa em modos de proceder e resolver determinadas questões que precisam de deliberação externa. Esta é uma estratégia comum encontrada por esses profissionais para gerir esse tipo de problema específico. Na temática da inclusão, pelos desafios postos em anos anteriores, os professores levantaram a necessidade de formação também para os cuidadores, trazendo discussões específicas sobre como trabalhar com cada especificidade, numa perspectiva de respeito às crianças com necessidades especiais.

Como plano de fundo, percebemos a necessidade de resolver questões que impactam diretamente o desenvolvimento de trabalho, mas que, segundo as falas, não cabe a eles deliberarem. Assim, “a organização oficial do trabalho não consegue encontrar recursos a partir do trabalho de organização dos coletivos” (Clot, 2010b, p. 174). Pelo contrário, o que ocorre é a desvitalização da organização desse coletivo. Cada um acaba por se conduzir de modo a “errar sozinho [...] e isso ao preço de riscos custosos, em todos os sentidos do termo” (Idem).

Porém, é necessário ressaltar o respeito que os docentes aparentam ter com as crianças com necessidades especiais, pois as alfabetizadoras que recebem crianças com esse perfil são extremamente cuidadosas e dividem sua atenção para também observar o trabalho dos cuidadores, de modo a não aceitar atitudes desrespeitosas com elas. Ademais, as alfabetizadoras se preocupam com a aprendizagem dessas crianças e tomam isso como sua responsabilidade, não do cuidador, retomando, desse modo, um acordo anterior desse grupo quanto ao trato respeitoso para com as crianças, não sendo algo individual.

Em outro apontamento, sobre a necessidade de os professores deixarem as salas organizadas para o profissional que ficará com as crianças durante o turno intermediário, os combinados com este grupo são reforçados, precisando ser cumpridos para dar agilidade na troca de profissionais. Aqui já temos uma gestão mais horizontal dos conflitos internos à escola. Sobre a troca de profissionais que entram e saem em cada turma, apela-se para um cuidado com o colega, pois o fato de alguns profissionais demorarem a assumir as turmas acaba tirando tempo do horário de almoço ou de AID de outros. Sendo assim, “é preciso olhar para o próximo, cumprir regras”, como verbaliza a diretora. Logo, é preciso cuidar do colega, cumprir sua parte para que o trabalho não se torne tão pesado para os demais.

Outros direcionamentos são reforçados pelo grupo gestor: o cuidado com as crianças, o “controle das emoções”, pois “antes de ser meu aluno ele é o amor de alguém” (Diretora da

unidade escolar, reunião de planejamento inicial, acervo da pesquisa, 2023). Alguns combinados foram retomados ao longo do ano letivo como cuidados no trato com as crianças. Já outras formas específicas de afinar procedimentos no trabalho com as crianças são exclusivas dos profissionais que as acordam no turno intermediário: “não usar os pés para acordar, não delegar essa função de acordar para outras crianças, pois elas não têm maturidade para acordar o outro de forma tranquila” (Idem).

Estes saberes tecidos no fio do tempo sobre os modos de lidar com os pequenos também foram evidenciados e de certa forma ensinados a quem chega, sendo sempre reforçados no grupo para que os profissionais fiquem atentos aos modos de proceder durante o sono entre as jornadas: “Com o tempo vamos sabendo do sono das crianças, dos que dormem mais, dos que não podemos deixar perto da porta, vamos conhecendo as crianças e realizando o mapeamento de onde devemos colocar cada um para que de fato descansem” (Diretora, reunião de planejamento inicial, acervo da pesquisa, 2023). Aqui é evidente que, para esses profissionais, o sono das crianças é importante para que elas se recomponham durante o período intermediário, mas não de qualquer maneira, mantendo assim um padrão geral: é preciso um ambiente limpo, organizado e tranquilo. Além disso, é preciso um profissional para velar esse sono, uma vez que não se pode deixar os estudantes sozinhos.

Aqui se mesclam estratégias de regulação e ação do coletivo com situações reais de trocas, de modos de fazer, de partilha de saberes, buscando evitar problemas futuros, tanto na relação entre os profissionais quanto com as crianças. São estratégias de ação, mas que também manifestam compromissos mais profundos: valores, crenças, visões de mundo, modos de acolher e cuidar das crianças que acabam por fundamentar as práticas e, a longo prazo, preservar a saúde do coletivo, ao evitar desgastes e problemas futuramente.

Em relação aos ajustes perante as prescrições externas repassadas pelo grupo gestor, em certa ocasião, identificamos um impasse causado por uma “imprecisão da prescrição”, quase um “ponto cego” que gerou a necessidade de reorganizar o trabalho: as professoras do 1º ano não concordavam com uma das orientações postas por entenderem que as prescrições acabavam por dificultar o trabalho. Elas tratavam da organização dos dias das atividades de Letramento e Numeramento, que compõem o Núcleo Diversificado, especificidade da organização das EMTI.

O entendimento das professoras face à norma era de que a organização das atividades de Numeramento e de Letramento, ao serem realizadas em um mesmo período do mesmo dia, faziam com que o serviço “não rendesse”, pois as crianças estariam cansadas. Realizar um trabalho com crianças de diferentes turmas parece ser algo produtivo, mas cansativo para todos

os envolvidos. Isso foi percebido por elas na prática com as crianças. Nesse sentido, tinha-se uma prescrição que atrapalhava o desenvolvimento da atividade e as alfabetizadoras pontuaram a questão para a coordenadora pedagógica no intuito de resolver o problema.

Em um primeiro momento, a coordenação pedagógica não acolhe os apontamentos. O fato gerou, por parte das professoras, o desenvolvimento de um mecanismo de defesa, verdadeira estratégia de preservação: elas escolheram poupar-se de desgastes perante esse tipo de enfrentamento. Era preciso deixar “a poeira assentar” (Professora 1, acervo de pesquisa, 2023), preservar a saúde e retomar o assunto posteriormente com mais vagar para buscar uma solução, conforme relato de uma das alfabetizadoras.

Para resolver a questão, a coordenação pedagógica encaminhou a discussão para o apoio pedagógico que acompanha a escola verificar se a alteração poderia ser feita. A ideia é que o trabalho ocorresse com as atividades de Numeramento em um período do dia e as de Letramento em outro. Percebemos aqui que o grupo gestor demonstra a necessidade de se adequar às regras postas, agindo como indicam as prescrições.

Porém, levar para que o apoio delibere sobre uma questão simples, como trocar apenas os horários para realizar uma atividade, demonstra certa fragilidade na condução do trabalho pelo coletivo, que, mediante a fala das professoras, entende não ser essa a melhor forma de fazer, mas ainda tenta mantê-lo para atender e cumprir uma norma externa. Essa questão poderia ser deliberada ali mesmo na escola, sem a necessidade de validação externa, pois os princípios e a lógica que estruturam o trabalho estavam mantidos, devendo, porém, ser feito o encaminhamento da escolha realizada ali para a SME, até para que a deliberação fosse revista, flexibilizada e até mesmo reajustada pelos contornos do que “o trabalho de fato pede”.

Tal exemplo torna manifesta a necessidade de delegar mais autonomia aos coletivos docente na resolução de problemas. Também é importante rever questões que acabem por reduzir o trabalho das alfabetizadoras ao mero cumprimento das prescrições, pelo fato de esse trabalho requerer sempre uma gestão singular sobre o ensino. Isso ainda evidencia a necessidade da escuta ativa dos coletivos por parte da gestão da rede de ensino, visando aprimorar o trabalho.

Sendo assim, percebemos a necessidade de as professoras se colocarem, pontuando o que dá ou não certo, e reorganizarem os processos de ensino para que de fato elas consigam uma gestão do trabalho pedagógico que privilegie a aprendizagem. Refletir sobre tais pontos cabe à gestão da rede de ensino, mas também a essas docentes, fortalecer o grupo e apontar elementos que não podem ser padronizados “de fora”. Assim, o grupo gestor precisa ter a

clareza de que existem questões que precisam ser discutidas interna e coletivamente na busca pelo bom trabalho, reconhecido pelo crivo do coletivo. Não se trata somente de repassar o “como deve ser feito”, mas de fazer compreender modos de fazer que privilegiem o desenvolvimento de processos mentais que culminam na aprendizagem das crianças, e que há formas “mais leves” para crianças e professoras alfabetizadoras se empreitarem nessa jornada.

Na fala de uma alfabetizadora, percebemos certa fragilidade do coletivo quanto a ser “espaço” de partilha de saberes perante a incapacidade técnica de uma das profissionais. Assim ela se posiciona: “Eu não sei o que eu faço. A apoio aponta pelos instrumentos de acompanhamento que os meninos estão em um nível não adequado (vermelho). Eu faço atividades, mas não estou tendo resultados”.

Essa fala demarca o indivíduo lançado à própria sorte, elemento desvitalizador do coletivo, mas também o momento certo de o apoio pedagógico se afirmar como suporte ao grupo e propor intervenções. Mas, para isso, ele precisa identificar o alcance de seu apontamento para com a professora, ter conhecimento dos recursos que desenvolvem determinado conhecimento linguístico, suas limitações e eficácia, ou seja, demandaria o gesto fino que a maioria pode não ter. Essa questão evidencia contradições da própria função do apoio pedagógico especificamente na alfabetização: é preciso ajustar as condições de realização do trabalho ao uso competente e desenvolvimento das ferramentas necessárias. E isso nos faz retomar e confirmar os apontamentos feitos na dissertação de Souza (2019), quando já pontuava, na análise do trabalho em outra unidade educacional dessa rede de ensino, que o apoio pedagógico precisa constituir-se como aquele profissional que possibilita uma reflexão focada no desenvolvimento de estratégias e ferramentas de ensino.

Esta “astúcia” de se reconduzir de acordo com o que o trabalho de fato requer pode não ocorrer de forma espontânea pelo apoio pedagógico, mas precisa ser uma das estratégias de gestão de rede como um dos aspectos a serem problematizados no enfrentamento do problema central: a organização do trabalho em alfabetização como um todo. O enunciado da professora também torna nítido o pouco espaço para, junto com as colegas, discutir as fragilidades como forma de ser suporte sem aparentar fragilidade ou demandar julgamentos, pois é recorrente o desgaste em grupos que rejeitam quem “vacila”. E aqui temos uma macro e microfragilidade em relação ao suporte das professoras alfabetizadoras.

Quanto à condenação da exposição das fragilidades individuais, aqui encontramos uma questão que merece ser melhor desenvolvida. Odonne, Re e Briante (2023) ampliam então

nosso olhar na identificação de que este problema não é individual, mas algo que caracteriza a desvitalização do coletivo:

O elemento central, ou seja, a relação com a própria tarefa, no início, é vivida como um problema individual, cuja solução, no entanto, é encontrada junto aos companheiros de trabalho. A solidariedade e a ajuda entre os companheiros são, em certo sentido, o estímulo para encontrar a vontade e a força que permitem buscar juntos a solução para os problemas impostos pela organização do trabalho. Em um primeiro momento, os companheiros são um conforto, uma ajuda para conseguir fazer o que há de se fazer. (Odone; Re; Briante, 2023, p. 81).

Trazendo esse apontamento de Oddone, Re e Briante (2023) para a especificidade da atividade laboral analisada, mesmo as professoras da escola campo de pesquisa mostrando-se abertas para organizar coisas novas juntas, como confeccionar sacolinhas de livros literários a serem encaminhados para a casa das crianças e até compartilhar atividades em um grupo de WhatsApp privado, no qual “nem a coordenadora entra”, a fragilidade de saberes próprios do *métier* é um ponto não tocado, não discutido por elas e que precisa ser melhor desenvolvido como estratégia de vitalidade desse coletivo para o apoio e a assistência mútua, compartilhando ações significativas sobre conflitos e habilidades de reorganização do trabalho (Caroly, 2010).

A partilha é necessária no sentido de proporcionar uma elaboração comum, uma experiência que passa pelo crivo do coletivo, mobilizando não ações individuais, mas coletivas, que também implicam o compartilhamento de estratégias de preservação da saúde. Quanto a isso, novamente Oddone, Re e Briante (2023) são brilhantes ao retomarem falas de trabalhadores que atestam como o fortalecimento dos coletivos se afirma como estratégias de recompor a saúde:

Nessa altura, eu já tinha criado um vínculo com meus companheiros de trabalho, trocávamos impressões... Se tínhamos sempre feito aquele trabalho, se era possível trocar (porque eles também se lamentavam em certas situações) [...]. Esse problema da preservação da saúde era compartilhado pelos meus companheiros que faziam o mesmo trabalho. (Odone; Re; Briante, 2023, p. 83).

[...]

A relação com os companheiros dá segurança caso se necessite lutar, porque o problema maior realmente pertence a todos, além de dar força para continuar (Odone; Re; Briante, 2023, p. 82, 85).

Essa tomada de consciência de poder mudar, ou minimamente intervir na organização do próprio trabalho, é uma empreitada coletiva, segundo Oddone, Re e Briante (2023). No caso desta pesquisa, pode gerar a ressignificação dos momentos em que as alfabetizadoras partilham a organização do trabalho no micrônível da instituição.

O interessante é que momentos de tentativa de diálogo entre as alfabetizadoras são criados por elas a todo momento, como verdadeira busca de ajuste do grupo perante as dificuldades, ação considerada por Caroly (2010) como outra característica de vitalidade. Para além do grupo particular de WhatsApp, elas conversam, desabafam, ajustam procedimentos até mesmo no recreio, sob a alegação de que o dia na EMTI é muito corrido e lhes falta tempo para planejarem juntas. Além disso, é exposta uma demanda de trabalho fora da escola:

Eu costumo planejar em casa, porque aqui tem muita demanda. Assim, às vezes a gente acha que é pouco, mas é muito. Fora de sala a gente tem que cumprir com os diários. Aqui a gente tem 2 diários que tem que preencher: o diário de letramento e o do numeramento e colocar os conteúdos. Tem também os diários dos planejamentos. E é a gente que cola a atividade no primeiro ano, a atividade no caderno das crianças. A gente também produz muito material visual: cartaz, coisas mais lúdicas para as crianças verem, sabe? Eu também tenho tentado, tentado nesses dias trazer uns PowerPoint, pois eu percebo que chama atenção deles, que eles conseguem acompanhar. Então, tem muita produção assim, sabe de cartaz, de coisinha, de atividade, e para além eu ainda tenho o Luiz Fernando que é um aluno especial. Então, eu também tenho que produzir muita atividade adaptada para ele. Então, o planejamento às vezes, porque requer muito para mim, pelo menos pra eu planejar e sentir que vai ficar bom. Preciso de muito tempo, pois eu pesquiso, olho na internet e às vezes não é uma coisa que eu consigo fazer na escola, até porque eu ainda não estou conseguindo trazer o meu computador, então acaba que eu dependo da escola. Às vezes eu chego, já tem aquela disputa pelo computador, então é bem complicado de fazer planejamento na escola. (Professora 3, acervo da pesquisa, 2023).

Transparece, nessa citação, uma organização precária que requer intervenção, pois é necessário que os momentos de AID sejam organizados para que as professoras alfabetizadoras planejem na escola, preferencialmente sempre juntas, que isso seja a regra e não a exceção. Não justifica, numa jornada ampliada, elas não terem tempo juntas, ou alegarem ter pouco tempo juntas. Ademais, é preciso garantir o verdadeiro descanso entre jornadas e a pausa do final de semana como estratégia de descanso que impacta a eficácia do trabalho ao longo da semana. É preciso ainda viver outras experiências que podem engrandecer o trabalho (o ócio, o acesso à cultura, o descanso do corpo que trabalha, dentre outros). O compartilhamento de materiais, como cartazes e jogos que elas usam em sala, também pode ser uma boa saída para a economia de tempo e fortalecimento do desenvolvimento de modos de fazer coletivos.

Sobre a rotina de trabalho, identificamos entraves levantados pelas professoras, mas não problematizados por elas, e que precisam ser revistos por esse grupo, pois representam falas recorrentes, mesmo que “colhidas” de forma individual. Vejamos:

Pq.: E como é essa rotina na escola de tempo integral, é mais cansativo ficar o dia todo? Nesses momentos de planejamento você também dá uma respirada?

Prof.: Sim, **eu acho que é extremamente cansativo, principalmente nos dias que tem letramento e numeramento. Acho que as professoras regentes quase não saem de sala, então é muito corrido, é muito cansativo. Acho que o último horário a gente já está bem exausta, né? A gente vê aí uma exaustão coletiva.** É, até para as crianças, uma coisa que me incomoda são os horários de lanche, porque eu acho que demanda muito tempo e às vezes você começa a atividade, e até você retomar com as crianças elas já se dispersaram e eu sinto que os tempos não são tão produtivos pedagogicamente falando, porque às vezes a gente tem que encerrar muito rápido. Ou aí já é outra coisa, e depois mais outra coisa aí, a impressão que eu tenho que as meninas fica o tempo todo, vai e volta, vai e volta, vai e volta e a gente não consegue parar, sentar-se ou produzir, construir alguma coisa. **Eu acho que é bom repensar alguns horários.**

Pq.: Outras professoras já me falaram isso. Vocês já conversaram com a coordenação para ver se pode, não sei, organizar esse horário de forma diferente por conta dos meninos?

Prof.: **Eu não sei se já chegou a ter essa conversa com a coordenação, mas né, mas você falando, acho que é uma insatisfação geral.**

Pq.: Como é a interação entre o coletivo de professores?

Prof.: Eu acho que é muito produtivo, é, tem muita troca. Eu percebo que aqui tá todo mundo querendo se ajudar, né? Existe uma cobrança em cima da coordenação. Percebo sempre que as meninas veem que alguma coisa não tá legal, não tá bom. Há uma cobrança, mas com as professoras eu vejo que há uma ajuda, uma outra, sabe, quer fazer o serviço dar certo, que fazer funcionar. (Professora 3, acervo de pesquisa, 2023, grifo nosso).

Na fala da alfabetizadora, percebemos que o trabalho em alfabetização ainda demanda das professoras organizar tempos, espaços (como as atividades que se encaixam entre os momentos de alimentação e as entradas de outros professores na sala de aula) e até as próprias crianças o tempo todo. Mas se a escolha e a organização dos horários acabam, de certa forma, impedindo o bom andamento do trabalho, por que não levar isso para discussão com a coordenação? Mesmo de diferentes formas, em diversos momentos, não conseguimos captar a resposta nas falas das alfabetizadoras. Porém, esse silenciamento parece ser problemático, obscurecendo questões interpessoais sobre as quais não tivemos acesso.

Além disso, ao longo do dia, as professoras têm como demanda comum a retomada das regras e dos combinados com frequência, algo que parece ser cansativo para elas e merece um olhar mais cuidadoso por esse coletivo quanto à criação de estratégias para superar a fadiga. Entretanto, fica evidente essa demanda coletiva quando a Professora 3 faz a gestão até dos materiais escolares das crianças ao advertir: “Lápis dentro do estojo para não sumir”, “cadê sua borracha?”, ou quando a Professora 4 fala: “Eu não escuto quem está gritando ou está em pé”. As alfabetizadoras também ensinam sobre a organização da fala das crianças perante o grupo (necessidade de levantar o dedo quando quiser falar, saber esperar a sua vez de falar, aprender

a ouvir o colega, prestar atenção no que é dito, compreender para se posicionar – essas são algumas habilidades de desenvolvimento da oralidade importantes para o 1º ano). Assim, o simples “só ensinam a ler e a escrever” acaba por velar uma complexa gestão sobre vários elementos que extrapolam a apropriação da escrita.

Quando indagamos à Professora 1 por que, ao longo da jornada de trabalho, repetir muitas vezes a mesma informação, ela pontua que as crianças são pequenas, e isso demanda uma gestão singular variável ao longo do ano escolar: “é assim mesmo, mas isso diminui ao longo do ano letivo, pois as crianças vão ficando mais independentes e passam a conseguir se regular cada vez mais por si mesmas”. Essa mesma professora ainda nos esclarece um ponto interessante quando indagada sobre o fato de as crianças ficarem andando atrás dela: “é a dependência e isso também vai diminuindo ao longo do ano, e depende da forma como eu me coloco. Eu administro isso delegando trabalho autônomo, e relembrando constantemente as regras, os combinados, é repetição” (Professora 1).

A gestão se manifesta na prática quando a professora passa pelas carteiras e adverte que cada criança deverá ficar sentada na sua cadeira, pois “Eu vou até você e eu não respondo quem está de pé. Essa é uma estratégia que uso para conseguir passar na carteira de todos”. Ela realiza, assim, intervenções singulares com cada criança. Além disso, precisa estar atenta para que as crianças não usem o lápis de cor para escrever no caderno (algo recorrente nos primeiros meses), não pulem várias folhas do caderno (a sequência de uso das folhas do caderno também é ensinada, assim como o direcionamento da escrita e o significado das margens dos cadernos como limitação de escrita).

Quanto a esta necessidade de reorganização constante das crianças e do próprio ensino, durante a utilização do método de Instrução ao Sósia, percebemos, em alguns momentos durante e após⁸³ a aplicação da técnica, a confrontação da professora com sua própria atividade, o que favoreceu a ampliação da consciência e percepção de outras possibilidades de se autogerir. Vejamos:

Pq.: O que esse exercício provocou em você? Está tudo bem?

Prof.: Sim, está tudo bem. **Ele provocou reflexão. Pensar em como a minha rotina envolve organizar e reorganizar as crianças o tempo todo ao longo do dia. Me parece que são movimentos prejudiciais para as crianças, pois demandam diferentes movimentos de organização e são cansativos.**

Pq.: E aí? Tem como mudar isso?

⁸³ Parece que o ato de ser observada e ser solicitada a explicitar os motivos de fazer algo de determinada forma durante o trabalho já implicava tomada de consciência.

Prof.: Não tem como mudar totalmente, pois é uma demanda das próprias crianças, mas tem como eu me policiar para ser menos cansativo para a gente. (Professora 3, acervo de pesquisa⁸⁴, 2023, grifo nosso).

Aqui, o uso do método indireto capta o que está na dimensão subjetiva da atividade que é a capacidade de analisar a inteligência do que se faz pelo próprio trabalhador. É, pois, um meio que, na interação dos homens, “se desvela ‘o homem no homem’ tanto para os outros como para ele mesmo” (Clot, 2010b, p. 131). Logo, o fato de perceber tantos detalhes no trabalho da professora ao longo do dia, e que determinadas ações são cansativas e precisam ser revistas, faz parte de uma tomada de consciência necessária que pode, ao mesmo tempo, gerar novos encaminhamentos que gerem a diminuição da fadiga, provocação de emoções, afetos que afetam, reações e atribuição de sentidos ao trabalho pelo próprio trabalhador, impactando verdadeiro desenvolvimento dos sistemas psicológicos.

Este assunto, quando ampliado para uma discussão do coletivo, tem um alcance maior: o de constituir espaços de reinterpretação, ressignificação da atividade de trabalho, individual e coletivamente.

Evidenciamos aqui a Instrução ao Sósia como um método de análise laboral que por si já é formativo, estuda causas e pode propor mudanças ao reforçar processos de análise e intervenção do trabalhador sobre o próprio trabalho, já que, parafraseando Clot (2010b, p. 250), a professora “observada em seu próprio trabalho [...] se observa trabalhado”. E assim pode redimensionar seu horizonte social pela atitude responsiva e dialógica, base para a compreensão ativa perante o diálogo posto. Clot (2010b, p. 225) esclarece sobre o poder dessa dinâmica:

Mas a palavra, na clínica da atividade, não é para escutar o vivido. A palavra é feita para agir, é um diálogo profissional para transformar a situação, e, portanto, é um diálogo para manter o vivido vivo. Não é um diálogo para apreender o vivido ou para conhecê-lo. É um diálogo para que o vivido se transforme, se desenvolva, na ação dialógica e na observação em curso do diálogo.

Esta interlocução, assim, não se configura como imposição de modos de proceder, mas institui ferramenta de reelaboração, de questionamento sobre os próprios atos, de se “olhar pelos olhos do outro”, que provoca desdobramentos que podem transformar o vivido, tornando possível uma nova postura enunciativa. Desse modo, aponta-se para a necessidade de

⁸⁴ A Instrução ao Sósia realizada com essa professora foi disponibilizada de forma integral no Anexo K. Além de ser uma técnica que pode mapear a rotina diária do trabalhador, ela pode ajudar a instaurar processos de reflexão do trabalhador sobre a sua própria experiência laboral, como o que foi evidenciado nessa citação. A tomada de consciência sobre a atividade instaura processos de conhecimento que podem identificar competências e possíveis melhorias, no sentido de reelaboração e produção de novas formas de agir profissionalmente.

adequações de forma a tornar o trabalho mais eficaz e leve para a professora em questão para que ela trabalhe melhor. Esse método não desqualifica a formação continuada, pelo contrário, reforça-a como espaço de discussão para que as alfabetizadoras retomem e repensem o próprio trabalho.

Em arremate, mesmo apostando na ampliação do poder de agir do coletivo em questão como formas de fortalecer o gênero profissional, o uso de métodos indiretos de análise do trabalho das alfabetizadoras, como a autoconfrontação e a instrução ao sócio, propiciaram a percepção de contradições e fissuras nos processos de organização do trabalho em micronível. Os pontos levantados na análise demandam processo de intervenção para que esse coletivo de professores se fortaleça, no sentido de formar um processo de tomada de decisão sobre pontos que impedem o bom andamento do trabalho.

Ainda é necessário elaborar, coletivamente, novas alternativas, novos valores profissionais perante a atividade docente que tem se mostrado impedida, bem como alinhar a fundamentação teórica que sustenta a proposta de alfabetização posta e a lógica de organização do trabalho pedagógico em alfabetização. Isso porque a perspectiva parece estar dissolvida nessas práticas, necessitando de elaboração *in locu* pelo esforço dos profissionais que compõem o coletivo em questão. Esta aproximação teórico-metodológica também é necessária por parte da Rede de Ensino, visto que a escolha por determinado referencial teórico implica a assunção de meios de agir e formas de organizar o trabalho fiéis a essa proposição-base. Realizar uma escolha teórica e caminhar na organização do trabalho para outra perspectiva favorecem uma realidade invivível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do trabalho das alfabetizadoras, a partir da contribuição da Clínica da Atividade, evidencia a complexidade do ensino em alfabetização. Então, apropriamo-nos do apontamento feito por Clot (2017) sobre o *métier* ser um paradoxo, no sentido de um *métier* que “não pertence a ninguém e, entretanto, cada um é responsável diante das sanções da prática” (Clot, 2017, p.20), para afirmar que o trabalho das alfabetizadoras revelou-se enigmático, demandando o envolvimento das dimensões pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal, bem como conhecimentos específicos que dão a esse *métier* um contorno singular. Esta questão foi percebida no trato com as crianças, na inteligência durante o diagnóstico e no desenvolvimento de estratégias precisas, nas intervenções que levam as crianças a refletir sobre a escrita e acabam por aprimorar o saber fazer da alfabetizadora. Assim, mesmo essas professoras sendo enquadradas como professoras da educação básica, o *métier* as distingue e particulariza a experiência de ser professora alfabetizadora do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental).

A experiência da pesquisa apreendeu as professoras alfabetizadoras como detentoras de um saber particular, que, ao falarem de si e dos outros, nos dão o seu testemunho e atestado da dimensão subjetiva posta em atividade laboral. A experiência na escola campo de pesquisa também provoca como encaminhamento a necessária discussão de alguns entraves ao trabalho em alfabetização:

- a organização de tempos e espaços por vezes interrompe a boa condução do trabalho das professoras-referência, como a organização do horário das aulas em face do horário de higiene e alimentação;
- a necessidade de organizar os horários de AID para que as alfabetizadoras estejam sempre juntas;
- o estrito uso do material estruturado tem sido problemático na condução do trabalho em alfabetização;
- a necessidade da discussão sobre a composição de um bom planejamento, no sentido de elencar atividades eficazes em alfabetização que sejam potencializadas por pertinentes estratégias de ensino;

- a ausência da partilha entre o coletivo de alfabetização na escola e ainda entre as escolas sobre boas formas de condução do trabalho.

Sobre os pontos acima, é necessário instituir processos de gestão de pessoas nesta rede de ensino que pensem em outras formas de organizar o trabalho em diálogo com as professoras alfabetizadoras e seus coletivos.

Acompanhando o coletivo docente pesquisado, percebemos de forma viva os processos de mudança introduzidos nas formas de alfabetizar nos últimos anos: do ensino de palavras soltas e frases forçadas para o esforço de encaminhar o ensino da escrita a partir de situações comunicativas reais. E tudo isso em menos de quarenta anos. Essas mudanças foram fruto de novas e múltiplas obrigações que exigiram das professoras alfabetizadoras o desenvolvimento de novas competências que repercutiram nos modos de trabalhar e se constituir como professora na educação básica: novos conteúdos, objetivos e formas de autogestão.

Em relação a esses novos modos de alfabetizar, as alfabetizadoras confirmam ainda estar em processo de apropriação, não como máquinas que seguem à risca a prescrição, como repetição desprovida de pensamento, mas como sujeitos que se colocam, que retrabalham a norma de modo a tornar o trabalho possível. Esta questão põe em evidência o potencial criador dessas alfabetizadoras que buscam se colocar e assim participam, individual e coletivamente, das mudanças em curso.

A capacidade de se colocar pode ser manifestada na retomada da discussão sobre a alteração dos horários das atividades de Numeramento e Letramento, pois, naquela ocasião, o trabalho requeria outra organização que não poderia ser antecipada pela norma. Esse fato requereu o posicionamento das professoras alfabetizadoras e o encaminhamento para a gestão reconsiderar a organização inicialmente posta. A experiência profissional na gestão de turmas em alfabetização conseguiu conduzir a tomada de decisão daquele coletivo porque ela antecipou contextos, percebeu problemas e encaminhou soluções.

O contato com as alfabetizadoras possibilitou também apreender a dimensão dos afetos implicados na atividade laboral: de si e do coletivo em questão. Esses afetos se somam aos valores dessas professoras, ao compromisso da melhor entrega, apesar das infidelidades do meio. São, pois, afetos, valores e saberes que se constituíram desencadeadores do pensamento e da ação, bem como instrumento psicológico para o desenvolvimento cognitivo e psíquico das crianças (Barricelli; Anjos, 2011).

Porém, o convívio com as alfabetizadoras demonstrou a necessidade de se cultivar um melhor entendimento sobre os conhecimentos linguísticos envolvidos no processo de alfabetização, sobre a organização do ensino numa proposta discursiva e os meios de realmente materializá-la como respeito à criança que aprende. Acreditamos que tudo isso seja desafio que relaciona micro e macroaspectos, que dizem respeito à instrução dos conflitos *in situ*, mas também a escolhas pedagógicas e administrativas da gestão da rede de ensino que impactam a organização do trabalho das escolas.

Explicitar o domínio técnico elaborado pelas professoras sobre o como alfabetizar tornou evidente o quanto existe do coletivo no indivíduo, ou seja, como o gênero profissional se manifesta nas estratégias que as professoras utilizam para alfabetizar. Este é um saber que se manifesta relativamente, estabiliza-se e é renovado no trabalho das alfabetizadoras. Quando se manifesta, ele atesta a impossibilidade de se trabalhar sozinho e reafirma a importância de estabelecer o coletivo como “espaço” de saúde e desenvolvimento, tornando o trabalho “defensável aos olhos daqueles que trabalham a fim de que ele seja reconhecido por todos” (Clot, 2013, p. 2).

Com as contribuições da Clínica da Atividade, atrevemo-nos a dizer que, mesmo quando a alfabetizadora fecha a porta da sala, na possível ilusão de estar trabalhando sozinha, ela acaba por carregar consigo o gênero profissional que constitui seu *métier*. O trabalhar sozinho aqui ganha contornos de fragilidade em face do trabalhar com outros, que, em atitude responsiva, é potência de fortalecimento e desenvolvimento da atividade e do próprio coletivo. Estar só, relegado à própria sorte, é distúrbio, doença: é não partilhar dos “segredos” do trabalho bem feito, não conseguir suporte para a resolução de problemas, não se apropriar de todo o potencial formativo e de desenvolvimento humano que a partilha e a elaboração de novas formas de trabalhar proporcionam.

Para além das narrativas sobre o que as alfabetizadoras de fato fazem, a inteligência posta em atividade nos possibilitou melhor conhecer este trabalho: o desenvolvimento de novas estratégias durante o trabalho, o aprimoramento da percepção do que de fato “a coisa pede” como intervenção. Apreendemos o quanto as estratégias utilizadas e os modos de fazer retomam experiências de vida das docentes, como em suas experiências como alunas: na organização do espaço e tempo de ensinar, nas relações de afeto que se estabelecem com as crianças, no capricho no trato dos cadernos das crianças e na produção de recursos atrativos, na satisfação de nos mostrar o que seria o bom trabalho e o que ele requisita como tempo de planejamento, preparação e realização.

Como fruto do uso dos métodos indiretos de análise postos pela Clínica da Atividade, fica como possibilidade aos participantes da pesquisa a necessidade de melhor instruir os conflitos expostos no coletivo em questão. Esse fato implica a tomada de consciência perante as atividades que lhes são próprias como oportunidade de ampliação das possibilidades de “agir no mundo”, pois é preciso que os trabalhadores assumam o seu poder de agir perante a condução do trabalho. Quanto a isso, referimo-nos não apenas ao ato de compartilhar boas estratégias e recursos, mas também de enriquecer a própria organização coletiva do trabalho, fortalecendo esse coletivo para que então se consiga transpor os desafios da profissão e estabelecer estratégias coletivas de atuação e não apenas individuais.

Desse modo, acreditamos que este coletivo possa se fortalecer no sentido de constituir-se suporte e fonte de desenvolvimento profissional, rompendo os isolamentos na discussão de ações complexas em que as professoras ainda aparentam pouco domínio: compartilhando os “segredos” desvendados, ampliando o poder de agir das mesmas perante as situações que as convocam a gerir, implicando, assim, o próprio enriquecimento do métier.

A partir de Oddone, Re e Briante (2023), pontuamos a necessidade de que os coletivos de trabalho preencham, pela intervenção concreta e consciente dos trabalhadores (homens autômatos e não “braços” das organizações), a lacuna sempre existente entre as prescrições do trabalho e do plano real. Enfatizamos a via de um caráter mais consciente, tendo certo de que é a tomada de consciência coletiva que possibilita aos trabalhadores estar em um patamar que supere uma resolução de problemas em nível individual e as tome como empreitada coletiva. A empreitada coletiva impacta a definição de estratégias para recompor a saúde do coletivo de trabalho, bem como a organização do trabalho pedagógico, impactando também a eficácia dos resultados em alfabetização, ou seja, na aprendizagem das crianças.

Desse modo, o suporte da formação continuada, para o que a Clínica da Atividade denomina de instrução do conflito, é necessário, cabendo, assim, a discussão e o desenvolvimento de temas para os quais as professoras requeiram aprofundamento.

Ao longo das observações das aulas, percebemos a necessidade da instrução sobre a organização de um planejamento mais eficaz no sentido de regular e contemplar, de acordo com a turma, mais atividades envolvendo a apropriação do sistema de escrita alfabética e a ainda a necessidade de se instituir uma rotina diária que dialogue com as atividades postas no planejamento semanal. Sobre esse ponto, um trabalho de formação profissional pode contribuir para mudanças significativas na prática docente, visando ao desenvolvimento das professoras alfabetizadoras e de seu meio de trabalho.

Entretanto, perguntamos como este trabalho pode ser realizado. Em entrevista à Barricelli e Anjos (2011), Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland sugerem alguns encaminhamentos que ampliam a experiência de um trabalhar coletivo, porém, que não se constitua “receita de bolo”, até pelos limites implicados pelas receitas “fechadas”. Entre os encaminhamentos de Roger e Ruelland, tem-se a dialogia das trocas nos coletivos laborais.

Nesse contexto, a Clínica da Atividade e seus métodos de “trabalho sobre o trabalho” podem ser úteis. **Ao permitir que os colegas comparem e contrastem os detalhes de suas ações, eles permitem que cada indivíduo desenvolva seu próprio senso do lugar e da função do grupo, enriquecendo-o em troca.** (Barricelli; Anjos, 2011, p. 23, grifo nosso).

Acreditamos que o fortalecimento do coletivo pode impulsionar a própria atividade docente em alfabetização, o que gera a assunção da responsabilidade de se criar estratégias de recomposição daquilo que lhe é proposto frente ao que realmente o trabalho pede como intervenção local. Isso porque o trabalho em alfabetização nos mostrou uma demanda constante de ajustes entre aquilo que as professoras defendem teoricamente e a organização do trabalho para que atuem na arte de ensinar. Nenhuma prescrição é capaz de prever este cenário, mas a formação continuada pode mobilizar e enriquecer o trabalho, instruindo conflitos e propiciando trocas entre iniciantes e alfabetizadoras experientes.

Julgamos pertinente e proveitosa a escolha da pesquisadora por desenvolver seus estudos numa área que conhece como ex-professora alfabetizadora. Assim, em alguns momentos, o fato de já conhecer o métier foi interessante e provocou o instigar de falas mais direcionadas, ocupando diferentes lugares/olhares ao mesmo tempo e de forma intercalada: um olhar de dentro e de fora, que convocava o métier a se revelar de forma mais específica. Esta questão pôde ser evidenciada nos modos de fazer próprios do ofício, mas que poderia passar despercebida por um pesquisador noviço no terreno. Logo, levantar questões, aprender sobre o ofício e juntamente com as professoras alfabetizadoras levantar outras formas de fazer foi algo necessário. Desse modo, o uso dos métodos indiretos foi uma boa via de trabalho, pois a necessidade de mudança era percebida pelas próprias professoras e não imposta como catequese.

Como a tomada de consciência não era de fora, para nós, ela ganha outros contornos: o da necessária tomada de consciência que precede o estabelecimento de novos sentidos e motivos que culminam na mudança dos modos de agir e colocar-se perante o coletivo. Isso porque pensar de outra forma delegaria a um terceiro aquilo que é próprio do coletivo de trabalho, o que, segundo Taylor (1995), instaura falas a fim de impedi-los de pensar. Nosso

desejo corre em via oposta: de instigá-las ao pensamento, à apropriação do tema da alfabetização, ao desenvolvimento do poder de agir diante de si e dos outros.

Partilhamos, então, uma perspectiva de pesquisa que busca articular intervenção, pesquisa e formação continuada de professores, no sentido de um trabalho com as professoras e não para as professoras. Nesse sentido,

[...] o fato de pertencerem ambos ao mesmo campo profissional pode ser produtivo para os diálogos profissionais e, consequentemente, para o desenvolvimento do ofício. Ele faz perguntas e comentários que alguém de fora do campo não faria, e pode ser considerado como mais uma voz que entra no diálogo para discussão e reflexão, e não necessariamente uma voz que se sobrepõe e apaga outros diálogos. (Anjos; Smolka; Barricelli, 2017, p. 141).

Os métodos indiretos propostos pela Clínica da Atividade foram pertinentes ao não apagar as vozes das professoras, pelo contrário, deu-lhes protagonismo. Assim, ao mesmo tempo, fizeram emergir situações dialógicas em que as professoras colocaram suas atividades em movimento, “atualizando” os conflitos a serem problematizados por elas.

Conflitos explicitados, também eram oportunas ações eficazes da rede de ensino no sentido de realizar proposições para os coletivos de alfabetização das instituições educacionais perante o que foi exposto. Sendo assim, a proposta de alfabetização precisa ser de mobilização discursiva, formativa e não repressiva. De fato, ela só se materializará como uma proposta discursiva se for elaborada com as professoras alfabetizadoras, e não para elas. Só será formativa se considerar as professoras reais e os desafios reais que elas enfrentam.

Pontuamos que será no movimento de desenvolvimento do que esta rede, de forma conjunta e articulada, passa a definir como o bom trabalho em alfabetização que a proposta de alfabetização de fato se efetivará como discursiva. A construção de uma proposta de alfabetização implica não somente a produção de um documento de caráter estritamente teórico, escrito numa perspectiva enunciativo-discursiva, mas que seja uma proposta vivida discursivamente na relação, no trato com as professoras alfabetizadoras, para que, então, juntas e caminhando no mesmo sentido, a gestão da rede de ensino e a gestão de sala de aula realizada pela alfabetizadora reverberem na aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan./mar. 2010.

ALVES, Wanderson F. Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 37-59, jan./mar. 2014.

ALVES, Wanderson F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. 2015. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: RBE, 2015.

ALVES, Wanderson F. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

ALVES, Wanderson F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

AMIGUES, René. Enseigner un acte d'institution. In: AMIGUES, René *et al.* *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'Ecole Maternelle*. Paris: Retz, 2003.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

AMIGUES, René. Trabalho Docente: prescrições e dimensões coletivas da atividade. *Ciência da Educação*, v. 42, p. 11-26, 2009.

ANDRADE, Letícia R. M. *O professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Natal/RN: trabalho, vivência e mediações*, 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ANDRADE, Letícia R. M.; FALCÃO, Jorge Tarcísio da R. Referenciamento ou solidão: o coletivo profissional como operador de saúde, desenvolvimento e adoecimento na atividade de trabalho. *Horizontes*, Itatiba, v.35, n. 3, p. 83-93, set./dez. 2017.

ANJOS, Daniela D. dos. *A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero do discurso e habitus*. 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ANJOS, Daniela. D.; SMOLKA, Ana. L. B.; BARRICELLI, Ermelinda. Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do *intervenant* no campo da educação. *Horizontes*, Itatiba, v.35, n.3, p.133-145, 2017.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APPLE, Michael. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARTES, Amélia. C. A.; RICOLDI, Arlene. M. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, Nathalie. R.; RICOLDI, Arlene. M. (orgs.). *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais*. Belo Horizonte: ABEP, 2016. p. 81-93.

ASBAHR, Flávia da S. F. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BATISTA, Matilde; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 16, n. 1, jun. 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. 5. Tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

BARRICELLI, Ermelinda.; ANJOS, Daniela. D. Entrevista com Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland – Roger. *Revista L@el em (Dis-)curso*, v. 4, 2011.

BENDASSOLLI, Pedro.; FALCÃO, Jorge. R. Psicologia social do trabalho sujo: revendo conceitos e pensando em possibilidades teóricas para a agenda da psicologia nos contextos de trabalho. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v.12, n.4, p. 1153-1166, 2013.

BENDASSOLLI, Pedro; SOBOLI, Lis Andréa P. *Métodos de Pesquisa e Intervenção em Psicologia do Trabalho: Clínicas do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2014.

BOCK, Silvio. D. *Orientação profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI)/ Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), 2012.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. *Censo Escolar: resultados*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Criança Alfabetizada*. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

BRONCKART, Jean-Paul. Ensinar, um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna. R. *Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

CABRAL, Ana Catarina dos S. P. *O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os alunos aprendem?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel T. da (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CANGUILHEM, George. Meio e normas do homem no trabalho. *Pro-Posições*, Campinas, v.12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

CANGUILHEM, George. *Escritos sobre a medicina*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

CANGUILHEM, George. *O conhecimento da vida*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.

CAROLY, Sandrine. *Activité collective et réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail*. Documento d’habilitation à diriger des recherches en ergonomie. Université de Bordeaux, 2010.

CAROLY, Sandryne.; BARCELLINI, Flore. Le développement de l'activité collective. In: FALZON, Pierre. (coord.). *Ergonomie Constructive*. Paris: PUF, 2013. p. 33-46.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CLOT, Yves. Clinique du travail, clinique du réel. *Journal des Psychologues*, v.185, p.48-51, 2001.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade e repetição. *Cliniques Méditerranéennes*, v. 66, 2002.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v.17, n. 2, maio/ago. 2006.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. *Education permanente*, v. 177, p. 67-69, 2009.

CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 22, n.1, p. 207-234, 2010a.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

CLOT, Yves. *O trabalho docente em suas dimensões individuais e coletivas*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU XXI SIÈCLE". Lyon, 2011. Tradução: Wanderson Ferreira Alves.

CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 16, n. especial1, p. 1-11, 2013.

CLOT, Yves. Clinique de l'activité. In: ZAWIEJA, P.; GUARNIERI, F. (coords.). *Dictionnaire des risques psychosociaux*. Paris: Le Seuil, 2014.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. *Horizontes*, Itatiba, v.35, n.3, p.18-22, 2017.

CLOT, Yves. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 29, n.3, p. 69-74, 2020.

CLOT, Yves.; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em Análise do Trabalho: Conceitos e Métodos. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 30 jul. 2023.

COLELLO, Silvia M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional*, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan./abr. 2021.

SWIDERSKI, Rosiane. M. da S.; COSTA-HÜBES, Terezinha. da C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras, [S. l.]*, v. 10, n. 18, p. p. 113-128, 2009. DOI: 10.5935/rl&l.v10i18.2253. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 9 abr. 2024.

COSTA-HÜBES, Terezinha. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana. M. D. de; RIOS-REGISTRO, Eliane. S. (orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.15-40.

CRU, Damien. Regras do comércio. *Linguagem profissional*. Diploma em ergonomia, Paris, École Pratique des Hautes Études, 1995.

CRU, Damien. As regras do métier. *Trabalhar*, n. 35, p. 37-52, 2016.

CUNHA, Daisy M. Aspectos da estrutura e do funcionamento da atividade humana em Aléxis Leontiev. In: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (orgs.). *Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

CUNHA, Daisy M. O enigma da atividade humana convoca clínicas do trabalho. *Horizontes*, Itatiba, v. 39, n. 1, 2021.

DAVEZIES, Philippe. Um affaire personnelle? In: THÈRY, Laurence (dir.). *Le travail intenable: résister collectivement à l'intensification du travail*. Paris: La Découverte, 2010. p. 162-165.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michele.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DURAND, Marc. Trabalho e Aprendizagem: Rumo a uma Abordagem Baseada em Atividades. In: BOURGEOIS, Étienne.; DURAND, Marc. (orgs.). *Aprendizagem no trabalho*. Paris: Prensas Universitaires de France. 2012. p. 15-32.

DURAFFOURG, Jacques. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves.; DURRIVE, Louis. (orgs.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: UFF, 2007. p. 47-82.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (orgs.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 54-80.

FAÏTA, Daniel. A linguagem como atividade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EDUFF, 2010. p. 165-186.

FAÏTA, Daniel.; MAGGI, Bruno. (orgs.). *Un débat en analyse du travail: deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse: Octarès, 2007.

FÉLIX, Christine. Do trabalho dos 'coletivos' às novas modalidades de formação profissional: a história do GAP, *Questions Vives*, n. 21, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/questionsvives/1510>. Acesso em: 22 out. 2023.

FERREIRA, Liliana; HYPOLITO, Álvaro M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentido sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. *Anais [...]*. Lima, 2010. CD-ROM.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GAMA, Ywanoska M. S. da. Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GARCIA, Regina L. (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARZA, C. de la; WEILL-FASSINA, A. Régulations horizontales et verticales du risque. In: BENCHEKROUN T. H.; WEILL-FASSINA, A. (dir.). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse: Octarès, 2000. p. 217-234.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 345, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, Bernadete A (org.). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, Elba. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, João W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 14, 1985.

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João W. Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita. In: COELHO, Lígia. M. (org.). *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 213-228.

GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2014.

GOIÂNIA. *Lei Complementar nº 011, de 11 de maio de 1992*. Dispõe sobre o Estatuto dos servidores Públicos do Município de Goiânia. Diário Oficial do Município, Goiânia, 11 maio 1992.

GOIÂNIA. *Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000*. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Diário Oficial do Município, Goiânia, 27 jun. 2000.

GOIÂNIA. *Diretrizes Curriculares*. Goiânia: SME/Departamento de Ensino, Centro de Formação dos Profissionais em Educação, 2008a.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução n. 240, de 17 de dezembro de 2008, prorrogada pela Resolução CME n. 128, de 29 de agosto de 2011. Goiânia: SME, 2008b.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Prefeitura de Goiânia, Departamento Pedagógico, 2016. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução n. 128, de 21 de dezembro de 2016. Goiânia: SME, 2016.

GOIÂNIA. *Portaria SME nº 579, de 15 de dezembro de 2020*. Aprova o Regimento Interno das Escolas Municipais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Goiânia, 21 dez. 2020.

GOIÂNIA. *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia: SME, jun. 2022.

GOIÂNIA. *Memorando nº 183/2022 – DIRPED*, 9 de março de 2022. Informa sobre a regulamentação dos documentos curriculares da SME a para a Educação Básica. Goiânia: SME, 2022.

GOULART, Cecília M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 157-175, jul. 2000.

GOULART, Cecília M. A.; CORAIS, Maria C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. *Baktiniana*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 76-97, out./dez. 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457347351>

GUÉRIN, François. *et al. Compreendendo o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Blücher, 2001.

HYPOLITO, Álvaro. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

INSTITUTO ALFA & BETO. Câmara dos Deputados. *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019.

JAÉN, Marta J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.

LEONTIEV, Alexis. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 89-142.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, Alexis. *et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução: Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-105.

LETOR, Caroline.; GARANT, Michèle.; BONAMI, M. Conhecimento compartilhado, habilidades coletivas, redes dentro e fora das escolas e sua gestão em nível local: *Relatório final do primeiro ano de pesquisa (FUCAM nº CF109/4)*. Bruxelas: Ministério da Comunidade Francesa, 2005.

LHUILIER, Dominique. A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.13-38, jan./abr. 2012.

LIMA, Maria E. A. Contribuições da Clínica da Atividade para o campo da segurança no trabalho. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, n. 32, p. 99-107, 2007.

LURIA, Alexander. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev. S.; LURIA, Alexander. R.; LEONTIEV, Alexis. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp, 1988. p. 143- 189.

MACEDO, Maria do S. A. N. A política de alfabetização do governo Bolsonaro: reducionismos e colonialidade. *Revista Eletrônica de Educação*, Dossiê Formação de professores alfabetizadores: políticas, saberes e práticas, v. 17, p. 1-21, jan./dez. 2023.

MACHADO, Anna. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana. M. M.; MACHADO, Anna. R.; COUTINHO, Antônia. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97. (Série Ideias sobre Linguagem).

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-38.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. Introdução e prefácio. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTEDI, Ana Paula da V. ; LOUZADA, Ana Paula F. ; TEIXEIRA, Danielle V. ; PINHEIRO, Diego A. L. ; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth B. de. Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In: ROSEMBERG, Dulcineia S.; RONCHI FILHO, Jair; BARROS, Maria Elizabeth B. de (orgs.). *Trabalho Docente e Poder de Agir: clínica da atividade, deveres e análises*. Vitória: EDUFES, 2014. p. 53-80.

MELLO, G. N. *Representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981. (Educação e Desenvolvimento Social).

MELO, Savana D. G. Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais [...]*. Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. CD-ROM.

MIRANDA, Marília G. de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n.1, p. 1-15, jan./abr. 2020.

MONDOLFO, Rodolfo. *O homem na cultura antiga: a compreensão do sujeito humano na cultura antiga*. São Paulo: Mestre Jou, 1968. p. 421-533.

MORAIS, Arthur G. de; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça C. ; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2005. p. 205- 236.

MORAIS, Arthur G. de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosario. História dos métodos de alfabetização no Brasil (2006). In: MORTATTI, M. R. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Editora Unesp, 2019a. p. 27-46.

MORTATTI, Maria do Rosario. A política nacional de alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, n.10, 2019b, p. 26-31.

NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como um processo discursivo. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia

M. M.; FERREIRA, Norma S. de A. (orgs.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 65- 84.

NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Como analisar o métier do professor alfabetizador? Contribuições teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural e da clínica da atividade. *Horizontes*, Itatiba, v. 39, n. 1, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1266>

NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Gestos de Ensinar e Instrumentos Técnico-Semióticos na Alfabetização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e 123747, 2023.

NORONHA, M. M. B. *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde*: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Federal de Minas Gerais/ Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros, 2001.

NUNES, Daniel. F. *Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail*. Paris: Messidor, 1981.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. *Experiência operária, consciência de classe e psicologia do trabalho*. Belo Horizonte: Editora Fabrefactum, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia M. F. *Sinopse do survey nacional: pesquisa sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente, UFMG/FAE, dez. 2010.

OLIVEIRA, Solange A. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OSORIO, Claudia. Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 13, n.1, jan./jun. 2010.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIOT, T. Trabalho colaborativo entre professores, na tensão entre atividade produtiva e atividade construtiva. In: CORRIVEAU, L.; SAVOIE, Z. (orgs.). *Trabalhar em conjunto nas escolas e instituições de formação*. Paris: De Boeck, 2010.

REZENDE, Marcello S.; CHRISTO, Cirlene de S. O princípio da autoconfrontação na abordagem da Clínica da Atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 30, n. 2, ago. 2018. Dossiê Psicologia, modos de vida e trabalho: mobilizando um patrimônio de conceitos e autores

ROGER, Jean-Luc. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 16, n. especial 1, p. 111-120, 2013.

ROSA, Maria Inês. *Usos de si e testemunho dos trabalhadores: com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva*. São Paulo: Letras & Letras, 2004.

ROSEMBERG, Dulcinea. S.; RONCHI FILHO, Jair.; BARROS, Maria Elizabeth. B. de. (orgs.). *Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises*. Vitória: EDUFES, 2011.

SAUJAT, Frédéric. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle*. Thèse pour le doctorat em Sciences de l'Education, 2002.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em Educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, Campinas, v.1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina epistêmica disciplina ergológica Paidéia e politeia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 126-149, 2002.

SCHWARTZ, Yves. Atividade. *Laboreal*, v. 1, n. 1. 2005.

SILVA, Claudia O. da; RAMMINGER, Tatiana. O trabalho como operador de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 12, 2014. p. 4751- 4758, 2014.
DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320141912.15212013>

SILVA, Cláudia. O.; SOUTO, Alice. P.; MEMÓRIA-LIMA, Karla. M. N. A pesquisa-intervenção em Psicologia do Trabalho em um aporte que toma o desenvolvimento como método e objeto. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 27, n. 1, p. 12-15, abr. 2015.

SILVA, Claudia O da; ZAMBONI, J.; BARROS, Maria Elizabeth. *Clínicas do trabalho e análise institucional*. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016.

SILVA, Ênio Rodrigues da. *O gesto profissional em Psiquiatria: o Centro de Atenção Psicossocial como território de trabalho*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Maria Cecília P. de S. e. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. *Cadernos de Estudos Linguístico*, Campinas, SP, v. 44, p. 339-351, jan./jun. 2003.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. *Questões de Desenvolvimento Humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, Ana Luiza B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria M. ; FERREIRA, Norma Sandra de A. (orgs.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-45.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUTO, Alice P.; LIMA, Karla M. N. M.; SILVA, Claudia Osorio da. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho, *Laboreal*, v. 11, n. 1, 2015.

SOUTO, Kely C. N.. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e as práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, Clarilza O.; PESTANA, Maria I. A. Polissemia da noção de competência no campo da educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133- 152, 2009.

SOUZA, Odiliana R. de. *O trabalho do alfabetizador nos anos iniciais da Educação Fundamental na Rede Municipal de Goiânia: uma análise a partir da Ergologia*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA, Odiliana R. de; ALVES, Wanderson F.. A alfabetização nos anos iniciais da educação fundamental no Brasil: uma análise a partir dos trabalhos apresentados na ANPED. *REVELLI*, Inhumas, v.10, n.2, p. 240-262, jun. 2018. Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

SOUZA, Odiliana R. de; ALVES, Wanderson F. O agir competente do professor alfabetizador na transposição de contextos estáveis: reflexões ergológicas sobre a experiência docente. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, v. 3, n.18, nov./dez. 2022.

SOUZA, Odiliana R. de *et al.* Alfabetização e produção de sentidos: possibilidades na organização do trabalho pedagógico em meios remotos. *REVELLI*, Inhumas, v. 14, p. 1-22, 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, ago. 2010.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1995.

THOMPSON, P. Crawling from the wreckage: the labour process and the politics of production. In: KNIGHTS, David; WILLMOTT, Hugh (orgs.). *Labour process theory*. Londres: The Macmillan Press, 1990. p. 95-125.

TOASSA, Gisele. Conceito da consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TORRES, Rosa. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996. p. 125-193.

VALLE, Ione. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p.178-187, ago. 2006.

VATIN, François. *Epistemologia e Sociologia do Trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

VATIN, François. *Marx e o trabalho: ato criador e instrumento de alienação*. Título original: Marx et le travail: acte créateur et instrument d'aliénation, Rewe du MAUSS permanente, 6 février 2010 [em ligne]. Tradução: Wanderson Ferreira Alves – Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

VATIN, François. *Trabalho: atividade produtiva e ordem social*. Curitiba: CRV, 2022.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro: Editora da Universidade de São Paulo, 1973. p. 207-262.

VERNANT, Jean Pierre. Aspectos psicológicos do Trabalho na Grécia Antiga. In: VIDAL-NAQUET, Pierre; VERNANT, Jean Pierre (orgs.). *Trabalho e escravidão na Grécia Antiga*. Campinas: Papyrus, 1989. p. 34-41.

VIEIRA, Jarbas. S. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004.

VIGOTSKY, Lev. Semenovich. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKI, Lev. Semenovich. *Obras Escogidas*, v. III (problemas del desarrollo de la psique). 2. ed. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis *et al.* *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25- 42.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ATIVIDADE DOCENTE DO ALFABETIZADOR NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: ENTRE O TRABALHO VISÍVEL E O INVISÍVEL.

Pesquisador: ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82449318.9.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.518.357

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa propõe-se problematizar a atividade docente realizada por alfabetizadores nos anos iniciais da Educação Fundamental da Rede Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Para tal feito, traremos as contribuições da perspectiva da Ergologia em Yves Schwartz e da Clínica da Atividade em Yves Clot para analisar as nuances e os impasses entre o trabalho prescrito e o trabalho real do alfabetizador. Para tal feito partiremos do entendimento que o trabalho concreto não é diretamente visível, mas ao aumentarmos a visibilidade sobre o mesmo, a partir de processos e procedimentos baseados na partilha de saberes entre os pesquisadores universitários e os "trabalhadores do terreno", aliada a perspectiva freireana de "fazer com" e não "fazer-para", pode-se permitir ao trabalhador aumentar a compreensão sobre o seu trabalho e as possibilidades de maior autonomia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o que se passa entre o trabalho prescrito (nas orientações, normas do sistema educacional de ensino e dos modos de fazer até então instituídos) e o trabalho real dos professores alfabetizadores, ou seja, como o trabalho se organiza ao se deparar com a problemática real da dinâmica da escola.

Objetivo Secundário:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.518.357

- Analisar "o que se pede", ou seja, as prescrições dispostas nos documentos orientadores da SME que apontam as prescrições para o trabalho do professor alfabetizador a partir da Teoria Histórico-Cultural (perspectiva teórica adotada pela própria rede de ensino);
- Perceber as condições dadas para o desenvolvimento positivo do trabalho;
- Compreender "o que a coisa pede" enquanto necessidade de orientação, de condições de trabalho, e de formulação de políticas públicas que partam das reais necessidades dos trabalhadores docentes;
- Problematizar a atividade docente buscando compreender: os constrangimentos, as coerções, os impedimentos e conceitos que envolvem a especificidade do trabalho do alfabetizador.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora a pesquisa não envolve riscos, mas ressalva no TCLE todas as possibilidades de desconfortos que os participantes possam vir a ter. Como benefícios aponta que o presente estudo pode possibilitar um aprofundamento sobre questões importantes no que se refere ao trabalho docente do professor alfabetizador e posteriormente contribuir com elementos para o direcionamento de políticas públicas educacionais no âmbito municipal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto relevante academicamente e com inserção social importante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam: Folha de Rosto, currículo, Projeto Detalhado, Declaração de Pesquisadores Termos de Assentimento, Justificativa de Ausência, termo de consentimento livre e esclarecido, declaração de instituição e infraestrutura anuência, termo de compromisso.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, s.m.j. deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para Abril/2019.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.518.357

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1062380.pdf	22/01/2018 17:22:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoDETALHADO.pdf	22/01/2018 17:19:53	ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Outros	curriculo.pdf	22/01/2018 17:18:06	ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSO.pdf	22/01/2018 17:17:43	ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA.pdf	22/01/2018 17:16:44	ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSCIENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	22/01/2018 17:15:24	ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	22/01/2018 17:13:10	ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto.pdf	22/01/2018 17:01:32	ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	22/01/2018 17:00:15	ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 28 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE).



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“DIMENSÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DO TRABALHO DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO: O TRABALHO COLETIVO E OS COLETIVOS DE TRABALHO”**. Meu nome é **ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail odiliana@ufg.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 3521-1215. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

- 1 Título, justificativa, objetivos
“DIMENSÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DO TRABALHO DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO: O TRABALHO COLETIVO E OS COLETIVOS DE TRABALHO”. Esta pesquisa discute o trabalho coletivo realizado por alfabetizadores nos anos iniciais da Educação Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Para tal feito, traremos as contribuições da perspectiva da Ergologia em Yves Schwartz e da Clínica da Atividade em Yves Clot para analisar as nuances e os empasses entre o trabalho prescrito e o trabalho real de um coletivo de professores alfabetizadores.
- 2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.
 O trabalho fará uso de entrevistas (estruturadas, semi- estruturadas e de verbalização induzida), instrução ao sósia e questionários. A esse respeito, por favor marque abaixo os itens que você está de acordo na realização da pesquisa:
 () Permito a divulgação e publicação do conteúdo das entrevistas e/ou questionários nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não permito a divulgação e publicação do conteúdo das entrevistas e/ou questionários nos resultados publicados da pesquisa.
- 2.1 Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo, bem como dos benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação na pesquisa;
- 2.2 Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato.

Universidade Federal de Goiás,
 Faculdade de Educação -Câmpus Colemar Natal e Silva (Câmpus I)
 Praça Universitária, s/n - Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, 74605-220
Telefone: (62) 3209-6240



2.3 Tem a garantia expressa de liberdade em se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, como também liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa; O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa;

2.4 Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; uma das estratégias de divulgação será a publicação da tese no banco de teses do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás. O *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, deverá ser autorizado pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“DIMENSÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DO TRABALHO DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO: O TRABALHO COLETIVO E OS COLETIVOS DE TRABALHO”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação -Câmpus Colemar Natal e Silva (Câmpus I)
Praça Universitária, s/n - Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, 74605-220
Telefone: (62) 3209-6240

ANEXO C –HISTÓRIA DE VIDA E AUTOCONFRONTAÇÕES – PRINCIPAIS ELEMENTOS TRATADOS COM TODAS AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INTEGRANTES DA PESQUISA

ENTREVISTA: HISTÓRIA DE VIDA

Temática: História de vida

- Que memórias você tem sobre as interações de momentos de leitura e escrita da sua infância?
- Quais são memórias sobre leitura e escrita do período em que você cursou o ensino fundamental?
- Qual a sua relação com a leitura e a escrita a partir disso?
- Quem lia para você? Em quais momentos? Que tipo de leitura?
- Que marcas foram deixadas em você quanto ao seu processo de alfabetização? O que você lembra desse período?
- O que você costuma ler hoje em dia? Quando você realiza essas leituras? Por quê? Para que?
- Você cursou o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública ou particular?
- Quais memórias das suas vivências escolares lhe marcaram em relação a esse período?
- Em qual universidade você estudou?
- Dos autores estudados durante a licenciatura, quais marcaram você? Por quê?
- Durante a sua graduação, você viu alguma disciplina específica sobre o processo de alfabetização?
- Quanto à Alfabetização, você se lembra de algum autor específico?
- Você tem formação específica em Alfabetização? Quais cursos você realizou?
- Você realizou cursos de formação continuada em alfabetização pela Gerência de Formação da SME? Caso sim, esse curso acrescentou conhecimentos à sua prática?
- Você fez curso de pós-graduação? Caso sim, qual o tema?
- Como foi sua primeira experiência em uma turma de alfabetização? Existia clareza quanto ao que deveria ser realizado?
- Você trabalhou durante a sua graduação? Caso sim, a atividade realizada estava relacionada diretamente com o ensino?
- Você escolheu ser professora? Foi uma escolha?

- Existia alguma pessoa na primeira escola onde você trabalhou a qual você podia recorrer para tirar dúvidas ou buscar orientações específicas sobre a alfabetização?
- Onde você consultava o que deveria ser feito e como deveria ser feito?
- Quanto tempo de experiência você tem em turmas de alfabetização?
- Quantos anos de trabalho você tem como professora?
- Em quantas escolas você já trabalhou?
- Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- Quantas horas por dia você trabalha como professora?
- Por quantos anos você tem trabalhado com essa carga horária?
- Você é concursada? Caso sim, em quantos períodos? A quanto tempo?
- Você tem dobra de carga horária (ou seja, possui um contrato precário de trabalho que - pode ser interrompido a qualquer tempo)? Essa dobra corresponde ao período em que você está em sala na turma de alfabetização?
- Quantas pessoas moram na sua casa?
- Você é a única pessoa responsável pelo sustento da sua casa? Caso não, quem são as pessoas que dividem essa responsabilidade com você?
- Qual é a renda mensal total da família se somarmos as pessoas que moram na sua casa?
- Quais mudanças você percebe no exercício da sua prática como alfabetizadora, ao comparar o seu primeiro ano como alfabetizadora e atualmente?
- Qual o aprendizado mais importante que sua experiência lhe ensinou ao longo desse tempo?

Temática: Sobre o trabalho

- O que significa estar alfabetizado para você?
- Quais atividades você realiza que são imprescindíveis para ensinar a ler e escrever?
- Quais instrumentos e materiais pedagógicos são essenciais?
- É possível que a criança saia do agrupamento A (primeiro ano da educação fundamental) - lendo e escrevendo com autonomia? O que direciona esse desenvolvimento?
- Você acha que é necessário estabelecer critérios para que o professor se module na turma A? Quais?

Temática: Sobre a articulação com o coletivo de professores da escola

- Como é a sua relação com o livro didático de alfabetização? O livro adotado contribui com o quê? Qual o nome do livro? Quem faz a escolha do material?
- Você recebe orientação pedagógica para realizar o seu trabalho? De quem?
- Existem orientações escritas sobre como você deve realizar o seu trabalho na alfabetização? Onde encontrá-las?
- Quais atividades que constam no seu planejamento semanal são fundamentais para que as crianças avancem na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética?
- Quais atividades você realiza para que as crianças ampliem o conhecimento de mundo e se mobilizem para as atividades de leitura e escrita?
- Quais espaços da escola você utiliza para realizar o atendimento individualizado e em pequenos grupos? O espaço é adequado?
- Você tem a liberdade de mudar a disposição das carteiras quando necessário e previsto nas atividades que você planeja?
- Existe material disponível e de forma suficiente para que você realize o seu trabalho (jogos voltados para a alfabetização, alfabeto móvel, diferentes materiais e papéis para realizar atividades com as crianças, material de uso coletivo)?
- Como é a interação entre o coletivo de professores?

Temática: Sobre a relação com a Coordenadoria Regional de Educação – CRE e a Secretaria Municipal de Educação

- Como você percebe a postura da SME para com as escolas?
- Que saberes a prática cotidiana na escola tem gerado como demanda de estudos e formação centrada na escola?
- Como é o relacionamento da escola com o apoio técnico pedagógico da CRE? Como ele se comporta perante o grupo? Ele contribui com o seu trabalho?
- O que falta de orientação da SME para você realizar seu trabalho?

QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS AUTOCONFRONTAÇÕES:

Momento 1: Diálogo com uma professora sobre determinada atividade:

- Em tal situação, qual o motivo de você agir dessa maneira?
- Que conhecimentos (prescritos, técnicos, saberes da experiência, intuição, dentre outros) você mobilizou para agir?
- Você precisa construir os materiais que utilizou nesse momento em sala? (cartazes, fichas de leitura, ficha com o nome das crianças). Conta-me um pouco sobre isso: qual o melhor jeito de fazer, que recursos utilizar e quais não utilizar e os motivos para tal.
- Esses materiais são importantes para você desenvolver o seu trabalho ou você consegue ficar sem eles? Na ausência deles, você utiliza o quê?
- Como você consegue manter o “domínio de sala⁸⁵” enquanto desenvolve a atividade com as crianças? Foi sempre assim? O que mudou? Como você percebeu isso? Quais conhecimentos quanto a isso a sua experiência profissional lhe proporcionou?
- Especificamente, nessa atividade, como você percebe o seu aluno? O que ele sabe, ou não, quais as suas dificuldades e como você pode intervir naquele momento. Isso é importante para realizar o seu trabalho?
- Como você percebe as especificidades dos seus alunos? Isso ajuda no desenvolvimento do trabalho? Quando?
- Como você se relaciona com as crianças da sua turma? Afetividade é importante? Por quê? Com o que ela contribui?
- Como você organiza as atividades das crianças para esse tipo de tarefa? Coletivas, em grupos ou duplas, individual? Que critérios você estabelece para organizar isso?
- Existem orientações práticas para você realizar esse tipo de tarefa pela SME? Onde posso encontrá-las? Essas orientações contribuem?
- Quais foram as condições dadas para você desenvolver esse trabalho?
- Você tem suporte de alguém na instituição para orientar o seu trabalho? Como é essa relação?
- Você trabalha de manhã e à tarde, qual o melhor momento do dia para realizar esse tipo de atividade? Por quê?
- Você se sente cansada ao longo da jornada?

⁸⁵ Termo utilizado pelas professoras sujeitos de pesquisa.

- Você fica ligada diretamente ou tem algumas estratégias para se poupar e aguentar a jornada de 8 horas em sala?
- Como você se organiza para se envolver, mas também se poupar a ponto de não sair esgotada da sua jornada de trabalho?
- Em quais momentos você consegue descansar?
- Você fala alto ou baixo durante as aulas? Por quê? Isso afeta a sua saúde? Como?
- Você fica de pé o tempo todo? Em quais momentos você se senta? Por quê?
- Como você organiza o seu trabalho nos dias em que não se sente totalmente bem e disposta?

Momento 2: As demais professoras são chamadas para contribuir a partir do exemplo da professora que discorreu sobre sua atividade

A partir de tais questões e do desvelar dos modos de fazer de um corpo-si que se investe e se poupa, o conteúdo das discussões foi levado para as outras alfabetizadoras do 1º ano para que elas discutissem sobre determinado tema já explorado individualmente: o que foi realizado, o que estava planejado e não foi feito, o que pode ser feito diferente, como seriam essas possibilidades de realizar o trabalho, o que foi aprendido com a situação que aprimorou o modo de trabalhar.

Momento 3: Os temas se voltam para o coletivo de alfabetizadoras como síntese dos saberes produzidos por elas, e se tornam base para a tomada de decisão coletiva

ANEXO E: TABELA SALARIAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA - 2023

TABELA SALARIAL - 2023

Professores/as da Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Aplicação do Reajuste de 7,50% na tabela anterior (2022)

PI	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
20h	1.799,04	1.821,53	1.844,30	1.867,35	1.890,69	1.914,33	1.938,26	1.962,49	1.987,02	2.011,86	2.037,01	2.062,46	2.088,25	2.114,35	2.140,78	2.167,54	2.194,63	2.222,06	2.249,84	2.277,96
30h	2.698,56	2.732,29	2.766,45	2.801,03	2.836,04	2.871,49	2.907,38	2.943,73	2.980,52	3.017,78	3.055,51	3.093,70	3.132,37	3.171,53	3.211,17	3.251,31	3.291,95	3.333,10	3.374,76	3.416,94
40h	3.598,08	3.643,06	3.688,60	3.734,70	3.781,40	3.828,66	3.876,52	3.924,97	3.974,03	4.023,71	4.074,01	4.124,93	4.176,49	4.228,70	4.281,56	4.335,08	4.389,27	4.444,13	4.499,68	4.555,93
60h	5.397,13	5.464,59	5.532,90	5.602,06	5.672,08	5.742,98	5.814,77	5.887,45	5.961,05	6.035,56	6.111,01	6.187,40	6.264,74	6.343,05	6.422,33	6.502,61	6.583,89	6.666,19	6.749,52	6.833,89

PLC	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
20 h	2.002,33	2.062,40	2.124,27	2.188,00	2.253,65	2.321,25	2.390,89	2.462,61	2.536,49	2.612,58	2.690,97	2.771,70	2.854,85	2.940,49	3.028,71	3.119,57	3.213,16	3.309,55	3.408,83	3.511,09
30h	3.003,50	3.093,60	3.186,41	3.282,00	3.380,46	3.481,87	3.586,33	3.693,92	3.804,74	3.918,89	4.036,45	4.157,55	4.282,27	4.410,74	4.543,06	4.679,35	4.819,73	4.964,32	5.113,25	5.266,65
40h	4.004,66	4.124,80	4.248,55	4.376,00	4.507,28	4.642,51	4.781,78	4.925,24	5.072,99	5.225,18	5.381,93	5.543,39	5.709,69	5.880,98	6.057,41	6.239,13	6.426,31	6.619,10	6.817,67	7.022,20
60h	6.007,00	6.187,21	6.372,82	6.564,01	6.760,93	6.963,75	7.172,67	7.387,85	7.609,48	7.837,77	8.072,90	8.315,09	8.564,54	8.821,48	9.086,12	9.358,70	9.639,46	9.928,65	10.226,51	10.533,30

PII	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
20h	2.236,21	2.303,30	2.372,40	2.443,57	2.516,87	2.592,38	2.670,15	2.750,26	2.832,76	2.917,75	3.005,28	3.095,44	3.188,30	3.283,95	3.382,47	3.483,94	3.588,46	3.696,12	3.807,00	3.921,21
30h	3.354,32	3.454,94	3.558,59	3.665,35	3.775,31	3.888,57	4.005,23	4.125,38	4.249,15	4.376,62	4.507,91	4.643,15	4.782,45	4.925,92	5.073,70	5.225,91	5.382,69	5.544,17	5.710,50	5.881,81
40h	4.472,42	4.606,59	4.744,79	4.887,13	5.033,75	5.184,76	5.340,30	5.500,51	5.665,53	5.835,49	6.010,56	6.190,88	6.376,60	6.567,90	6.764,94	6.967,88	7.176,92	7.392,23	7.614,00	7.842,42
60h	6.708,63	6.909,89	7.117,19	7.330,70	7.550,62	7.777,14	8.010,46	8.250,77	8.498,29	8.753,24	9.015,84	9.286,31	9.564,90	9.851,85	10.147,40	10.451,83	10.765,38	11.088,34	11.420,99	11.763,62

Fonte: Prefeitura de Goiânia
Elaboração: DIEESE - ERGO

Gratificação de Regência (R\$)	
20 horas	455,59
30 horas	683,39
40 horas	911,19
60 horas	1366,78

Auxílio Locomoção (R\$)	
20 horas	484,78
30 horas	727,15
40 horas	1.068,05
60 horas	1.602,06

ANEXO F: MEMORANDO Nº 183/2022 - DIRPED



Secretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica

Memorando nº. 183/2022 – DIRPED

Goiânia, 09 de março de 2022.

De: Diretoria Pedagógica
Para: Gabinete/Sugest/Diredu/Diradm/Dirges/Cres

A Superintendência Pedagógica informa a Vossa Senhoria sobre a regulamentação dos Documentos Curriculares da SME para a Educação Básica. Esclarecemos que cada uma das etapas possuem Documentos Curriculares próprios, elaborados de acordo com as orientações e determinações definidas por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, conforme Resolução nº 086 de 28 de outubro de 2021. A saber:

Educação Infantil: *Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia – DC-EI.* Essa etapa traz ainda a *Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia/2019*, com orientações para o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico junto às crianças.

Ensino Fundamental: *Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado)* e demais documentos orientadores encaminhadas pela Superintendência Pedagógica.

Educação de Jovens e Adultos: *Documento Curricular Goiânia – EAJA*, devido à pandemia, a modalidade está orientando o trabalho pedagógico por meio da Matriz Estruturante – 2022.

Considerando que o trabalho pedagógico destas etapas e modalidade da Educação Básica são fundamentadas nos mesmos princípios e referenciais teóricos, foi elaborado, também, um documento único *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico* da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para nortear e embasar o processo de desenvolvimento das ações educativas desta Rede de Educação.

Informamos que os referidos documentos estão publicados no site <https://sme.goiania.go.gov.br/> (Documentos Oficiais) com livre acesso a toda comunidade.

PREFEITURA
DE GOIÂNIASecretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica

Esclarecemos que as Propostas Político-Pedagógicas anteriores fazem parte da história e trajetória desta Rede e contribuíram com os processos educativos, porém, a resolução das mesmas deixaram de vigorar, pois perderam a vigência estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação.

Assim, com o objetivo de adequar as terminologias usadas nos documentos oficiais nacionais que orientam o trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, foram feitas as seguintes alterações:

Nomenclatura utilizada	Alteração
Instituição Educacional	Unidade Educacional
Educandos	Estudantes
Educação Fundamental	Ensino Fundamental
EAJA	EJA
Ciclo da Infância	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
Ciclo da Adolescência	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Agrupamentos A, B, C...	1º Ano, 2º Ano, 3º Ano...
Corte Temporal	Bimestre
Conselho de Ciclo	Conselho de Classe
Fichas Descritivas	Boletim Escolar
Percentual de Aprendizagem	Nota

Observações:

- O termo "educando" era utilizado em todas as etapas e modalidade. De acordo com a nova terminologia, na Educação Infantil, será usado "crianças". No Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, será usado "estudantes".
- O termo "agrupamento" será mantido na Educação Infantil.
- Na EJA, serão mantidas as terminologias 1º Segmento (1ª a 4ª séries) e 2º Segmento (5ª a 8ª séries)

Atenciosamente,

ANEXO G: ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DA SME GOIÂNIA, SEGUNDO O
REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS (PORTARIA SME Nº 579/2020)

DOM Eletrônico

Edição Nº 7448, de 21 de dezembro de 2020.

Página 139 de 244



**PREFEITURA
DE GOIÂNIA**

Secretaria Municipal de Educação e Esporte

PORTARIA SME Nº 579, de 15 de dezembro de 2020.

*Aprova o Regimento Interno das Escolas Municipais
da Rede Municipal de Educação de Goiânia, e dá
outras providências.*

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE, no uso de suas atribuições legais e regimentais, nos termos do Decreto nº 012, de 02 de janeiro de 2017, e com fulcro no disposto no art. 7º, IX, do Decreto nº 1.981, de 08 de julho de 2016, e no art. 31, I e V, da Lei Complementar nº 276, de 03 de junho de 2015 e nos arts. 205, 206 e 211, da Constituição Federal, e no art. 11, III, da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

CONSIDERANDO:

I – A necessidade de regulamentar a organização administrativa e político-pedagógico das Escolas Municipais da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar, conforme Anexo Único desta Portaria, o Regimento Interno das Escolas Municipais da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Art. 2º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

Prof. MARCELO F. DA COSTA
Secretário Municipal de Educação e Esporte

www.goiania.go.gov.br

Rua 226 nº 794
Setor Leste Universitário -Goiânia - GO
CEP: 74610-130 - Tel: 62 3524-8905

Prefeitura de Goiânia/ Sup. da Casa Civil e Articulação Política - Assinado Digitalmente: www.goiania.go.gov.br



**PREFEITURA
DE GOIÂNIA**

Secretaria Municipal de Educação e Esporte

SUBSEÇÃO VII

Do Ensino Fundamental

Art. 114. São deveres do(a) professor(a) do ensino fundamental, além de outros que lhe forem delegados, respeitada a legislação pertinente:

I – planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo, numa perspectiva coletiva e integradora;

II – participar da proposição de projetos específicos da escola;

III – planejar e realizar ações contínuas para recuperação da aprendizagem, de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades e maior tempo de reflexão aos(as) educandos(as);

IV – avaliar, periodicamente, as ações pedagógicas, os processos de aprendizagens e o desenvolvimento dos(as) educandos(as), por meio de diferentes registros e da documentação pedagógica estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte;

V – manter atualizados os registros dos instrumentos de avaliação dos(as) educandos(as), conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Esporte;

VIII – encaminhar à secretaria geral da escola a sistematização dos registros da aprendizagem, mediante as avaliações, assim como os dados da assiduidade dos(as) educandos(as), obedecendo aos prazos fixados pelo cronograma da escola;

VI – registrar e controlar, diariamente, a frequência dos(as) educandos(as) no diário e registrar as ações educativas e pedagógicas desenvolvidas no dia:

a) ponto (.) para presença;

b) efe (f) minúsculo para falta.

VII – pesquisar e implementar práticas pedagógicas que garantam a ampliação do universo cultural dos(as) educandos(as);

VIII – zelar por um ambiente educativo que expresse a autonomia, a criatividade e a autoria dos(as) educandos(as), nas relações e interações estabelecidas entre elas e delas com os adultos;

IX – socializar com os(as) educandos(as) e os pais ou outros responsáveis os registros e as produções das ações educativas pedagógicas;

X – não retirar os(as) educandos(as) da escola para passeios e eventos externos sem autorização prévia, específica e temporária e por escrito, dos pais ou outros responsáveis e do(a) diretor(a);

XI – analisar coletivamente os problemas no processo de ensino-aprendizagem, refletindo as causas do aproveitamento insatisfatório dos(as) educandos(as), sugerindo

**PREFEITURA
DE GOIÂNIA****Secretaria Municipal de Educação e Esporte**

possibilidades diferenciadas de organização desse processo, propondo medidas de maneira a superar os problemas identificados;

XII – registrar e analisar a aprendizagem dos(as) educandos(as), sistematizando o processo avaliativo, atribuindo notas (EAJA), percentual e o registro descritivo das aprendizagens (Ciclos), conforme Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte;

VIII – encaminhar à secretaria geral da escola a sistematização dos registros da aprendizagem dos(as) educandos(as) mediante as avaliações, assim como os dados da assiduidade, referentes aos(as) educandos(as), obedecendo aos prazos fixados pelo cronograma da escola;

IX – participar da organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas;

X – propor, discutir, apreciar e participar da elaboração de projetos de trabalho pedagógico de forma integrada com as demais ações da escola;

XI – buscar o aprimoramento do trabalho docente e do seu desempenho profissional, bem como a ampliação de seus conhecimentos, através de:

- a) cursos de atualização, graduação e pós-graduação;
- b) seminários, encontros e outros eventos culturais e educativos;
- c) formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte;
- d) formação continuada *in loco* na perspectiva da formação em contexto.

XII – conhecer e cumprir as normas estabelecidas neste regimento e as leis educacionais em vigor.

SUBSEÇÃO III

Do Atendimento Educacional Especializado

Art. 115. A atividade de docência no Atendimento Educacional Especializado – AEE, em sala de recursos multifuncionais, quando instalada nas dependências da escola, de acordo com o normatizado na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 4, de 02 de outubro de 2009, é exercida por profissional da educação com licenciatura plena e especialização *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado – AEE.

PROJETO ALFABETIZAÇÃO EM FOCO
PLANILHA DE SISTEMATIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO FINAL/LÍNGUA PORTUGUESA - fevereiro de 2022
PROFESSOR(A) REGENTE - 1º ano do Ensino Fundamental

Escola:			
Professor(a)		Turno:	

Nº de estudantes matriculados	Nº de estudantes avaliados	Nº de estudantes não avaliados		
		Presencial e não compareceu	Não presencial	Estudantes sem atendimento

Após a aplicação da prova, preencha a planilha de acordo com as aprendizagens dos estudantes, conforme a seguir:

DIGITE 1 PARA VERDE: se apropriou do conhecimento descrito.

DIGITE 2 PARA AMARELO: em processo de apropriação.

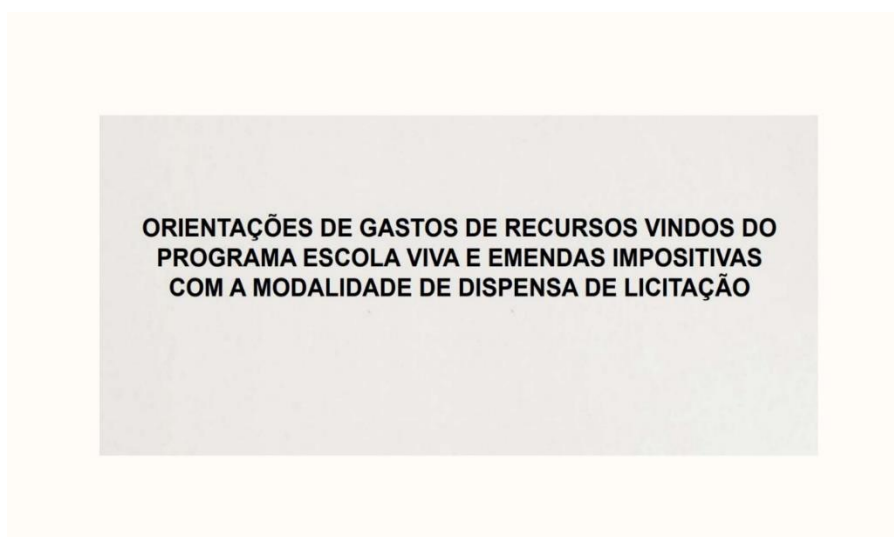
DIGITE 3 PARA VERMELHO: não se apropriou do conhecimento descrito.

Ao término do preenchimento, será calculado automaticamente a tabela **"TOTAL DE ESTUDANTES POR CONHECIMENTO"**, posicionada logo abaixo desta planilha de correção.

[illegible]

ANEXO I – SLIDES DA 1ª REUNIÃO COM O COLETIVO DOCENTE

* Os slides da reunião foram encaminhados pela SME



A unidade educacional deverá seguir o passo a passo:

- **1º passo:** a unidade educacional deverá abrir processo no SEI com Ofício informando os serviços que pretende executar, informar também o email da UE (conforme manual);
- **2º passo:** avaliação da Rede Física, sobre os serviços pretendidos pela unidade educacional;
- **3º passo:** a unidade educacional deverá inserir ETP (Estudo Técnico Preliminar). Preencher conforme modelo;

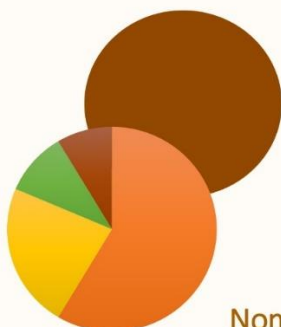
- **4º passo:** a unidade educacional deverá realizar cotação com 3 empresas diferentes e anexar as três propostas no SEI (as propostas deverão estar em papel timbrado da empresa com as devidas assinaturas);
- **5º passo:** encaminhar processo à Rede Física;
- **6º passo:** análise/aprovação da Rede Física;
- **7º passo:** Rede Física encaminhará o processo a GERTEC (Gerência de Tecnologia) para publicação no site da SME;

- **8º passo:** a unidade educacional deverá acompanhar no site da SME (<https://sme.goiania.go.gov.br/site/>) a publicação;
- **9º passo:** a partir da data da publicação no site da SME, a unidade educacional deverá aguardar o prazo de 3 (três) dias úteis para recebimento de propostas, no e-mail indicado pela UE;
- **10º passo:** findado o prazo de 3 (três) dias úteis, a unidade educacional deverá inserir no SEI todas as propostas recebidas por email;

- **11º passo:** a unidade educacional deverá escolher a proposta mais vantajosa para a administração, se atentando para o que diz a Lei 14.133/21 art. 23, parágrafo 2, inciso I – “*composição de custos unitários menores ou iguais a mediana do item correspondente... do Sistema Nacional de Custos e Índices de Construção Civil (SINAPI)*...”. Para isso, a UE deverá elaborar um Ofício contendo a escolha da empresa e encaminhá-lo à Rede Física para conhecimento;

- **12º passo:** a unidade educacional celebrará um contrato de prestação de serviços com a empresa escolhida, em que as duas partes assinarão o contrato e este será inserido no SEI para acompanhamento (conforme modelo);
- **13º passo:** a unidade educacional deverá, a cada etapa concluída da obra, inserir os registros fotográficos no SEI, acompanhados da respectiva comprovação de pagamento (NF).

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO



Nome da Unidade Educacional

CRE

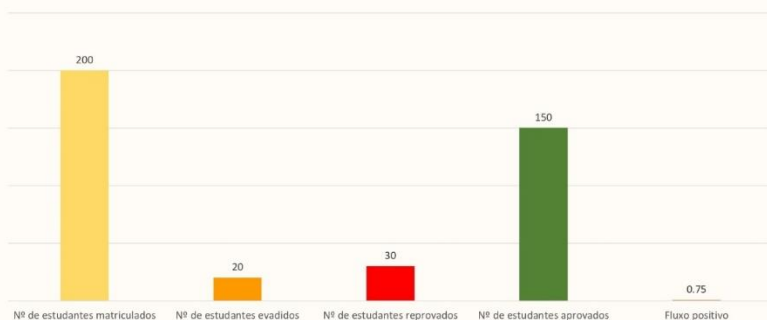
1º DIA

RESULTADOS EDUCACIONAIS/2022

16/01/2023

ANOS INICIAIS

FLUXO ESCOLAR DA UNIDADE



AValiação Semestral / 2022

1º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA			
	ESCOLA	CRE	RME
Percentual geral de acertos dos estudantes	10	10	76,5

MATEMÁTICA			
	ESCOLA	CRE	RME
Percentual geral de acertos dos estudantes	10	10	83

MAPA DE ALFABETIZAÇÃO

1º ANO

Componente curricular	Nº de estudantes matriculados	Nº de estudantes que evadiram ou abandonaram o ano letivo	Nº de estudantes que se apropriaram dos conhecimentos esperados	Nº de estudantes em processo de apropriação dos conhecimentos esperados	Nº de estudantes que não se apropriaram dos conhecimentos esperados
LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10
MATEMÁTICA	10	10	10	10	10

MAPA DE ALFABETIZAÇÃO

2º ANO

Componente curricular	Nº de estudantes matriculados	Nº de estudantes que evadiram ou abandonaram o ano letivo	Nº de estudantes alfabetizados	Nº de estudantes em processo de alfabetização	Nº de estudantes não alfabetizados
LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10
MATEMÁTICA	10	10	10	10	10

AVALIAÇÃO SEMESTRAL / 2022

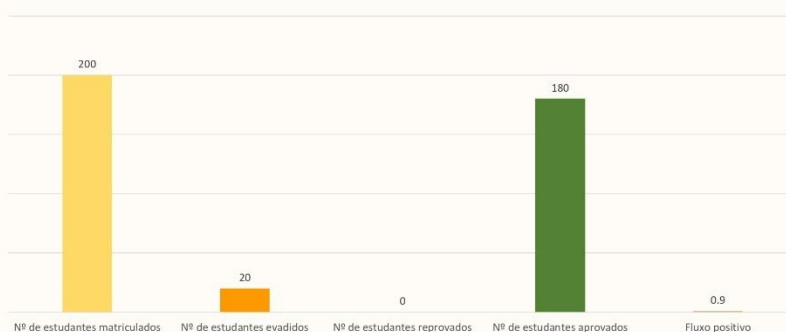
2º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA			
	ESCOLA	CRE	RME
Percentual geral de acertos dos estudantes	10	10	72

MATEMÁTICA			
	ESCOLA	CRE	RME
Percentual geral de acertos dos estudantes	10	10	76,9

FLUXO ESCOLAR

3º ANO



MAPA DE ALFABETIZAÇÃO

3º ANO

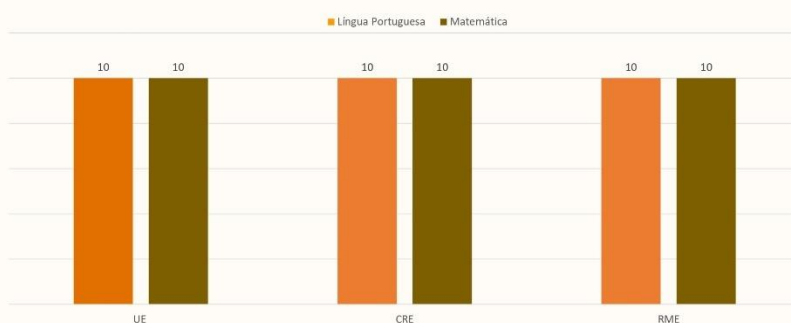
Componente curricular	Nº de estudantes matriculados	Nº de estudantes que evadiram ou abandonaram o ano letivo	Nº de estudantes que se apropriaram dos conhecimentos esperados	Nº de estudantes em processo de apropriação dos conhecimentos esperados	Nº de estudantes que não se apropriaram dos conhecimentos esperados
LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10
MATEMÁTICA	10	10	10	10	10

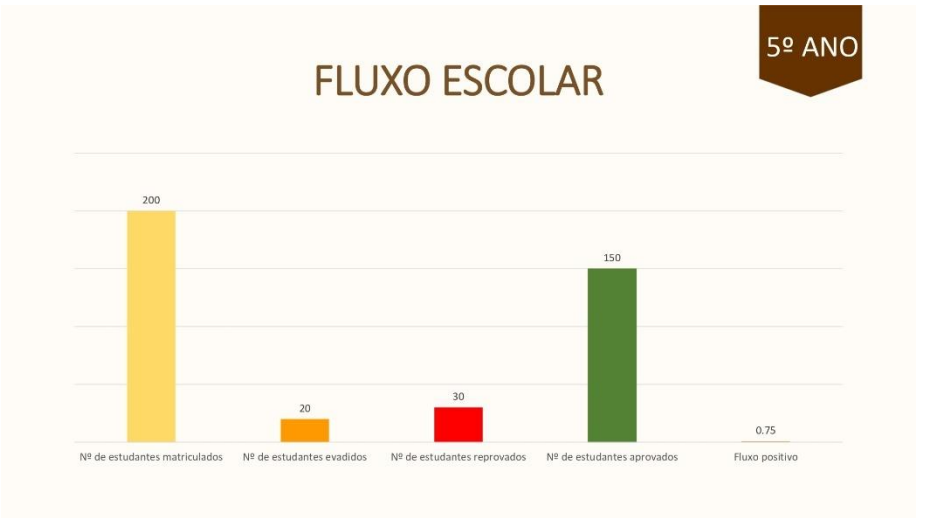
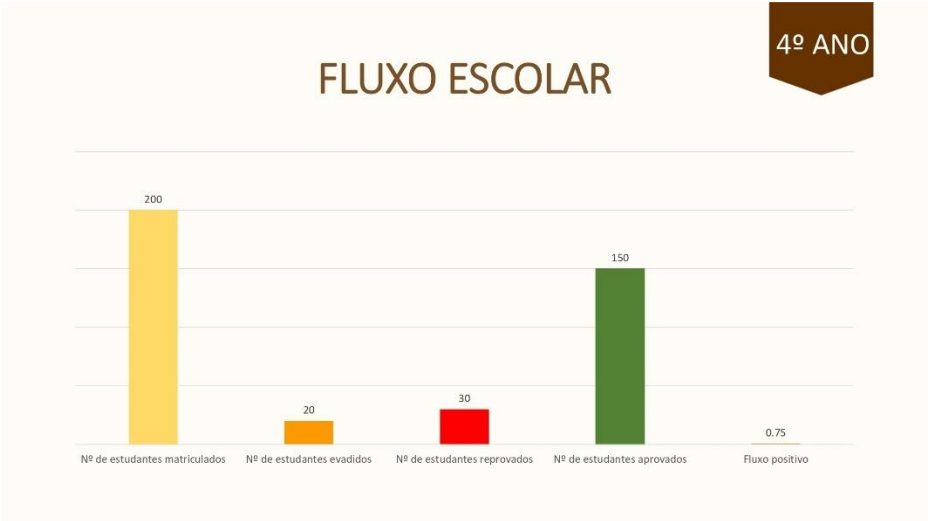
Observação: devido à pandemia, o *Programa Alfabetização em Foco* foi desenvolvido no 3º ano com o objetivo de garantir a alfabetização dos estudantes que concluíram, em 2021, o ciclo de alfabetização (2º ano) apresentando lacunas de aprendizagem, identificadas nas avaliações diagnósticas aplicadas em fevereiro de 2022.

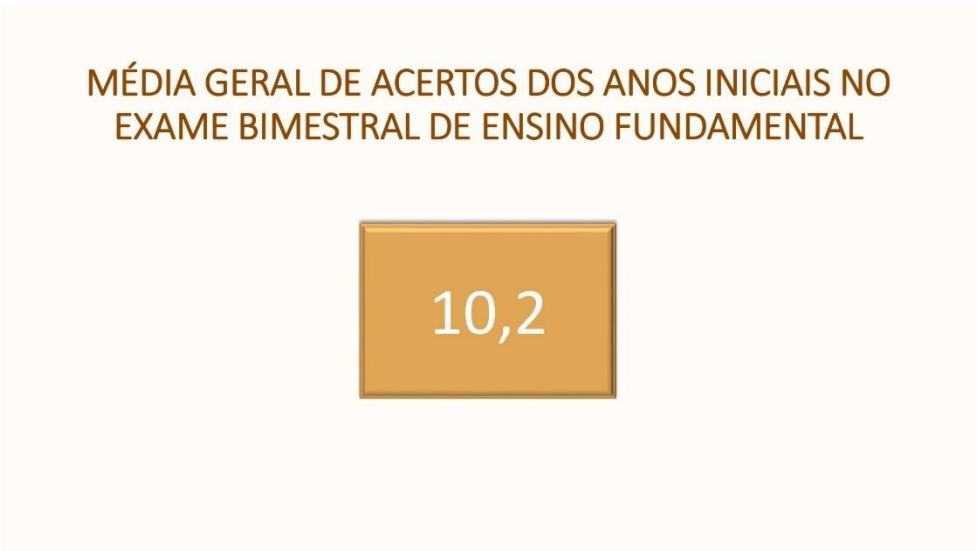
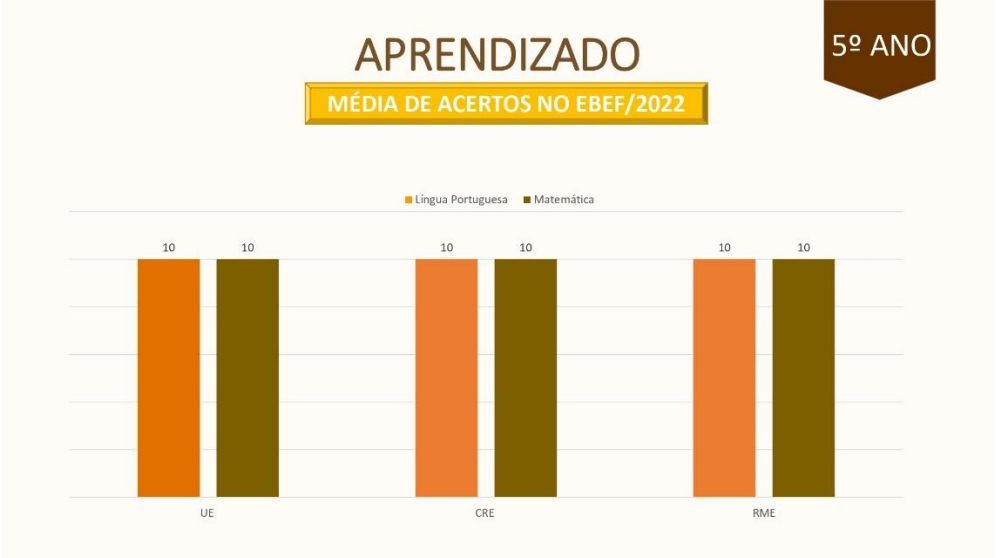
APRENDIZADO

3º ANO

MÉDIA DE ACERTOS NO EBEF/2022







ANOS FINAIS

(...)

EMTI

- Na EMTI as especificidades da **ampliação do tempo** precisam ser consideradas e muito bem **articuladas** entre os profissionais da escola, visando a **qualidade do ensino** e **desenvolvimento integral do estudante**.
- Deverá estar claro para todos os profissionais a organização do currículo por meio do Núcleo Comum e Núcleo Diversificado (Letramento e Numeramento, Práticas de Leitura e Escrita, Estudos Matemáticos, Tutoria e Projetos Complementares) e as **atribuições** realizadas pelas coordenações (pedagógica e de turno) e articulações (alfabetização, núcleo diversificado e higiene e alimentação).



PROGRAMAÇÃO PARA O 1º BIMESTRE

DATA	ATIVIDADE
16/01 a 31/03	Atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) pela comunidade escolar
16/01	Início do curso Transtorno do Espectro Autista
18 a 20/01	Período de acolhida dos estudantes e entrega dos seguintes materiais: - Caderno de Vivências Leia do programa Alfabetização em Foco - Caderno Aprender Sempre
14 a 17/02	Período de aplicação de avaliação diagnóstica para os estudantes do 1º ano
01/03	Início da <i>Maratona do Conhecimento (2023)</i> para os estudantes do 5º e 9º ano
16 e 17/03	Aplicação do Exame Bimestral do Ensino Fundamental (EBEF) para os estudantes do 3º ao 9º ano
21 a 28/03	Período de intensificação dos conhecimentos essenciais do Programa Alfabetização em Foco mediados no 1º bimestre para os estudantes do 1º, 2º ano e dos conhecimentos essenciais do 3º ano Período de recuperação para os estudantes do 4º ao 9º ano
20 a 28/03	Aplicação da Avaliação de Fluência Leitora Programa AlfaMais Goiás para os estudantes do 2º ano
27 a 30/03	Período de realização dos Conselhos de Classe da Turma nos Anos Iniciais
31/03	Realização do Conselho de Classe da unidade educacional para os Anos Iniciais e Anos Finais
14/04	Reunião de pais para a entrega dos resultados e apresentação dos estudantes destaques do 1º bimestre

SAEGYN

- Em 2023, o *Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia* entrará em seu segundo ano de implementação, estão previstas as seguintes avaliações:

- Avaliação para o 1º ano com objetivo de diagnosticar o desenvolvimento curricular da educação infantil.
- Avaliação Semestral da Alfabetização (junho e dezembro).

3. Exame Bimestral de Ensino Fundamental

- 4 edições;
- Aplicação em dois dias;
- Passará a ser um dos instrumentos avaliativos para a composição da **nota bimestral**.
- Matriz de Referência para o EBEF



CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

- O professor referência será o responsável pela mediação dos conhecimentos essenciais estabelecidos pelo programa e do material estruturado *Aprender Sempre*.
- O professor dos componentes curriculares do *Núcleo Diversificado* será o responsável por desenvolver o material estruturado *Leia*, do programa *AlfaMais Goiás*, complementando e em articulação com o professor referência da turma.

PROGRAMA DE RECOMPOSIÇÃO, RECUPERAÇÃO E APROFUNDAMENTO DAS APRENDIZAGENS

APRENDER SEMPRE

- O professor de Língua Portuguesa e Matemática deverá desenvolver o material *Aprender Sempre*.
- Os professores dos demais componentes curriculares deverão desenvolver o DCGO Ampliado, organizado por ano e cortes temporais.
- Caberá ao professor, sempre que necessário, na lógica da recomposição e recuperação, retomar, conforme planejamento das aulas, conhecimentos anteriores a fim de gerar a apropriação adequada.



INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

- O professor deverá aplicar, no mínimo, três instrumentos avaliativos diferentes.
- O EBEF será o quarto instrumento avaliativo para compor a nota do bimestre.
- Para a utilização do EBEF na nota bimestral, todo instrumento avaliativo deverá valer 100 pontos que serão somados e divididos pelo número de instrumentos aplicados.

ESTUDANTES REPROVADOS

- A coordenação pedagógica, em articulação com os professores, deve garantir acompanhamento sistemático para os estudantes que foram reprovados em 2022. Eles deverão ser prioridade nas atividades de reforço escolar e tutoria. Vale ressaltar que conforme orientação da SME, os mesmos não poderão ser reprovados duas vezes no mesmo ano escolar. Na pauta do Apoio Pedagógico, constará, permanentemente, o acompanhamento da situação escolar desses estudantes.

NÚCLEO DIVERSIFICADO

Práticas de Leitura e Escrita

Estudos Matemáticos

- Em 2023, o projeto *Aprova Brasil* será desenvolvido no 3º, 5º e 9º ano.
- Nos demais anos, o professor deverá desenvolver a programação curricular complementar orientada pela SUPPED.
- Caberá ao professor realizar o planejamento e elaborar as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.
- A fim de dar suporte ao professor, a SUPPED irá disponibilizar materiais didáticos e formação ao longo dos bimestres.
- Os professores desses componentes não são “tapa-buracos”, possuem programação curricular para desenvolver e só deverão substituir professores quando estiverem em seus horários de *Atividade Inerente à Docência (AID)*. Conforme determina as *Diretrizes de Modulação*, a prioridade da AID é a substituição de professores em caso de faltas.

EMTI

- Na EMTI as especificidades da **ampliação do tempo** precisam ser consideradas e muito bem **articuladas** entre os profissionais da escola, visando a **qualidade do ensino** e **desenvolvimento integral do estudante**.
- Deverá estar claro para todos os profissionais a organização do currículo por meio do Núcleo Comum e Núcleo Diversificado (Letramento e Numeramento, Práticas de Leitura e Escrita, Estudos Matemáticos, Tutoria e Projetos Complementares) e as **atribuições** realizadas pelas coordenações (pedagógica e de turno) e articulações (alfabetização, núcleo diversificado e higiene e alimentação).



PROJETOS COMPLEMENTARES

O Projeto Complementar deverá ser desenvolvido por **semestre** com o objetivo de **diversificar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos trabalhados no Núcleo Comum**.

Deverão ser consideradas as dificuldades observadas pelos professores quanto às aprendizagens, temas transversais trazidos por meio da escuta dos estudantes e comunidade escolar; **temas instigantes, lúdicos que estimulem a curiosidade e a criatividade**.



FORMAÇÃO

- Os professores modulados no 1º e 2º ano que não concluíram o curso *Alfabetização em Foco*, os novatos e os coordenadores pedagógicos deverão participar desse curso.
- Os professores modulados no 5º ano deverão participar do curso *Matemática em Foco*.



CURSO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

- Apresentar vídeo com o detalhamento do curso.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES



- Distribuição dos estudantes não alfabetizados e reprovados entre as diversas turmas.
- Maratona do Conhecimento: o projeto será apresentado aos diretores, coordenadores e professores no mês de fevereiro.
- Aluno Destaque / 2023: serão enviadas novas orientações

2º DIA

17/01/2023

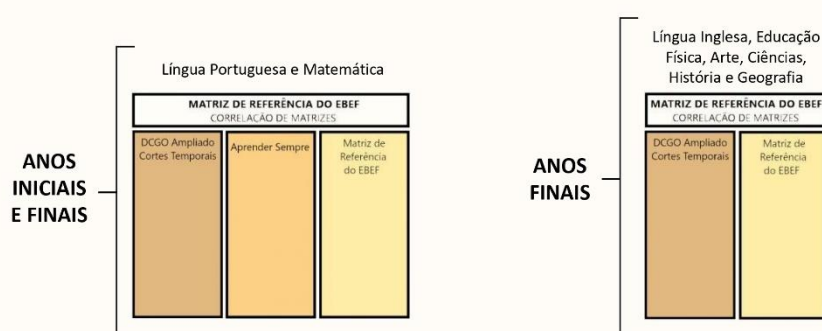
MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O EBEF

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O EBEF

- Instrumento norteador para a elaboração das questões do EBEF.
- Está estruturada a partir das competências e habilidades que se espera que o estudante tenha se apropriado nas etapas do Ensino Fundamental
- Estruturada com base no DCGO Ampliado, material estruturado *Aprender Sempre* tendo como finalidade estabelecer competências e habilidades consideradas essenciais em cada ano do Ensino Fundamental.
- **Não** se confunde com o *documento curricular*, que é muito mais amplo, e não pode ser confundido com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois são recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para o Ensino Fundamental.
- Constitui-se uma orientação para os professores que irão desenvolver o currículo em sala de aula, permitindo uma preparação adequada dos estudantes que farão o EBEF e garantindo transparência ao processo.

A versão preliminar do documento será enviada para a escola no dia 16/01/2023.

- Para a construção da *Matriz de Referência do EBEF* foi realizado um estudo de correlação de habilidades dos seguintes documentos:



Obs.: Para os Anos Iniciais, em 2023, será elaborada a Matriz de Referência dos demais componentes curriculares.

MÃO NA MASSA

- Apresentação de um vídeo sobre a Matriz de Referência do EBEF.
- A coordenação pedagógica disponibilizará a Matriz de Referência do EBEF para estudo e contribuição inicial dos professores.
- Planejamento do período de acolhimento dos estudantes e famílias.



Desejamos a
todos um
excelente
retorno!

ANEXO J - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR

DEMANDA DE PROFISSIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO COLETIVO DOCENTE

TURNO	MODALIDADE	COLETIVO	ORGANIZAÇÃO
INTEGRAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	13 Professores pedagogos (Componentes curriculares obrigatórios; Tutoria; Numeramento e letramento; Projetos complementares)	34 atendimentos efetivos com os estudantes; 8 atividades inerentes à docência; 3 horas atividades; tutoria, conforme necessidade.
INTEGRAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	5 Professores do Coletivo Ampliado (Práticas de leitura e escrita; Estudos matemáticos; Tutoria; Numeramento e letramento; Projetos complementares)	34 atendimentos efetivos com os estudantes; 8 atividades inerentes à docência; 3 horas atividades; tutoria, conforme necessidade
INTEGRAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	3 professores de educação física (Tutoria; Projetos complementares)	34 atendimentos efetivos com os estudantes; 8 atividades inerentes à docência; 3 horas atividades; tutoria, conforme necessidade.
INTEGRAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 professor de arte (Tutoria; Projetos Complementares)	34 atendimentos efetivos com os estudantes; 8 atividades inerentes à docência; 3 horas atividades; tutoria, conforme necessidade.
INTEGRAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2 professores de língua inglesa (Tutoria; Projetos complementares)	34 atendimentos efetivos com os estudantes; 8 atividades inerentes à docência; 3 horas atividades; tutoria, conforme necessidade.
INTEGRAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 articulador de higiene e alimentação	Responsável pela organização, articulação e acompanhamento do período de Higiene e Alimentação. 5 atividades inerentes à docência.
INTEGRAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 articulador do núcleo diversificado. (Tutoriais; Projetos complementares)	Responsável pela articulação pedagógica entre o Núcleo Comum e o Núcleo Diversificado. 8 atividades inerentes à docência. 2 aulas de Projetos Complementares.
INTEGRAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 articulador de alfabetização. (Tutoriais, práticas de leitura e escrita, Estudos matemáticos; Projetos Complementares)	Responsável pela articulação dos processos que envolvem a Alfabetização na Unidade Educacional. 8 atividades inerentes à docência. 2 aulas de Projetos Complementares.

ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EMTI:

PERÍODO INTEGRAL**Matutino**

Anos iniciais do Ensino Fundamental
TEMPOS DE AULA
1º TEMPO: 07:00 - 07:50
2º TEMPO: 07:50 - 08:40
3º TEMPO: 08:40 - 09:30
RECREIO: 09:30 - 09:45
4º TEMPO: 09:45 - 10:35
5º TEMPO: 10:35 - 11:25
HIGIENE E ALIMENTAÇÃO: 11:25 - 13:25

Vespertino

Anos iniciais do Ensino Fundamental
6º TEMPO: 13:25 - 14:25
7º TEMPO: 14:25 - 15:25
RECREIO: 15:25 - 15:40
8º TEMPO: 15:40 - 16:30
9º TEMPO: 16:30 - 17:15
SAÍDA DOS ALUNOS E PROFESSORES: 17H15

ANEXO K -INSTRUÇÃO AO SÓSIA COMPLETA

Pesq.: Suponha que eu sou seu sósia e que amanhã eu deverei te substituir no seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir para que eu possa conduzir o seu trabalho de modo que ninguém perceba a sua substituição?

Prof.: Primeira coisa que você tem que fazer antes de você chegar na escola, você lê o plano? Você vê se está tudo certinho, o que você precisa estar ali já está tudo organizado para você chegar e realizar um trabalho de Excelência. Olha, você não entra no primeiro horário. Então você tem um até um tempo bom para repensar alguma coisa para elaborar alguma coisa.

Pesq.: Por que eu não entro no primeiro horário no primeiro horário?

Prof.: No primeiro horário hoje é outra professora. É só na sua turma, isso varia de acordo com o dia da semana, não é só na sua turma que é assim. Varia, né? Mas na sua turma hoje você não tem o primeiro horário. Então quando você chega em sala, às vezes as crianças estão um pouco agitadas.

Pesq.: Mas o que eu faço nesse momento aqui, eu não estou na sala de aula?

Prof.: No primeiro horário você pode ou fazer uma leitura do seu plano, você pode adiantar alguma coisa, colar alguma coisa no caderno, corrigir alguma coisa e lá escrevendo no diário, esse é o momento de você se dedicar a alguma atividade, né, da sua docência. E assim que você chega em sala, a primeira coisa que você tem que fazer é organizar as crianças de que modo: fazer toda a prestarem atenção em você. Daí você cumprimenta as crianças. Pergunta como elas estão. Em sua maioria, assim que você chegar em sala, elas vão chegar em cima de você com 50000 relatos. Elas vão correr até você, vão juntar 50 crianças para conversar com você, contar alguma coisa que aconteceu lá na casa delas ou até mesmo durante o período entre a sua saída e retorno da sala, enquanto você não estava, então você já pede de imediato para que todas se sentem. Você já fala que: - Eu vou ouvir você sentado, porque se você começar a ouvir as ali enquanto elas estão em pé, você não consegue dar aula. Você fala assim: eu vou te ouvir sentado.

Pesq.: E todo dia é isso de elas me contarem o que se passou?

Prof.: Sim, elas me contam de tudo, todos os dias, todos os dias que você chega em salas, as crianças vão atrás de você para fazer isso. Às vezes você nem chegou em sala, mas elas já estão na porta querendo conversar com você, ansiosas. E aí você organiza a situação fazendo com que elas entendam que você vai ouvi-las, porém existe momento certo e jeito certo para falar com você, senão vira uma bagunça na sala. Quando elas se sentarem você explica: ó, a tia vai te ouvir, mas tem que ser rápido, pode me contar mas tem que ser bem rápido, rapidinho. - Ah tá, entendi. Precisa levantar a mão lá para falar, entende? Às vezes você vai ter que mediar alguma situação que é mais grave, algum conflito, daí você vai precisar mediar, mas sempre são coisas corriqueiras. Quando é com criança de outra turma você pede para a coordenadora ficar na sala rapidinho e você vai com a criança para que ela resolva a situação e peça desculpa para o outro colega da outra turma. Resolvido isso você volta para a aula, a primeira coisa que a gente faz em aula é fazer o calendário, que é uma coisa que elas fazem todos os dias. Que dia é hoje? Qual é o dia da semana? É um conteúdo de matemática também.

Pesq.: E por que eu tenho que fazer isso todo dia?

Prof.: Para elas se situarem, por exemplo: na segunda, na terça, na quarta, elas têm letramento de manhã e numeramento à tarde. Então, assim que você chega em sala, você já tem que ter em mente que você vai ter que organizar elas para trocarem de sala. Então essa troca às vezes deixa elas agitadas, aí você precisa situá-las do que que está acontecendo. Isso facilita esse processo. A, hoje é segunda-feira, por isso, tem troca. A, hoje é terça, por isso que tem a troca, hoje é quarta...

Pesq: Então fazer o calendário me proporciona ensinar também quais são os dias da semana, que existe essa diferença entre dias da semana, e que em cada dia da semana tem uma atividade diferente na sala, é isso?

Prof.: É isso mesmo. Exemplo: na quinta-feira é um dia que é mais dedicado ao estudo, não é? Você se dedica mais ao estudo. Das atividades inerentes à docência e você não fica muito em sala, você tem 3 horários em sala e aí é importante deixar as crianças cientes, porque às vezes elas ficam agitadas, acham que você não está na escola e isso deixa elas mais agitadas ainda.

Então deixe elas conscientes nesses dias da semana, como quinta-feira. Isso facilita para você e para os outros professores que vão entrar.

Pesq.: E o que eu devo fazer depois que eu terminar o calendário com as crianças?

Prof.: Em dias de letramento e de numeramento você vai organizar as crianças para elas trocarem de sala. Você começa ali com a quantidade menor, que são as crianças do avançados, fala assim: - As crianças da tia fulana vem com a tia, faz uma fila, vocês vão encostar aqui na parede e esperar a tia vir chamar vocês. Essa troca tem que ser bem organizadinha, senão tumultua. Assim que as outras entraram, você chama as próximas que são do básico ao nível insuficiente, para organizar e você recebe as outras crianças.

Pesq.: Como que eu vou saber quais são as crianças que eu devo pegar?

Você sabe, pois você já mapeou as crianças, já tem uma lista que separa por níveis as crianças dos três agrupamentos do primeiro ano. Então você já tem uma listagem antes de começar esse movimento. Você vai então conhecendo as crianças de cada nível, especialmente as crianças que ficarão com você. Olha bem para os rostinho, pergunta e tenta memorizar os nomes aos poucos, porque não são todos que eram seus alunos na sua turma. Mas aí, com o tempo você vai pegando o rostinho. Tem ali a lista com os nomes das crianças, pega ela. E assim que as crianças chegam, você acolhe e conversa, fala com eles assim: - Bom dia, gente, , tudo bem com vocês? Assim que as crianças chegarem, você começa a organizar elas no espaço, a arrumar um lugar para elas sentarem. Às vezes você vai ter que ter uma outra organização, então a primeira coisa é organizar as crianças sentadas. Arruma um lugar para cada uma sentar. Você precisa organizar também as garrafinhas de água delas na mesa de garrafas, porque é uma coisa que acontece muito é elas derramarem a água no chão o tempo todo e fazer aquela bagunça na sala, depois vão pisando na água e esparramando, fica um horror. Então, se você já se antecipa e arruma um lugar separado para isso, evita problemas e você ganha tempo de aula. Depois que você organizou a cadeira, você vai explicar para as crianças atividades do dia. Você vai dar a orientação: - Ó, agora nós vamos fazer isso, isso e isso. A maioria das atividades você tem que pensar e desenvolver com elas por etapas. Sempre é uma coisa de cada vez porque eles esquecem, se confundem, sempre tem que colocar um ritmo na turma, é mais fácil conduzir. Então você dá uma orientação e eles começam a fazer o que foi proposto, você passa de mesa por mesa, percebendo se as crianças estão tendo dificuldade

Pesq.: Por que eu tenho que passar de mesa por mesa?

Prof.: Para perceber, saber se elas têm dificuldades para realizar, se entenderam, se elas estão fazendo com facilidade, se tem algum equívoco. Aí você dá uma direção para as crianças, aí você vai fazendo paulatinamente, atendendo uma de cada vez. Às vezes você tem que parar a atividade ou acontece alguma coisa e você precisa parar e retomar os trabalhos. Isso acontece muito, de ter que chamar a atenção para aquilo que elas devem fazer. Às vezes, por exemplo, quando estão errando muito, é de um jeito de falar, é desse jeito aqui. Você vai percebendo quando elas estão cansadas, muda a estratégia. Daí você tem que fazer uma nova atividade, ou então, às vezes você informa as crianças, às vezes elas demoram demais a terminar uma atividade. Fala assim, gente, só mais 5 minutinhos para ela já entender que aquela atividade vai encerrar.

Pesq.: Muitas delas demoram mais do que esses 5 minutinhos, né?

Prof.: É, tem umas que nem terminam.

Pesq.: O que acontece e como eu devo proceder se elas demorarem demais?

Prof.: Se elas demorarem demais, você vai na mesinha delas. Ajuda elas, dependendo da situação, têm algumas crianças com muita dificuldade, elas não acompanham a turma. Então você deve falar: - não, depois a tia vai fazer com você, com mais tempo. Sim, porque acaba que sim, finalzinho de aula, sobra um tempinho, daí você aproveita e termina a tarefa com aqueles que demoram. Elas demandam mais tempo mesmo. Então você vai ajudá-la a se organizar, não precisa e nem adianta brigar, brigar. Você vai ajudar ela a se organizar para ela aprender que precisa terminar aquilo que ela começou, senão leva isso para a vida toda. Aí durante essas essa aula vai ter um momento do parque.

Pesq.: E que horas eu devo ir para o parque?

Prof.: O parque pela manhã, ele é às 9:00, então quando for um pouquinho antes das 9, umas 8:57, você já avisa as crianças: - Crianças, só faltam poucos minutos para o parque. A gente precisa se organizar, terminar a tarefa, guardar as coisas no estojo, porque a gente vai para o

parque, tirem o lixinho do chão, guardem o seu lápis. Daí você vai ajudando as crianças a se organizarem para que, quando elas saiam da sala, não esteja aquela zona lá no chão, tudo bagunçado. E aí, em seguida, quando elas voltam no parque, é aquele mesmo movimento quando você entra na sala. É 50000 relatos, em 15 minutos acontece muita coisa, aí elas querem te contar e você faz novamente elas se sentarem antes de começar a falar: - Olha, eu quero ver vocês sentados, senta que a tia vai ouvir vocês. E aí, às vezes, demanda um tempinho 5 minutinho você conversar ali as coisas, elas têm muita necessidade de falar. Aí você conduz para retornar para atividade ou então dar sequência a uma nova atividade. Eu gosto de finalizar a atividade, por exemplo, hoje de manhã teve letramento. No primeiro momento, hoje você deve fazer um ditado colado.

Pesq.: Como se realiza esse ditado colado?

Prof.: Você precisa entregar imagens para eles, uma de cada vez. Daí você pede para eles escreverem o nome da figura no papel. Você passa olhando para ver quantos já se deram conta e como anda a escrita deles. Depois, antes de entregar a próxima figura você pode ditar a palavra silabando, para aqueles com maior dificuldade conseguirem perceber algumas letras e tentarem escrevê-las. Geralmente eles escrevem a letra com o som mais forte da sílaba. Eles conseguiram terminar antes do parque. Aí você vai orientar as crianças a pegarem um lixinho, organizar, devolver a tesoura. A maioria conseguiu fazer isso antes do parque. Algumas não. Aí depois que você organizou, quando elas voltaram a sua orientação você pergunta: - Quem não terminou? Vamos terminar, a tia vai ajudar e para as outras crianças você deu alguns recursos. Por exemplo, o quebra-cabeça das letras do alfabeto, é escrever palavrinhas com letras móveis, você dá alguns jogos voltados para alfabetização, gosto de dar jogos que trabalhem a consciência de palavras e aí você vai auxiliar os alunos que não terminaram.

Pesq.: Eu devo fazer essas atividades e auxiliar aquelas crianças que ainda não terminaram. No que isso me ajuda?

Prof.: Dar uma tarefa, uma ocupação, esses joguinhos para uns, enquanto você fica com as outras que apresentam mais dificuldade é uma forma de ter mais tempo para realizar intervenções. Essas crianças que já terminaram, elas vão ficar bem ociosas e ansiosas e vão ficar agitadas, vão querer conversar, vão querer levantar e vão atrapalhar as outras a realizarem atividades. Então, enquanto elas estão terminando a atividade proposta, elas também podem

aproveitar esse momento para estar desenvolvendo alguma outra coisa legal. Então você vai tentando ali administrar o tempo de ambas. Assim que deu tempinho, costuma hoje, por exemplo, você teve uns 5 minutinhos aí você conversou com as crianças sobre como foi a aula? Você deu ali um balão. Você tinha prometido para as crianças e aí você conseguiu organizar as crianças para devolvê-las para as outras professoras, aí, nesse momento de retorno também é um momento de organização novamente, porque você vai receber as suas crianças novamente, então é, é então acontece muito de você precisar organizar constantemente as crianças, situar as crianças. Aí, nesse momento você vai fazer a rotina delas no quadro vai falar assim, olha, vocês já fizeram letramento, agora que vocês fizeram letramento, tem é, tem aula de língua portuguesa e depois de aula de língua portuguesa, vocês terão um almoço, depois do almoço. Isso tudo escrito no quadro, você vai escrever junto com as crianças, incentivando também elas a lerem a própria rotina. Depois do almoço, você vai voltar para a língua portuguesa, depois da língua portuguesa, vocês vão se organizar para as demais atividades. Você vai se organizar junto com as crianças para o descanso. Isso ajuda elas a se situarem e a se organizarem para o almoço e as atividades seguintes. Você deverá levar as crianças para o almoço, banheiro e beber água. Você a deixa lá com a coordenadora de turno, informa: ó, terminou o almoço, vai no banheiro, beber água. E assim você também retoma essa fala lá no refeitório. Lá do refeitório você vai receber as crianças na sala de aula. Nesse momento chega algumas outras, no momento que você tá lá na sala, você incentiva a leitura, às vezes toma a leitura deles. Algumas crianças já estão com a ficha de leitura, dá para treinar a leitura um pouquinho. Você dá um livro. Algumas crianças não leem ainda, você fala assim: - faz uma leitura visual, faz leitura das imagens, né? Até pra elas se acalmarem, não ficarem agitadas e ir adquirindo um comportamento de leitor. Você deve esperar todas retornarem e só aí você volta com a atividade que estava fazendo, por exemplo, língua portuguesa.

Depois disso você vai explicar o que vai acontecer na aula. Aí na hora do Descanso que já está próximo. O descanso delas é o seu horário de almoço. Eles dormem senão não aguentam o turno da tarde. Mas depois do almoço deles você ainda tem uns 30 minutinhos para fazer uma atividade com as crianças antes de colocá-las para dormir, que será 11 horas.

Pesq.: Aí você tem esse tempinho com as crianças. Você pode adiantar alguma coisa? Ficar realizando alguma atividade?

Prof.: Olha, uma coisa que você faz muito é explicar que vocês vão fazer a tarde, então você já se organiza com as crianças e coloca na cabeça delas que à tarde vai acontecer isso e aquilo. Ou

então você aproveita esse momento para às vezes fazer algumas atividades. Mas não dá para iniciar algo que demanda muito tempo e esses 30 minutos até você começar o soninho não é tão produtivo.

Pesq.: Então o que eu posso fazer? Por que não é produtivo?

Prof.: Porque, por exemplo, você vai começar uma atividade. Às vezes, as crianças demandam tempo para começar, iniciar atividade, e aí passam 10 minutinhos já tem que interromper a atividade, então as crianças estão no meio do raciocínio, construindo a aula, construindo a atividade, e elas vão ter que parar para descansar. Então isso dá trabalho até no momento de dormir, porque elas estão ali envolvidas. Por exemplo, a atividade de matemática. Elas gostam muito. Daí você está lá fazendo atividade com elas de matemática e vai ter que parar. Elas vão estar agitadas ali, resolvendo uma questão, para descansar? Então uma coisa que você deve fazer muito com as crianças é aproveitar esse momento para quantificar as crianças: quantas meninas tem? Quantos meninos? Você soma junto com as crianças? Pergunta: Isso dá uma dezena só? Quantas dezenas e quantas unidades? Esse também é o momento para você fazer leitura das palavras do banco de palavras para você fazer leitura do alfabeto, para você ler junto com as crianças, os cartazes da aula. Então esse é um momento propício para você fazer isso com as crianças também. Agora, se for uma atividade exemplo mais extensa, não dá. Quando você vai fazer uma atividade de história já dá porque esse tipo de atividade costuma ser mais tranquila, mas interpretativa, as crianças costumam fazer rápido, então você pode fazer nesse momento, OK? Aí você acaba e elas vão descansar. É 11h até 11.20, então eu as coloco para dormir 11 horas.

Pesq.: Como eu vou colocar as crianças para dormir?

Prof.: Você precisa organizá-las. Em sua maioria as crianças estarão em duplas ou fileiras. Sempre tem que ter essas explicações senão elas se agitam. Então você fala: - Ó, vamos nos organizar para o soninho. Tem que ter essas explicações porque elas se agitam. Olha só a tia vai organizar você vai organizar uma fileira. Você fala para as crianças, eu vou organizar uma fileira de cada vez. As crianças que forem se organizando podem pegar os seus pertences, guardar os seus materiais, pegar o seu lençolzinho e se sentar nos colchonetes que eu vou colocando lá na frente da sala. Você deverá colocar as cadeiras encostadas lá no cantinho para abrir espaço para os colchonetes e ir varrendo a sala.

Pesq.: Por que eu tenho que varrer?

Prof.: Porque as crianças, as crianças sujam muito a sala: é muito papel, muita poeira. Então você limpa a sala para as crianças dormirem num ambiente mais limpo possível. Isso evita doenças. Aí em seguida, você vai explicar que elas devem se acalmar para dormir. Nesse momento também, elas costumam ficar um pouco agitadas. Você pode deixá-las pegarem um livro também. E aí continua a separar as mesas e organizar todas as mesas. Você parabeniza aquelas crianças, foram elegantes: olha fulano foi muito elegante, ajudou a tia, fulano também me ajudou muito.

Pesq.: Por que que eu faço isso? Por que devo elogiá-los?

Prof.: Para incentivar que as crianças continuem com esse comportamento, não é? Você ressalta que aquelas crianças foram elegantes, te ajudaram, e que você está feliz com aquela conduta. E nesse momento você vai chamar as crianças que estão pulando e vai organizando as crianças nos colchonetes. Algumas crianças não têm como dormir juntas por uma série de questões, então você precisa separar. Você deve separar os meninos das meninas. Aí no momento que elas deitaram você, ó, fala para as crianças, agora a tia vai ligar o ventilador e vai desligar a luz, OK? Caso o ventilador ainda não esteja ligado, você desliga a luz é liga o ventilador, e aí vai conversar com as crianças caso elas ainda não tenham ido ao banheiro, você vai mandando uma por uma e aí vai pedindo silêncio, crianças, agora é hora de descansar. Feche o olhinho para o soninho vir, vira a cabeça para outro lado, para o soninho vir. Esse é o momento em que você precisa constantemente pedir silêncio, porque alguns ainda estão agitados, senão atrapalha o descanso das outras crianças. Pede silêncio. Agora é hora de descansar. Assim que bate o sinal das 11:25h você vai trocar com a professora que vai ficar nesse momento, né? Que eles chamam de intermediário, você vai para seu horário de almoço e fica outra professora com as crianças. Você tem 2 horas de almoço, você vai almoçar e realizar suas atividades e você retorna às 13:25h para dentro da sala, para dentro da sala de aula.

Pesq.: Eu volto às 13:25h para a sala de aula e faço o que?

Prof.: Você precisa ficar na sala de aula até 13:55, porque esse é o horário do lanche da tarde. Antes do lanche da tarde, você deverá ler histórias para as crianças, perguntar sobre a história, se elas já ouviram a história, se elas gostaram da história.

Pesq.: Por que é importante contar histórias durante a aula?

Prof.: Porque isso incentiva muito a criatividade das crianças. E desenvolve a atenção e o gosto pela leitura. A turma em que você estará gosta muito de livros. Eles sentem falta quando não tem história, eles pedem e gostam também de trazer livrinhos. Às vezes você lê também esses livrinhos que elas trazem. Algumas crianças são religiosas. Elas pedem para orar. Às vezes você permite, às vezes não. Você deixa a criança livre, né? Até para não ser uma coisa forçada. Elas pedem: Aí tia, eu posso orar? Pode! Posso rezar? Pode! Às vezes, elas pedem, você permite esse momento, não é? E aí, assim que você acabou a história, você retoma a rotina no quadro relembrando o que vocês fizeram na parte da manhã e o escrevendo o que vocês deverão fazer durante a tarde. Você diz: - vamos olhar aqui na nossa rotina. Olhem o que a gente vai fazer? E aí nesse momento, você também explora a escrita e a leitura de palavras. Às vezes é importante trabalhar uma musiquinha: um dia você traz para eles ouvirem ou canta com eles a musiquinha do alfabeto, ou traz parlendas e músicas que você já trabalhou com eles, eles gostam.

Pesq.: Eu preciso passar essas musiquinhas mais de uma vez? Como é que é?

Prof.: Você passa a cada música, você passa só uma vez. Às vezes você passa 2x aquelas que as crianças pedem, por exemplo, elas pedem: -Tia, só mais uma vez. Aí você passa, diz: -olha é só mais uma vez e passa e canta com eles.

Pesq.: Elas gostam de repetir sempre as mesmas músicas?

Prof.: Elas pegam gosto pela música. A gente passa tantas vezes que elas gostam, elas cantam, fica mais fácil ensinar o que elas já sabem de cor. E aí em seguida, você chama as crianças para olharem a rotina no quadro e se situarem. Aí você escreve o que elas irão fazer. E já pode dar início à atividade. Hoje você vai fazer atividade de matemática, que é uma atividade de soma. Então a primeira coisa que você vai fazer é explicar. Olha, você vai colocar lá no hoje uma atividade de adição, então você vai colocar o símbolo da adição que é aquela. E vai perguntar

para as criança: - Crianças, o que significa esse símbolo aqui que a tia desenhou? Vocês sabem o que é? No caso, elas já sabem. Daí, você vai explorando isso até que elas respondam que é para somar, adicionar, exemplo, olha esses lápis aqui que estão nos materiais do Mateus, ele tem 2 lápis, a mamãe vai dar para ele mais cinco, aqui eu posso usar esse símbolo do mais. Eu estou somando, adicionando. Você explicou aqui para eles o que é soma? Você lembrou porque é o conteúdo que você já trabalhou com eles, mas você lembrou novamente. Você vai explicar a atividade, que é uma atividade do Livro do Aprender Sempre. Daí você pode fazer de 2 formas: Ou você chama aquelas crianças que já estão no processo de alfabetização e já leem os nomes dos colegas para entregar o material, aprender sempre, ou então você pode chamar as crianças pedindo que cada um identifique o seu material. Você deverá passar em cada cadeira. Caso não esteja na página ainda, você coloca no quadro, daí você precisa escrever o número da página. Exemplo página 83. Você coloca lá no quadro página 83 e fala assim: - Crianças já podem procurar página, mas a você vai passar, informa que vai passar de mesa por mesa, ajudando quem não consegue achar. E aí, até entregar todos os materiais. Você vai explicar atividade que é uma atividade soma, assim: -, ó, hoje você pode usar os dedinhos como a tia te ensinou, ou então fazer uma continha de cabeça. Todas essas contas não vão passar de 10, então tem como fazer com os dedinhos. Exemplo: $7 + 3$ coloca 7 na sua mão, aí eles vão colocar os 7, se observa, pede pra eles levantar. Agora coloca mais 3. Agora conta tudo para ver como ficou essa conta. E aí, assim que uma delas chegar do resultado, aí você fala, olha, chegou número 10, o 10 é a cor tal. Então você vai pintar o desenho da cor do 10. Exemplo: vermelho e tudo o que der 10 e vai pintar de vermelho aí agora você vai explicar as cores, tudo o que der nomes e vai pintar de azul porque é uma atividade assim de colorir. E aí você pode deixar que as crianças façam individualmente e você vai nas mesas daquelas crianças que você sabe que tem dificuldade na contagem, você vai na mesa delas, explica novamente, usa material concreto para contar com ela. Ao mesmo tempo você acompanha a turma, vê quem não está fazendo e toma providência para que todos façam. É importante perceber quem faz a contagem nos dedinhos e quem já dá conta de fazer a continha de cabeça.

Pesq.: Como que eu vou perceber isso? Que a criança não está dando conta?

Prof.: Você vai passar de mesa por mesa, acompanhando as atividades. Como você já sabe quem são aquelas crianças que têm mais dificuldade é mais tranquilo. Mas caso você esteja na dúvida, você vai passando, e acompanha a criança fazendo a contagem, falou assim, olha, meu bem, tenta agora com esse material de contagem, você tem o material Dourado com muitas pecinhas

de unidades. Então você vai lá, entrega para essa criança, ajuda ela a fazer as primeiras contas, pede para em seguida para ela fazer sozinho. Como é uma atividade que as crianças fizeram bastante, elas têm mais facilidade em fazer adição, mas é muito importante que você perceba quem dá conta ou não, de mesa por mesa. Você passa no mesa por mesa para sanar as dúvidas. Depois disso, nesse meio tempo você costuma gastar duas aulas de 45 min para realizar a atividade. Depois você vai ter um Recreio. Quando faltar uns 3 minutinhos antes do Recreio, você informa as crianças: - Olha, está chegando a hora do Recreio, vamos nos organizar. Quem não terminou vai terminar depois, às vezes durante a aula. Vai ter alguma criança que vai estar indisciplinada, que não vai contribuir ali para o andamento das aulas. Daí você precisa conversar com ela e informar que vai conversar com ela durante o parque. A gente precisa conversar em particular com elas às vezes, tem criança que não colabora, mas são crianças né, então o momento também de você alinhar as coisas, você pode fazer isso, alinhar as coisas com elas, trazer os combinados: - Olha, não é assim. Tem dia que não tem como conversar com a criança, mas isso depende muito dos dias. Depois do parque, quando as crianças voltam, é novamente aquele processo de fazer as crianças sentarem, organizar as coisas.

Pesq.: Que horas elas voltam?

Prof.: No Recreio da tarde, as crianças vão às 3:00 e voltam às 3 e 15. Elas costumam chegar uns minutinhos depois, porque elas têm uma organização na Quadra: faz fila, vai no banheiro, então elas costumam chegar até umas 3:20h. Elas chegam na sala e tem muitos relatos, você vai ali, você faz algumas intervenções, algumas vezes você vai precisar parar tudo quando é algo sério, para ir resolver. Você retoma o que você estava fazendo com as crianças, lembra as crianças o que elas estavam fazendo, daí você continua seu movimento de passar de mesa por mesa para ver se as crianças já concluíram. Elas gostam de trazer o material até você, mas você fala assim: Não, senta lá que a tia vai passar lá na sua mesa. Senão vira bagunça na sua mesa e você não atende todo mundo. Vou corrigir na sua mesa. Daí, você vai lá na mesa das crianças, caso elas tenham espelhado algum número e fala, ó, está no lado contrário, o número é para o outro lado. Elas apagam e fazem de novo e você carimba a atividade ou você vai lá e coloca um adesivinho. Em seguida você pede para a criança pegar o aprender sempre dela e deixar na sua mesa. Isso mostra que a atividade se encerrou. Depois que você fez isso, pouco tempo já vai ser o horário do Numeramento.

Pesq.: Aí já troca de novo, né?

Prof.: Sim, mas antes você vai organizar as crianças, organizar a cadeira, guardar o aprender sempre. Nesse momento de trocas, vai fazer o mesmo movimento que as demais professoras dos primeiros anos fazem: Fazer a fila por nível, dependendo da sala que eles vão, encosta na parede e aguarda a tia fulana de tal vir chamar. Trocou. A primeira leva, faz a troca da segunda. São três turmas de 1 ano. Agora, as professoras vão calculando o tempo, realizando as atividades específicas e tomando conta das crianças que estarão com elas. Você vai receber as outras crianças,

Pesq.: Isso acontece segunda, terça e quarta? De manhã e de tarde?

Prof.: Isso. Você faz isso de manhã e de tarde, de manhã e de tarde. É umas 2 horas, 2 horas de manhã e 2 horas à tarde, porém de tarde eu acredito que são 15 ou 20 minutos a menos. Porque vocês esperam terminar o parque dos meninos grandes, que termina às 3: 15. Não, 3:45 por aí, mas é uns 15 minutos, 20 minutos a menos, e de tarde você novamente vai fazer essa troca. As crianças vão estar mais agitadas neste momento.

Pesq.: Por que elas são mais agitadas à tarde?

Prof.: Elas passaram o dia inteiro na escola, então elas estão cansadas. Já não tem mais aquela mesma concentração que tinham durante a manhã. Então elas vão ficar mais agitadas querendo levantar.

Pesq.: Isso dificulta o meu trabalho?

Prof.: Muito, porque você demanda um tempo a mais para ter a concentração de todos. Então a atividade que você propõe hoje nesses horários à tarde são atividades bem mais lúdicas. Um bingo, um jogo, atividade com dado no numeramento, com o bingo, com coisas de competição que elas costumam se motivar mais a participar, e você tem que ter se planejado antes.

Pesq.: Como é que tem que ser esse planejamento? Tem que mostrar para alguém esse planejamento que eu vou fazer?

Prof.: Você sempre manda para sua coordenadora, você manda para sua coordenadora o planejamento de letramento e de numeramento. Tudo tem que ter planejamento, daí você manda também para sua coordenadora o seu planejamento diário, de segunda à sexta-feira. Toda segunda-feira eu já mando o planejamento da semana e semana ou da quinzena. De acordo com o que você faz. Você mandou para sua coordenadora o seu planejamento, daí sabe o que vai acontecer, né? Como eu falei, você leu antes. Aí, no momento você chega em sala de aula e você fala com as crianças: - olha, hoje a gente vai fazer, por exemplo, hoje você vai fazer bingo. Aí você anima as crianças. Vamos cantar: bingo, bingo, bingo, bingo. Mas antes você faz um cortezinho no papel, na horizontal, outro na vertical, faz uma horizontal e outro na vertical. Você dá um papel para cada criança fazer o seu próprio bingo. Então você vai explicar para elas o que vocês farão com esse papel antes do bingo: -Hoje nós vamos fazer os números de 1 até 20. Vamos falar os números de 1 até 20? Aí você pode escrever com as crianças ou mostrar algum recurso visual para as crianças em seguida. Em seguida você precisa explicar como será o bingo: Olha, crianças, nós vamos escolher números aleatórios, não precisa ser a sequência 1234. Você vai escolher qualquer número. E aí você pode chamar no quadro para registrar as quantidades, algumas crianças. Tem algumas com muita dificuldade, inclusive uma delas tem laudo. Você costuma chamar essa criança para participar mais ativamente com você da construção da aula e já realiza a intervenção na escrita dela, no quadro mesmo: se ela reconhece o número, se está escrevendo espelhado. Então você chama: - Vem fulano fazer junto com a tia, vem fazer o bingo junto com a tia. Você escolhe um número aí o fulano escolhe e você pergunta às crianças se elas já escolheram os delas. E vocês vão fazer as cartelas de bingo juntos. Você faz as cartelas de bingo junto com as crianças.

Pesq.: Elas são reagrupadas por dificuldade, elas estão agrupadas. Aí eu tenho que montar então uma atividade específica para aquele tipo, para aquele nível de dificuldade?

Prof.: Sim. Só que você, você e as outras professoras do primeiro ano decidiram optaram por misturar o básico com insuficiente, porque as crianças do insuficiente são crianças também indisciplinadas. Então, colocar elas numa turma só, vocês acreditam que seria muito penoso para você, para as crianças e as outras professoras, não teria um desenvolvimento significativo. Então nesse primeiro momento vocês mesclaram as duas turmas. Em seguida você vai realizando as atividades com as crianças. Assim que concluiu a cartela você vai sorteando os números. É bom você já deixar os números previamente preparados em um copinho, de um potinho, para você ir sorteando.

Se as crianças estiverem mais tranquilas você pede para elas irem cantar o bingo e pegarem os papéis, se elas tiverem mais agitadas você mesmo pega o papel, pergunta e vai marcando: Olha gente, que número é esse que saiu gente? Aí elas olham, falam e marcam. E assim será a atividade. Caso sobre um tempo você costuma dar uma outra coisa para as crianças. Porque como eu falei, o Numeramento é mais rápido: dá uma folha de desenho, uma massinha, uma leitura, e nesse momento você pode aproveitar também para tomar a leitura de algumas crianças, porque você tem algumas crianças que já estão dentro desse processo de alfabetização, elas já estão ali no nível alfabético e você vai tomar leitura, vai pedindo para falar os números aí, fazendo algumas intervenções. É até interessante já não propor outra atividade porque passa muito rápido a questão do tempo no Numeramento, daí se você fizer você vai ter que parar a atividade, vai chegar aquele tanto de aluno na sua turma e até você organizar a sala, tumultua, daí você já deixa os meninos organizados para trocar de sala novamente. Aí os seus alunos vão voltar para a sala novamente, e adivinha? agitados. Assim que eles chegarem agitados daí você pergunta como foi a aula, se foi divertida, o que vocês fizeram? Daí você deixa as crianças falarem, se acalmarem daquela agitação, animação e elas sempre contam: - hoje eu fiz isso, ganhei isso, hoje aconteceu isso e isso e isso. Aí você as deixa falarem, aí é o momento de vocês comunicarem as crianças que já é o momento de ir embora, os pais começam a chegar e você precisa pedir que as crianças esperem os pais sentadas.

Pesq.: Esperar os pais para irem embora? Já?

Prof.: Sim, para irem embora às 5 horas da tarde. Após o Numeramento já acabou. Esse é o momento de conversar com eles em sala, porque senão eles querem correr em sala. Eles ficam muito agitados. Daí você dá aquela olhada e pergunta: - como que a gente espera o familiar chegar?

Pesq.: Ai eu vou ficar em sala até o último menino sair?

Prof.: Você fica em sala até 5:10. Os pais começam a chegar às 5:00. Deu 5:10 você leva as crianças que ficaram para um local determinado. Antes era a quadra, agora você leva para frente da secretaria e deixa as crianças lá e vai assinar o seu ponto. E é isso.

Fechamento da instrução ao Sósia:

Pesq.: O que esse exercício provocou em você? Está tudo bem?

Prof.: Sim, está tudo bem. Ele provocou uma reflexão. Pensar em como a minha rotina envolve organizar e reorganizar as crianças ao longo do dia. Me parece que são movimentos prejudiciais para as crianças, pois demandam diferentes movimentos de organização e são cansativos.

Pesq.: E aí? Tem como mudar isso?

Prof.: Não tem como mudar totalmente, pois é uma demanda das próprias crianças, mas tem como eu me policiar para ser menos cansativo para a gente.