

Como analisar o *métier* do professor alfabetizador? Contribuições teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural e da clínica da atividade¹

Ana Lúcia Horta Nogueira²

Resumo

A partir de pesquisa realizada com professoras alfabetizadoras, o artigo problematiza a articulação das instâncias de pesquisa, intervenção e formação profissional, como *lócus* de desenvolvimento profissional. Com o objetivo de discutir como os recursos de ensino – instrumentos técnico-semióticos mediadores – são organizados pelo professor, foram realizadas 28 atividades com o grupo de professoras, incluindo sessões de observação, entrevistas e reuniões individuais, em duplas e coletivas. As atividades propostas às professoras foram pautadas por procedimentos da Clínica da Atividade e, dadas as particularidades da situação de pesquisa na escola, os procedimentos foram adaptados e transformados, mantendo os princípios básicos do referencial – instaurar o diálogo sobre situações concretas de trabalho, tendo em vista a (re)elaboração do *métier* e a ampliação do poder de agir do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Professor Alfabetizador; Pesquisa; Formação de Professor; Perspectiva Histórico-Cultural; Clínica da Atividade.

How to analyze the literacy teacher's metier? theoretical-methodological contributions from the historical-cultural perspective and the clinic of activity

Abstract

Considering research carried out with literacy teachers, the article problematizes the articulation of the instances of research, intervention, and professional training, as *locus* of professional development. In order to discuss how the teaching resources are organized by the teacher - technical-semiotic mediating instruments - twenty-eight activities were developed with the group, including observation sessions, interviews, individual, in pairs and collective meetings. The activities proposed to the teachers were guided by the Clinic of Activity procedures and, given the particularities of the research situation at the school, the procedures were adapted and transformed, maintaining the basic principles of the referential - to establish the dialogue on concrete work situations, taking into account the (re)elaboration of the metier and the expansion of the power of action of the literacy teacher.

Keywords: Literacy Teacher; Research; Teacher Training; Historical-Cultural Perspective; Clinic of Activity.

Introdução

Em diálogo com nossos estudos acerca de aspectos do desenvolvimento do trabalho docente, considerando as contribuições da Psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1996, 2001; VYGOTSKI, 2000), da perspectiva discursiva dos Estudos de linguagem (BAKHTIN, 1997) e das

¹ Auxílio à Pesquisa – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP – Processo 2014/07038-6.

² Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, alhnog@unicamp.br.

Ciências do trabalho, especialmente a Clínica da Atividade (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006, 2007, 2010, 2013; FAÏTA, 2004, 2017; KOSTULSKI, 2012, 2013; ROGER, 2010, 2013; SAUJAT, 2004), neste artigo focalizamos os procedimentos de uma pesquisa realizada com um grupo de professoras alfabetizadoras³. Em outra oportunidade, parte dos dados construídos nesta pesquisa foram analisados a partir das noções de gesto de ensinar e instrumentos técnico-semióticos, neste momento, descrevemos os procedimentos da pesquisa, para problematizar as possibilidades de articulação entre as instâncias de pesquisa, intervenção e formação do professor alfabetizador e destacar como as situações de pesquisa podem provocar a (re)elaboração do *métier* e o desenvolvimento do professor alfabetizador.

Os instrumentos técnico-semióticos no *métier* do professor alfabetizador

De forma articulada à formulação de Vigotski do signo como instrumento psicológico, entendemos que a atividade de ensino se caracteriza pela recriação de recursos de trabalho, como meios auxiliares reversíveis, direcionados para si e para o outro. Considerando, então, “que o desenvolvimento cultural consiste em dominar métodos de comportamento que se baseiam no uso de signos como meio de realizar qualquer operação psicológica particular”⁴ (VYGOTSKY, 1994, p.58), o trabalho de ensino demanda constante transformação e apropriação de instrumentos técnico-semióticos, mediadores da atividade dos professores e dos alunos (SMOLKA, 2000; VYGOTSKI, 2000).

Como afirma 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 ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

³ Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CAAE nº 61637616.8.0000.5404.

⁴ “that the cultural development consists in mastering methods of behaviour which are based on the use of signs as means of accomplishing any particular psychological operation”

Com relação ao professor alfabetizador, portanto, sua atividade está duplamente dirigida, no que diz respeito à seleção e à sistematização de recursos voltados ao ensino da linguagem escrita e à organização da ação de seus alunos, a partir da observação de indicadores do processo de apropriação da escrita. Em analogia com o signo, que “não muda nada no próprio objeto; limita-se a nos dar uma nova orientação ou a reestruturar o funcionamento psíquico” (VYGOTSKI, 2000, p.128), ao longo do processo de alfabetização, os recursos e os meios introduzidos pelo professor para ensino da linguagem escrita ganham o estatuto de instrumentos técnico-semióticos, que medeiam e sistematizam as atividades em sala de aula – como atividades mediatizadas e mediatizantes. Retomando Vigotski, Friedrich (2012, p.71) afirma que “quando o homem utiliza um instrumento psicológico, ele transforma seus processos psíquicos em uma atividade mediatizante e também é tanto sujeito quanto objeto dessa atividade”. Assim, a apropriação e o uso de tais instrumentos pelos alunos possibilitam a transformação de sua atividade psíquica.

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. Durante a pesquisa realizada, por exemplo, observamos que o alfabeto estava presente em todas as salas de aula, mas, de forma muito variável, os professores recorriam às letras dispostas, informavam e repetiam aos alunos o nome e o som das letras, estabeleciam comparações entre som e grafia de palavras, além de outras possibilidades.

Tais diferenças, aparentemente sutis, mas das quais decorrem distintas relações de ensino, na intrínseca articulação entre ensinar, aprender e desenvolver, tem nos instigado a discutir a constituição do *métier* de professor alfabetizador. Esta atividade profissional, marcada pela presença de determinados recursos de ensino compartilhados histórica e socialmente, responde à prescrição generalizada sobre a tarefa de ensinar a ler, uma memória social do que foi e é alfabetizar. Neste sentido, a atividade do professor alfabetizador “sempre enfrenta uma heteronomia do objeto e da tarefa [na qual a tarefa] reutiliza o patrimônio social incorporado pelas técnicas, pelas línguas, pelas regras e pelos procedimentos institucionais, formalizações

que ‘retêm’ a memória das atividades” (CLOT, 2006, p.95).

Como analisar o *métier* do professor alfabetizador? a pesquisa

Com o foco no desenvolvimento do *métier* do professor alfabetizador, nossa pesquisa previa a observação das práticas de alfabetização de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (EF), para problematizar como os instrumentos e os recursos de ensino são selecionados e organizados pelo professor.

No primeiro contato com o campo de pesquisa – escola municipal de EF de Campinas, onde já havíamos realizado outras atividades de formação e pesquisa –, o projeto foi apresentado ao orientador pedagógico, que se dispôs a verificar se os professores teriam interesse em discutir as práticas de alfabetização. Mediante a aceitação do grupo, apresentamos o projeto em uma reunião, ocasião em que oito professoras de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental (EF) se dispuseram a participar das reuniões e permitiram a entrada da pesquisadora em suas salas de aula para realizar registros em vídeo.

Durante o ano letivo, realizamos 28 atividades com o grupo de professoras, incluindo sessões de observação, entrevistas e reuniões individuais, em duplas e coletivas, nas dependências da escola e no horário de trabalho das docentes, nos momentos previstos para reuniões ou atividades de formação, quando estavam fora de sala de aula e os alunos não estavam sob sua responsabilidade. Devido aos vários imprevistos comuns ao cotidiano escolar, diversas atividades foram reagendadas, de forma que até o final do ano letivo só foi possível acompanhar 6 professoras – 2 de cada turma de 1º a 3º ano do EF. Diante da impossibilidade de integrar às atividades da pesquisa todas as professoras que haviam manifestado interesse, em comum acordo com a equipe de orientação pedagógica da escola, convidamos todo o grupo de professores para a reunião final, para compartilhar as reflexões que emergiram durante o processo de pesquisa vivenciado.

Ao longo de nossa permanência na escola, as atividades propostas às professoras foram pautadas por procedimentos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010; ROGER, 2010, 2013). Nas palavras de Clot (2017, p.21),

o conjunto da intervenção é concebido como um desenvolvimento transpessoal da função do coletivo: função psicológica como recurso para que cada profissional personalize ainda mais sua própria atividade; função social como recurso para que a organização transforme o registro impessoal do *métier*.

Dadas as particularidades da situação de pesquisa na escola, os procedimentos da Clínica da Atividade foram adaptados e transformados conforme necessário, mantendo os princípios básicos do referencial e os procedimentos de instrução ao sócia e de autoconfrontação – instituir o diálogo sobre situações concretas de trabalho, tendo em vista o desenvolvimento e a (re)elaboração do *métier* do professor alfabetizador –, as reuniões com as professoras foram realizadas da seguinte forma:

- Reunião inicial para primeiro contato com as professoras: já nesta reunião as professoras foram convidadas a explicar com clareza os detalhes de um dia de seu trabalho, considerando os procedimentos da “instrução ao sócia”. Essas reuniões foram fundamentais para estabelecer a relação de confiança entre as professoras e a pesquisadora, abrindo a possibilidade de entrada nas salas de aula (audiogravação, com duração média de uma hora).

- Observação em sala de aula e registro em vídeo: logo após o término das sessões anteriormente agendadas com cada professora, elas recebiam o registro em vídeo para assistir e selecionar trecho a ser visto nas sessões seguintes (videogravação, com duração média de duas horas).

- Sessões de autoconfrontação simples: individualmente, cada professora assistiu e comentou com a pesquisadora trechos selecionados (videogravação, com duração média de uma hora).

- Sessões de autoconfrontação cruzada: professoras em dupla assistiram e comentaram entre si e com a pesquisadora os trechos selecionados (videogravação, com duração média de uma hora e meia).

- Reunião final com a participação das professoras envolvidas na pesquisa, dos demais professores das séries iniciais e do coordenador pedagógico da escola, para compartilhar as reflexões sobre as atividades de alfabetização (videogravação, com duração de uma hora e meia).

“Quem sou eu?... Aos olhos de outra pessoa, quem será que sou eu?”

Ao final da primeira entrevista realizada com Sílvia, professora do 3º ano do EF, enquanto agendávamos a reunião seguinte, ela começou a falar como se sentia ao participar das atividades propostas pela pesquisa.⁵

[01:14:15]

- 1 SI: *Uhum... e essa reflexão... a gente sozinha é tão difícil de fazer sabia, Ana?... eu fico assim tentando eh... organizar o meu... [...] eu fico tentando organizar o meu... o meu tempo... o meu trabalho... baseado nessa reflexão... porém às vezes eu sinto muita falta de parceria, sabe?* (risos)
- 2 SI: *Então, assim, nesse sentido estar aqui com você pra mim é... bem legal.*
- 3 AL: *Que bom... e pra mim é um privilégio... é uma coisa que eu gosto de pensar... e é uma oportunidade muito legal.*
- 4 SI: *Esse... esse não é seu... que... que estudo que é esse que você está fazendo? ... que eu não sei direito.*
- 5 AL: *É uma longa história... o que aconteceu é que quando eu comecei a trabalhar com os cursos de pedagogia... eu comecei a olhar a questão do processo de formação do professor e atualmente eu tenho pensado... como aprendemos no trabalho?... como é que as situações de trabalho nos ensinam... para o desenvolvimento profissional?*
- 6 SI: *Entendi.*
- 7 AL: *E aí tem toda uma abordagem teórica que discute essa questão... é chamada de psicologia do trabalho... clínica da atividade...*
- 8 SI: *Ah, eu não sabia...*
- 9 AL: *Discute como que as situações de trabalho nos ajudam a... nos permitem esse desenvolvimento profissional...*
- 10 SI: *Uhum... vou dar uma xeretada.*
- 11 AL: *Então... e assim uma das técnicas da clínica da atividade é essa... de filmar... de ver junto, porque o que que você começa a ver... eh... é muito difícil refletir sobre aquilo que a gente faz... mas quem vem de fora também não pode... não... consegue trazer tudo e falar assim... agora você vai fazer isso... não é essa a ideia...*
- 12 SI: *Uhum...*
- 13 AL: *Mas o trabalhador quando põe... se põe na situação de olhar... ele muda...*
- 14 SI: *Ele mesmo consegue...*
- 15 AL: *Ele mesmo consegue ver coisas... pensar coisas... e é muito legal...*
- 16 SI: *É... eu não tenho... eu tenho... eu tenho prática de filmar AS CRIANÇAS...*
- 17 AL: *Aham...*
- 18 SI: *Assim... eu costumo fazer isso... sempre... sempre fiz... tem até uma máquina fotográfica na minha sala que às vezes eu entrego na mão das crianças... eles... filmam.*
- 19 AL: *Ah, que legal.*
- 20 SI: *Eu filmei já algumas crianças lá no CB onde eu trabalhei também filmei algumas atividades... mas eu nunca me filmei... e aí outro dia eu me filmei...*
- 21 AL: *É incômodo...*

⁵ Com o uso de pseudônimos, as transcrições dos registros em vídeo seguiram as normas indicadas por Castilho e Preti (1987, p.9-10). Os turnos de fala são precedidos pelas iniciais dos nomes e, no caso de vários locutores, por VL.

22 S1: *É... estranho... e aí outro dia eu me filmei... falei: “não... hoje eu VOU me filmar”... peguei lá... falei... “eu preciso fazer isso antes que venha ALGUÉM... como você, e me proponha isso e aí eu fique muito... SEI LÁ... QUEM SOU?... QUEM SOU EU NÉ?”.*

(risos)

23 AL: *Quem é aquela que não sou eu?*

24 S1: *É... tipo assim... aos olhos de outra pessoa quem será que sou eu?... eu não sei... e daí eu me filmei... eu peguei com o E a câmera... botei lá... filmei a aula... me filmei... filmei várias coisas e... falei... “puxa vida... você tem que se distanciar mesmo pra você conseguir ver”... eu vi coisas que algumas pessoas já tinham me falando sutilmente...*

[01:18:28]

1ª Reunião com Professora Sílvia

Duração total da gravação 01:27:38

Embora a iniciativa da pesquisa tenha partido da pesquisadora, é inegável que a entrada na escola só foi possível graças à confluência das expectativas do orientador pedagógico, das professoras e da pesquisadora. A aceitação da proposta pelas professoras indica o interesse e a disponibilidade do grupo para refletir acerca das próprias situações de trabalho, por meio da interlocução com a pesquisadora e com o grupo de profissionais da escola. Os comentários da professora Sílvia – *“essa reflexão a gente sozinha é tão difícil de fazer, porém às vezes eu sinto muita falta de parceria, aí outro dia eu me filmei, eu preciso fazer isso antes que venha alguém, quem sou? quem sou eu, né? aos olhos de outra pessoa quem será que sou eu?”* (turnos 1, 2, 22 e 25) – nos fazem pensar sobre as possibilidades e os efeitos produzidos pela interlocução com a pesquisadora. Em concordância com Osorio da Silva (2016, p.157) quando afirma:

Não é possível, mesmo quando isso é considerado desejável, em outras perspectivas epistemológicas, a entrada desse novo interlocutor sem que um diálogo interior se instale nos trabalhadores observados. O clínico, pesquisador ou não, não é neutro jamais. Assim, a transformação no meio de trabalho se dá inicialmente pelo dispositivo dialógico que se instala, por um acordo, entre clínico e trabalhadores.

Para Sílvia, a presença e o diálogo com a pesquisadora oportunizam o “olhar do outro a seu respeito”, olhar que ela não apenas supõe que exista, mas requisita conhecer para melhor se compreender. Paraphrasing Clot (2010, p.250), é possível dizer que, “observada em seu trabalho, Sílvia se observa trabalhando”. Ou seja, a partir dos conceitos bakhtinianos, é possível dizer que ela reconhece que a exterioridade do outro – *posição exotópica* – integra as relações de *alteridade* e permitiria redimensionar seu *horizonte* social.

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim. [...] O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade (BAKHTIN, 1997, p.43-45).

Na situação acima transcrita, os lugares da professora e da pesquisadora são redimensionados na/pela relação dialógica responsiva, fundamento para a compreensão ativa. Nesse processo, segundo Clot (2006, p.133), a “atividade de trabalho analisada manifesta não apenas sua relação com o objeto imediato da ação, mas também a relação do sujeito com a atividade do ergonômista ou do psicólogo do trabalho” – no caso da pesquisa em análise, manifesta a relação da professora com a atividade da pesquisadora. Quando a professora indaga sobre o encaminhamento da pesquisa e comenta sobre a visão do outro a seu respeito, a dinâmica interlocutiva se configura como lócus de significação e de (re)elaboração das experiências vividas, reiterando os argumentos de Clot (2010, p.225):

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.

Para a primeira entrevista com a professora Sílvia, bem como para todas as demais entrevistas e reuniões propostas durante a pesquisa na escola, a escolha dos procedimentos esteve pautada na concepção de que as situações de interação verbal são condição de elaboração e meio de disparar a observação de sua própria atividade. Neste processo, o trabalho com/na linguagem ganha centralidade como motor do desenvolvimento, pois a linguagem “não é um dado ou resultado; mas um trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo” (FRANCHI, 1992, p.31). Assumimos que é por meio deste trabalho com/na linguagem que o sujeito, ao mesmo tempo em que se dirige ao outro, também pode se dobrar sobre si mesmo, transformando o vivido.

A segunda entrevista com Sílvia, a fim de objetivar a narrativa sobre as atividades de

alfabetização, foi encaminhada tendo como referência os procedimentos de “instrução ao sócia”.

[00:00:44]

25 AL: *Então é assim... eis a regra.*

26 SI: *Tá.*

27 AL: *Você vai supor que eu seja seu sócia e que amanhã eu me encontre em uma situação em que eu tenha que substituí-la no trabalho.*

28 SI: (suspiro) *É.*

29 AL: *Vou interrogá-la para saber como eu tenho que agir nos mínimos detalhes.... por isso eu vou perguntar... tudo... nas mínimas consequências [...].*

30 SI: *Tá.*

31 AL: *E aí eu preciso que você me apresente bem a situação... que você me dê todas as dicas os macetes do que você faz... porque que eu tenho que ser... você... né... como que eu vou me virar.*

32 SI: *Tá... bom... a... a gente poderia... pensar numa quarta-feira real ou num outro dia da semana?*

33 AL: *Como você quiser, pode ser amanhã.*

34 SI: *Tá... a quarta feira na minha sala é um dia bem agitado... porque as crianças começam a aula com a educação física... aula dupla... eu não estou na escola na entrada...*

35 AL: *Tá.*

36 SI: *A terceira aula é aula de artes [...] eu entro nove e meia... e aí... normalmente nesse dia as crianças.... elas estão bem agitadas... então eu procuro... atividades... propostas para esse dia que deem conta de contê-los, tá? Essa sala assim só pra você conhecer... pra você ENTRAR no papel... essa sala é uma sala que tem sete crianças repetentes... desses sete, apenas um eu não concordaria com a retenção dele... eu acho que é uma criança que poderia ter ido pro quarto ano... e ele é uma criança com um comportamento bem... bem exigente... bem difícil... os outros... eles têm bastante dificuldade realmente de aprendizagem... então do lado na quarta-feira... eu não costumo fazer dupla [...].*

37 AL: *Aham.*

38 SI: *Eu trabalho dupla todos os dias, menos segunda e quarta... na verdade segunda e quarta não... terça quinta e sexta eles trabalham em duplas... eles têm as duplas já... semanal eles têm a dupla... fixa... por uma semana.*

39 AL: *Quem que escolhe? Quem que escolhe a dupla?*

40 SI: *Eu escolho a dupla de trabalho, e eles escolhem as duplas de... momentos de leitura... nesse momento eles trocam.*

41 AL: *Tá... então volta só um pouquinho, Sílvia.*

42 SI: *Tá.*

43 AL: *É... Como que você organiza a sala, então? Quando é em dupla você coloca... como ficam as carteiras e como fica o dia do trabalho na segunda e na quarta, que não são duplas?*

44 SI: *Tá... na segunda e na quarta são em fileiras [...] ... aí eu intercalo... uma fileira com... é... algumas crianças que estão no nível um pouco melhor:... e uma que está no nível/, né?*

45 AL: *Uhum.*

46 SI: *Porque daí, mesmo que é em fileira, em situações de dificuldade o colega do lado dá uma força... [...].*

47 AL: *Tá.*

48 SI: *Tá? Então o meio está meio misturado... aí nos dias... então essa é a organização de fileiras... e nos dias que são as parcerias... normalmente eu coloco crianças que possam estar se ajudando e que estão em níveis de escrita e de leitura diferentes... mas que consigam fazer intervenção com o colega.*

49 SI: *Aí então... aí nas duplas, quando eles trabalham em dupla, eu coloco sempre crianças que têm uma persona/ um... comportamento que combina e que possam se ajudar ali na escrita... na*

leitura e na matemática, né?... que possa ser esse apoio...

50 AL: Tá.

51 SI: *Tem parcerias que não funcionam nada bem... tem parcerias que funcionam muito bem... bom... Então, amanhã seria um dia de fileira.*

52 AL: *Tá... e que atividade você daria? Que eu poderia dar por você... então volta um pouquinho... como que é a contação de histórias?*

53 SI: *Tá... a contação de história.*

[

54 AL: *Eu falei que “era detalhado”.*

55 SI: *Pode perguntar... a contação de história da minha sala ela acontece diariamente... eu conto histórias sugeridas por eles... às vezes quem faz a leitura deleite é uma criança leitora já... elas adoram fazer... [...] é posto o tapete no chão...*

[00:07:48]

2ª Reunião com Professora Sílvia

Duração total da videogravação 00:52:35

Nesta situação, a ideia de instruir a sócia-substituta impõe à professora o deslocamento entre a atividade que é objeto de instrução e suas justificativas: a fala de Sílvia se alterna entre instruções mais específicas e observações mais gerais, explicitando como ela se duplica, ao reconhecer que as instruções não bastam para que a pesquisadora compreenda como deve agir na situação imaginada – o real da atividade e a atividade a ser realizada. Assim, por meio desse “procedimento [que] visa a provocar uma ‘reentrada’ na ação e, por seu intermédio, a entrada em cena dos componentes e contradições do real da atividade” (ROGER, 2013, p.114), a professora aborda a atividade em sua totalidade.

Como Clot (2006, p.146) argumenta, no contexto da instrução ao sócia é “preciso observar de início que a transmissão de instruções capazes de permitir uma substituição efetiva é uma missão impossível [...] o sócia ‘exige’ um acesso não só à vivência da ação mas àquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito”. Mesmo sabendo que a substituição não aconteceria, Sílvia participa solidariamente, dá detalhes e retorna aos pontos questionados pela pesquisadora. Além das instruções de como agir e organizar as tarefas escolares do dia escolhido, a professora procura compartilhar informações relevantes que orientam as decisões tomadas: “*essa sala assim só pra você conhecer, pra você entrar no papel; tem parcerias que não funcionam nada bem, tem parcerias que funcionam muito bem*” (turno 37).

A proposta de “instrução ao sócia” instaura o trabalho de/com a linguagem que deflagra a possibilidade da ação duplicada – “pode-se sem dúvida dizer que transmitir é tornar possível um novo ato” (CLOT, 2006, p.148). Conforme os conceitos bakhtinianos de dialogia e alteridade,

o cuidado de Sílvia, ao compartilhar as informações, pode ser tomado como indício da profundidade da dimensão interativa e do reconhecimento das posições de alteridade nesta situação: a multiplicidade de seu lugar e de seu olhar – como a professora que narra acerca de sua atividade à suposta sócia e, em uma posição menos centrada na descrição da atividade, como a professora que traz à tona as considerações que fundamentam sua forma de organizar as práticas educativas.

São inúmeras as posições, os olhares e as imagens em cena e, dentre todos eles, destacamos: a professora que, ao deslocar o olhar que permite uma posição mais reflexiva e talvez, ainda, ao imaginar quais seriam as expectativas da pesquisadora, fala de sua atividade e se preocupa em compartilhar suas justificativas; e a pesquisadora, que, por sua vez, também ocupa diferentes lugares: olhar de dentro e de fora, ex-professora alfabetizadora nessa mesma escola, pesquisadora externa à escola que propõe trabalho com a equipe escolar para analisar as práticas de alfabetização. Com efeito, vamos ao encontro do que destaca Amorim (2001, p.28): “em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador”, dispondo os lugares e as relações de alteridade, “que torna possível uma ética/política da relação com o outro”.

Originalmente, o exercício de instrução ao sócia proposto pela Clínica da Atividade prevê que o sócia destinatário das instruções do trabalhador – no caso em análise, respectivamente, a pesquisadora e a professora – não seja um especialista, que ele não saiba, mas que possa se tornar especialista-conhecedor do *métier* a partir das instruções, como justificativa metodológica para que as instruções sejam completamente detalhadas. No caso de nossa pesquisa, entretanto, desde a apresentação da pesquisa à equipe escolar, já estava explícito que a pesquisa acadêmica tinha caráter formativo e que a pesquisadora tinha experiência e conhecimento do *métier* do professor alfabetizador. Assim como outros pesquisadores que consideram os princípios da Clínica da Atividade e apontam para a articulação entre intervenção, pesquisa e formação (entre outros, ALMEIDA; LIMA, 2017; BRANDÃO, 2016; MORAES; MAGALHÃES, 2017; OSORIO DA SILVA, 2016), entendemos que,

[ao] mesmo tempo em que se pode(ria) criticar a postura do *intervenante* que, por conhecer o *métier*, propõe questões que podem impedir a reflexão pela própria professora, o fato de pertencerem ambos ao mesmo campo profissional

pode ser produtivo para os diálogos profissionais e, conseqüentemente, 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 os outros diálogos (ANJOS; SMOLKA; BARRICELLI, 2017, p.141).

Nesse sentido, a escolha dos procedimentos indiretos de instrução ao sócia e de autoconfrontação se deu como forma de provocar a emergência de situações dialógicas, nas quais as professoras pudessem dialogar e colocar “a atividade profissional em movimento [o que] significa recontá-la, o que possibilita resgatar o pensamento ordinário, cujos conflitos são atualizados e transformados em controvérsias frente às diferentes maneiras de se fazer, trazidas pelo e para o coletivo” (BRANDÃO, 2016, p.136).

“Eu ainda não tinha pensado nisto...”

A seguir, transcrevemos trecho da reunião realizada com a participação de Sílvia e Olga, professoras de 3º ano. Nas semanas que a antecederam, após o registro em vídeo nas duas salas de 3º ano, haviam sido realizadas as reuniões individuais, segundo os procedimentos da autoconfrontação simples. Para esta reunião, Sílvia e Olga haviam escolhido pequenos trechos dos registros em vídeo de sua própria sala para assistir junto com a colega professora e a pesquisadora, conforme a proposta de autoconfrontação cruzada. O recorte seguinte traz a conversa que se inicia logo após as professoras e a pesquisadora terem assistido ao trecho selecionado por Sílvia: situação de correção coletiva de texto livre, na qual um aluno lê o próprio texto para toda a classe, usando o microfone, enquanto a professora digita o texto que é simultaneamente projetado na lousa⁶.

[00:26:47]

56 AL: ...o que chama a atenção?

57 OL: No da Sílvia mesmo eu gostei porque assim... quando coloca o microfone numa criança, né? aí fica tudo empolgado querendo, né, Sílvia?

58 SI: É.

59 OL: Eu ainda não tinha pensado nisto... em dar o microfone pra um dos meus alunos... é ... até ...

60 AL: Você usa o microfone da escola?

⁶ A análise desta situação é detalhada em Nogueira (2019).

- 61 OL: *O da escola e assim...*
- 62 SI: *Eu uso quase todo dia.*
- 63 OL: *Eu nunca tentei com eles, né?*
- 64 SI: *É...*
- 65 OL: *Teve um dia que eu cheguei aqui rouca ... mas não estava saindo voz, né? E eu assim... eu não preciso porque eu já falo alto por natureza... tem hora que eu tenho que me policiar e falar mais baixo.*
- 66 SI: *Eu já não falo alto, falo baixo.*
- 67 OL: *O Ary usa muito... eles já estão acostumados... mas eu... o dia que eu coloquei... tinha uns alunos que colocavam a mão (colocou a mão nos ouvidos representando o gesto da criança) "Professora, você mesmo rouca, você tá falando alto desse jeito! "...então não DÁ... aí eu falei: "Eu tenho que tentar falar baixinho para ver se eles"...*
[...]
- 68 OL: *Aí eu falo... eu tenho que falar baixinho pra ver... porque eu já falo alto demais... tem horas que eu penso que é minha voz que faz eles ficarem agitados... mas não é... que eu tento falar baixinho mas também ninguém escuta... mas o microfone eu só usei essa vez, mas eu gostei da ideia de dar a eles... quem sabe uns fala: "eu vou tentar ler, ler porque, porque eu quero usar o microfone pra ler"... uma coisa até de incentivo também, né? Não é isso? Porque aquele menino ele já lê bem... né?*
- 69 SI: *Qual?*
- 70 OL: *O WALDIR.*
- 71 SI: *NÃO.*
- 72 OL: *Não lê?*
- 73 SI: *Não... ele não lê bem, não... ELE LÊ... AGORA ELE LÊ, mas não lê bem... é um dos possíveis retidos lá na sala.*
- 74 OL: *É?*
- 75 AL: *Tanto que o texto dele era uma adivinha.*
- 76 SI: *'R... era uma adivinha...*
- 77 AL: *Eram adivinhas.*
- 78 SI: *É... porque é o que ele faz reforço comigo à tarde naquela quinta-feira que eu fico... e aí é um trabalho que vem do reforço... todo reforço eu começo com um textinho curto que aí eu tento ver se ele sabe "o que é o que é"... eles gostam e é curto e normalmente tem palavras simples... aí ele começou a produzir textos na sala... ó como é DEVAGARINHO... o texto da sala... do texto livre... ele começou a produzir "o que é o que é"... e ele tá produzindo até agora... nesse segundo semestre foi só "o que é o que é"... mas assim é um aluno que tipo... não fazia texto livre... aliás ele só fazia com ajuda.*
- 79 OL: *Eu gostei muito dessa ideia do microfone... e assim... eu uso datashow para fazer pesquisa para mostrar coisa... mas como assim, eu não tenho ajudante, sabe? Tem um que quer mostrar que ele entende tudo de internet... eu não posso sair de perto do datashow porque ele vai lá mexe e tira.*
[...]
- 80 AL: *Sílvia ocê não quer contar um pouquinho como você estrutura esta correção?*
- 81 SI: *CONTO. É assim... então... eles fazem o texto livre toda semana... agora a gente faz dia de quinta-feira, né? Eles fazem o texto livre e daí quinzenalmente... eu fazia quinzenalmente e depois eu dei uma reorganizada e agora eu estou com uma estratégia um pouquinho diferente... é... eles voltam para fazer esta correção... daí eles vão lendo o texto... eu vou digitando... ele lê o texto... eu digito simultaneamente aí a turma vai interferindo nesse texto pra fazer a correção... então é... aí entra a questão da paragrafação, da pontuação... às vezes não... às vezes entra a questão mesmo da compreensão mesmo... da coerência... quando o texto... eles vão lendo, né? de tirar as palavras que são repetidas...*
- 82 OL: *Eu vi um falando ALI... é blusa de () você vai digitando igual ele vai falando.*

- 83 SI: *É... eu vou digitando igual ele vai falando... já tivemos outros momentos... agora eu vou digitando igual ele vai falando, né? E daí eu vou... vou passando e aquilo vai ficando visualizado ali... então... mesmo a criança que não lê... eles querem fazer... então às vezes eu... é... quando a criança não lê ou eu leio o texto porque, normalmente, a escrita foi mediada...*
- 84 OL: *Mas você escolhe de um por semana?*
- 85 SI: *Não... então eu escolho uns quatro ou cinco alunos... mas nesse dia... especificamente...*
- 86 AL: *Tinha um texto INTERMINÁVEL. (sorriu)*
- 87 SI: *Tinha um texto de uma aluna... que ajudou a desestruturar a atividade... que era o da primeira... aquela que estava na primeira parte do grupo... que é um texto que é uma novela...*
- 88 AL: *Não acabava nunca.*
- 89 SI: *E daí a turma... a turma não BANCOU... eles começaram a desinteressar a questionar, a brigar, a reclamar...*
- 90 AL: *Sílvia deu uma parada... reorganizou as cadeiras... foi... é que eu pulei [a gravação].*
- 91 SI: *Foi uma GINÁSTICA... eu fiquei chateadíssima porque eu falei: “gente que CAOS QUE FOI!”... Porque eu deveria ter feito uma seleção com eles... considerando que ia ser filmado... que tinha uma coisa diferente [filmagem em sala].*
- 92 AL: *Mas... não... mas apesar disso...eles não ficaram se levantando, indo olhar a filmadora.*
- 93 SI: *Não... porque eu JÁ USEI a filmadora.*
- 94 AL: *Eles estavam SUPERCONCENTRADOS.*
- 95 SI: *É.. é...*
- 96 AL: *Foram muito raros os momentos em que um [aluno] olhou para trás [onde a pesquisadora estava filmando].*
- 97 SI: *É...*
- 98 AL: *Eles estavam MUITO concentrados no que estavam fazendo.*
- 99 SI: *É... eles estavam acompanhando, né? Apesar do movimento corporal que eles têm... eles estavam acompanhando, né? Agora... é uma atividade que eu GOSTO DE FAZER... mas ela é TRABALHOSA.*
- [00:36:51]

Reunião com as professoras Sílvia e Olga
Duração total da videogravação 01:27:55

Aqui também é possível destacar como o real da atividade e a atividade realizada estão presentes no diálogo atravessado por vários tópicos que se entrelaçam, como o uso do microfone pelos alunos, a organização da atividade de correção coletiva, a participação e a atenção dos alunos. As imagens provocam os interlocutores de forma diferenciada e fazem emergir as controvérsias e os dilemas profissionais, sendo que “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens” (CLOT, 2006, p.136). Os deslocamentos, os comentários e as posições ocupadas pelos interlocutores na sequência discursiva acima nos levam a reiterar que “uma das molas propulsoras do dispositivo da autoconfrontação cruzada é criticar a ilusão de relação direta e transparente com a atividade comum de trabalho” (CLOT, 2010, p.247).

Desde o início, Olga se surpreende com o fato de os alunos de Sílvia usarem o microfone e segue comentando sobre suas tentativas de uso do equipamento e a participação dos alunos: *“eu gostei porque assim... quando coloca o microfone numa criança; eu ainda não tinha pensado nisto; porque aquele menino ele já lê bem, né?; eu nunca tentei com eles; eu gostei muito dessa ideia do microfone; eu uso datashow para fazer pesquisa para mostrar coisa”* (turnos 57, 60, 79). O foco da conversa muda quando a pesquisadora pede para Sílvia contar como organiza a correção coletiva, registrada no trecho selecionado. A partir do relato, Olga faz perguntas mais específicas sobre a dinâmica da correção coletiva, indicando significativa mudança de foco: *“você vai digitando igual ele vai falando; mas você escolhe de um por semana?”* (turnos 82, 84). De forma entremeada ao relato, Sílvia, por sua vez, relembra a dificuldade de organizar os alunos – *“eles começaram a desinteressar a questionar a brigar a reclamar; eu fiquei chateadíssima porque eu falei “gente que CAOS QUE FOI!”; eu deveria ter feito uma seleção com eles”* (turnos 89, 91). E menciona que deveria ter previsto que a presença da pesquisadora naquele dia poderia causar maior agitação entre os alunos.

Para problematizar como as diferentes funções da linguagem estão presentes na autoconfrontação cruzada com Sílvia e Olga, retomamos a síntese de Kostulski sobre a relação da linguagem com a atividade de trabalho, fundamentada na concepção vigotskiana de que a linguagem é, simultânea e dialeticamente, atividade, produto, bem como instrumento para a atividade humana (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 2000).

A linguagem interna do sujeito é acionada a partir do momento em que o filme é feito, quando o sujeito usa a observação do comentarista e a câmera como meio de se observar. Essa linguagem interna se desenvolverá em autoconfrontações simples, quando o interveniente, sozinho com o profissional, solicita explicações, análises e surpresa do sujeito diante do filme de sua própria atividade. É, então, ao mesmo tempo o “difícil dizer” e a possibilidade de se olhar pelo olhar do outro, o que levará o sujeito a questionar seus próprios modos de fazer e a construir um ponto de vista, uma postura enunciativa que lhe permitirá entrar em diálogo com seu colega em autoconfrontações cruzadas (KOSTULSKI, 2012, p.241).⁷

⁷ “Le langage intérieur du sujet est sollicité dès le moment de la réalisation du film, quand le sujet se sert de l’observation de l’intervenant et de la caméra comme moyen de s’observer lui-même. Ce langage intérieur sera développé dans les autoconfrontations simples, quand l’intervenant, seul avec le professionnel, sollicite les explications, analyses, étonnements du sujet face au film de sa propre activité. C’est alors tant le “difficile à dire” que la possibilité de se regarder avec les yeux d’un autre, qui conduiront le sujet à interroger ses propres manières de faire et à construire un point de vue, une posture énonciative qui lui permettra d’entrer en dialogue avec son collègue en autoconfrontations croisées”.

Como a autora descreve, supomos que a atividade dialógica e as posições enunciativas ocupadas pelas professoras se sustentem na diversidade funcional da linguagem, pela possibilidade de a linguagem transitar e migrar nas interações, como linguagem interna, como comentário e controvérsia, linguagem voltada para si e/ou para o outro. No processo dialógico da autoconfrontação, os detalhes, os dilemas e as dificuldades explicitados podem migrar, via linguagem, entre as dimensões interpsicológica e intrapsicológica. “Inicialmente fonte da atividade individual, a vida coletiva se torna recurso para essa atividade individual. Ela obedece a uma migração funcional [...] entre fontes e recursos” (CLOT, 2010, p.166). E é justamente graças à possibilidade de migração funcional da linguagem que a situação dialógica instaurada pela autoconfrontação pode se tornar lócus de apropriação e desenvolvimento profissional, processo no qual a fonte da atividade se torna recurso para outra atividade e para o próprio desenvolvimento (CLOT, 2010, 2013; KOSTULSKI, 2012, 2013).

Ainda com relação ao deslocamento dos interlocutores no diálogo provocado pela autoconfrontação cruzada, é possível indicar que se estabelece “um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem daquilo que eles fazem e, por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem” (CLOT, 2006, p.136), com profundas implicações do ponto de vista do desenvolvimento profissional. O diálogo entre elas é entrecruzado por diferentes registros do trabalho, as instâncias pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal, em um movimento que nos leva a compreender que o *métier* do professor alfabetizador não é sedentário. Ao contrário, o *métier* “vive graças às migrações funcionais que formam tanto ligações possíveis e impossíveis quanto rupturas entre essas quatro instâncias [...] atividades reais pessoais e interpessoais, a história coletiva transpessoal e as tarefas prescritas impessoais” (CLOT, 2013, p.7).

Tal dinâmica provoca a (re)elaboração dos sentidos da atividade, tanto para Olga, que pôde conhecer e refletir sobre uma atividade escolar, como para Sílvia, que pôde se (re)ver e (re)elaborar a sensação de mal-estar causada pela dificuldade para manter os alunos quietos – “*é... eles estavam acompanhando, né?; apesar do movimento corporal que eles têm... eles estavam acompanhando, né?*” (turno 99).

Importa ainda ressaltar que o último comentário de Sílvia – “*é uma atividade que eu GOSTO DE FAZER... mas ela é TRABALHOSA*”, turno 99 – parece resultar da possibilidade da experiência duplicada na relação com as outras participantes (VIGOTSKI, 1996), como tomada de

consciência, considerando que “[a] consciência é esse desdobramento do vivido, revivido para viver outra coisa” (ROGER, 2013, p.114). A experiência de situações como esta nos parece ser condição para que as professoras possam, nos coletivos de trabalho, elaborar e se apropriar de seu *métier*, ao mesmo tempo em que o mantêm vivo.

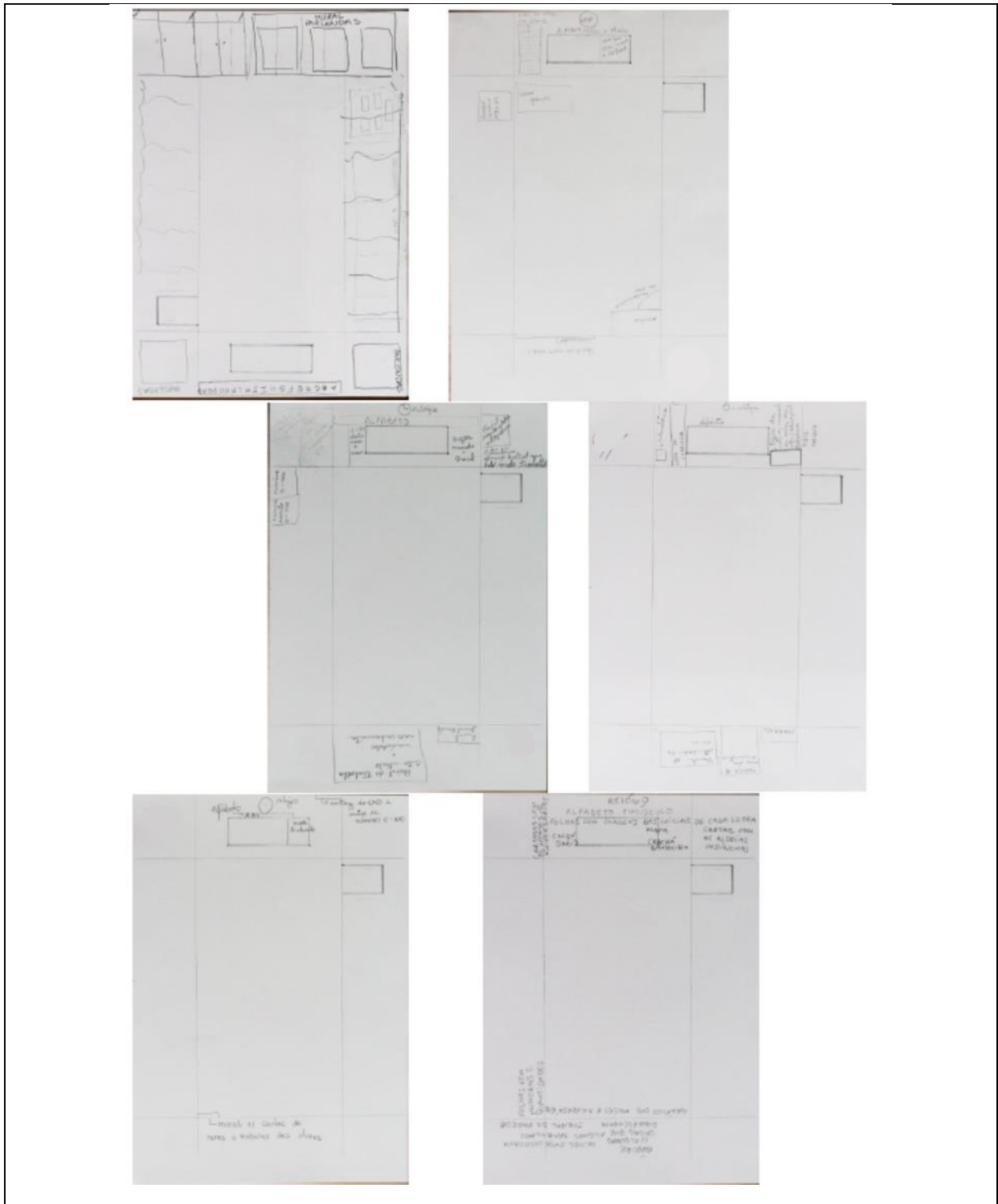
“Tem ideias para gente copiar!”: recurso, suporte, referência, consulta para a escrita

Passamos agora ao relato da reunião final, realizada na última semana de aula, com a participação de dez professores do 1º ao 5º ano e do coordenador pedagógico dos anos iniciais do EF. A reunião foi planejada como parte do processo de investigação e intervenção, atendendo também à expectativa do grupo para compartilhar as reflexões provocadas pela pesquisa.

Em função do limite de tempo disponível para a reunião final, na semana anterior, os professores receberam o convite e um roteiro de questões relativas à organização do trabalho de alfabetização, que seriam discutidas na reunião. “Para além da simples narrativa do vivido ou das análises generalizantes que podem ser feitas, o que está em jogo aqui é incitar os participantes a começarem a centrar seu olhar e reflexão sobre as atividades que lhes são próprias” (ROGER, 2013, p.115). Desse modo, para disparar formas de objetivar e de refletir sobre seu próprio trabalho e, ao mesmo tempo, criar oportunidades para que as professoras pudessem compartilhar e conhecer o trabalho umas das outras, propusemos as seguintes dinâmicas: individualmente, fazer um desenho da sala de aula para registrar os materiais e cartazes expostos na própria sala de aula (Figura 1); em duplas ou trios de professores de cada ano, selecionar e comentar os objetivos das práticas de alfabetização mais presentes em sala de aula, retomando o roteiro previamente enviado (Figura 2)⁸.

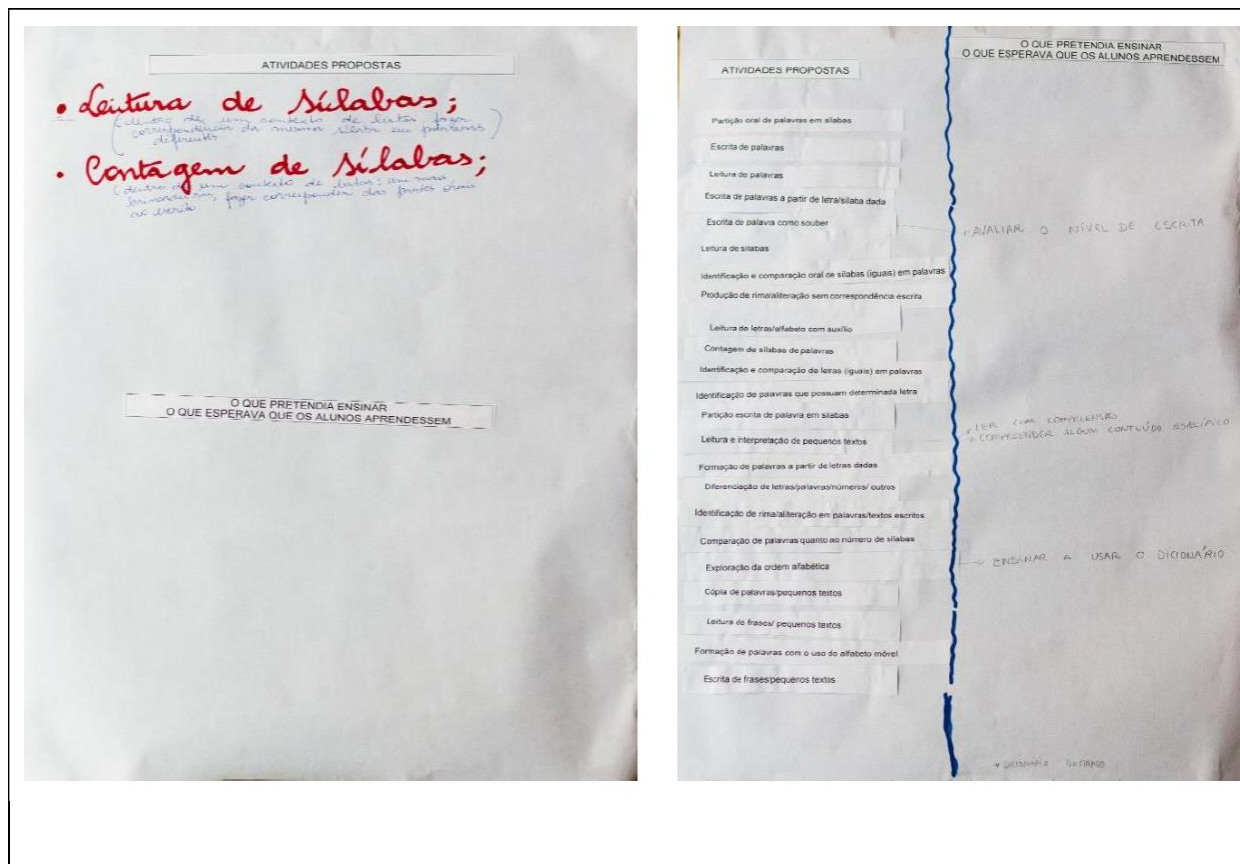
⁸ A fim de ajustar as dinâmicas planejadas à duração da reunião, optamos por entregar aos professores o croqui básico da sala de aula e uma lista – elaborada a partir das descrições de Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) – de práticas de alfabetização, já impressos, em folhas tamanho A3.

Figura 1 – Reunião final: Desenho da sala de aula



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Figura 2 – Reunião final: Objetivos das práticas de alfabetização



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Passamos, então, à sequência discursiva correspondente ao momento em que a pesquisadora retoma a conversa com o grupo, após as professoras terem trocado entre si os desenhos das salas de aula e os comentários sobre as práticas de alfabetização.

[00:27:24]

100 AL: *E aí, que que vocês acharam?*

101 CE: *Uma diversidade BEM GRANDE...né?*

[...]

102 OL: *BEM diferente.*

103 CE: *Uma diversidade BEM GRANDE... assim... de ORGANIZAR a sala.*

104 AL: *O que que chama a atenção de vocês...além desta diversidade?* (fala enquanto vai passando as folhas de registro para as professoras)

105 OL: *Tá faltando mais coisas na parede?*

[...]

106 AL: *Que que vocês acharam? [...] é diverso... tem várias...*

107 DU: *TEM IDEIAS PARA GENTE COPIAR.*

108 AL: *E que ideia que dá para copiar? Por que a ideia é boa para copiar?*

109 DU: *Ah... porque é interessante você ter esse recurso visual para crianças o tempo inteiro... então... a variedade de recursos... né? Eu tenho alguns... outros têm outros diferentes para gente propor... que podemos colocar.*

- 110 AL: *E quais foram os recursos... assim... vamos pensar... em termos do processo de alfabetização... o que que vai... é que... usando a palavra que a P1 usou / que é bem adequada / quais são esses recursos que vocês colocam nas paredes... né... e que outros recursos... a gente utiliza? Por que que estes recursos são relevantes? E ou... eles têm relevância? Qual seria? / É para vocês falarem*
- 111 SI: *Eu acho que primeiro tem que ter um significado para criança... então... assim... se você vai colocar... por exemplo... o alfabeto... não é? tem um significado com... igual a Helena já fez... colocar as imagens que eles trouxeram... eu uso bastante o crachá com o nome deles... né? deixo o crachazinho pendurado... os trabalhos feitos por eles... as listas construídas com eles... tem que ter um significado... né... porque ()*
- 112 AL: *Então primeiro a importância deste sentido... não é? O significado do que que aquilo representa para eles.*
- 113 DU: *Eu acho que outra coisa é estar recorrendo a esses recursos... também... sempre que necessário... que nem uma tabela dos dias lá da semana... o que que vai fazer hoje? consultar a tabela... consultar a lista de chamada para ver quem é o ajudante do dia... então... está tendo sempre esse contato com os recursos para que eles olhem mesmo... sempre estejam olhando para eles.*
[...]
- 114 HE: *É... e é um SUPORTE também.*
- 115 AL: *E é um suporte... para quê?*
- 116 HE: *Para poder realizar as tarefas da escola... eles têm aquilo como um... não é uma bengala... mas...*
- 117 SI: *Referência (fala mais baixo)*
- 118 HE: *Mais uma REFERÊNCIA... não é? (olha para Sílvia balançando a cabeça positivamente enquanto fala) então... o cartaz com o nome... que eu acho que é... isso é uma unanimidade de todo mundo... é UMA REFERÊNCIA... eles sabem ir ali e consultar os nomes dos colegas... às vezes eles não sabem escrever sozinhos... mas eles sabem onde é que está o nome do MATEUS... onde é que está o nome da REBECA e daí copiar o nome e fazer direitinho... né? Então... eles usam isso como um material para apoio do trabalho deles... com significação... como (disse) []... Hora de escrever o nome do colega que não veio... então eles vão lá e procuram o nome do colega que não veio... sem precisar ficar perguntando para tia como é que é... eles sabem por que [] esqueci até de botar... que a gente tem a chamadinha do dia... que tem o quadrinho de madeira que coloca os numerais... né? Eles vão lá consultar os numerais... eles usam isso como material de consulta mesmo... DE TRABALHO.*
[...]
- 119 RE: *Eu acho legal... assim também... [] a rotatividade desses trabalhos... né? Porque você pegou um momento... que foi um momento que eu lembrei desse momento aqui da parlenda que foi com a apresentação do pout-pourri da palavra cantada... né? Que nós construímos isso assim... junto com eles... em grupo... então... SÃO MOMENTOS... eu acho que é legal a gente ter assim uma... alimentar esse... essa parede da sala com... com momentos... cada hora um momento que eu estou... né? Têm coisas que são estáticas... que são assim da rotina.*
- 120 AL: *ISSO... que permanece do primeiro ao último dia.*
- 121 RE: *Que permanece... ISSO... você pega... coloca a chamada do crachá... a rotina... mas tem coisas que você faz com uma rotatividade... você vai modificando... né? ENTÃO... vamos ver depois [o que todo mundo falou].*
- 122 AL: *Então... eu acho que aparecem uma outra palavra SUPER IMPORTANTE... além de recurso que a Helena falou... COMO REFERÊNCIA... Então as paredes da sala se tornam uma fonte de consulta... né? E assim... eu vou adiantar uma coisa aqui... que eu acho que vocês mais do que já observaram... já prestaram atenção... ELES NÃO SÓ COPIAM O NOME DO COLEGA... como eles usam aquele... aquela lista de nomes COMO FONTE DE CONSULTA para formar outros nomes.*
[
- 123 VL: *Outros nomes... outras palavras.*

124 HE: DIRETO... é... DIRETO.

125 AL: *Então... porque quando a gente pergunta... como é que a gente alfabetiza? nessas minúcias... nesses detalhes que vão se processando... que vão dando condições às crianças de ter elementos para onde consultar... e nessa idade... eles não consultam o caderno... é muito raro eles voltarem para o caderno... porque o caderno não é super organizado... por mais que seja cuidadoso... eles não têm destreza para organizar o caderno... então não se torna uma fonte de consulta... ENTÃO... (materiais expostos) as paredes são uma fonte de consulta muito importante... não é? Então... tudo aquilo que faz sentido... que tem significado... que vai para parede... se torna uma fonte de consulta... e eu acho interessante em... Dulce... você me permite trazer uma parte da nossa conversa?*

126 DU: *PODE... fique à vontade.*

127 AL: *A gente estava conversando e a Dulce ainda falou "e no caso dessas crianças... a gente põe só as palavras ou põe a palavra com uma figura para facilitar a compreensão?"*
[...]

128 AL: *Você não quer contar... Dulce... o que que foi?*

129 DU: *QUERO... um aluno especial... né... que a gente estava falando que... assim... por mais que a gente martele algumas palavras com o som nasal... ele é alfabetizado... porém o LARANJA... é sempre o RA só... quando até não ouve... porque o RAN é complicado... mas outra sílaba... né?... E aí... eu era da opinião que a gente não devia colocar figura... porque ele já tem... né? um certo domínio... porém... né? Ela acabou até me convencendo que não, porque no caso dele e para alguns que estão até anteriores seria interessante ter a figura... que de certa forma... vai acabar memorizando... né? Mas tem coisas que não tem jeito e eu até concordei.*

130 HE: *Mas memorizar NÃO É RUIM.*

131 DU: *Então... não é ruim... então é... mas aí eu achei que tinha... fazia sentido... realmente... depois a gente tira... tiraria a figura num outro momento para que ele...*

132 AL: *E eu acho que esta questão da escrita apoiada no desenho... pode ter momentos em que funcione... que seja necessário... pode ter momentos em que não seja necessário fazer isto... e isto vai ser uma escolha que vai depender dos objetivos e das condições que a turma tiver... então... não tem uma coisa definida... predefinida... TEM QUE TER FIGURA ou NÃO TEM QUE TER FIGURA / eu estou pensando () as crianças reconheciam as palavras mesmo sem a figura?*

133 RE: *Reconhecia.*

134 DU: *SIM.*

135 AL: *Então... e por que elas reconhecem? Porque é um texto de memória (referindo-se ao exemplo da criança que consultava o cartaz com o texto de parlenda)*

136 VL - *De memória.*

[...]

137 RE: *Antes a gente cantava também muito... né?*

138 OL: *É outro apoio para identificar... que é a memória... né?*

[...]

139 AL: *Aqui vocês trouxeram os aspectos essenciais... que é a questão da funcionalidade... do significado... do uso do recurso... não é? A questão da memória como apoio ou o desenho... vocês querem falar mais alguma coisa? Vocês já tinham parado para pensar que a parede é tão importante?*

140 RE: *JÁ.*

141 AL: *Já? eu achava... mas fiquei muito surpresa como é diverso, não é? Às vezes... a gente não sai muito da própria sala e não consegue ter essa visão.*

142 SI: *Tem um aspecto assim... na questão da parede... que nem... na minha sala não tem um painel... a gente usa um papel, né?*

143 AL: *Tá.*

144 SI: *ENTÃO... assim o negócio rasga e no começo do ano não ficava... e tem uma construção que eles fazem que é o registro do desenho... uma síntese pelo desenho dos conteúdos que a gente tá estudando e assim... eu acho muito interessante eles construírem esse painel também com desenhos né? Porque é um tipo de síntese do conhecimento que ele ESTÁ construindo... ENTÃO, por exemplo... ah, em ciências ou mesmo do autorretrato que é algo que a gente faz sempre... quando eles fazem o autorretrato... ali também está ampliando a sua... a sua... a sua...*

145 AL: *Forma de representação?*

146 SI: *Forma de representação... né? Eles estudaram... na minha turma... a paisagem rural e aí eles fizeram painéis... estudaram e aí... eles fazem os seus painéis e tem um tempo... um espaço que é livre para eles construírem e aí eles constroem um pouco... começaram a construir coisas bem interessantes... né? E eles usam também isso como referência... não é?*

[00:34:44]

Reunião final com as professoras de 1º ao 5º ano do EF - Dulce, Regina, Sílvia, Helena, Olga, Márcia, Célia, Gisele, Vânia - e orientador pedagógico Sérgio
Duração total da videogravação 01:20:15

O longo recorte da reunião final traz inúmeros aspectos a serem comentados acerca do *métier* do professor alfabetizador. Entretanto, devido ao limite e ao escopo do presente artigo, vamos nos centrar na dinâmica estabelecida no coletivo de trabalho.

As dinâmicas propostas – desenhar a sala de aula e retomar práticas de alfabetização – deflagaram intenso debate no grupo. Destacamos o momento em que Dulce se surpreende com a possibilidade de incorporar algumas alternativas à sua prática – “*tem ideias para gente copiar*” (turno 108) –, e outras professoras citam algumas “boas ideias”: “*recurso visual, suporte, referência para escrita, alfabeto com imagens, crachá com nomes, textos de parlendas e músicas*” (turnos 110 em diante); e quando a pesquisadora relembra conversa prévia com Dulce, na autoconfrontação simples, acerca da inclusão de figuras nos cartazes para facilitar o reconhecimento pelas crianças (turno 128 e seguintes). Ao longo do trecho, emergem outros tópicos: a enumeração de alguns recursos utilizados; a ressalva de que os alunos precisam conhecer e atribuir sentidos; a confirmação de que os alunos usam o material exposto para consulta (turnos 111-124); a justificativa de que o processo de memorização da escrita de um repertório de palavras é um importante “*apoio para lembrar*”, comparar e produzir textos escritos (turnos 130-134); a organização do espaço físico da sala de aula para disponibilizar a produção escrita das crianças, que se configura como material de consulta (turnos 142-146).

Com relação a esses tópicos que se relacionam e se sucedem, a identificação dos recursos semióticos para o processo de alfabetização, inicialmente feita a partir de exemplos mais concretos e pessoais, se torna mais genérica e impessoal, à medida que problematizam o

processo de alfabetização – *recurso visual, bengala, suporte, referência*. “Do ponto de vista da atividade que desdobra, a controvérsia é uma forma de atividade discursiva, deliberativa e recíproca, que desdobra argumentos opostos no diálogo, tendo esses argumentos a particularidade de serem extraídos de temas genéricos e da história do ofício”⁹ (KOSTULSKI, 2012, p.241). A partir da controvérsia emerge a concordância de que a criança precisa de referências para a escrita e que caberia ao professor a sistematização de materiais para consulta.

Ao ponderar sobre os quatro registros do *métier*, Clot (2017, p.20) afirma que “[um] *métier* é primeiramente um paradoxo: ele não pertence a ninguém e, entretanto, cada um é responsável diante das sanções da prática”. É possível dizer que a “arquitetura” do *métier* do professor alfabetizador é simultaneamente pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal:

... no sentido mais próximo do real, é primeiramente o gesto pessoal próprio de cada um que nos faz dizer que alguém tem o *métier*. O gesto pessoal é sempre dirigido aos colegas destinatários dos esforços consentidos. O *métier* é nesse aspecto interpessoal.

... a história e a memória coletiva que dão a cada um a garantia para agir no presente e “ver chegar” o futuro. Essa memória é transpessoal, ninguém é seu proprietário.

... [o *métier*] existe também, impessoal, registrado nas funções oficiais prescritas (CLOT, 2017, p.20).

Na confluência desses registros, o *métier* se constitui ao mesmo tempo em que o trabalho se realiza, como totalidade estruturada e estruturante. “Para além da simples narrativa do vivido ou das análises generalizantes que podem ser feitas, o que está em jogo aqui é incitar os participantes a começarem a centrar seu olhar e reflexão sobre as atividades que lhes são próprias” (ROGER, 2013, p.115). De tal modo, o coletivo de trabalho não apenas compartilha “as boas ideias”, as experiências e os recursos de ensino, mas, sobretudo porque reflete sobre as atividades e mobiliza instrumentos genéricos, o coletivo de trabalho pode se tornar fonte e recurso para o desenvolvimento profissional e a ampliação do poder de agir. Processo que também pode deflagrar mudanças na estrutura instrumental da atividade de alfabetizar, levando à reconcepção e à gênese instrumental do *métier* do professor alfabetizador (CLOT, 2006, 2010; RABARDEL, 1995).

⁹ “Du point de vue de l’activité qu’elle déploie, la controverse est une forme d’activité discursive, délibérative et réciproque, qui déploie des arguments opposés dans le dialogue, ces arguments ayant la particularité d’être puisés dans des thèmes génériques et historiques du *métier*”.

Notas finais

Por que e como analisar o *métier* do professor alfabetizador? Partindo deste questionamento, ao longo deste artigo retomamos os procedimentos da pesquisa realizada com um grupo de professoras alfabetizadoras, destacando as contribuições teórico-metodológicas da perspectiva histórico-cultural e da Clínica da Atividade. Além de apontar a questão dos instrumentos técnico-semióticos no *métier* das professoras alfabetizadoras, nosso principal objetivo foi argumentar sobre a potência da situação de pesquisa quando articulada à intervenção e à formação, como propõem os autores com os quais dialogamos.

As análises das sequências discursivas produzidas nas situações da pesquisa explicitaram meandros da constituição deste complexo *métier*, que vive e se produz na intensa dialogia dos coletivos de trabalho, processo que permite a emergência do excedente de visão, a (re)elaboração da experiência vivida, a apropriação e a gênese de novos instrumentos. Com isso, queremos reiterar a importância do lugar e da atividade do professor em seus coletivos para a (re)criação cotidiana do *métier*, pois o trabalho de ensinar demanda refinado e constante ajuste entre concepção, planejamento, organização e atuação nas mais diversas situações e contextos, cenários que prescrição alguma poderia abarcar.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.38, p.252-264, ago. 2008.
- ALMEIDA, A. P. C.; LIMA, M. E. A. A instrução ao sócia no contexto da pesquisa: diferentes modos de apropriação do instrumento. *Horizontes*, Itatiba, v.35, n.3, p.58-70, 2017.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ANJOS, D.; SMOLKA, A. L. B.; BARRICELLI, E. Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do *intervenante* no campo da educação. *Horizontes*, Itatiba, v.35, n.3, p.133-145, 2017.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, G. R. Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.131-152.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. projeto de estudo da norma lingüística urbana culta de São Paulo – projeto NURC/SP – vol. II: diálogo entre dois informantes*. São Paulo: T. A. Queiroz; FAPESP: 1987.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique* [on line], v.1, n.1, abr. 2007. Disponível em: <http://educationdidactique.revues.org/106>. Acesso em: 30 set. 2016. DOI: 10.4000/educationdidactique.106.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. In: LIMA, F. P. A.; RIBEIRO, R. (org.). Trad. G. J. F. Teixeira, M. M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v.16, n. especial, p. 1-11, 2013.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. *Horizontes*, Itatiba, v.35, n.3, p.18-22, 2017.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004. p.55-80.

FAÏTA, D. De l'enseignement de la linguistique générale à l'analyse du travail enseignant. *Horizontes*, Itatiba, v.35, n.3, p.8-17, 2017.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.22, p.9-39, jan./jun. 1992.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Trad. A. R. Machado, E. G. Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KOSTULSKI, K. La diversité fonctionnelle du langage: usages et conflictualités dans l'activité. In: CLOT, Y. (org.). *Vygotski maintenant*. Paris: La Dispute, 2012. p.237-255.

KOSTULSKI, K. A linguagem na análise da atividade: formas de realização e funções psicológicas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v.16, edição especial, p.59-68, 2013.

MORAES, R. M. A.; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. *Horizontes*, Itatiba, v.35, n.3, p.105-120, 2017.

NOGUEIRA, A. L. H. (Re)Inventar a alfabetização: políticas, concepções e práticas alfabetizadoras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – CONBAIf, 4., 2019, Belo Horizonte. *Anais [...]*, Eixos temáticos, v.1,. Belo Horizonte: UFMG, 2019. p.1486-1502.

OSORIO DA SILVA, C. Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mútua interferência. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.153-168.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>. Acesso em: 02 maio 2019.

ROGER, J.-L. *Refaire son métier: Essai de clinique de l'activité*. Toulouse: Editions Érès, 2010.

ROGER, J.-L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v.16, número especial, p.111-120, 2013.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.3-34.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.50, p.26-40, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.55-85.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas, v. III (problemas del desarrollo de la psique)*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the cultural development of the child. In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (orgs.). *The Vygotsky reader*. Trad. T. Prout e R. van der Veer. Cambridge: Blackwell, 1994. p.57-72.

Recebido em maio 2021.
Aprovado em maio 2021.