

**O AGIR COMPETENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA
TRANSPOSIÇÃO DE CONTEXTOS ESTÁVEIS: REFLEXÕES
ERGOLÓGICAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

**THE COMPETENT ACTION OF THE LITERACY TEACHER IN THE
TRANSPOSITION OF STABLE CONTEXTS: ERGOLOGICAL REFLECTIONS
ON THE TEACHING EXPERIENCE**

**LA ACCIÓN COMPETENTE DEL ALFABETIZADOR EN LA
TRANSPOSICIÓN DE CONTEXTOS ESTABLES: REFLEXIONES
ERGOLÓGICAS SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE**

Odiliana Ribeiro de Souza

Universidade Federal de Goiás

ORCID – <https://orcid.org/0000-0003-2728-347X>

Wanderson Ferreira Alves

Universidade Federal de Goiás

ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-7704-9115>

Resumo: No ano de 2020 com a pandemia do COVID-19, impôs-se novas rotinas e formas de contato social, o que interferiu também no mundo do trabalho, e especialmente no trabalho docente por exigir dos professores condições inéditas de atuação. Nesse contexto, os professores alfabetizadores foram convocados a pensar novas formas de organizar o trabalho pedagógico em alfabetização. Essa análise, situada no eixo temático Educação, Vida e Trabalho trata-se de um estudo exploratório para melhor compreender elementos da experiência de uma professora da rede pública de ensino durante tal contexto, bem como refletir sobre como essa nova demanda de ensino gerou o uso de novos instrumentos, meios e novas ferramentas de trabalho em alfabetização. Isso revelou a complexidade posta à docência e evidenciou a articulação de dimensões individuais e coletivas dessa atividade. Mobiliza-se aqui o referencial teórico da Ergologia para melhor compreender saberes e valores postos em atividade e o modo singular com o qual uma alfabetizadora fez a gestão do cruzamento do ambiente escolar com o ambiente doméstico, criando condições de ensino e aprendizagem diferenciadas, modificando modos de ensinar e aprender, até então consolidados em alfabetização.

Palavras-chave: Ergologia. Trabalho. Trabalho docente. Alfabetização. Pandemia.

Abstract: In the year 2020, with the COVID-19 pandemic, new routines and forms of social contact were imposed, which also interfered in the world of work, and especially in the teaching work, since it demanded from teachers new conditions of performance. In this context, literacy teachers were called upon to think of new ways to organize their pedagogical work in literacy. This analysis, located in the thematic axis Education, Life, and Work, is an exploratory study to better understand elements of the experience of a public school teacher during this context, as well as to reflect on how this new teaching demand generated the use of new instruments, means, and new tools to work in literacy. This revealed the complexity posed to teaching and evidenced the articulation of individual and collective dimensions of this activity. We mobilize here the theoretical framework of Ergology to better understand the knowledge and values put into activity and the unique way in which a literacy teacher managed the intersection of the school environment with the home environment, creating different teaching and learning conditions, changing ways of teaching and learning, hitherto consolidated in literacy.

Keywords: Ergology. Work. Teaching work. Literacy. Pandemic.

Resumen: En el año 2020, con la pandemia del COVID-19, se impusieron nuevas rutinas y formas de contacto social, que también interfirieron en el mundo del trabajo, y especialmente en la labor docente al exigir a los profesores unas condiciones de actuación sin precedentes. En este contexto, los alfabetizadores fueron llamados a pensar en nuevas formas de organizar el trabajo pedagógico en la alfabetización. Este análisis, ubicado en el eje temático Educación, Vida y Trabajo, es un estudio exploratorio para comprender mejor elementos de la experiencia de un profesor de escuela pública durante este contexto, así como para reflexionar sobre cómo esta nueva demanda de enseñanza generó el uso de nuevos instrumentos, medios y nuevas herramientas para el trabajo en alfabetización. Esto puso de manifiesto la complejidad que plantea la enseñanza y destacó la articulación de las dimensiones individual y colectiva de esta actividad. Movilizamos aquí el marco teórico de la Ergología para comprender mejor los conocimientos y valores puestos en actividad y la forma singular en que un alfabetizador gestionó la intersección del entorno escolar con el entorno familiar, creando condiciones para una enseñanza y un aprendizaje diferenciados, modificando las formas de enseñar y aprender, hasta entonces consolidadas en la alfabetización.

Palabras-clave: Ergología. Trabaja. Trabajo docente. La alfabetización. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Na contramão de uma compreensão simplista sobre o trabalho, que o concebe como algo imediatamente visível, genérico, passível de ser totalmente controlado por terceiros, a Ergologia avança na discussão dos estudos sobre o trabalho ao considerar o trabalho

como complexa atividade humana, evidenciando novas questões na relação entre o trabalhador e o trabalho. Tais questões adentram a complexidade de saberes e valores tecidos ao longo da vida laboral pelos trabalhadores em seus coletivos de trabalho, configurando-se como patrimônio – porque tecido ao longo da história e das heranças daquele ofício – que passa despercebido pelos que estão fora daquele campo profissional, mas que por vezes é também desconhecido pelos seus próprios protagonistas.

A Ergologia destaca a relevância de análises sobre o trabalho que considerem e explicitem a atividade humana no trabalho, buscando melhor compreender “o trabalho com uma lupa” (SCHWARTZ, 1996, p.146). Nesse sentido, pesquisar a atividade docente a partir de tal compreensão pressupõe um estudo que considere não só o que o trabalhador faz, mas também o como ele faz, e quais sentidos estão sendo em jogo para o trabalhador.

A partir desse entendimento, o estudo situa-se em torno de uma problemática que relaciona educação, vida e trabalho. A metodologia aqui utilizada contempla um estudo exploratório sobre o trabalho docente do alfabetizador na pandemia do COVID – 19, buscando melhor compreender a experiência laboral de uma professora alfabetizadora de uma rede pública de ensino nesse contexto.

Para compreender a complexidade envolvida no trabalho dos professores alfabetizadores durante a pandemia, o texto a seguir está estruturado em três seções. Na primeira seção são apresentados alguns elementos da perspectiva ergológica de análise do trabalho, ponto de partida para compreender as dramáticas que envolvem a atividade docente dos alfabetizadores. Na segunda seção, mobiliza-se o referencial teórico em questão para dialogar com elementos do agir competente de uma professora alfabetizadora na realização de seu trabalho em meios remotos devido ao contexto pandêmico. Na terceira seção busca-se refletir sobre a discussão empreendida, pontuando as considerações finais.

GARIMPO DA ATIVIDADE: O DESAFIO DA PERSPECTIVA ERGOLÓGICA

Representada especialmente pelos trabalhos de Yves Schwartz (1996; 2003; 2011), a Ergologia busca melhor conhecer o trabalho para transformá-lo, considerando-o como complexa atividade de um humano histórico e social. Humano que ao trabalhar se apropria tanto coletivamente quanto singularmente da experiência laboral, bem como aporta seus valores e saberes na autogestão de seu trabalho a partir das escolhas que realiza. Nesse movimento, homens e mulheres buscam renormalizar o meio, como nos ensina Canguilhem, a fim de torná-lo um meio possível.

Pode-se dizer que a gênese da abordagem ergológica seja compreender *in situ* com os trabalhadores do terreno o que se passa nas situações laborais, no sentido de garimpar o trabalho tal qual uma matéria estrangeira, afastando suposições prévias dos pesquisadores sobre o que se pretende investigar. Estar em contato com o trabalho real é uma postura filosófica importante a quem busca partir da ergologia para apreender o real da atividade, colocando como protagonista aqueles que de fato lidam com as dramáticas do ofício: os trabalhadores.

Para a Ergologia, a atividade é um conceito caro e envolve “a matriz da história humana e deve ser estudada no fluxo das situações concretas” (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011, p. 12). A atividade humana se orienta por valores e normas, individuais e coletivas, reformuladas constantemente pelo ser vivente a partir de variabilidades diversas. Nesse sentido, analisar a atividade laboral é algo complexo, que também nos exige enquanto pesquisadores o domínio de ferramentas metodológicas e conceituais, para melhor compreender o inusitado encontro entre o homem e seu meio.

Na realização de pesquisas segundo a abordagem ergológica, o pesquisador deve se dispor a melhor compreender a experiência do trabalhador (elemento central de análise), entendendo que o ato de “fazer falar a experiência dos trabalhadores” envolve a confrontação dos saberes científicos do pesquisador com os saberes da experiência desses

trabalhadores. Essa confrontação entre diferentes tipos de saberes e valores tenciona as dimensões macro e micro do trabalho para, em um debate ético, desvelar o real da atividade, fato que nesse movimento motiva a elaboração de novos saberes.

Dentre essas questões pode-se provocar a compreensão sobre alguns processos no meio laboral, instigando algumas indagações: quais são as tarefas do trabalhador e quais as singularidades envolvidas na forma dele se colocar perante o que lhe é demandado; quais são as prescrições para realizar o trabalho (enquanto conteúdo genérico formulado por outros e reformulados pelo próprio trabalhador como a auto prescrição do trabalho); quais as demandas reais que o trabalho exige dele para além das prescrições elaboradas por outros; quais suas intenções conscientes e até mesmo inconscientes em cada gesto e tarefa realizada; quais são os sentidos postos; quais os motivos de trabalhar e da escolha de um trabalho específico em detrimento de outras possibilidades; quais os valores desse trabalhador são postos em jogo; como são elaboradas as relações com o coletivo de trabalho e como isso reverbera na formulação de sentidos coletivos e formas de fazer cada vez mais elaboradas pelo *métier*; como se manifesta de forma sempre singular a experiência do ofício e como ela se afina ao longo dos anos pelo trabalhador. Tais elementos não são itens antecipados de uma análise fechada sobre o trabalho, apenas ilustram e situam um leitor iniciante sobre o quão complexa é a trama que envolve o trabalho, bem como sobre as minúcias que podem estar envolvidas quando se avança de algumas abordagens que silenciam os trabalhadores, como o taylorismo.

Outros quesitos estão presentes na análise da situação laboriosa para a Ergologia, como a percepção de como a atividade laboral reflete e refrata outras dimensões da vida do ser vivente, pois existe em atividade um corpo-si que não se descola para assumir outros papéis da vida social. Afinal, trabalha-se colocando em atividade tudo o que se é, enquanto humano

portador de valores, saberes e uma história sempre singular tecida no fio da experiência de vida.

A abordagem ergológica se propõe a realizar uma análise triangular da atividade, expressa em um modelo teórico para tal: o dispositivo dinâmico de três pólos – uma proposta de debate de normas entre os valores, saberes e conceitos do que os trabalhadores mobilizam na atividade em questão. Nesse movimento tem-se uma dimensão de normas antecedentes, mas também uma dimensão cultural e histórica dos coletivos de trabalho “que nos reenvia a uma experiência do uso de si que fazem os trabalhadores. E eles o fazem segundo suas próprias normas, seus valores e saberes” (CUNHA, 2009, p. 230). Nesse sentido, a Ergologia recupera a discussão posta por Canguilhem (2000; 2001; 2012) quanto à relação homem e meio e a impossibilidade de viver em total conformidade com normas externas.

Canguilhem é um autor importante para a ergologia, em especial por evidenciar como os homens e mulheres no trabalho reconfiguram, recompõem e modificam seu meio, em uma relação enigmática e singular. O vivente, observa o médico-filósofo, jamais é indiferente ao seu meio. Para o autor, essa capacidade normativa de se colocar perante o meio é fonte de vida, em contraposição a perda dessa potência de agir e a inércia, que seria algo patológico. A capacidade normativa de criar e se colocar novas regras, bem como a inteligência convocada a gerir e contornar problemas e variabilidades não previstas em prescrições reafirma a impossibilidade de o trabalho ser mera execução de algo pensado por outros, pois existe ali um humano que sempre se coloca. O que afirma do mesmo modo o debate de valores posto em atividade e que convoca subjetivamente o trabalhador no trabalho para renormatizá-lo, pois sempre se tem lacunas normativas (nunca é possível prever e prescrever totalmente o trabalho). Essa renormatização acontece quando o trabalhador, exposto as normas propostas pelo meio, as reinterpretam reconfigurando o meio como o seu meio.

Na reconfiguração do meio, tem-se um humano em atividade vital que faz uso de si “por si” e “por outros”, em um debate de normas que implica uma problemática, uma dramática dos usos de si por si que demanda a mediação de valores entre o ser vivente e seu meio. Essa mediação afeta o trabalhador de forma benéfica quando é motivo de aprendizagem e desenvolvimento – trabalho como fonte de vida, se constituindo em um ambiente de vida. Mas também pode ter um afetamento maléfico quando desencadear patologias a partir da condição de um trabalho expropriado.

Mas o que é a atividade tão discutida para a perspectiva ergológica? O conceito de atividade para a ergologia é encaminhado a partir da contribuição da Ergonomia da atividade, sendo definido a partir de três aspectos principais por Yves Schwartz (2007, p.12):

[1] atividade é um conceito transgressivo, sintético e não localizável, é a ideia que vem à mente quando tentamos recosturar o ser humano enquanto unidade, pois a atividade penetra todas as dimensões do ser; [2] a atividade evita o *impossível* e o *invivível*, pois cria espaços para que o trabalhador opere também de acordo com suas próprias normas de vida, funcionando como uma espécie de mediação entre o individual e o coletivo, o singular e o universal, o micro e o macroscópico; e [3] a atividade pressupõe debate das *normas antecedentes*, isto é, tudo aquilo que antecede a realização do trabalho e entra em dialética no momento de sua realização, o *trabalho prescrito*, ou seja, as regras que visam normatizar a realização da atividade, e as *renormalizações*, as pequenas modificações na realização do trabalho em relação àquilo que foi prescrito e que caracterizam o trabalho como único e singular, mas, também, como coletivo e cultural, visto que tais modificações implicam escolhas e valores tanto da ordem individual quanto da ordem social.

Esse olhar plural sobre o trabalho e, conseqüentemente, sobre o trabalhador, interrogando os valores dos humanos que trabalham, é justamente a maior contribuição da Ergologia. Em relação a complexa trama de conhecimentos que se estabelece ao longo da experiência profissional, a abordagem ergológica pontua uma amálgama de

conhecimentos de cunho teórico com saberes práticos, atravessados por valores, individuais e coletivos, de humanos que trabalham e acabam por compor elementos presentes na competência profissional.

A noção de competência é outro elemento que nos é caro na presente análise, e envolve o manejo daquilo que Schwartz (2007) coloca como ingredientes, ou seja, elementos articulados que envolvem: a competência relativa ao domínio dos protocolos existentes em uma situação de trabalho; a competência relativa à dimensão singular de cada situação de trabalho; a capacidade de se articular em face dos protocolos e de cada situação singular existente no trabalho; a realização de um debate acerca dos valores (da pessoa) e do debate das normas impostas pelo meio; a competência da ativação ou duplicação do potencial que a pessoa possui, com suas incidências sobre os ingredientes anteriores; e a aprendizagem prática relacionada ao aprender a tirar proveito das sinergias de competências nas situações de trabalho (Schwartz & Durrive, 2007).

Schwartz e Durrive (2007), na problematização sobre o que de fato compõe o “agir em competência”, destacam a existência de três elementos que precisam ser levados em conta e que nem sempre se articulam facilmente: 1) algo do âmbito do relativamente codificado – prescrito; 2) algo que é sempre inédito nas situações de trabalho – real; 3) algo que remete ao inédito de cada situação de trabalho, cabendo a quem trabalha fazer as escolhas possíveis que cada situação demanda.

Em Davezies (2010), a questão do trabalho como experiência vital, a atividade que ganha sentido no curso das situações concretas, é apresentada de um modo que nos interessa muito. Ele pensa a experiência de trabalho como algo que entrelaça aspectos mais manifestos, como os objetivos, e níveis não tão claramente conscientes, como os motivos e o saber-fazer incorporados. Da articulação desses dois aspectos tem-se o sentido da atividade para o trabalhador. Tais elucidações revelam a singularidade de sentidos e motivos que se estabelecem para o trabalhador e que extrapolam a simples realização de uma tarefa. Nas situações de

trabalho, é possível apreender coisas para além daquilo que está posto, adentrando uma relação que vai ganhando novos sentidos e contornos, constituindo engajamentos e afastando a possibilidade de indiferença, até porque a indiferença é sinônimo de ausência de saúde do trabalhador na compreensão ergológica. É justamente essa capacidade humana de arbitrar, de se colocar e de se envolver nos processos de trabalho que enriquece a atividade, constituindo-se também em uma experiência formativa que lapida um fazer, tornando-o fino, aprimorado no fio do tempo. Davezies (2010) esclarece sobre os elementos caros aos pesquisadores que se investem em pesquisar o trabalho, pois os motivos e sentidos dos trabalhadores não são sempre conscientes e dados *a priori*.

Tais apontamentos ergológicos foram essenciais na reflexão sobre as especificidades do trabalho em alfabetização com crianças de seis anos que adentram a lógica do espaço escolar, evidenciando alguns elementos que envolvem o trabalho real dos professores alfabetizadores, ou seja, o que de fato os professores alfabetizadores põem em movimento quanto aos saberes e valores colocados em atividade para alfabetizar crianças.

Sobre tal questão, veremos na próxima seção a forma como uma professora faz uso de si para renormalizar as normas antecedentes, e como ela transpõe contextos de ensino se colocando em atividade em sua autogestão do trabalho, tornando o meio vivível. Assim, a discussão ergológica será mobilizada para pensar, a partir da experiência dessa trabalhadora, elementos sobre o que é posto em atividade no trabalho dos professores alfabetizadores no formato remoto.

O AGIR COMPETENTE NO TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO EM MEIOS REMOTOS: SABERES E VALORES EM ATIVIDADE

A pandemia COVID -19 exigiu um distanciamento social de todos os segmentos da sociedade, no sentido de preservação de vidas. No espaço escolar, isso impactou na busca dos professores alfabetizadores em

encontrar outras formas de interação com as crianças sem o contato presencial.

Organizar o trabalho em alfabetização em um meio diferente do presencial impõe aos alfabetizadores elencar o que é essencial e acessório na autogestão deste trabalho, bem como quais novas ferramentas são necessárias na transposição de contextos de ensino. Esse desafio pressupõe também um coletivo de trabalho articulado, no sentido de ser suporte e instaurar coletivamente novas formas de agir. Tais temas instigam a compreensão sobre uma certa reconfiguração do meio, que solicita também novos modos operatórios ao trabalhador para alfabetizarem em meios remotos.

Nesse contexto, a professora em questão reorganiza todo o trabalho pedagógico a partir de um diagnóstico inicial, bem como realiza um constante monitoramento dos contexto de vida e aprendizagem dos estudantes, considerando: as aprendizagens das crianças (o que elas já sabem sobre a linguagem escrita), o contexto das famílias dos estudantes nesse período de pandemia (como essa família tem sobrevivido nesse momento), o acesso ao meio remoto que as famílias conseguem utilizar para acessar as propostas de atividades, a frequência desse acesso e as possibilidades de acompanhamento das famílias na realização das tarefas, o quantitativo de crianças com acesso à internet e como se pode organizar o ensino a fim de contemplar também aqueles que não têm acesso à internet. A partir desse diagnóstico, a professora buscou ferramentas de ensino que pudessem se adequar aos meios de acesso das crianças.

Vejamos a seguir a forma inusitada com a qual essa professora alfabetizadora se coloca em atividade, mobilizando seus valores, conhecimentos e saberes para conseguir alfabetizar seus alunos em um contexto inédito: o pandêmico.

A professora pesquisada demonstra um agir competente ao transpor o contexto de ensino, do meio presencial para o meio remoto. Essa trabalhadora consegue se valer das normas antecedentes (conjunto de

regras, objetivos, procedimentos) e de valores constituídos e investidos que foram lapidados por sua experiência ao longo da vida. Ela também consegue se articular com o seu coletivo de trabalho, de forma a dar unicidade nas ações, fortalecendo suas escolhas e decisões. Sobre essas capacidades do trabalhador em situação laboral, que exigem engajamentos e gestos cada vez mais finos, Cunha complementa:

Toda situação de trabalho supõe arbitragens, ponderações, critérios, engajamentos, portanto, implicam em “dramas do uso de si”. Escolhas do tipo “qualidade” versus “rapidez”, “economia” versus “facilitar a vida coletiva”, etc. Essa situação de trabalho mesmo se frequentemente em penumbra, encontra-se imersa num universo de valores os quais não podemos compartimentar em “valores no trabalho” e “outros valores”, etc. Os valores circulam e se retrabalham entre o polo “trabalho-emprego” e os outros encontros com a vida social e cultural (CUNHA, 2007, p. 10).

Essa capacidade de arbitrar pode ser exemplificada em algumas situações vivenciadas pela professora em questão ao longo de sua experiência com o ensino remoto, onde ela demonstrou sensibilidade para dosar e reestruturar o ensino. Seja na dosagem das atividades propostas considerando que a maioria das famílias já estava trabalhando e não poderiam se dedicar a um volume maior de tempo para as crianças. E pela habilidade de constituir um histórico da situação laboral e tomar decisões na gestão do ensino de modo a tentar contemplar de fato todas as crianças na adaptação de atividades impressas, dando sentido a realização do diagnóstico e sua sistematização, já que ela parte dele ao não ignorar as condições reais de vida dos estudantes em suas proposições.

No contato da escola com as famílias, uma nova configuração do formato das relações se estabeleceu, pois a professora percebeu a necessidade de adotar uma postura empática, respeitosa, de parceria com as famílias nesse processo, algo que impacta na adesão das famílias ao que ela propõe. Quanto a isso ela considerou que geralmente os familiares das crianças são pessoas leigas que podem ou não ter passado pelos bancos da

escola, algo que repercute nas escolhas e estratégias que ela organizará para “chegar” até as crianças. Por isso, a alfabetizadora participante dessa pesquisa aponta a necessidade da elaboração de instruções diretas, simples e completas, para que os responsáveis pelas crianças compreendam o que precisa ser feito enquanto mediação para o estudante. Nesse caso, a família se torna “ponte” entre a professora e a criança, sendo necessário saber também conduzir as famílias. Orientar as famílias sobre como se dá o processo de alfabetização foi uma estratégia que essa professora alfabetizadora utilizou como forma de conseguir a adesão e o apoio familiar. Vejamos como ela se organizou para isso:

O cuidado da professora em contemplar todas as famílias é evidenciado quando além de conteúdo escrito ela também envia áudios e entrega de forma impressa para as famílias sem acesso ao celular o mesmo conteúdo com as orientações sobre as atividades e as explicações que ela julga serem necessárias aos pais sobre o processo de alfabetização. Dessa forma ela busca parcerias e dá outros contornos para o que até então era costumeiro no ensino presencial constituir como relação com as famílias dos estudantes.

Vejamos o relato sobre a forma como ela entrou em contato com as crianças no início do ano de 2021, mesmo não as conhecendo presencialmente:

Inicialmente fiz contato pelo grupo de *WhatsApp* criado, fiz um vídeo me apresentando e solicitei que cada estudante fizesse também o seu. **Aqueles que não fizeram, entrei em contato no *WhatsApp* privado e solicitei. E para os que ainda não responderam eu fiz uma ligação telefônica. E assim pude conhecer tanto os pais como os estudantes.** Promovemos também reunião via *Google Meet*, mas não houve boa adesão. As crianças se conhecem pelo grupo do *WhatsApp* e muito poucos pelos encontros síncronos no *Google Meet*, pois não houve uma adesão maior na turma. Eles se cumprimentam e já conversam entre si, principalmente nas ocasiões de aniversário. Vale registrar que a participação não é de 100% (professora alfabetizadora, 2021, grifo nosso).

É interessante notar a forma como a professora alfabetizadora em questão conduziu o processo, buscando o meio mais eficaz para ela se relacionar com as crianças em forma remota, pois o trabalho dela demanda a criação de novos vínculos em prol da aprendizagem. O meio mais eficaz nesse caso é aquele no qual as ferramentas e os instrumentos utilizados são escolhidos a partir daquilo a que as crianças têm acesso. Considerar isso e não tentar impor meios de acesso que podem ser complexos e sofisticados para as famílias manusearem (como plataformas próprias ao ensino com grande complexidade de comandos e visual pouco intuitivo), ou que exijam alta velocidade de internet é uma forma pertinente de considerar os sujeitos e seus contextos, também é uma forma assertiva de tentar assegurar a participação das estudantes. Essas escolhas da docente aportam valores consolidados a partir da perspectiva de linguagem que ela defende, arcabouço teórico que reflete em suas ações e no que ela acredita ser um trabalho bem-feito.

A forma particular com a qual essa professora faz a autogestão do seu trabalho evidencia a discussão ergológica que torna o trabalho como um local de gestões sempre singulares, e evoca-o também como *lócus* de produção de saberes. Segundo Schwartz (1996, 2000), toda atividade requer uma gestão singular porque singulares são as situações históricas e suas demandas quanto às escolhas a serem feitas. Nesse sentido,

O uso desses conhecimentos intrínsecos ao indivíduo é denominado pelo autor de “uso de si”. Nesse âmbito, a atividade de trabalho é um lugar de escolhas, de debate de valores, um espaço de possibilidades sempre a negociar, onde não existe puramente execução, mas onde é requerido o uso de si tanto “pelos outros” quanto “por si mesmo”, e o indivíduo no seu todo é convocado na atividade (LIMA; PETRUS; CUNHA, 2013, p. 324).

Nessa perspectiva, alfabetizar envolve valores e saberes em jogo no processo de ensino, e essa alfabetizadora mostra um agir competente na forma de gerir o trabalho. Nessa autogestão a professora mostra as estratégias encontradas por ela para não desistir de sua tarefa e buscar

outros meios a fim de atingir seu objetivo. Valores são explicitados em ações que evidenciam persistência, calma, respeito a todas as diferenças, compromisso com o trabalho, responsabilidade. Isso pode ser explicitado quando ela vai além da prescrição do “- Faça a busca ativa dos estudantes!” e arruma diversas formas para de fato alcançar seus alunos. Em um momento ela esclarece: “Aqueles que não fizeram, entrei em contato no *WhatsApp* privado e solicitei. E para os que ainda não responderam eu fiz uma ligação telefônica”. Em outros relatos, essa necessidade de “não deixar ninguém para trás” é evidenciada:

Eu tenho contato com todas as famílias. Nenhum aluno ficou “perdido” sem contato ou devolutiva pelo menos uma vez por semana. A participação ativa no grupo de *WhatsApp* ou pelo *WhatsApp* privado atingiu cerca de 75% da turma. Com os demais a comunicação foi realizada pelo menos uma vez por semana. Todos os alunos participaram nas devolutivas das atividades impressas disponibilizadas pela escola toda semana (menos quando do decreto municipal que fechou a escola) – neste período as atividades foram realizadas nos livros didáticos e as devolutivas feitas mediante o envio de fotos pelo *WhatsApp* (professora alfabetizadora, 2021).

A professora em questão também demonstra preocupação em conhecer, mesmo que de forma remota, os estudantes, seus nomes, suas histórias de vida. Isso não se dá ao acaso ou por curiosidade, mas porque isso traz para ela um histórico cada vez mais personalizado dos estudantes, possibilitando escolhas mais assertivas para ensinar. Isso se confirma quando ela se auto prescreve a necessidade de perceber a rotina das famílias, a assistência para realizar as atividades, quem são os adultos que as acompanha, e até mesmo busca perceber o grau de escolaridade desse acompanhante pois todos esses pontos interferem no seu trabalho.

A necessidade de não deixar “nenhum aluno perdido” é um dos valores que a professora expressa, algo que ela demonstra ter orgulho e confere sentido à atividade docente pois ela expõe e elege isso como um dos fatores de qualidade, trabalho bem-feito que ela não abre mão. Aqui mais uma vez ela arbitra para além do que lhe é mandado, comprovando

que é impossível não deliberar tarefas para si mesma em uma situação normal e saudável de trabalho. Todos esses elementos geram sentidos por meio da interlocução, interferem na realização das atividades propostas por ela, e conseqüentemente no andamento e nos resultados do seu trabalho.

Em meios remotos, é necessário que o professor alfabetizador explicita de forma acessível para as famílias o que se espera, bem como que seja claro na condução do trabalho. Nesse sentido, a professora precisou colocar questões para as crianças que geraram reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Destaca-se a importância de que essas reflexões sejam elaboradas a partir de perguntas a serem postas para a família repassar para a criança. E nesse sentido pensar sobre quais questões são pertinentes evidencia uma alfabetizadora que consegue antecipar contextos de compreensão por parte das famílias, se coloca no lugar de um outro que compreende e antecipa a intermediação do processo de ensino na alfabetização.

No ensino remoto, para além da interação professor-aluno posta no modo presencial, uma mediação de outra ordem é inserida no processo de ensino: as famílias são convocadas a participar e intermediar o trabalho em alfabetização. A participação dos familiares também é considerada, devendo o professor alfabetizador se fazer entender por quem, muitas das vezes pode ter pouco estudo, mas é a única mediação possível. E como em uma brincadeira de telefone sem fio, muitos equívocos e dispersões surgem, cabendo ao professor alfabetizador gerir, prever e se anteceder para contornar tais questões.

Tendo isso claro, a professora analisada criou orientações para os pais na tentativa de retrabalhar questões e buscar outras formas de condução sobre esse “novo” intermediário. Percebe-se que são muitas vezes se entrecruzando: professora, pai/mãe/familiar responsável pela criança, aluno, cada qual com seus valores, especificidades e interesses.

Nesse ponto, diversas situações exigem um trabalho diferenciado do professor alfabetizador, pois além de saber utilizar ferramentas próprias para

alfabetizar, ele precisa ensinar um terceiro a manejar essas mesmas ferramentas para conseguir seu intento. Como exemplo dessa questão pode-se citar o uso do alfabeto móvel durante as atividades não presenciais: o simples contato da criança com o alfabeto móvel não gera reflexão sobre a escrita, o que mobiliza o pensamento são as questões postas pelo professor acerca da reflexão sobre o princípio alfabético, a consciência fonológica e os gêneros discursivos que circulam socialmente. E até sobre os usos dessa ferramenta – o alfabeto móvel, a alfabetizadora precisa se antecipar e orientar cada questão a ser colocada e retrabalhada com a criança. Até as dúvidas das famílias precisam ser antecipadas e postas em formato de esclarecimento.

No trabalho remoto, as palavras escolhidas para a análise linguística não podem ser escolhidas de forma aleatória, e precisam estar relacionadas a um contexto real de produção sobre temas que já estão sendo explorados com a turma. É necessário criar um repertório e um banco de palavras estáveis, ao qual as crianças podem recorrer visualmente sempre que precisarem em casa. Esse repertório pode ser entregue antecipadamente ou construído com as próprias crianças nos momentos síncronos ou mediante a gravação de pequenos vídeos pelo professor. Até esse cuidado na formulação das atividades é evidenciado no material apresentado pela professora em questão.

Em cada atividade, percebeu-se o zelo em orientações destacadas em pequenos quadros amarelos para as famílias, na tentativa de trazer atividades interessantes e que estimulam as crianças em movimentos de leitura e escrita. As atividades propostas buscavam ampliar os conhecimentos tanto sobre a língua quanto sobre outros temas que perpassam o currículo em outro componente curricular. A prática de escrita não estava deslocada, pelo contrário, buscava se adequar cada vez mais a perspectiva de linguagem adotada pela professora: a perspectiva enunciativa discursiva.

A necessidade de orientar as famílias sobre a condução dos momentos de escrita espontânea também foi um desafio para a profissional em questão e se constitui quase em um letramento dos pais na arte de ensinar a ler. A experiência com o ensino remoto saltou aos olhos quanto à dificuldade dos pais em aceitar que as hipóteses de escrita das crianças em um período inicial de apropriação da escrita não se constituem em erros, mas em pistas ao professor para que sejam feitas intervenções pontuais.

Na turma analisada, alguns pais até apresentam resistência para entregar a tarefa, considerando fielmente a forma como a criança escreveu. Dessa forma, é necessário deixar claro e até mesmo realizar o convencimento dos pais que eles não precisam “ajudar” a criança a escrever da forma convencional nesses momentos específicos de escrita espontânea pois essa escrita serve como um diagnóstico para a posterior intervenção do professor. Esse é um ponto interessante, pois a professora relata a necessidade de retomar essa informação a cada vez que solicitar a escrita espontânea. Mais uma vez, essa professora é convocada a gerir e a de certa forma reformular valores de alguns pais que já haviam consolidado pré-noções do processo de alfabetização.

Já em outros momentos de escrita direcionada, a professora necessita dar outras orientações, até mesmo contrárias às da escrita espontânea, pois cada proposta de escrita guarda consigo objetivos próprios, a serem escolhidos e aferidos de acordo com as necessidades reais da turma. Daí a necessidade de desenvolver um acompanhamento contínuo. No ensino remoto, para cada objetivo de escrita era requerido à professora uma forma de tratar e esclarecer as famílias sobre como proceder. Aqui tem-se outra dificuldade que exigiu planejamento detalhado e mais tempo por parte da professora. Segue relato de uma das alternativas que a professora pesquisada encontrou para realizar esses diagnósticos:

Encaminhamos atividade impressa, solicitando aos pais não “darem as respostas” (o que não foi prontamente atendido). Solicitamos a realização de vídeos das crianças escrevendo

auto ditados, letras que conheciam, contagem, escrita do nome completo e outras questões. Além disso, realizei vídeo-chamadas individuais para confirmar alguns diagnósticos. Consegui acompanhar pela devolutiva de fotos todos os dias, e fazendo as mediações diretamente com cada aluno pelo WhatsApp. E pelo recebimento das atividades impressas e jogos pedagógicos que faço quase todos os dias pelo grupo de WhatsApp (professora alfabetizadora, 2021).

Todos esses dados colhidos nos diagnósticos pela professora alfabetizadora foram sistematizados em planilhas elaboradas por ela para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo. Ela também percebeu a necessidade de ter um registro sistematizado para acompanhar a entrega das atividades, algo que segundo ela, facilita o trabalho. Tal questão demonstra o manejo da professora ao incorporar novos elementos ao instrumento diagnóstico que até então era feito no caderno de plano docente. Conforme os conhecimentos que a professora em questão tem sobre informática, ela incorporou um novo modelo de tabela de diagnóstico, reformulando suas próprias ferramentas de trabalho, a fim de tornar a visualização de dados sobre as crianças mais rápida e efetuar uma devolutiva mais fina e rápida, poupando desgaste e tempo nesse quesito.

As prescrições ao trabalho em alfabetização dessa rede de ensino apontam que os dados coletados tanto pelo diagnóstico inicial quanto pelos diagnósticos de rotina precisam ser sistematizados. Para isso, dentre as orientações feitas pelas prescrições da Rede de Ensino em questão para o período de pandemia (diferentes instrumentos como planilhas, tabelas, gráficos, registros escritos em forma de texto, diário de bordo, entre outros), a escolha da professora alfabetizadora foi uma planilha, pela facilidade em registrar e visualizar os dados posteriormente, bem como por poder ter um registro no qual ela tenha uma visão clara sobre as aprendizagens.

Quanto ao processo de avaliação, percebeu-se a necessidade da professora em elaborar instrumentos avaliativos que proporcionem tanto o fácil acesso aos dados quanto uma reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem das crianças. A partir disso evidencia-se como necessário

encarar a avaliação como aquilo que no processo de ensino permite ao alfabetizador ter elementos para identificar o que os estudantes sabem ou não, buscar recursos pedagógicos e a metodologia adequada, com a finalidade de atender aos objetivos educacionais. Nesse sentido Hoffmann (2013) dialoga com essa ideia ao apontar que é a avaliação que conduz o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos do trabalho docente.

Na condução do trabalho, a alfabetizadora relata decisões que o coletivo docente dessa escola tomou para que “o trabalho não parasse na pandemia”, evidenciando não só a tomada de decisão individual, mas também alicerçada e compartilhada por um coletivo de professores:

Nos reunimos toda terça-feira para a reunião pedagógica. Além disso, temos um grupo de WhatsApp somente das alfabetizadoras para troca de ideias e estudo dos planos de aula. O canal de comunicação é aberto para dúvidas, sugestões durante todo o tempo. Quanto ao acesso, os alunos tiveram por que a escola optou por disponibilizar atividade impressa para todos, mas tenho um caso em que não consegui participação do aluno, mas não esqueço e cobro elegantemente dos pais toda semana. E aí eles começaram a buscar a atividade, mas o aluno não conversa comigo a não ser quando eu ligo e peço para falar com ele. É uma ação extrema, no meu caso (professora alfabetizadora, 2021).

Essa exposição revela uma certa forma de atuação específica desse coletivo de trabalho, e aponta valores postos nas formas de conviver e ensinar: um coletivo envolve não só a aglomeração de trabalhadores, mas o envolvimento e o enriquecimento gerados nas situações de trocas de experiências entre eles. Nesse sentido, este é um coletivo que se forma a partir dos desafios postos, aparentando contar com a adesão e engajamento de seus profissionais. O dialogismo entre esse coletivo de professores evidencia um sentido comum às ações individuais e no ensino remoto. Essa parceria se manteve durante a pandemia e se adaptou ao formato remoto, demonstrando ser uma boa estratégia de contribuição coletiva na partilha de proposições, nos relatos e buscas de soluções

coletivas para um desafio ou algo que não tem dado certo na condução das turmas.

Veiga (2015) destaca a pertinência dessa forma de relação entre os coletivos de trabalho, no intuito de superar o isolamento profissional:

Um dos principais desafios que os docentes vêm enfrentando no decorrer da aula é o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com ações mais coesas. A partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes (...). A organização do processo de trabalho na instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional (...) (VEIGA, 2015, p. 270).

20

Já na organização de um plano de ensino específico para o período da pandemia, fica evidente a necessidade de analisar as especificidades responsivas da sala de aula de alfabetização e os conhecimentos linguísticos que as crianças já se apropriaram até então: o que de fato as crianças desse agrupamento já sabem sobre a escrita e quais conhecimentos elas precisam ampliar para se apropriarem da escrita?

As questões acima evidenciam que a autogestão do trabalho pelo alfabetizador singulariza e organiza elementos essenciais para o ensino. Porém outros elementos como a necessidade de ter sólidos conceitos dos necessários conhecimentos linguísticos envolvidos no processo de alfabetização, e a capacidade de materializar tais conhecimentos na proposição de atividades que instiguem as crianças a refletirem sobre a língua; bem como a capacidade de trabalhar ao mesmo tempo com diferentes níveis de apropriação da escrita são questões que se destacam aqui e são elementos básicos para além da transposição de contextos de ensino.

Os pontos destacados na presente análise são elementos apreendidos a partir do estudo de uma realidade específica. Reafirma-se que cada turma de alfabetização é singular, e conseqüentemente as demandas à organização do trabalho pedagógico. A maneira de elaborar as atividades, dar devolutivas e ter contato com as crianças devem

contemplar as especificidades de cada turma e as possibilidades de interação que o professor tem a sua disposição. A professora que aqui compartilhou sua experiência contribui significativamente em suas narrativas ao afirmar que os resultados acabam não ocorrendo no mesmo ritmo do ensino presencial, pois “os resultados vêm com muitas interferências conforme a cultura e conhecimento de cada família”, mas, que mesmo com as limitações, ela segue confiante com seus resultados, porque “nas atividades diagnósticas impressas, os alunos já estavam todos escrevendo de forma alfabética”. (professora alfabetizadora, 2021).

Considera-se aqui que os professores alfabetizadores possuem itinerários diferentes, valores constituídos em contextos particulares e sentidos que subsidiam e mobilizam sua atividade docente. O intuito aqui foi apreender uma experiência docente para mobilizar diálogos entre professores alfabetizadores para enriquecer a dimensão coletiva desse *métier* a partir de relatos da experiência de uma alfabetizadora que trabalhou em meios remotos durante a pandemia do COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA COMPREENDER AS DRAMÁTICAS DESSE MÉTIER

Refletir sobre o trabalho do professor na especificidade do 1º ano do ensino fundamental, dando destaque para os meios remotos utilizados pela situação de calamidade imposta pelo COVID-19 nos convida a pensar sobre os princípios que orientam o trabalho e sobre as formas de trabalho que extrapolam contextos estáveis em alfabetização. Nesse momento, buscar compreender a atividade docente e a forma sempre inusitada com a qual uma professora se coloca e renormatiza um meio que propõe, mas não se impõe a ela, é uma forma tanto de compartilhar dialogicamente conhecimentos, saberes e valores próprios do gênero profissional em questão quanto de elencar o que de fato é essencial quando de tornar

palpável uma proposta de alfabetização a partir de uma perspectiva enunciativa discursiva.

O contexto pandêmico trouxe para o trabalho docente do alfabetizador o desafio de gerir o cruzamento do ambiente escolar com o ambiente doméstico, criando condições de ensino e aprendizagem diferenciadas, modificando os modos de ensinar e aprender na alfabetização. Porém isso evidencia uma séria questão na alfabetização: nesse novo formato de ensino multiplicam-se, na relação professor/aluno, as camadas de interação e insere-se um mediador paralelo: a família. Isso impacta em uma reconfiguração da relação professor-família, convocando as famílias a serem mais partícipes no processo de ensino. Algo que gera também um encontro entre esses sujeitos, com muitos olhares, valores e vozes se cruzando e gerando novos sentidos para esses sujeitos.

A forma como as famílias se coloca nesse processo foi um mediador importantíssimo, porém, se constituiu em algo complexo a ser gerido pela professora, pois muitas questões fogem da alçada da alfabetizadora, embora ela demonstre tentar recuperar a gestão da situação o tempo todo, tentando até mesmo antever os passos dos alunos e da família, algo que em um primeiro momento pode vir a se constituir em trabalho dobrado, se comparado ao contexto de ensino presencial. No caso em questão, a professora não mede esforços para atingir seu objetivo, e em alguns momentos valores são evidenciados quando ela demonstra usar diferentes meios para conseguir seu intento: alfabetizar até mesmo em meios remotos. Tal questão fica evidente em uma verbalização da professora participante: “O desafio a que me propus foi aprender a alfabetizar, e ainda estou nesta caminhada (...) busco fazer a minha parte” (2021).

Pontos positivos e desafios foram evidenciados no formato de ensino remoto. Em alguns casos percebeu-se que quando as crianças tinham acesso à tecnologia, foi profícuo o uso da tecnologia digital para aprender. Além disso, a interação maior com a família estreitou o vínculo escola-família, e aumentou o interesse das famílias quanto à aprendizagem dos

alunos. Foi percebida a necessidade de um planejamento detalhado e bem antecipado das ações docentes e como isso repercutiu de maneira positiva no ensino. Desafios do formato de ensino remoto realçaram o conhecimento leigo dos pais sobre o tema da alfabetização e suas tentativas de reprodução do que eles vivenciaram em seus processos de aprendizagem e no redimensionamento do tipo de orientação realizada pelos alfabetizadores para as famílias a partir disso. A avaliação diagnóstica também ficou comprometida quando os pais não seguiam as orientações dadas e davam respostas aos alunos, algo que é contornado pelos alfabetizadores ao elaborarem diferentes instrumentos diagnósticos com a mesma finalidade, bem como na tentativa de esclarecimento às famílias sobre os propósitos de cada tipo de atividade encaminhada.

Nesse texto, valores, saberes e conhecimentos postos no ensino foram ressaltados, evidenciando a contribuição da experiência laboral e da capacidade normativa dessa trabalhadora na composição de sua competência profissional. Nesse sentido, mesmo na modificação de contextos, a professora em questão mantém uma lógica da organização do trabalho pedagógico sustentando elementos fundamentais, alterando ferramentas de ensino e modos de fazer conforme a necessidade. Dentre os elementos que se mantiveram citam-se: a escuta atenta dos estudantes, a necessidade da elaboração de um diagnóstico e o planejamento das atividades que contemplem todas as práticas de linguagem, o acompanhamento sempre necessário das aprendizagens a fim de redimensionar o ensino.

Evidencia-se aqui também o ensino como trabalho e o professor alfabetizador como um trabalhador, ser vivente, um corpo que é biológico, mas também cultural, sócio-histórico, que aprende e se coloca em atitude responsiva nos meios de vida e trabalho

A intenção foi destacar o agir competente de uma professora alfabetizadora, articulando dimensões individuais e coletivas desse métier, dando realce ao agir competente manifesto na autogestão do ensino.

REFERÊNCIAS

- BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (orgs.). **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p.3 – 21.
- CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. **Pro-Posições**, Campinas, v.12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CANGUILHEM, G. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- CUNHA, D. M. **Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. Anais... Caxambu: ANPEd, 2007.
- CUNHA, D. M. **Lições de pedra: das minas de saberes e valores**. In: *Educação Unisinos*, vol.13, nº3. p. 228-235, setembro/dezembro, 2009.
- DAVEZIES, Philippe. Um affaire personnelle? In: THÈRY, Laurence (dir.). **Le travail intenable**: resistir collectivement à l'intensification du travail. Paris: La Découvert, 2010, pp. 162-165.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 43, ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 160p.
- LIMA, Natalia Valadares; PETRUS, Ângela Márcia Ferreira; CUNHA, Daisy Moreira. A produção de saberes no trabalho: Qual o valor dos saberes investidos? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n.31, jul./dez. 2013.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 8, n.2, 1996.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**, Campinas, v.1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.
- SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2003, Cuiabá. **Trabalho e Educação: trabalhar, aprender, saber**. Anais... Cuiabá: UFMT, 2003.
- SCHWARTZ, Yves. Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité: A short insight of cultural history of the concept of activity, **Activités**. 2007.

Disponível em: <<http://activites.revues.org/1728>; DOI: 10.4000/activites.1728>. Acesso em janeiro/2022.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Yves, & DURRIVE, Louis. (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2015. p. 267-298.