

# O USO DE INSTRUMENTOS PELO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E PORTUGUESA NA SALA DE AULA

Soelene de Fátima Brovoski Modolo<sup>1</sup>  
Siderlene Muniz-Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar os resultados de uma análise de um texto em que uma professora dá instruções sobre como realizar sua atividade de trabalho em sala de aula, a partir do método instrução ao sócia. Utilizamos conceitos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, que, por sua vez, desenvolve este método. Como metodologia, serão analisados três trechos do texto que revelam o uso de instrumentos pela professora de língua inglesa e língua portuguesa. Como resultados, observamos que a professora traz em cena vozes implícitas que mostram instrumentos e maneiras de agir de outros professores, aos quais ela recorre para agir e compreender sua prática. São maneiras que evidenciam dificuldades e motivos para o agir em sala de aula. Este estudo traz contribuições para cursos de formação inicial e continuada de professores voltados a reflexões sobre a prática profissional.

**Palavras-Chave:** Instrumentos; Atividade reguladora; Clínica da Atividade; Instrução ao Sócia

## THE USE OF INSTRUMENTS BY THE ENGLISH AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER IN THE CLASSROOM

**Abstract:** This article aims at presenting the results of an analysis of a text that a teacher gives instructions on how to carry out her work activity in the classroom, using the instruction to the double method. We use Activity Ergonomics and Activity Clinic concepts, which develops this method. In terms of methodology, we will analyze three excerpts of the text that reveal the use of instruments by the English and Portuguese language teacher. As a result, we observed that the teacher brings into play implicit voices that show instruments and ways of acting of other teachers, who she turns to for working and understanding her practice. They are ways that highlight difficulties and reasons for action in the classroom. This study contributes to initial and continuing teacher education courses focused on reflections on professional practice.

**Keywords:** Instruments; Regulating activity; Activity Clinic; Instruction to the double

1 Mestra em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais. Membro voluntário do Projeto de Extensão Inglês para crianças e idosos, do Programa de Extensão Parceria Universidade-Escola, do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da UTFPR, campus Pato Branco. E-mail: soelenebm@gmail.com

2 Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora-pesquisadora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Dois Vizinhos, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras do campus Pato Branco. E-mail: smoliveira@utfpr.edu.br

## Introdução

Inúmeras são as pesquisas que têm o trabalho docente como objeto de estudo. A partir de um panorama sobre o trabalho do professor nas pesquisas em educação, Saujat (2004) destaca o grande número de investigações consagradas ao ensino, mas adverte que esses trabalhos “continuam cativos de uma concepção unifinalizada da atividade educacional” (SAUJAT, 2004, p. 28). O autor aponta, assim, para a necessidade do reconhecimento da multifinalidade dessa atividade, que é a fonte de numerosos conflitos de critérios, os quais podem ser objetivos ou subjetivos e podem ser escolhidos em relação a normas da instituição a que o trabalhador está vinculado ou em relação a decisões do próprio trabalhador (BONNEFOND, 2019). O conflito de critérios pode ser compreendido como um meio de avaliação, julgamento, validação de algo, havendo uma hierarquia entre eles, que varia de acordo com o objeto e o ponto de vista, podendo ficar em evidência quando a melhoria de aspectos do trabalho a partir de um critério estabelecido leva à degradação de outro aspecto do trabalho (BONNEFOND, 2019).

Nesse mesmo viés, Amigues (2004) demonstra que é comum se falar do trabalho do professor abordando os meios que este utiliza para atingir um fim: programas, métodos pedagógicos ou didáticos (no sentido francófono) que levam a aprendizagens por parte dos alunos. Entretanto, nessa perspectiva, os professores são compreendidos como meros executores de prescrições e, ainda, frequentemente são criticados, alegando-se que o que fazem não corresponde ao que deveria ter sido feito.

Em meio a contestações como essas, estudiosos começam a desenvolver pesquisas focando a atividade de ensino como trabalho (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2004; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004), que levam em conta os quadros e tradições de pesquisa da análise

do trabalho, advindas da Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2000, 2008; GUÉRIN et al., 2001; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), que propõe a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado; e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2004; CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016;), que apresenta a noção do real da atividade (o que não é realizado é tão importante quanto o que é realizado, pois continua agindo na atividade).

Assentado nessa perspectiva, este artigo, resultante, inicialmente, de uma dissertação de mestrado (MODOLO, 2019), propõe a identificar, em um texto em que o professor dá instruções sobre como realizar sua atividade de trabalho em sala de aula (a partir do método instrução ao sócia, explicado mais adiante), os instrumentos por ele utilizados no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e língua portuguesa, com o intuito de analisar como ocorre a apropriação desses instrumentos.

Para isso, o artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, exporemos os pressupostos teóricos dos quais compartilhamos para a realização deste estudo; na segunda seção, abordaremos os procedimentos metodológicos, que abrangem o método de instrução ao sócia, o contexto de sua realização e os procedimentos de produção e análise do texto. Por fim, apresentaremos os resultados e discussão das análises, seguidos de considerações a que a trajetória deste trabalho levou-nos.

## Pressupostos teóricos

Nesta seção, faz-se necessário, primeiramente, discutir os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, advindos da Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2000, 2008; GUÉRIN et al., 2001; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). Trata-se de uma área do conhecimento que visa a transformar as situações de trabalho no sentido de adaptá-lo ao

homem e de promover a melhoria das condições laborais, incluindo a saúde dos trabalhadores (FERREIRA, 2008). Além disso, é fundamental abordar o conceito de real da atividade, elaborado por Clot (2007, 2010) no âmbito da Clínica da Atividade, desenvolvida no início dos anos de 1990, no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), situado em Paris, França. É uma abordagem da psicologia do trabalho que busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional.

Trabalho prescrito é aquele previsto num contexto profissional particular, havendo a fixação de regras e objetivos qualitativos e quantitativos de produção (FERREIRA, 2000). Corresponde à tarefa que é solicitada ao trabalhador pela empresa (GUÉRIN et al., 2001), ou seja, ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrito em termos de condições e de objetivo, de meios materiais, técnicos, entre outros, utilizados pelo sujeito (AMIGUES, 2004); representa, assim, os procedimentos concebidos por outros, advindos em uma “cascata hierárquica” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343), a serem reconcebidos pelos coletivos de trabalho.

Já o trabalho realizado compreende a atividade do sujeito que é realizada em condições reais, que geram resultados efetivos (GUÉRIN et al., 2001). Em temporalidade e locus específicos, o sujeito “coloca em jogo todo o seu corpo, sua experiência, seu *savoir-faire*, sua afetividade numa perspectiva de construir modos operatórios visando regular sua relação com as condições objetivas de trabalho” (FERREIRA, 2000, p. 5-6)

A atividade do sujeito remete aos “processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação” (AMIGUES, 2004, p. 40).

O real da atividade, muito mais vasto do que o trabalho realizado, comporta:

aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2007, p.116).

Portanto, as ações que se concretizam são aquelas que vencem no âmbito de um leque de possibilidades (CLOT, 2007, 2010). Muito mais do que operação, a atividade requer desenvolvimento da subjetividade individual, cujo recurso está no coletivo de trabalho (CLOT, 2010). Para o autor, o sujeito passa a fazer sozinho, e a seu modo, o que experimenta com os outros.

Dessa forma, não existe, de um lado, a prescrição social e, de outro, a atividade real, mas há um terceiro termo decisivo designado como o gênero social do ofício, o gênero profissional, ou o gênero de atividade (CLOT, 2010).

O gênero é uma memória social da atividade a ser apropriada pelo sujeito, que, simultaneamente, deve assimilá-lo e colocá-lo a serviço de sua ação como meio de realizá-la (CLOT, 2007). O gênero faz a mediação da atividade que é triplamente dirigida: pelo comportamento do sujeito, por meio do objeto da tarefa e dirigida aos outros (CLOT, 2007). Para o autor, a atividade é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades.

Em nossa perspectiva, que compreende o trabalho docente como uma atividade, o objeto de trabalho do professor é considerado como a criação de um meio que visa a possibilitar a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Para realizar suas atividades, as ações do sujeito voltam-se tanto para o coletivo e suas obrigações, como para si mesmo. No decorrer de sua história, através de suas experiências, instrumentos/esquemas operatórios, perceptivos,

corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos – scripts/estoque de prontos-para-agir em função da avaliação da situação – vão sendo sedimentados (CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016). Para os autores, frente às diferentes situações, os esquemas da experiência do sujeito interferem entre si, fazendo com que renasça nele possibilidades e impossibilidades, a serem capturadas ou superadas.

Em segundo lugar, apresentamos aqui a concepção de instrumento, oriunda da perspectiva vigotskiana, que os distingue em psicológico e técnico, já que é o foco da análise dos dados. Os instrumentos psicológicos são “criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza” (VIGOTSKI, 2004, p. 93). Para o autor, enquanto que os técnicos visam a provocar determinadas mudanças no próprio objeto, o homem domina a si mesmo a partir de fora, através de instrumentos psicológicos, que tornam “desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento” (VIGOTSKI, 2004, p. 96).

Segundo o autor supracitado, no âmbito da memória natural há o vínculo direto entre o estímulo (A = tarefa de memorizar uma determinada informação) e a reação (B = memorização efetiva dessa informação). Na lembrança artificial, através do instrumento psicológico X, no lugar da conexão direta A - B, estabelecem-se duas novas conexões: A - X e X - B, que conduzem ao mesmo resultado, mas por outro caminho.

Na interpretação de Friedrich (2012), a tese vigotskiana sobre essa questão pode ser resumida da seguinte maneira: todas as funções psíquicas superiores, a exemplo da atenção voluntária e da memória lógica, são fenômenos mediatizados por instrumentos psicológicos, cuja função é fazer

com que os fenômenos psíquicos necessários para realizar a tarefa se desenvolvam de uma forma melhor. Assim, o controle artificial dos fenômenos psíquico-naturais, produzido e desenvolvido pelo homem, com o auxílio dos instrumentos psicológicos, constitui a essência do processo de desenvolvimento vigotskiano (FRIEDRICH, 2012, p. 63). O desenvolvimento do funcionamento psicológico humano está diretamente relacionado aos processos de internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VIGOTSKI, 2007).

Alguns exemplos de instrumentos psicológicos são: “língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (VIGOTSKI, 2004, p. 93-94).

A ação desencadeada pelo sujeito, com o auxílio de instrumentos psicológicos, “transforma o sujeito em “objeto” de sua própria ação” (FRIEDRICH, 2012, p. 66), o que possibilita ao sujeito proteger uma intenção de outras intenções no curso de suas atividades (CLOT, 2007, p. 30).

A atividade de trabalho é, portanto, mediada por instrumentos, considerando que o trabalhador apropria-se de artefatos disponíveis no meio social (MACHADO, 2007). Segundo Lima (2010a), os trabalhadores ou aprendizes não recebem os instrumentos prontos para serem usados, pois precisam penetrar no “complexo sistema de intercâmbio entre atividades, no interior do qual se encontram os instrumentos” (LIMA, 2010a, p. 227).

Para o autor supracitado, os instrumentos não são retirados de um sistema técnico, mas de atividades de outros que se assemelham pelo gênero à atividade em desenvolvimento, de forma que “o instrumento sem um gesto não é um instrumento, mas um artefato vazio como o é também o som

sem a significação. O instrumento sem um gesto não mais se relaciona ao mundo do trabalho” (LIMA, 2010a, p. 229).

Observamos que é o gesto do sujeito que potencializa a configuração de um instrumento. Há uma flexão do gesto profissional (LIMA, 2010a), em outras palavras, uma variação na forma de realizar o gesto que confere ao instrumento algo de “novo”, uma atividade reguladora. Esse fenômeno compreende o “processo de desenvolvimento/apropriação do instrumento em um movimento gradual que vai do exterior ao interior da mesma forma que a linguagem egocêntrica, para Vigotski (1934/2001), vai do exterior para o interior” (LIMA, 2014, p.198). A apropriação de um instrumento prescinde de retoques, ajustamentos; é um uso que o reformula (CLOT, 2007).

Ainda, a atividade reguladora pode ser definida como “esse movimento, essa oscilação do sujeito entre motivos opostos para conseguir fazer simultaneamente aquilo que ao longo de toda sua vida profissional se apresenta e se impõe sucessivamente no curso de sua atividade” (LIMA, 2010a, p. 223, grifos do autor). Ela tem por objetivo a superação de dificuldades encontradas no decorrer da atividade (LIMA, 2010b) e consiste no próprio processo de desenvolvimento tanto do gesto profissional quanto da significação funcional do instrumento, dando acabamento ao gesto profissional (LIMA, 2010a). Assim, a atividade reguladora, visa a “modificar a forma do instrumento para poder lhe atribuir uma significação funcional adequada à situação” (LIMA, 2010a, p. 229). Com isso, o autor distingue sentido funcional e significação funcional. Esta diz respeito à representação mental da função de um instrumento, enquanto que aquele diz respeito à função efetiva desse instrumento em uma dada situação.

Para falarmos como Bakhtin (1997), a significação funcional de um instrumento poderia

ser descrita em termos de sua eventual função numa atividade. Já o seu sentido funcional pode ser apreendido somente levando-se em conta o real da situação de trabalho, com seus motivos e diferentes aspectos operacionais a que o sujeito deve dar conta simultaneamente (LIMA, 2010a), enfim, considerando os já mencionados conflitos de critérios (BONNEFOND, 2019).

Findada a apresentação dos pressupostos que embasam este estudo, discorreremos sobre a trajetória metodológica.

## Procedimentos metodológicos

Para a produção dos dados analisados foi utilizado o método instrução ao sócia, dessa forma, a seguir, inicialmente, explicitamos sobre esse método, incluindo o contexto de sua realização, seguido dos procedimentos de produção e análise do texto.

A instrução ao sócia foi formulada pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone, na Fiat, em 1970, no contexto de seminários de formação operária na Universidade de Turim, Itália (CLOT, 2007), sendo reelaborada por Clot no contexto da Clínica da Atividade do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), situado em Paris, França, no início dos anos de 1990.

A instrução ao sócia tem por objetivo uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades e implica um trabalho de grupo, sendo que um trabalhador voluntário recebe a seguinte orientação: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p.144).

Embora haja essa proposição que dá início ao diálogo, é papel do sócia “imaginar certas situações” (CLOT, 2010, p. 209) e colocar “obstáculos a fim de aprender mesmo aquilo que o outro não

previu lhe ensinar” (CLOT, 2007, p. 149), dado que o pensamento desenvolve-se na discussão, na confrontação. Segundo Clot (2010), com base em Vigotski, “a nova ideia caminha com as palavras, por meio das palavras, entre as palavras, para além das palavras e, às vezes, contra as palavras” (CLOT, 2010, p. 245).

A Clínica da Atividade tem o objetivo de contribuir com a transformação de situações de trabalho degradadas, sendo os trabalhadores protagonistas dessa transformação (CLOT, 2010). No contexto do Brasil, esta abordagem e os seus métodos (autoconfrontação e instrução ao sócia) têm sido comumente utilizados em contextos de intervenção, pesquisa e formação, como pode-se observar em Lousada (2017), Muniz-Oliveira et al. (2021), entre outros.

Os dados analisados neste artigo originaram de uma sessão de instrução ao sócia<sup>3</sup> realizada em um contexto de formação continuada de professores em uma disciplina de um Programa de Pós-Graduação em Letras, de uma universidade pública do estado do Paraná, no segundo semestre de 2016. A professora da disciplina assumiu o papel de sócia e uma aluna do Programa assumiu o papel de instrutora; a sessão ocorreu na presença de professores de línguas (que ficaram atentos, fazendo anotações de possíveis dúvidas), que também eram alunos da disciplina mencionada, tendo, portanto, a presença dos pares, visto que faz parte do método o envolvimento dos grupos de trabalhadores (CLOT, 2007, 2010) para possibilitar o diálogo e o confronto de ideias.

A professora Sara (nome fictício), que assumiu o papel de instrutora, é graduada em Letras – Português, Inglês e Espanhol (2009 – 2012); é especialista em Letras – Linguagem e Sociedade (2014 – 2015) e era mestrandia (na época da instrução ao sócia – 2016) em Letras. É professora efetiva da rede pública de ensino do

<sup>3</sup> Pesquisa aprovada no Comitê de Ética.

estado do Paraná, tendo iniciado suas atividades no ano de 2010. Lecionava Inglês e Português para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do campo<sup>4</sup>, de ensino integral, no estado do Paraná.

A sessão de instrução ao sócia foi gravada em áudio, com duração de 51 minutos. O texto oral produzido a partir dessa sessão foi transcrito com base em Preti (1999), gerando o texto escrito que serviu de base para nossas análises – os “traços materializados” do intercâmbio entre os sujeitos (CLOT, 2007, p. 144).

Para este artigo, selecionamos três trechos do diálogo da instrução ao sócia que exibem o uso de instrumentos na realização dos gestos da professora na sala de aula com os alunos. Analisamos os que aparecem explícitos no texto (exercício de repetição em coro, outra atividade - exercício extra), expressões como na verdade, que traz uma voz implícita que revela maneiras de agir de outros professores e o que eles utilizam (exercício de repetição individual; limite de tempo), bem como a ocorrência de subentendidos<sup>5</sup>, que, igualmente, trazem a voz implícita da professora sobre o uso do instrumento música, assim como a voz do *métier* docente a que a professora recorre na busca por compreender sua própria prática.

Para melhor compreendermos os processos de apropriação desses instrumentos, analisamos os gestos da professora, mais precisamente, a flexão desses gestos, ou seja, os ajustes que são feitos por meio de uma atividade reguladora. Além disso, exploramos o real da atividade da professora, identificando expressões que revelam tentativas/fracassos; trabalho realizado sem que estivesse prescrito/previsto em planejamento geral.

<sup>4</sup> Escola do campo situa-se em área rural ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (MODOLO, 2019).

<sup>5</sup> Avaliações comuns subentendidas do *métier* de professores de línguas podem ser consultadas em MODOLO; MUNIZ-OLIVEIRA (2021).

A seguir, expomos os resultados das análises que fornecem detalhes dos processos de apropriação dos instrumentos que acabamos de mencionar, assim como colocam em cena situações em que essa apropriação pode não ocorrer.

## Resultados das análises

O primeiro trecho analisado é sobre a atividade de oralidade na disciplina de Inglês, para alunos do oitavo ano do ensino fundamental. No segundo trecho, o diálogo gira em torno de possíveis diferenças de se trabalhar oralidade em língua inglesa na turma do oitavo ano e na turma do sexto ano. No terceiro, discute-se a respeito da produção escrita dos alunos do oitavo ano, na disciplina de Português.

### Atividade de oralidade – Inglês, oitavo ano

O trecho a seguir é sobre o trabalho da professora para desenvolver a habilidade de comunicação oral da língua inglesa do oitavo ano.

P. 221: e/e/e se nessa turma se eu fosse trabalhar a oralidade como seria?

S. 222: na verdade normalmente é feito mais no/no coletivo... aquilo que é:... assim que todos repetem juntos aí quando é feita alguma coisa individual (o que) normalmente é feito é:: você vai pedir pra alguns não pra todos em uma aula só (fazerem)... você vai pedir pra alguns em uma aula e pra outros numa próxima aula

P. 223: ( )

S. 224: porque aí se são alguns que tão fazendo aí fica mais mais fácil de/de não haver aquela aquela dispersão e começarem a fazer outras coisas (porque) se você for pedir pros vinte e nove fazerem não/não tem como... então você faz com alguns numa aula na outra aula faz com outros...você lembra de anotar... porque senão na próxima aula às vezes você não vai você não vai lembrar e você vai acabar fazendo por/pros mesmos

P. 225: [tem que anotar as pessoas que eu

perguntei naquela aula que eu pedi naquela aula?

S. 226: nem sempre você vai anotar... mas assim... sempre que lembrar

P. 227: o ideal é que anote

S. 228: isso porque às vezes você lembra se é uma/uma aula bem próxima na verdade essa turma tem o inglês na terça na quinta e na sexta então da quinta pra sexta normalmente você vai lembrar

P. 229: [tem três aulas na semana

S. 230: mas às vezes se você fez um exercício na terça de uma semana e vai fazer novamente na outra semana talvez você já não lembre exatamente aqueles que:... que já participaram

Nesse trecho, pode-se observar que é mencionada uma atividade realizada no ensino de línguas estrangeiras, com o método áudio-oral, em que se pede para os alunos repetirem palavras ou frases como forma de memorização e pronúncia, que pode ser em coro ou individual (NUNES, MIRA, PAREJO, 2020).

Ao responder à pergunta da pesquisadora sobre como é feito o trabalho com oralidade da língua inglesa, a professora inicia com a expressão na verdade, que se trata de uma expressão que ficam implícitas outras vozes (CUNHA; MARINHO, 2016) e traz o gesto por ela comumente (normalmente) utilizado que é a realização do exercício de repetição oral em coro (de frases ou palavras como forma de aprimorar a pronúncia em inglês) com os alunos. Ao iniciar a resposta à pergunta da pesquisadora, a professora já traz uma voz implícita que é relacionada a outra forma de trabalhar o exercício de repetição com os alunos: repetição oral individual, pois, após mencionar a repetição em coro, a professora já traz esse gesto: quando é feita alguma coisa no individual.

Quando a professora opta por propiciar a repetição oral individual, os alunos podem ficar

dispersos, pois a turma tem 29 alunos. Então, visando manter a organização da classe, a professora escolhe fazer o exercício de repetição individual em duas aulas diferentes: alguns alunos fazem em uma aula e outros fazem em outra aula. A justificativa para este gesto é porque se alguns alunos estão realizando uma atividade fica mais difícil de haver uma maior dispersão na classe. Possivelmente, a professora utiliza apenas um determinado período da aula para fazer esse exercício visando à organização da sala.

Entretanto, a saída encontrada pela professora traz consigo novas exigências: Sara precisa lançar mão do instrumento psicológico anotações, através do qual ela busca controlar a si mesma (VIGOTSKI, 2004), ou seja, lembrar os nomes dos alunos que participam do exercício de repetição oral em determinada aula.

No entanto, segundo ela, esse instrumento seria necessário apenas quando os exercícios fossem aplicados em aulas mais espaçadas no tempo; quando fossem próximas (por exemplo, no dia seguinte), possivelmente, a lembrança natural seria suficiente. Assim, Sara utiliza o instrumento anotações como um dispositivo mnemotécnico, como forma de auxiliar a memorização, tornando-se “desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento” (VIGOTSKI, 2004, p. 96). A mediação desse instrumento faz com que os fenômenos psíquicos necessários para lembrar os nomes dos alunos desenvolvam-se de uma forma melhor do que na lembrança natural, não mediatizada (FRIEDRICH, 2012).

Notamos que a ação desencadeada pela professora, com o auxílio do referido instrumento psicológico, a transforma em objeto de sua própria ação (FRIEDRICH, 2012). Talvez seja por esse motivo, dispersão dos alunos e utilização desse novo instrumento psicológico, que a professora opta pela realização do exercício de repetição,

geralmente, em coro, embora a repetição individual talvez fosse mais eficaz para identificar dificuldades individuais.

Parece haver um conflito de critério (BONNEFOND, 2019) revelado, pois o enunciado exhibe dois gestos da professora: propiciar a repetição em coro obtendo uma maior organização da sala; e executar a repetição individual, o que torna possível atentar melhor para as dificuldades individuais.

É possível que o conflito de critério esteja relacionado à dupla orientação da ação, ou seja, para o destinatário e para o objeto do trabalho (CLOT, 2007), com a utilização de um novo instrumento, a anotação dos nomes dos alunos que fizeram o exercício de repetição oral. Assim, este instrumento, muito característico de aulas de línguas com o método áudio-oral, passa a ser apropriado por Sara, que o torna seu, a partir da flexão do gesto/atividade reguladora (LIMA, 2010a), ou seja, da variação do gesto: solicitar a participação alternada dos alunos, com o uso do novo instrumento (anotações), pois atende a seus objetivos e às necessidades do meio em questão.

Quando as ações relacionadas à atividade de oralidade da professora são orientadas, dirigidas (CLOT, 2007) a alunos de outras turmas ou mesmo outros anos, observa-se que os conflitos de critérios (BONNEFOND, 2019) podem não permanecer os mesmos, revelando, assim, outros gestos possíveis no âmbito do mesmo objeto de trabalho, no caso, organizar um meio adequado para a realização de exercícios com intuito de propiciar desenvolvimento da capacidade de expressão oral em língua inglesa por parte dos alunos.

Embora cada contexto seja singular, a realidade vivida pela professora Sara, revivida por meio das instruções à sósia, retrata o que pode acontecer em muitas salas de aula de escolas brasileiras. Logo, as soluções encontradas pela professora podem servir de exemplo e incentivo

para professores que enfrentam obstáculos semelhantes, sejam eles experientes ou iniciantes, ou mesmo os que estejam realizando estágios de docência.

## Atividade de oralidade – Inglês, diferenças entre oitavo e sexto anos

Ao ser questionada pela sócia sobre prováveis diferenças de se trabalhar oralidade na turma do oitavo ano e na turma do sexto ano, Sara argumenta:

S. 394: essa turma [sexto ano] tem vinte e cinco e a outra turma [oitavo ano] tem vinte e nove então não dá muita diferença mas... mas é mais/mas tranquilo... então por exemplo nessa turma na terça-feira você vai trabalhar com... com a música... é:: e:: você vai conseguir fazer com que eles cantem

Podemos interpretar a “tranquilidade” a que Sara se refere à *menor incidência* de conflitos de critérios na turma do sexto ano, no que se refere à utilização do instrumento psicológico *música*, já que os conflitos *são inerentes* à atividade de trabalho. Diferentes gestos podem fazer da música um instrumento em sala de aula, entre eles, solicitar e encorajar os alunos a cantarem como forma de praticar oralidade.

No enunciado *você vai conseguir fazer com que eles [alunos do sexto ano] cantem* há um conteúdo subentendido: Sara deixa a entender que ela não consegue esse resultado na turma do oitavo ano. Portanto, o que ela busca fazer sem conseguir mostra suas expectativas, e revela o real da atividade, que ultrapassa o trabalho realizado, e traz a dificuldade de não conseguir trabalhar com a música com a turma do oitavo ano.

A professora busca na voz do *métier* justificativas para compreender sua atividade: *essa turma [sexto ano] tem vinte e cinco e a outra turma [oitavo ano] tem vinte e nove então não dá muita diferença. Em não dá muito diferença,*

observa-se uma voz do *métier* que revela que o elevado número de alunos em sala poderia prejudicar a eficácia das ações do docente, em especial as que envolvem a participação oral dos alunos. No entanto, embora as turmas sejam semelhantes neste aspecto, Sara parece mostrar ter êxito apenas com o sexto ano. Será que não teria (tanto) êxito na utilização do instrumento música também com alunos do oitavo ano? E qual seria o motivo? Estamos diante de algo que poderia ser pensado/testado no âmbito do *métier* de professores de línguas, inclusive em cursos de formação inicial, pois questões quotidianas aparentemente simples, muitas vezes negligenciadas por serem consideradas menos intelectuais, são determinantes para o sucesso ou não da execução da tarefa, com todas as consequências para a saúde do professor (LOUSADA, 2006).

Reiteramos, com isso, que a apropriação de instrumentos pelo professor está relacionada aos destinatários de suas ações, e que a eficiência das ações requer ajustes que se materializam em gestos do professor na configuração de instrumentos.

## Produção escrita–Português, oitavo ano

O trecho a seguir aborda a administração do tempo para a realização de uma atividade pelos alunos, como pode ser verificado a seguir.

P. 73: e quanto tempo eu vou dar pra eles fazerem esse texto o/esse/essa síntese (ou) essa resenha ou eu não vou dar um tempo?

S. 74: na verdade (...)

P. 75: são duas aulas juntas?

S. 76: sim são duas aulas juntas na verdade a princípio você vai pedir que eles façam aí sempre tem alguns alunos que vão terminando primeiro

P. 77: sim

S. 78: aí conforme os primeiros forem terminando você deixa MAIS alguns minutos não muitos pra que os outros terminem... porque tem alguns alunos que:: que eles terminam bem rápido... é:: por terem alguma... alguma facilidade ou alguma coisa assim mas aí depois se eles têm MUITO tempo livre eles acabam se dispersando... enfim então após esses alunos terminarem você deixa mais algum tempo pra que os outros consigam fazer também mas também não/não pode ser muito tempo porque:: se não/ não... não dá certo

P. 79: não dá certo como assim não dá certo?

S. 80: porque na verdade se eles não/ não têm o que fazer eles começam a levantar a/a enfim querer fazer outras/outras/outras atividades...

P. 81: e vai atrapalhar?

S. 82: e aí... às vezes dependendo da ocasião eu tenho alguma outra atividade pra quem for terminando ir fazendo mas nem sempre dá pra fazer assim...se você coloca uma outra atividade aí é uma (e daí) outra e outra e:: e aí acaba virando confusão... então eu geralmente depois que alguns alunos terminam... assim que vários terminam -- que essa é uma/é:: a maior turma que tem:: vinte e nove alunos seria a maior turma -- então essa turma é:: tem alguns que vão terminando e depois que esses terminam... aí eu estabeleço mais um:: um certo tempo pra que os outros consigam se organizar e aí:... encerro já... já...

Nesse trecho, a pesquisadora pergunta quanto tempo deveria dar para a produção do texto. A professora inicia sua fala novamente com a expressão na verdade, revelando, possivelmente, a voz da pesquisadora pressuposta de que seria dado tempo para a realização da atividade, e esclarecendo que inicialmente não é estabelecido um limite de tempo. Sara se baseia nos alunos que terminam primeiro para conceder mais alguns minutos (não muitos) para que os demais alunos concluam seus textos. A professora se apropria do instrumento psicológico tempo conferindo a ele algo de seu, recriando-o, a partir do gesto (LIMA, 2010a, 2014) de acrescentar mais alguns minutos ao tempo que os alunos que terminam primeiro despendem.

Prosseguindo às análises, observa-se a regulação deste tempo: não pode ser muito

porque há alunos que terminam rapidamente e ficam ociosos por muito tempo; não pode ser tão pouco, pois os outros alunos podem ficar prejudicados por não conseguirem fazer. De modo a conseguir administrar os conflitos de critérios (BONNEFOND, 2019) envolvidos na situação (manter a sala de aula organizada e possibilitar tempo adequado para os alunos produzirem seus textos), Sara estabelece certo tempo para esses alunos no processo do seu gesto, que, provavelmente, seja razoável, haja vista que não se sabe quanto tempo os alunos irão despende na sua realização.

Verificamos, com base em Clot (2007, 2010), que a atividade da professora volta-se para o objeto (organizar uma atividade que favoreça o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos), para os destinatários em questão, ou seja, os alunos em sua heterogeneidade, bem como para o próprio sujeito que a realiza. Assim, é possível que a saída encontrada pela professora seja também uma forma de proteger-se, evitando maiores desgastes com possíveis perdas de controle na sala de aula.

Ainda no âmbito da atividade de produção escrita, Sara lança mão de outro instrumento psicológico: outra atividade (exercício extra) para alunos que terminam o texto primeiro. Desta forma, Sara consegue administrar o conflito de critérios: de um lado, alunos ociosos; e, de outro, alunos que necessitam de maior tempo para concluir o texto. Entretanto, a professora afirma que nem sempre dá para fazer assim, alegando que acaba virando confusão. A expressão nem sempre, formada a partir de uma negação, denota que a própria Sara não age sempre da mesma forma com relação à aplicação de atividades extras aos alunos que terminam primeiro.

Podemos inferir, a partir do termo confusão, que fica mais difícil administrar mais de uma atividade, em que diferentes alunos podem demandar atenção diferenciada. Além disso, aquelas que são extras podem gerar confusão no

caso de explicações coletivas da professora, pois esses alunos podem não saber a respeito de qual atividade ela está tratando. Enfim, talvez seja isso que Sara chama de confusão, pois sairia da rotina que, normalmente, é marcada por uma atividade comum a todos. Ainda, podemos supor que a inserção de atividades extras dificulta a correção de todas elas. Esse fato mostra o problema da heterogeneidade em sala de aula, que representa um conflito para o professor: tratar cada aluno em sua singularidade ou todos como se fossem iguais? A atividade reguladora mostra-se como tentativa de resolver essa questão.

Observamos, no caso analisado, que o instrumento outra atividade torna-se mais artefato do que instrumento (LIMA, 2010a) na atividade de Sara, não chegando à conversão em instrumento integral. Parece que Sara, frente à dificuldade em administrar mais de uma atividade ao mesmo tempo para diferentes alunos, opta por não utilizar com muita frequência este instrumento porque causa confusão, o que pode levar à perda do controle da sala de aula.

Se retomarmos o conceito de real da atividade (CLOT, 2007), verificamos que a atividade da professora não se resume somente ao que ela realiza; antes, as atividades que não venceram continuam a agir sobre a própria atividade em situação (CLOT, 2007): o que Sara não faz (delimitar um tempo “X” para a realização da tarefa escolar; conceder muito tempo ou pouco tempo a partir do momento em que os primeiros alunos vão terminando); as tentativas de utilizar o instrumento outra atividade para alunos que terminam rapidamente a tarefa escolar proposta; o trabalho a mais que a correção de outra atividade pode representar. Estes são alguns exemplos que reiteram a metáfora do iceberg (MEDRADO, 2017): o que podemos observar, a parte explícita, é apenas a ponta do iceberg; a maior porção encontra-se submersa, invisível, resgatando

o real da atividade do professor evidenciada na linguagem na instrução ao sócia.

O exercício de instrução ao sócia possibilita-nos ver a atividade em “movimento”, mostrando-se o que realmente é: uma atividade conflituosa que requer que se faça escolhas a todo momento para (re)direcionar o agir. Portanto, talvez não seja conveniente referir-se a ações corretas ou erradas, mas sim a ações adequadas ou inadequadas em determinados contextos. Quanto mais pontos de contato os (futuros) professores tiverem com diferentes maneiras de realizar o trabalho de sala de aula, mais liberdade terão para serem criativos e reelaborarem os instrumentos de que fazem e/ou farão uso.

A seguir, tecemos algumas considerações a partir das discussões dos resultados que acabamos de expor.

## Considerações finais

Na aula de língua inglesa na turma do oitavo ano, para propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade, a professora faz uso dos seguintes instrumentos psicológicos: exercício de repetição oral em coro e individual. O exercício de repetição individual é realizado com participação alternada dos alunos. Em decorrência disso, a professora lança mão do instrumento psicológico anotações para, justamente, registrar os nomes dos alunos que participaram em determinada aula.

Assiste-se, nesta situação, a uma apropriação do instrumento do outro em instrumento para si; a um uso do instrumento que o reformula (CLOT, 2007). Importante lembrar que o instrumento continua sendo o mesmo e o outro. O “dado inteiro se transforma em criado” (BAKHTIN, 2016, p. 95). Assim, o instrumento inteiro se transforma em “novo” instrumento, a partir do sentido funcional, isto é, da função efetiva (LIMA,

2010a) que a professora atribuiu ao instrumento exercício de repetição individual. O gesto de solicitar a participação individual de cada aluno sofre uma flexão, uma variação, por assim dizer, em que a atividade reguladora (LIMA, 2010a) permite fazer ajustes no instrumento em uso, visando um equilíbrio entre os opostos contraditórios que se impõem incessantemente nas atividades.

A partir do enunciado da professora sobre o uso do instrumento psicológico música, reafirmamos que a atividade do professor não se restringe ao que pode ser observado, ao que o professor relata fazer, mas pode ser acessado por meio de métodos indiretos de diálogo, a exemplo da instrução ao sócio. Ao ser instigada pela sócia, a professora revela suas tentativas e até mesmo algo que ela gostaria (o real da atividade): conseguir fazer com que os alunos do oitavo ano cantassem quando ela propusesse exercícios com música, como o faz na turma do sexto ano.

Para a realização da produção escrita na aula de língua portuguesa na turma do oitavo ano, a professora faz uso de um instrumento psicológico muito presente em ambientes de trabalho, na vida familiar e social: o tempo. Porém, para que este instrumento tenha eficácia na referida atividade, Sara o recria, a partir do gesto de acrescentar mais alguns minutos (eis aqui o tempo!) ao tempo gasto pelos alunos que terminam primeiro, ou seja, a partir de uma atividade que regula, ajusta esse tempo, o que resulta em apropriação do instrumento.

Na tentativa de regulação da sua atividade de trabalho, a professora utiliza o instrumento psicológico outra atividade, atribuindo uma tarefa escolar extra aos alunos que terminam primeiro, porém, há dificuldade em administrar mais de uma tarefa ao mesmo tempo na turma, então, a professora não utiliza este instrumento - duas tarefas diferentes concomitantes - com muita frequência. A não eficiência desse instrumento na referida situação gera perda de sentido da atividade, uma

vez que o desenvolvimento do sentido da atividade invoca ao da eficiência e vice-versa (CLOT, 2010). Este instrumento, portanto, não é convertido em instrumento integral (LIMA, 2010a) nesta situação específica. Podemos pensar que o instrumento fora utilizado, repetido sem sofrer retoques, não havendo a sua apropriação.

As análises dos instrumentos de que o professor faz uso e dos gestos que lhes conferem tal estatuto dão visibilidade à complexidade da atividade docente; revelam conflitos de critérios e dificuldades vivenciadas no curso das atividades, bem como as saídas encontradas em situações precisas. Nesse âmbito, a apropriação de instrumentos faz-se essencial para a eficiência da atividade, para a reformulação dos próprios instrumentos e para o desenvolvimento dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula: os alunos, porque são os destinatários da atividade que é instrumentada, e o professor cujos instrumentos psicológicos de que faz uso também intervêm em seus próprios processos psíquico-naturais, potencializando-os.

Os resultados obtidos reforçam a importância de pesquisas que visem a interpretações dos motivos e dos fins do agir do professor, de suas escolhas e dos sentidos de suas atividades, o que requer um olhar atento para as dificuldades e possibilidades de apropriação de instrumentos em contextos reais. Trata-se de um caminho para avançar no conhecimento da própria atividade (FAÏTA, 2004).

Sabe-se que este caminho já vem sendo trilhado há algum tempo. Mas, até que ponto os resultados de estudos acerca do trabalho docente, enquanto uma atividade dirigida (CLOT, 2007), na perspectiva ergonômica e da Clínica da Atividade têm sido discutidos em cursos de formação inicial e continuada? Não se trata de transmitir a experiência coletiva, pois esta é passível apenas de apropriação, durando e perdurando na forma de uma evolução ininterrupta (CLOT, 2007), mas de tomá-la como

objeto de estudo em espaços formativos, incluindo discussões sobre o real da atividade, o que enseja novas pesquisas, a continuação do grande diálogo (BAKHTIN, 2016).

## Referências

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.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BONNEFOND, J. Le conflit de critères sur la qualité du travail est distribué. In: Bonnefond, J. (Org.). Agir sur la qualité du travail: L'expérience de Renault Flins. Collection: Clinique du travail, Éditeur: ERES, 2019. p.155-172.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. 1. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução: Rozania Moraes. Revista trabalho e educação, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.33-60, 2016.

CUNHA, G. X.; MARINHO, J. H. C. A expressão conectiva na verdade: contribuições para uma abordagem polifônica dos conectores reformulativos. Signo, Santa Cruz do Sul, v.42, n. 73, p. 53-64, jan./abril 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: Eduel, 2004. p.58-80.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. Alétheia, Canoas, v.1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <<http://www.letunifor.xpg.com.br/arquivos/ergo.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERREIRA, M. C. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, v.11, n.1, p. 83-99, jun. 2008.

FRIEDRICH, J. Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUÉRIN, F. et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. Tradução de L. Sznelwar et al. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

LIMA, A. P. de. Visitas técnicas: interação escola – empresa. Curitiba: Editora CRV, 2010a.

LIMA, A. P. de. (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 3, p.113-126, 2010b.

LIMA, A. P. de. Atividade, instrumento(s) e desenvolvimento humano na educação profissional: o que um martelo pode nos ensinar? Revista trabalho e educação, Belo Horizonte, v. 23, n.2, p.175-205, 2014.

LOUSADA, E. G. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. Horizontes, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017.

- MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. (Re) Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Linguagem e educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.
- MEDRADO, B. P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Org.). Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 159 - 179.
- MODOLO, S. de F. B. Gêneros de atividade: a face oculta do trabalho docente evidenciada em um texto de instrução ao sócia. 2019. 205f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.
- MODOLO, S. de F. B.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. O trabalho docente em texto de instrução ao sócia: regras implícitas da voz do métier. Fólio - Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 403 – 421, 2021, DOI: 10.22481/folio.v13i1.8351.
- MUNIZ-OLIVEIRA, S.; LIMA, A.; ALTHAUS, D. Clínica da Atividade Docente e intervenções a partir da autoconfrontação e da instrução ao sócia. Horizontes, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-22, 2021, DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1271.
- NUNES, E. J. R.; MIRA, A. R.; PAREJO, R. P. Uma reflexão teórica sobre os drills e a sua evolução na programação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma mais-valia para a competência comunicativa. *Sensos-e*, Porto, v. 7, n. 2, p. 60-71, 2020, DOI: 10.34630/sensose.v7i2.3667.
- PRETI, D. (Org.). O discurso oral culto. 2. ed. São Paulo: Humanistas Publicações – FFLCH/USP, 1999.
- SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p.3-34.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 44, p. 339-351, jan./jun. 2003.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.81-104.
- VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**Submissão: dezembro de 2021.**

**Aceite: abril de 2022.**