

Interlocuções entre a clínica da atividade e o interacionismo sociodiscursivo na interpretação do trabalho docente

Interlocutions between the activity clinic and socio-discursive interactionism in the interpretation of teaching work

Ana Carla Barbosa

Universidade Norte do Paraná, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Londrina, Paraná, Brasil.

anacarlalbarbosa.j@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-9551-3030>

Elvira Lopes Nascimento

Universidade Estadual de Londrina, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Londrina, Paraná, Brasil.

elopes@sercomtel.com.br | <https://orcid.org/0000-0001-8880-2793>

Resumo

Para identificar dimensões do trabalho presentes na atividade e ação do professor e assim participarmos do debate sobre o trabalho docente no contexto contemporâneo, o objetivo do texto é o de apresentar reflexões e possibilidades relacionadas à utilização da metodologia de Instrução ao Sósia (IaS). A partir da adaptação daquele dispositivo de análise das práticas proveniente das ciências do trabalho, realizamos aplicação dessa metodologia junto a uma professora de Língua Portuguesa em escola pública do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Buscamos identificar as regras de conduta que ela atribui a si e ao coletivo de trabalho, assim como mapear características do curso do agir e a emergência de gestos profissionais. A partir da análise dos segmentos temáticos identificados no texto da entrevista, foi possível sintetizar uma agenda de macropreocupações presentes no curso do agir da professora.

Palavras-chave: Instrução ao sósia. Clínica da atividade. Interacionismo sociodiscursivo.

Abstract

To identify dimensions of work present in the activity and action of the teacher and thus participate in the debate about teaching work in the contemporary context, the objective of the text is to present reflections and possibilities related to the use of the Instruction to the Double (IaS) methodology. Based on the adaptation of that device for the analysis of practices from the labor sciences, we applied this methodology to a Portuguese language teacher in a public school in the interior of the State of Mato Grosso do Sul. We seek to identify the rules of conduct that she attributes to herself and the work group, as well as map characteristics of the course of action and the emergence of professional gestures. From the analysis of the thematic segments identified in the interview text, it was possible to synthesize an agenda of macro-concerns present in the course of the teacher's action.

Keywords: Instruction to the double. Clinic of activity. Sociodiscursive interactionism.

Artigo recebido em: 10/08/2020 | Aprovado em: 19/12/2020 | Publicado em: 31/12/2020

Como citar

Barbosa, Ana Carla; Nascimento, Elvira Lopes. Interlocuções entre a clínica da atividade e o interacionismo sociodiscursivo na interpretação do trabalho docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1229 - 1246, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31540>.

1 Introdução

É preciso reconhecer a urgência de se disseminar pesquisas que contemplem de modo concreto as necessidades cotidianas dos professores da escola básica. Resultados alcançados pela educação básica na escola pública brasileira têm suscitado calorosas reflexões de ordem política, social e cultural sobre o fazer, o pensar e o agir relacionados à educação. Entretanto, o que dizem os professores? Como realizam seu trabalho em situações concretas do exercício da função? Que elementos o constituem? Que implicação a relação entre esses elementos gera nas identidades docentes em universos discursivos em disputa?

Sob essa preocupação, este estudo procura fundamentar-se nos pressupostos teóricos e metodológicos dos estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (2006) e na adaptação de dispositivos de análise das práticas provenientes das ciências do trabalho (CLOT, 2007, 2010) no que diz respeito ao trabalho docente. Unem-se aqui as duas vertentes de pesquisa porque, como já é manifesto, ambas convergem em um ponto fundamental para se explicar e incitar o desenvolvimento humano: a linguagem.

Para compreender o agir docente é necessário, primeiramente, compreender quais processos permeiam os gestos profissionais que o materializam e também abranger as ações que ficaram no campo das intenções ou que foram desempenhadas a partir de condições adversas ou favoráveis ao seu trabalho. Conforme pontua Nascimento (2014, p. 122), trata-se de “uma abordagem integrada dos aspectos articulados do trabalho do professor”. Este tipo de abordagem, ainda de acordo com a autora, implica em três focos de análise prioritários: “1. a atividade profissional do ponto de vista do gênero do discurso/gênero da atividade profissional como instrumento psicológico da ação; 2. os gestos profissionais problematizados do ponto de vista dos ajustamento às prescrições e ao gênero profissional; 3. os gestos profissionais problematizados do ponto de vista da didática das línguas.” Este estudo se enquadra, portanto, nos interesses de pesquisa do grupo Atividades de linguagem e trabalho educacional” – ALTED - (UEL/CNPQ – 2014-2017) ¹, cujos esforços de análise do agir docente centram-se nas “relações entre linguagem e trabalho educacional em uma abordagem enunciativa discursiva do ensino na sua dimensão de Trabalho” (NASCIMENTO, 2017, p. 3).

Sendo assim, o itinerário epistemológico percorre os postulados de Vygotsky (2001) acerca do desenvolvimento humano, de Bakhtin (1997) quanto ao dialogismo enunciativo, do Interacionismo Sociodiscursivo e o seu postulado fundamental de que a linguagem se encontra no centro do desenvolvimento humano e dos gêneros da atividade comunicacional e profissional pelos quais a Clínica da Atividade (CLOT, 2007) analisa o trabalho.

Com o objetivo de mediar o processo pelo qual um professor dá inteligibilidade às características do seu trabalho no contexto escolar, apresentamos nossa reflexão sobre as possibilidades abertas para a pesquisa relacionadas à utilização da metodologia de Instrução ao Sósia (IaS) no contexto da profissão docente. Para isso, implementamos uma adaptação desse dispositivo de análise das práticas junto a uma professora de Língua Portuguesa da educação básica em escola pública do interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

Sendo assim, o texto primeiramente discute questões relacionadas aos fundamentos teóricos e metodológicos pressupostos. Em seguida, explicita a aplicação da metodologia de Instrução ao Sósia (doravante, IAS) e, a partir do texto oral produzido nessa entrevista com a pesquisadora, apresenta dados emergentes do mapeamento das características do curso do agir, a emergência de gestos profissionais e as dimensões do trabalho identificadas nas representações semiotizadas pela professora.

2 Linguagem: a questão central do desenvolvimento

Dada a variedade de concepções teóricas acerca do desenvolvimento humano, tem-se como ponto de partida as contribuições de Lev Vygotsky (2001) porque é da natureza interacionista de seus estudos que decorrem os demais referenciais adotados.

Oliveira (1993, p. 14) afirma que o autor agrega “num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico”. Esta visão do homem em meio a um processo sócio-histórico evidencia o desenvolvimento (ou transformação) como uma síntese de processos psicológicos.

A autora elucida que a síntese, no contexto vygotskyano, pressupõe a justaposição de dois elementos, “[...] a emergência de algo novo, anteriormente inexistente” (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a Psicologia integrada, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

É relevante expor os três pontos observados pela pesquisadora sobre o desenvolvimento humano em Vygotsky: 1º - as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; 2º - o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; 3º - a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Antes de se compreender a mediação por meio de instrumentos e signos, é necessário resgatar o significado de instrumento a partir da valorização do trabalho no desenvolvimento social, perspectiva esta decorrente do Materialismo Histórico-Dialético.

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho, desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais e, por outro, a criação e utilização de instrumentos (OLIVEIRA, 1993, p. 29).

Os instrumentos são elementos interpostos entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho, assim os signos são “meios auxiliares” no campo psicológico.

Todas as funções psíquicas de grau mais elevado são processos mediados e os signos são os meios fundamentais utilizados para os dominar e orientar. O signo mediador é incorporado na sua estrutura como parte indispensável a bem dizer fulcral do processo total. Na gênese do conceito, esse signo é a palavra, que a princípio desempenha o papel de meio de formação de um conceito, transformando-se mais tarde em símbolo” (VYGOTSKY, 2001, p. 934).

Ainda de acordo com o autor, “a transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho”. A obra de Vygotsky subsidiou novos enfoques para os estudos da linguagem, a exemplo dos postulados de Bakhtin (1997) na Teoria dos Gêneros, que depreendeu que o intercâmbio comunica (interação), configura *tipos de enunciados relativamente estáveis*. Tem-se aí a pertinência da noção de gêneros do discurso.

Bakhtin (1997, p. 279) afirma que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. As esferas do uso de linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos (MACHADO, 2005, p. 156).

Todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. Bakhtinianamente falando, toda a manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua não como abstração formal [...] O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem da oralidade, nem na escrita (MARCUSCHI, 2011, p.20).

DIAS *et al.* (2011, p.144), explicam que

A linguagem é entendida por Bakhtin de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade. Esse sujeito histórico produz enunciados que, na verdade, são acontecimentos que exigem i) uma determinada situação histórica; ii) a identificação dos atores sociais; iii) o compartilhamento de uma mesma cultura; iv) o estabelecimento de um diálogo.

É fundamental resgatar este conceito de enunciação porque, conforme Bakhtin, o mesmo corresponde ao resultado (ou produto) destas interações nos contextos sócio-ideológicos. Trata-se da operacionalização mental dada em razão de uma orientação social do contexto mais amplo. No que tange aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), DIAS *et al.* (p. 146), ressaltam que tal corrente retoma as teorias de Vygotsky e de Bakhtin, porém, com mudança de

enfoque, “em que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes.

Para Bronckart (2006), a realização da atividade de linguagem acontece por meio de textos que podem ser entendidos como a materialização linguística das atividades de linguagem de um determinado grupo e um texto que corresponderia, por sua vez, à materialização linguística de uma ação de linguagem. Embora seja reconhecida a limitação do recorte de pesquisa em questão, a afirmação anterior é sintetizada da seguinte forma:

Considerando que as produções de linguagem relacionam-se com a atividade humana em geral, sendo necessário, portanto, delimitar as ações de linguagem na atividade coletiva, o autor considera que uma ação de linguagem exige a mobilização dos gêneros de textos. Entretanto, dado o aspecto variável dos textos, Bronckart não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos. E, para explicitar a organização interna do texto, lança mão da metáfora do “folhado textual”. (DIAS *et al.*, 2011, p.146)

O termo “folhado textual”, nesta perspectiva, corresponde à infraestrutura geral do texto, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. É por isto que ISD defende a importância dos textos (orais ou escritos) como produto empírico de análise e interpretação do agir humano (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2013 apud NASCIMENTO 2017, p. 6). Assim, nesta ótica, uma análise só é possível pela materialização das dimensões psíquicas e sociais através da linguagem, o que pressupõe colocar a linguagem como questão central do desenvolvimento humano, afinal, trata-se de ter em mente que não apenas se interpreta o ser humano languageiramente, mas o agir humano é em si uma ação de linguagem.

É esta preocupação com as capacidades do agir que tornam a perspectiva do ISD fundamental para a investigação do trabalho docente. E isso significa “(re)pensar o papel da linguagem na tomada de consciência sobre si e sobre a forma como o agir constrói, avalia e reformula seus próprios atos à procura de melhores dimensões para planejar e melhorar as ações profissionais [...]” (NASCIMENTO, 2014, p. 121). Logo, para se compreender a dimensão profissional do trabalho do professor de forma integrada, une-se a abordagem discursiva do ensino como trabalho à própria ergonomia do trabalho.

3 O gênero da atividade profissional

Não seria truísmo lembrar mais uma vez que “a análise do trabalho visa sempre, de todo modo, compreender para transformar” (CLOT, 2007, p. 11). Esta premissa é compartilhada pelos pesquisadores orientados pelo ISD que buscam sustentação na Ergonomia da Atividade por meio de uma Psicologia do Trabalho, portanto, os dispositivos adotados por tais linhas visam um processo de tomada de consciência do trabalhador. Tal perspectiva advém do que Clot (2007) categoriza como uma psicologia social.

A abordagem preconizada por Clot (2007) associada à proposta de um dispositivo metodológico que seja um instrumento dos próprios coletivos de trabalho compõe o que o pesquisador nomeia de Clínica da Atividade. Desta feita,

é primordial a exposição dos conceitos que indicam quais condições e com quais instrumentos práticos e teóricos é possível alimentar ou estabelecer o poder de agir do trabalhador no seu meio de trabalho e de vida (CLOT, 2010).

A atividade de trabalho é dotada de quatro dimensões indissolúvelmente ligadas: 1. impessoal; 2. pessoal; 3. interpessoal; 4. transpessoal.

A dimensão *impessoal* corresponde à atividade prescrita, seja de maneira oficial, seja de maneira oficiosa. A dimensão *pessoal* corresponde a uma apropriação da dimensão impessoal pelo sujeito na apropriação da dimensão pessoal pelo sujeito na relação com os outros, o que vem a constituir a dimensão *interpessoal* da atividade: esta não existe sem destinatários. Finalmente, a dimensão *transpessoal* corresponde às maneiras comuns de se fazer algo em um coletivo, partilhadas pelos sujeitos em dado meio, isto é, aos gêneros da atividade, que – por sua vez- paradoxalmente englobam e são englobadas pelos gêneros do discurso, em um amálgama indissolúvel (BAKHTIN, 1979 apud LIMA, 2016, p. 34).

Estas dimensões se devem ao fato de o trabalho constituir, conforme aponta Clot (2007), não apenas uma atividade entre outras, mas de exercer na vida pessoal uma função psicológica específica sendo uma atividade triplamente dirigida. Dirige-se a um objeto, às atividades dos outros que se voltam para o mesmo objeto e à atividade do mesmo sujeito.

Neste âmbito, o autor elucida que há entre a organização do trabalho e a organização do próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo. Tem-se, então, o interesse em observar o “possível e o impossível”, o prescrito, o efetivamente realizado e o real. É entre o prescrito e o real, que Clot (2010) designa o conceito de gênero profissional. O gênero profissional (gênero social do ofício) corresponde às obrigações compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar frequentemente, apesar da organização prescrita do trabalho (CLOT, 2010).

Sobre estas obrigações compartilhadas, Clot (2010, p. 119), afirma que “sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma “queda” do poder de ação, assim como da tensão vital do coletivo, a uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização”. Aí está a noção de gênero amparada por Bakhtin (1997), que utiliza o termo para refletir sobre a atividade linguageira – gêneros do discurso, pois as relações entre o sujeito, a língua e o mundo não são diretas, se dão por gêneros de discursos disponíveis.

Esses gêneros fixam, em determinado meio, o regime social de funcionamento da língua. Trata-se de um estoque de “enunciados previsíveis, protótipos das maneiras de dizer ou não dizer em um espaço-tempo sociodiscursivo” (CLOT, 2010, p. 120). Em suma, um gênero está sempre vinculado a uma situação do mundo social. Semelhantemente, o autor também propõe um gênero de técnicas – regime de utilização das técnicas num dado meio profissional. “[...] Os gêneros do discurso e os gêneros de técnicas formam, conjuntamente, o que se pode designar por gêneros de atividades” (CLOT, 2010, p. 123). Logo, o

gênero não pressupõe apenas organização, mas também *instrumento*, pois é provado pelo real e torna-se “recurso a renovar e método a ajustar”. Os trabalhadores agem por meio do gênero para satisfazer às exigências da ação. Sendo assim, realizam ajustes e aperfeiçoam os gêneros em processos de estilização. A análise das marcas do “estilo” na atividade realizada constitui um aspecto potencial para compreendermos a singularidade dos enunciados e gestos de professores e podem ser tomadas como *variações estilísticas* do gênero da atividade profissional.

Enfim, chegamos ao ponto crucial desta reflexão: recorreremos a um dispositivo metodológico que se transforme em objeto de pensamento para o trabalhador. Com isso, pretendemos atingir o objetivo de fazer com que a entrevista de Instrução ao Sósia (EIS) se torne um instrumento pelo qual se estabeleça o poder de agir do professor e o ajude a enfrentar os desafios do cotidiano profissional, responsáveis pela queda do poder de sua ação em relação aos aprendizes, ao coletivo de trabalho e ao entorno social externo.

4 Um dispositivo de análise das práticas: a instrução ao sósia

Ecaterina Bulea e Bronckart (2017, p. 163) se referem a quatro dispositivos de análise das práticas hoje amplamente em uso nas instituições de formação dos adultos e, sobretudo, na formação de professores: a entrevista de explicitação, a autoconfrontação simples e cruzada, a instrução ao sósia, e a entrevista de pesquisa. No âmbito das pesquisas inseridas no ISD, a autora salienta que na instrução ao sósia “o objeto visado é a atividade de trabalho, e diz respeito às sutilezas do métier, aos modos de comportamento, às relações entre os colegas, com a hierarquia etc.” Nas palavras da autora, “a inteligibilidade visada é da ordem da reconstrução de significações sobre a atividade e sobre o métier, sendo que essa reconstrução ocorre em duas modalidades: a) uma modalidade planificadora (dando instruções a um substituto fictício ou sósia) a partir da qual o trabalhador toma consciência de propriedades efetivas ou possíveis de sua atividade de trabalho; b) uma modalidade de autoconfrontação que imobiliza a produção de um comentário oral ou escrito da parte do profissional sobre seus próprios dizeres durante a entrevista de instrução ao sósia.

O objetivo desta investigação é efetuar uma análise sobre os textos produzidos pelos sujeitos de pesquisa a fim de mapear características do curso do agir, a emergência de gestos profissionais, além de identificar dimensões do trabalho presentes na atividade e ação do professor.

Os dados são oriundos de entrevista de instrução ao sósia realizada com uma professora de Língua Portuguesa lotada como regente no período matutino em uma escola pública estadual localizada no município de Nova Andradina, interior de Mato Grosso do Sul. Tal professora leciona na Educação Básica há 17 anos e, atualmente, ministra a disciplina de Língua Portuguesa nos primeiro e segundo anos do Ensino Médio somando quatro aulas diárias. A fim de se compreender o desempenho da entrevista, é necessário explanar a motivação pela escolha do método de Instrução ao Sósia (IAS), e quais são as características do mesmo.

O dispositivo de IAS almeja que o sujeito em formação se centre no conjunto de aspectos da atividade de trabalho ao longo de um período determinado, com seus parâmetros contextuais, seu modo de organização, os colegas implicados no coletivo de trabalho etc. A tomada de consciência do profissional submetido à entrevista de Instrução ao Sósia diz respeito, aqui, às dimensões globais da profissão em foco e ajuda a enriquecer a análise e compreensão do trabalho. Trata-se de uma atividade de previsão, em que o sósia antevê obstáculos para a execução da ação habitual do instrutor.

É pertinente revisitar os conceitos de trabalho prescrito, realizado e real conforme explicitados pelo ISD (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011). Em síntese, os termos significam o seguinte: trabalho prescrito – prescrições que as instituições/empresas prescrevem aos trabalhadores para a realização de tarefas específicas, anterior ao trabalho propriamente dito. O trabalho realizado é parte constitutiva das prescrições, efetivamente realizado, é visível. Por sua vez, o trabalho real vai além do trabalho realizado. Incorpora as atividades contrariadas (atividades impedidas por diferentes fatores próprios de cada situação de trabalho). Durante a IAS, estas dimensões se tornam aparentes na medida em que emergem não apenas os comportamentos que venceram, mas aqueles que foram abandonados sem que, por isso, tenham sido abolidos (CLOT, 2007).

Todavia, é preciso atentar ao recorte de pesquisa. A utilização da IAS se torna bastante particular conforme varia a categoria ocupacional a adotá-la (SILVA et al., 2016), caracterizando-a como uma metodologia flexível diante dos objetivos de pesquisa. A autora também se refere à sua característica de *testagem*. Por se tratar de um primeiro contato com o método, as limitações da entrevistadora-sósia também foram abordadas junto às informações advindas da instrutora a fim de colaborar com o aprimoramento da apropriação da técnica no âmbito da pesquisa do trabalho do professor.

Nesta pesquisa, esclarecemos que o desenvolvimento do método se deu entre professora-instrutora e sósia-professora, diferentemente de outras pesquisas que, ao adotar o método como atividade formativa, optam por desempenhá-lo diante de um grupo complementado por observadores. O ato da entrevista foi desempenhado na biblioteca da escola onde a professora instrutora (PI) trabalha e gravado em áudio. Tanto a dinâmica inicial como a final foram conduzidas pela sósia professora (SP). O diálogo foi transcrito obedecendo aos parâmetros da gramática normativa e não comporta outros tipos de marcação que não os de pausa - (pausa) – e reações de riso – (risos). O uso de aspas sinaliza uma terceira voz evocada pelas participantes do diálogo.

5 Discussão de resultados

Sabe-se que as possibilidades de análise acerca dos dados obtidos por meio da IAS são diversas dada à riqueza da emergência dos dados, dos procedimentos metodológicos e dos focos de pesquisa. Contudo, é necessário sinalizar que, por meio de uma abordagem discursiva, procura-se atentar, ainda que parcialmente, às questões pontuadas por Bronckart e Machado (2004), tais como: quais são os aspectos ou fases do trabalho do professor que são tematizados pelos textos? Quais são as determinações externas? Quais são as diferentes fases dos cursos do seu agir?

A análise do texto, conforme Bronckart e Machado (2004), abrange três níveis correlacionados: organizacional, enunciativo e semântico. Salientamos que o recorte que propomos aqui se concentra nas características linguístico-discursivas do nível semântico do texto devido às limitações do espaço de circulação deste texto. Tem-se, assim, a preocupação em identificar os “elementos constitutivos do agir (razões, motivos, finalidades, intenções, capacidades), as formas de agir, individual e coletivo, o papel dos actantes postos em cena e o curso do agir” (BRONCKART 2003 apud CARVALHO, 2009, p. 91).

Primeiramente, são retomados alguns aspectos salustares da *arquitetura do texto* (BRONCKART, 2009). Como já visto, trata-se de um texto oral, cujo contexto de produção se dá em situação anterior ao trabalho do professor em caráter prescritivo. O discurso é interativo caracterizado pelo diálogo entre sócia professora (SP) e professora instrutora (PI). A entrevista de instrução ao sócia foi realizada em agosto de 2017, gravada em áudio e durou cerca de 44 minutos. Deste procedimento, resultam três elementos de organização dos segmentos temáticos presentes na transcrição do texto oral – os próprios segmentos temáticos sinalizados em pares conversacionais, os cursos do agir da professora ou da professora sócia e as reconfigurações de instrumentos.

O diálogo oral resultou em 158 turnos de fala, representados na transcrição pela letra T num plano global sistematizado no **Quadro 1** inspirado nos procedimentos de sistematização presentes em Carvalho (2009). Ao todo, foram verificadas 33 seqüências temáticas advindas da interação entre sócia e professora instrutora. No que tange ao contexto sócio-subjetivo de produção, esclarece-se que o espaço social de circulação do texto pode ser dito duplo: é produzido e circula na escola na medida em que se considera o **ato de interação da entrevista** (grifo nosso), mas também circula no meio científico tendo em vista a intencionalidade da interação (gerar o *corpus* de pesquisa), bem como o suporte em que o texto é divulgado. O mesmo se diz dos papéis de enunciador e destinatário, que são mesclados: a sócia pode ser vista como pesquisadora mais experiente pela instrutora ao mesmo passo em que também pode ser vista como sua aprendiz por ser iniciante na carreira docente.

Quadro 1: Segmentos temáticos do texto oral analisado

Seqüências	Pares conversacionais	Temas
1	T2, T3, T4	Procedimentos iniciais em sala de aula; chamada.
2	T5 a T10	Verificação e resolução de conflitos dos alunos.
3	T11 e T12	Organização pré-aula; sala de professores.
4	T13 a T19	Atmosfera da sala de aula; verificação de alunos faltosos.
5	T20 a T23	Preparação do conteúdo e contextualização do conteúdo.
6	T24, T25 e T26	Livro didático e dispositivos didáticos alternativos.
7	T27, T28 e T29	Diretrizes estaduais para a disciplina de Língua Portuguesa.
8	T30 e T31	Atividades de avaliação dos alunos.

Sequências	Pares conversacionais	Temas
9	T32 e T33	Encerramento da aula.
10	T34 a T37	Intervalo entre as aulas; retirada de projetor multimídia.
11	T38 a T49	Uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e recursos clássicos (lousa, giz).
12	T50 e T51	Administração dos intervalos entre as aulas.
13	T52 a T57	Intervalo de merenda dos alunos; controle do tempo de aula.
14	T58 a T63	Uso de celular na sala de aula.
15	T64 a T70	Intervalo dos professores; sala dos professores; comunicados da direção e coordenação.
16	T71, T72 e T73	Verificação de atividades pendentes dos alunos.
17	T74 a T81	Solicitação de tarefas na sala de aula e tarefas extra-sala de aula aos alunos; término da penúltima aula.
18	T82 e T87	Tempo de aula do professor da disciplina seguinte.
19	T88 a T91	Organização da disciplina de Língua Portuguesa; mudanças no ensino de LP no Estado.
20	T92 e T93	Planejamento.
21	T94 e T97	Seleção de conteúdo; hora-atividade; submissão de planejamento para a coordenação.
22	T98 a T101	Cumprimento do planejamento; imprevistos de trabalho.
23	T102 a T106	Alteração na grade estadual de L.P; integração de literatura, gramática e produção textual.
24	T107 a T111	Ausência de prescrições sobre a didatização dos conteúdos do referencial estadual.
25	T112 a T114	Referências para atividades avaliativas; livro didático; verificação do desempenho dos alunos.
26	T116 a T129	Encerramento da última aula; dispensa de alunos que moram na área rural; evasão dos alunos na última aula.
27	T130, T131	Não solicitar tarefa aos fins de semana.
28	T132 a T135	Sala dos professores; organização da semana durante hora-atividade;
29	T136, T137, T138	Efeitos da IaS.
30	T140, T141, T142	Autoavaliação da professora.
31	T143 a T149	Relato de conflitos cotidianos.
32	T150 a T52	Possibilidade da IaS como atividade formativa.

Sequências	Pares conversacionais	Temas
33	T153 a T155	Atividade do professor além das prescrições curriculares.

Fonte: das autoras, 2020.

Esclarecidos a situação de produção do texto e o conteúdo temático, busca-se expor as ações mencionadas no texto e que se relacionam ao agir da professora. Embora os termos citados pareçam possuir o mesmo significado, há que se ressaltar a diferença dos mesmos na perspectiva do ISD, em que o termo *agir* é designado para explicar o “*dado* sob análise, ou seja, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo, já os termos *atividade* e *ação* são empregados como interpretações do agir” (MAZILLO, 2004, p. 307). Ainda nesta linha, atividade pressupõe um agir coletivo e a ação, um agir individual – possibilita indicar razões/motivações, finalidades/intenções de agir.

Bronckart e Machado (2004) afirmam que esse agir se desenvolve temporalmente em um curso do agir e é desse agir que emergem *atos* ou *gestos*.

Em segundo, acrescenta-se a fundamentação de uma agenda de preocupações do trabalho do professor a fim de mapear os gestos que constituem a matriz do agir profissional. Nascimento e Brun (2017) explicam que, neste contexto, os gestos expressam a relação entre pensamento e atividade; dimensão simbólica e interpretativa; adaptação/ regularização do trabalho, implicando em uma multiagenda do trabalho docente, onde macropreocupações formam a base que dá suporte à arquitetura complexa dos gestos constituintes do referencial cognitivo fundador do ofício educacional.

Dentre as macropreocupações, destacam-se quatro dimensões de acordo com Bucheton e Soulé (2009), são elas: tessitura – dar sentido à situação e ao saber visado; atmosfera – manter espaços de diálogo; pilotagem – gerar consignas e gerenciar o tempo das aprendizagens e ancoragem/ apoio – fazer compreender, fazer dizer, fazer fazer.

Na intenção de identificar as singularidades do agir docente, Aeby-daghé e Dolz (2008 apud NASCIMENTO; BRUN, 2017) categorizam os gestos didáticos em gestos fundadores e gestos específicos. Os primeiros correspondem às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar e, os segundos, se relacionam às necessidades singulares requeridas pela transposição didática interna do objeto de ensino. Assim, emerge uma tipologia dos gestos didáticos: presentificação; elementarização; formulação de tarefas; implementação de atividades pelos dispositivos didáticos; memória didática; regulação; institucionalização.

A partir da análise dos segmentos temáticos identificados no texto, foi possível sintetizar uma *agenda de macropreocupações* (BUCHETON; SOULÉ, 2009) que será explanada sinteticamente a seguir. Ressalta-se que nem todos os excertos foram inseridos no texto da pesquisa dado o volume da transcrição das informações da entrevista de IAS e a limitação deste recorte. O critério de seleção adotado é o de relação direta/objetiva das categorias de macropreocupações (atmosfera, pilotagem, tessitura, ancoragem/apoiamento) com o texto produzido pela professora a fim de proporcionar uma visualização nítida e didática ao leitor.

A primeira macropreocupação aparente foi a **atmosfera**, conforme se observa nas sequências 1 e 2 do quadro de segmentos temáticos do texto oral analisado:

T2. PI: - *Eu te aconselharia a chegar na sala, cumprimentá-los. Chamá-los sempre pelo nome, verificar se tem alguém faltando, perguntar se não tem. É uma coisa que eu faço, sempre perguntar o porquê das faltas do colega[...]*

T10. PI: -*Se eu fosse indiferente, eles notariam. Eles notariam. Costumo dizer que os alunos que estão há mais tempo, que eu observo, que eu chamo mais a atenção, eles sabem até o que eu respiro. Eles sabem. Eles sabem que eu cobro, que eu cobro caderno, cobro organização, que eu cobro livro. Se não tem jeito, vamo [SIC] ter que dar um jeito. Porque o aluno tá aqui pra produzir. Eu cobro, pego no pé. Eu falo que se é pra ser chato, eu sou chata. Se é pra ser legal, eu também sei ser legal. “Que que vocês querem de mim?” (Risos) Tem isso com eles.*

Observa-se que em ambas as instruções, a professora adverte a sócia quanto ao ambiente da sala de aula conduzido a partir do tipo de interação com os alunos, o que se evidencia no valor afetivo expressado na recomendação “chamá-los sempre pelo nome”, por exemplo, bem como do jogo dialógico próprio – “eles sabem até o que eu respiro.” Ocorrências similares também são vistas no segmento 4, que chega a compor uma instrução direta quanto à atmosfera:

T14.PI: -*[...] Chega e dá bom dia, coloca a data. Observa a sala. Sabe aquela visão panorâmica assim, da primeira carteira até a outra? Pra ver quem tá, quem não tá. Porque tem aluno que se você não olhar no olho, não perceber que ele está ali, pra ele vai ser indiferente também. Porque muitas vezes em casa, também é indiferente, tanto faz se ele vem se ele não vem. [...] E eu acho que é papel meu também ficar de olho, estar passando pra coordenação para às vezes conversar com o aluno.*

T15.PI: -*É um hábito que eu tenho às vezes, o caso até de tirar o aluno da sala de aula para conversar, caso aconteça alguma coisa que seja de briga, de isso ou daquilo. Falta de produção, ou de falta, ou de quando você percebe que o aluno está se isolando demais.*

Ainda na sequência 2, a segunda macropreocupação a figurar no texto foi a **tessitura**. Esta macropreocupação é nítida em vários segmentos do texto – T21, T23, T49:

T21. PI: *[...]E sempre tentar contextualizar com frases que sejam comuns, que tá [SIC] de acordo com o cotidiano dele. Eu acho que surte muito efeito quando você exemplifica qualquer coisa com o aluno colocando o nome dele na lousa. Eles gravam mais, eles têm uma percepção assim.*

T22. SP: -*Todo tipo de conteúdo?*

T23. PI: -*É, quase todo tipo de conteúdo. Ou relaciona com a vida deles [...]*

A macropreocupação de **ancoragem/apoiamento** caracteriza, conforme se verá posteriormente, gestos didáticos próprios e fundadores, pois tanto corresponde a um comando específico quanto a uma prescrição.

T25. PI: [...] Teve apresentação em vídeo, em teatro, em slides. Teve todas essas formas que eles apresentaram e aí eu interferia só a hora em que eles se embananavam, ou coisas assim, se atrapalhavam e a classe no final da apresentação não tivesse compreendido o que o colega tinha dito.

T26. SP: -Por que você preferiu trabalhar dessa forma?

T27. PI: -Porque quando o aluno se envolve com aquilo que ele tá aprendendo e ele é quem vai atrás, surte mais efeito. Isso é uma experiência nova. Nós estamos aí com o Pedro Demo na nossa cola e trabalhando essa questão da educação pela pesquisa, o aluno autor, o aluno produtor e ele produtor do conhecimento [...].

No texto, o autor Pedro Demo representa a atual consultoria técnica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e as orientações transmitidas aos profissionais da educação por meio dos programas de atualização (semanas pedagógicas, capacitações, palestras) e textos prescritivos (planos de trabalho, diretrizes curriculares).

Já a macropreocupação de **pilotagem**, embora a IAS seja um texto prescritivo em seu aspecto global, revelou dificuldades para ser identificada nas vozes das actantes com clareza. Isto se deve à falta de familiaridade da professora sócia com o método, o que se confere em constantes alterações das vozes verbais, e à pouca incidência de pronomes pessoais de segunda pessoa nos enunciados da professora instrutora bem como de orações imperativas, conforme ilustra a sequência destacada:

T38. SP: -Eu tenho que utilizar esse material em todas as aulas?

T39. PI: -Não. Não é obrigatório. São materiais que estão à disposição pra uso didático.

T40. SP: -Mas seu sócia usaria?

T41. PI: -Usaria. Sim.

T42. SP: - Todas às aulas?

T43. PI: -Se quiser, sim. Tem professor que usa muito. Dependendo se são slides, se é vídeo, coisas assim, ele usa.

T44. SP: -Mas em termos de instrução sua pra ele. Ele usaria então?

T45. PI: -Hum...Não.

Quanto ao gerenciamento do tempo das aprendizagens presente na macropreocupação de pilotagem, há segmentos temáticos recorrentes – T34 a T37, T50 a T51, T52 a T57, dentre outros, com atenção às sequências 13 e 26: “Intervalo de merenda dos alunos; controle do tempo de aula” e “Encerramento da última aula; dispensa de alunos que moram na área rural; evasão dos alunos na última aula”, respectivamente.

T116. SP: *-Encerrando sua última aula da manhã, como eu devo me comportar?*

T117. PI: *Então... Nós temos os alunos que moram na área rural e eles costumam sair quinze minutos antes da aula terminar.*

T118. SP: *Quinze minutos mais cedo da última aula. Todos os dias, segunda à sexta?*

T119. PI: *(Risos). Então, a gente tem que ficar atento com esses alunos que saem, porque alguns se aproveitam. A gente tem uma lista dos alunos que saem mais cedo pra ver se tá saindo só ele, porque no início do ano tem uns que enganam a gente e saem junto, sabe? E caso tenha alguma tarefa, alguma coisa, lembrar e avisar que eles têm que terminar e trazer na próxima aula. Isso é um acordo que a gente fez no início do ano...*

T120. SP: *E esse acordo é com a direção, coordenação?*

T121. PI: *-Foi a direção. A direção orientou assim: permitir que eles saiam, mas tem que trazer as atividades na outra aula pronta [SIC].*

A análise quanto às macropreocupações não incide no mero ato de identificação ou “denúncia” das dimensões com as quais a ação do professor lida, ultrapassando até mesmo a dimensão de atividade. Sobre esta dinâmica entre pesquisador e sujeito de pesquisa, Nascimento e Brun (2017, p. 5) justificam que

[...] os elementos da multiagenda constituem instrumentos pelos quais ambos podem observar o processo de repetição e criação de gestos em certos momentos da cena observada, o que provoca reflexões com tomadas de consciência que consideramos desenvolvimentais, uma vez que interpretar e compreender o agir, o dizer e o pensar no momento da ação podem contribuir para a definição de possíveis ajustamentos nos gestos profissionais que as macropreocupações fundamentam.

Reconhece-se que a tipologia dos gestos apresentada aqui toca à didatização dos objetos de ensino, portanto, esta pode ser investigada com maior a partir do acréscimo de outras metodologias, a exemplo da IAS *in loco* (LIMA, 2016), autoconfrontação (CLOT, 2007) ou da sinopse da sequência didática (NASCIMENTO; BRUN, 2017). Todavia, a IAS, associada à análise multifocal, ainda que parcialmente, como, como é o caso deste estudo, permite o mapeamento de “diferentes representações/configurações que se constroem nos e pelos textos (orais e escritos) a respeito do trabalho educacional, dos papéis atribuídos a seus diferentes actantes e às diferentes formas de ação ou de atividade (realizada ou impedida) que também lhe são atribuídas” (NASCIMENTO, 2017, p. 33).

Desta forma, é corroborada a contribuição dos fundamentos teóricos e metodológicos desta pesquisa para se compreender esse processo de detecção de representações dentro do curso do agir e da ação do professor na análise do texto oral produzido mediante a IAS.

6 Considerações finais

Reconhecemos a dimensão do potencial de pesquisa comportado neste breve estudo em contraste com as limitações do recorte abarcado. As possibilidades de

expansão das categorias de análise e sua descrição são claras. Todavia, também é pertinente reconhecer as suas contribuições no sentido de denotar o grande ganho em se optar por uma perspectiva interacionista de pesquisa.

Tendo os pressupostos da Psicologia do Trabalho, por meio dos dispositivos metodológicos da Clínica da Atividade para coleta dos dados e dos dispositivos metodológicos de análise do Interacionismo Sócio-discursivo, em uma abordagem integrada defendida por Nascimento (2014) a fim de mapear características do curso do agir e a emergência de gestos profissionais, foi possível identificar dimensões do trabalho presentes na atividade e ação da professora, com reflexos para a nossa compreensão global do trabalho do professor no contexto contemporâneo.

Primeiramente foram abordados aspectos da infraestrutura textual, tais como o contexto de produção e suas sequências temáticas. A partir da análise dos segmentos temáticos identificados no texto, foi possível sintetizar uma agenda de macropreocupações presentes no curso do agir da professora. Dentre as macropreocupações identificadas, a macropreocupação de pilotagem, trouxe à tona aspectos importantes não apenas sobre o objeto de análise em si, mas também do ato da IAS, uma vez que, conforme Clot (2010), nenhuma reflexão direta sobre a ação é possível de si para si, o que reforça o papel do sócia de evitar fluxos lineares de diálogo.

Salienta-se ainda que, após a reflexão presente na literatura revisitada e nos apontamentos da análise, um segmento temático foi eleito especialmente para a finalidade de síntese deste tópico conclusivo. Trata-se da reflexão acerca do exercício de IAS:

T136. SP: *-O que esse exercício, essa atividade provocou/causou em você, se provocou ou causou algo?*

T137. PI: *(Pausa). -Parece que eu estou relatando um diário da minha vida escolar. É essa a sensação. A gente faz um planejamento, mas quando a gente fala, parece que é um diário ali, parece que eu estou vendo um filme, da segunda-feira até a sexta-feira, eu entrando e saindo, conversando, eu indo pra coordenação. Parece que estou vendo um filminho ali junto, um videozinho do que está acontecendo.*

T138. SP: *-E no seu exercício cotidiano, você tem tempo de pensar nesse diário?*

T139. PI: *Tenho. A cabeça não para. Não tem como assim “eu coloquei o apagador no armário, fechei o bendito do armário e eu desliguei da escola”. É aquilo...Vai pra casa pensando no que aconteceu, determinado conteúdo, determinada situação que tá acontecendo na escola ou na educação, né? Ou então alguma situação que está acontecendo com um aluno, alguma situação de conflito, coisas que ficaram pra resolver ou um aborrecimento, principalmente, nos consomo muito. Então isso não para, não desliga.*

Nota-se aqui um processo de conflito, a criação de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conforme preconiza Vygotsky, em que o sujeito afirma possuir sua atividade internalizada – “parece que estou vendo um filme” – mas não deixa de refletir sobre as contrariedades de seu agir – “coisas que ficaram

pra resolver ou um aborrecimento”, o que na Clínica da Atividade configura a dimensão real do trabalho – “retomada da própria atividade de trabalho, que inclui as possibilidades realizadas e aquelas não realizadas, ou seja, a gênese das escolhas, compreendida pelos comportamentos que venceram e aqueles que foram abandonados, mas não abolidos” (BATISTA; RABELO, 2013, p. 6).

Finalmente, a utilização das categorias de análise dos gestos didáticos e da multiagenda das macropreocupações aliada ao modelo de análise do ISD permitiu uma melhor compreensão do movimento dialético entre noções teóricas e práticas de ensino envolvidas, revelando particularidades implícitas às práticas do professor.

Agradecimentos

Agradecemos à professora participante da pesquisa, que gentilmente concordou em contribuir e dispôs de tempo e atenção para que o trabalho pudesse ser desempenhado.

Referências

- BATISTA, Matilde.; RABELO, Laís. Imagine que sou seu sócia... aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BULEA BRONCKART, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 161-188.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-165.
- BUCHETON, Dominique.; SOULÉ, Yves. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et Didactique**, Rennes, v. 3, n. 3, p. 29-48, out. 2009. Disponível em: <https://educationdidactique.revues.org/543?lang=fr>. Acesso em: 5 jan. 2015.
- CARVALHO, Adriana Cintra de. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 222 p.
- CLOT, Yves. Gêneros profissionais e estilos da ação. In: CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. 155-164.

DIAS, Eliana. et al. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interacções**, n. 19, p. 142-155, 2011.

LIMA, Anselmo Pereira. Atividade, instrumentos e desenvolvimento humano em situação de ensino-aprendizagem profissional. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B; ANJOS, D. D. (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 33-48.

MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise.; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise.; LOUSADA, Eliane Gouvêa. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 61-96.

MACHADO, Irandé. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. 264p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneiche. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-33.

MAZILLO, Tânia Maria. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 298- 325.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, 2017. (Documento de aula).

NASCIMENTO, Elvira Lopes. O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes.; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros de texto / discurso: e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-143.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BRUN, Edna Pagliari. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, n. temático, 2017. No prelo.

OLIVEIRA, Marta. Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. 111 p.

SILVA, Alda Karoline Lima da. Apropriações da instrução ao sócia na análise da atividade de trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n. 4, p. 446-455, 2016.

YVYGOTSKY, Lev. **Linguagem e pensamento**. 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Notas

¹ Os textos de transcrição da entrevista de instrução ao sócia encontram-se disponibilizados no acervo de dados do grupo de pesquisa *Atividades de linguagem e trabalho educacional* – ALTED - (UEL/CNPQ – 2014-2021).

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Ana Carla Barbosa; Elvira Lopes Nascimento.

Coleta de dados: Ana Carla Barbosa; Elvira Lopes Nascimento.

Análise de dados: Ana Carla Barbosa; Elvira Lopes Nascimento.

Discussão dos resultados: Ana Carla Barbosa; Elvira Lopes Nascimento.

Revisão e aprovação: Ana Carla Barbosa; Elvira Lopes Nascimento.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Licença de uso

As autoras cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna.