

O agir docente (re)configurado para um objeto de ensino da língua inglesa em tempos de pandemia

The teacher action (re)configured for an English language teaching object in times of pandemic

Submetido em: 01/06/2023

Aceito em: 20/08/2023

Marcelo Sabino Luiz¹

Resumo: Este estudo analisa o impacto da pandemia de COVID-19 no trabalho docente, em particular no contexto do ensino remoto. Os desafios e obstáculos enfrentados por professores, alunos e profissionais da educação devido às medidas de isolamento social são abordados, assim como as mudanças pedagógicas exigidas nesse período. A pesquisa visa compreender como os professores adaptaram suas práticas e encontraram soluções criativas para manter o processo de ensino e aprendizagem. A partir de dados empíricos coletados de uma aula de língua inglesa em um contexto remoto, os gestos didáticos do professor são analisados com base na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade. Os resultados revelam que os professores enfrentaram desafios ao adaptar suas práticas pedagógicas ao ensino remoto. Apesar das condições adversas de trabalho, eles utilizaram recursos tecnológicos, desenvolveram materiais didáticos adaptados e promoveram interações virtuais para envolver os alunos. A reflexão sobre o trabalho docente durante a pandemia mostra que os gestos profissionais realizados pelo professor impactaram sua atividade profissional. As conclusões do estudo destacam o quão crucial é reconfigurar o trabalho docente para promover uma educação de qualidade em contextos desafiadores.

Palavras-Chave: COVID-19; trabalho docente; ensino remoto; clínica da atividade; gestos didáticos.

Abstract: This study examines the impact of the covid-19 pandemic on teaching work, particularly in the context of remote education. the challenges and obstacles faced by teachers, students, and education professionals due to social isolation measures are addressed, as well as the pedagogical changes demanded during this period. the research aims to understand how teachers adapted their practices and found creative solutions to maintain the teaching and learning process. drawing on empirical data collected from a remote english language class, the teacher's instructional gestures are analyzed based on activity clinic and activity ergonomics. the results reveal that teachers faced challenges in adapting their pedagogical practices to remote teaching. despite adverse working conditions, they utilized technological resources, developed adapted teaching materials, and fostered virtual interactions to engage students. reflecting on teaching work during the pandemic demonstrates that the professional gestures performed by teachers influenced their professional activity. the study's findings underscore the crucial need to reconfigure teaching work in order to promote quality education in challenging contexts.

Keywords: COVID-19; teaching work; remote education; activity clinic; instructional gestures.

Introdução

Devido à propagação global do COVID-19 e às políticas de distanciamento social, professores, alunos, familiares, gestores e profissionais da educação em geral

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de São José do Rio Preto - SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6117330885711427>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-8398-8522>. E-mail: marcelo.sabino@unesp.br

enfrentaram inúmeros desafios e obstáculos para manter os laços que compõem o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O contexto de isolamento social, decorrente das medidas de contenção do vírus SARS-CoV-2, trouxe consigo novos paradigmas para o sistema educacional e para as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, exigindo mudanças pedagógicas significativas, especialmente por parte dos professores.

No Brasil, o sistema educacional foi particularmente impactado após a portaria nº 345, de 18/03/2020, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que autorizou a reorganização do Calendário Escolar e a substituição das atividades pedagógicas presenciais por aulas em dispositivos digitais a partir de ambientes remotos. Em decorrência disso, as medidas educacionais estabelecidas pelas esferas federal, estadual e municipal para mitigar as consequências do período pandêmico, trouxeram várias transformações significativas que afetaram as situações de trabalho dos professores, especialmente em relação ao conjunto de competências profissionais (ou seu *métier*).

Conforme apontado por Abumalloh et al. (2021), a voraz propagação do COVID-19 levou ao fechamento abrupto de instituições educacionais e, diante desse cenário, emergiram as plataformas de ensino online que serviram como ferramentas âncoras para coordenar o processo de aprendizado dos alunos; tão logo, esses sistemas de ensino remoto, também conhecidos como *e-learning*, não apenas se constituíram como uma importante medida sanitária, mas também recursos catalisadores na destemida busca por soluções emergenciais, visando preencher as lacunas do processo de ensino-aprendizagem durante a turbulência pandêmica. Para Abumalloh et al. (2021), as tecnologias digitais se mostraram como fortes aliadas nesse contexto, acarretando uma mudança de paradigma nas interações entre professor-aluno e família-escola.

No que concerne à relação família-escola, a pandemia de COVID-19 evidenciou que, embora seja viável oferecer a maior parte da educação na modalidade remota, entretanto, a transição rápida e integral para a aprendizagem online impôs um estresse significativo aos estudantes e seus familiares (Abumalloh et al., 2021). No que tange ao trabalho do professor e à organização escolar, esses foram os mais impactados durante a crise sanitária global (Oliveira; Júnior, 2020), demandando

esforços ampliados, que incluem: o desenvolvimento de abordagens heterogêneas para a reorganização dos currículos escolares, a adoção de tecnologias para as atividades laborais e uma reconfiguração da profissão docente diante dos desafios do ambiente digital.

Como reforçam dados de um questionário aplicado por Oliveira e Júnior (2020) a 15.654 professores, foram ressaltados aspectos inquietantes, como (i) a carência de acesso e apoio tecnológico tanto para os profissionais quanto para os estudantes - se acentuando ainda mais quando se considera a situação vulnerável de diversas famílias -, (ii) a familiaridade limitada dos professores com o ambiente virtual e (iii) a ausência de preparação prévia para o uso de tecnologias no contexto do trabalho remoto.

Nesse ínterim, os professores se depararam com vários desafios e adaptaram os métodos de ensino devido às urgências da educação remota. A ausência de um planejamento sólido que promovesse a inclusão e abarcasse estratégias de capacitação para a atuação em um contexto pandêmico levou à precarização das condições de trabalho docente (Barros et al., 2021). Apesar das dificuldades inerentes, os educadores demonstraram engajamento ao utilizar recursos tecnológicos, materiais adaptados e interações virtuais para manter um ensino ativo e envolvente para os alunos, e isso reflete o quão resilientes e compromissados eles estavam em proporcionar um aprendizado significativo mesmo em situações desafiadoras.

Considerando a complexidade das situações didáticas enfrentadas pelos professores durante a pandemia de *COVID-19*, neste artigo adotamos uma visão de ensino como trabalho (Machado, 2005; 2007). Isso significa que o ensino é concebido como uma atividade na qual o sujeito (professor) atua de forma subjetiva sobre os objetos e em relação aos outros atores envolvidos. O trabalho de ensino é manifestado por meio dos gestos realizados pelo professor em sua prática profissional, sendo esses gestos condicionados e relacionados à sua história de vida, à instituição educacional, à clientela, ao seu repertório profissional, às ferramentas pedagógicas utilizadas, aos programas e prescrições oficiais, bem como às políticas educacionais vigentes, entre outros fatores (Saujat, 2004, p. 29).

Nessa perspectiva, consideramos o trabalho de ensinar como uma atividade que produz efeitos tanto nos objetos a serem ensinados quanto no próprio professor.

Os gestos profissionais realizados ou não realizados têm impacto sobre si mesmo, influenciando a transformação de seus conhecimentos e valores profissionais (Saujaut, 2004, p. 29).

Neste estudo, buscamos realizar reflexões sobre o trabalho do professor com base em dados empíricos coletados de uma aula de língua inglesa conduzida em um contexto remoto. Nosso objetivo é interpretar as situações de trabalho vivenciadas pelo professor. Para isso, analisamos os gestos realizados por ele em uma escola particular de idiomas situada no interior do Estado de São Paulo, observando os diversos obstáculos enfrentados na implementação dos dispositivos didáticos.

A perspectiva de análise baseia-se nos aportes teóricos das psicologias do trabalho, nomeadamente a Clínica da Atividade (Clot, 2007), a Ergonomia da Atividade (Amigues, 2003, 2004; Saujaut, 2004) e na análise dos gestos didáticos do professor (Silva, 2013). Dessa forma, adotamos a concepção do trabalho docente como um conjunto de ações situadas dentro de um contexto específico, influenciado pelas circunstâncias sociais, históricas e locais, em que os gestos utilizados estão em constante diálogo com outros participantes do processo.

As reflexões que serão aqui apresentadas tiveram origem durante a participação na disciplina de Formação de Professores de Línguas no ano de 2020. Essa disciplina ocorreu durante o contexto da pandemia e foi resultado da colaboração entre duas universidades parceiras: o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP - São José do Rio Preto) e a *Université de Genève* (UNIGE), na Suíça.

O conceito de real da atividade e subjetividade

O conceito de trabalho e de atividade profissional tem sido, desde a década de 80, reapropriado pelas novas abordagens de Yves Clot e colaboradores no *Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)*, em Paris, onde é responsável pelo *Laboratoire de Psychologie de Travail*.

Com raízes nas mesmas perspectivas e aspirações teóricas do italiano Ivar Oddone – que em 1970, durante seminários com trabalhadores da *FIAT* em Turim, enfocou as ações dos operários nas análises psicológicas do trabalho –, o psicólogo

francês Yves Clot desenvolve uma abordagem clínica do trabalho que visa “[...] transformar a psicologia do trabalho em psicologia dos trabalhadores” (Machado, 2005, p. 157). Embasado nessa visão e na Psicologia Sócio-Histórica de teóricos como Vygotski, Leontiev e Luria, além das perspectivas discursivas de Bakhtin, Clot a utiliza como base teórica e metodológica para a reabilitação das funções psíquicas dos grupos de trabalhadores. Em outras palavras, em vez de se concentrar apenas nos aspectos relacionados ao ambiente de trabalho em si, a ideia é direcionar a atenção para os indivíduos que desempenham o trabalho, ou seja, os trabalhadores.

A função psíquica do trabalho, segundo Clot (2007), é “[...] a capacidade de realizar coisas úteis, de estabelecer e manter engajamentos, de prever com outros e para outros algo que não tem diretamente vínculo consigo” (p. 73). O trabalho teria para o autor, portanto, uma diferenciação em relação às outras atividades psicológicas. Na perspectiva histórico-psicológica da qual o autor toma em relação ao trabalho, o desenvolvimento das atividades dos sujeitos nunca seria, uma vez, realizações atemporais e predefinidas fora das situações do vivido, uma vez que refere para uma atividade com dupla dimensão subjetiva, ou seja, a ação se volta para o desenvolvimento do próprio sujeito e, ao mesmo tempo, para os outros com quem e para quem se realiza o trabalho. Além disso, a situação vivenciada não é somente dirigida pela conduta do sujeito ou dirigida através do objeto da tarefa, é também dirigida para os outros (Clot, 2007, p. 98).

O quadro da tradição teórica e metodológica da Clínica da Atividade, como proposta por Clot (2007), funda-se, embora com contrapontos, nos modelos franceses da psicologia clássica (Psicodinâmica) e nos modelos da ergologia (Ergonomia da Atividade: Pacaud, Lahy, Faverge, Leplat, Wisner, Le Guillant). No que diz respeito à ergonomia da atividade, Clot (2010) ressalta que essa se volta internamente à compreensão das tarefas prescritas e o seu desenvolvimento nas realidades do trabalho, não se preocupando, como psicologia clássica, a princípio, com as verbalizações e os modos de subjetivação dos trabalhadores.

Segundo Clot (2010), enquanto a psicologia clássica concentra-se na subjetividade do sujeito da ação, diferenciando-se assim dos métodos da Clínica da Atividade. Esta última, por sua abordagem dialética, surge com o objetivo de superar a dicotomia entre atividade e subjetividade. Em outras palavras, busca evitar tanto

uma atividade desprovida de subjetividade quanto uma subjetividade sem atividade (Clot, 2007, p. 226-227).

Deste modo, a clínica desenvolvida por Clot convida-nos a compreender o diálogo no interior do trabalho humano como largo campo da coletividade e de realizações laborativas e, principalmente, de espaço das afetividades das atividades profissionais. Tal abordagem destaca a necessidade de evidenciar as vozes dos trabalhadores no curso da ação (o dito, bem como o não dito), considerando as relações variáveis do trabalho, tais que se dão entre as atividades prescritas, as atividades realizadas e a insurgência do *real da atividade*.

No que refere às noções de trabalho, de acordo com Clot (2007), podemos considerá-lo enquanto três dimensões, tais quais apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - As dimensões do trabalho

Prescrito	Realizado	Real da atividade
A tarefa prescrita ao trabalhador, ou seja, prescrições institucionais, disciplinares e normas (formais ou informais) que determinam o agir e organizam o trabalho, tais como documentos e instruções de instâncias superiores que orientam os comportamentos e as atividades profissionais.	“A atividade realizada é o que se pode ver, se pode observar e se pode descrever” (Clot, 2010, p. 226).	“Aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente” (Clot, 2007, p. 133).

Fonte: quadro nosso adaptado de Clot (2007, 2010)

Em direção para o real da atividade (quadro 1), a Clínica da Atividade concede “[...] lugar central às realidades materiais e simbólicas do mundo exterior” do trabalho (Clot, 2007, p. 93), uma vez que quer dar conta de significar as ações não visíveis e as capacidades do poder de agir dos trabalhadores. Leva em conta que o real

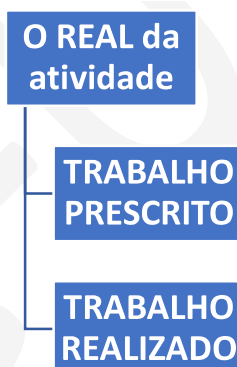
não é identificável com as condições externas da atividade psicológica. O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas. Não se trata de um ambiente, mas de um meio de ação delimitado pelas iniciativas que o sujeito toma, só ou com outros, em condições que nem por isso são fixadas

por ele. O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculos ao, seu desenvolvimento (Clot, 2007, p. 93).

Em síntese, conclui-se que é na dinâmica da execução do trabalho que as diversas dimensões da ação se revelam. Segundo Clot (2007), o real da atividade ocupa uma terceira camada social superior as demais, manifestando-se no nível oculto das ações. O cerne da ação é forjado pela subjetividade das situações vivenciadas pelo trabalhador em seu local de serviço, sendo a partir delas que surgem as situações e os obstáculos da vida profissional.

Na figura que se segue tentamos representar a intersecção das dimensões do agir profissional da forma que melhor a compreendemos.

Figura 1 - Real da atividade



Fonte: próprio autor

A subjetividade se revela como o aspecto real resultante da transformação do que foi feito em relação à tarefa prescrita e à atividade efetivamente realizada. O real da ação assume sua forma na dimensão do inobservável e não objetivo das tarefas prescritas. Em outras palavras, o real se manifesta por meio de múltiplas realizações que estão enraizadas nas práticas laborais vivenciadas, as quais foram tanto transformadas quanto não transformadas pelo trabalhador. O real da atividade serve ao constante devir das interpretações das dimensões subjetivas, pois “[...] o real do trabalho não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social” (Dejours, 2004, p. 31).

Para a Clínica da Atividade, é importante considerar o real como a unidade de interseção entre a objetividade e a subjetividade do trabalho, tendo um impacto significativo sobre o trabalho coletivo, tanto o prescrito quanto o realizado. Esse real é visto como um reservatório de múltiplas possibilidades e, nas palavras de Clot (2007), ele está constantemente "transbordando".

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha [...]. Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra-atividades – devem ser incluídas na análise (Clot, 2007, p. 103-104).

Do exposto até aqui, é possível concluir que a atividade se assemelha à vontade humana de buscar a transformação de si mesmo e modificar a situação de trabalho que se impõe ao trabalhador. De todo modo, essa transformação só se faz pelo despertar da subjetividade do indivíduo e da coletividade de trabalhadores.

Enquanto a tarefa prescrita é instrução dada ao trabalhador de modo a atingir o ideal estabelecido na organização do trabalho, o real da atividade não pode ser avaliado ou preestabelecido de antemão; uma vez que é no vivido e através da experiência situada que a subjetividade se desenvolve e nela o poder de ação dos trabalhadores.

Para Clínica da Atividade, portanto, a subjetividade tem fator central para a compreensão do trabalho humano. Não há atividade sem subjetividade, uma vez que o agir do sujeito é intrínseco às suas necessidades e intenções. O agir subjetivo que aqui se trata jamais pode ser entendido como uma forma de individualismo, para Clot (2010), trata-se de uma ação que é coletiva e intersubjetiva, segundo a qual Dejours (2004) supõe "[...] que cada trabalhador, individualmente, se envolva no debate coletivo para nele dar testemunho de sua experiência, esforçando-se para tornar

visíveis e inteligíveis suas contribuições, seu saber-fazer, suas habilidades, seus modos operatórios” (p. 32).

Gêneros sociais, estilos e gestos profissionais

Considerando as diversas interpretações atuais sobre o trabalho do professor e o ato de ensinar em um contexto de pandemia da COVID-19, é importante reconhecer que ensinar envolve a criação de meios adequados para a aprendizagem,

que possibilitem aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (Machado, 2007, p. 93).

Como ressalta a autora, a organização do trabalho educacional pelo professor envolve a mobilização de uma série de gêneros próprios da atividade profissional. Inclui efetivamente conhecer a realidade para transformar, criar, contextualizar os gêneros profissionais (livros, materiais didáticos, prescrições, planos de ensino, projetos, atividades de ensino etc.), de acordo com as exigências das situações locais de trabalho.

Machado (2007) destaca que entre o conjunto de competências profissionais que o professor deve e precisa desenvolver ao longo da vida, uma delas é da capacidade de organizar o trabalho, apropriando-se de “modelos de agir” no sentido de saber-fazer e saber-realizar. Nesta perspectiva, compreende a profissão docente não como um objeto definido a priori ou que possa ser diretamente compreendido por sua operação, mas situada no seio de um quadro social e histórico complexo (Amigues, 2003).

Se o ofício da profissão docente não é algo que possa a ser dado a priori, assim se define como atividade a qual o sujeito da ação tem que “[...] reelaborar conjuntamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades e recursos” (Machado, 2007, p. 93).

Neste entendimento, a atividade do professor não se reduziria a ação didática apenas, levaria em conta também o processo cultural e temporal do processo de aprendizagem. Por sua vez, a eficácia da aprendizagem se verificaria globalmente na adaptação dos instrumentos didáticos ao contexto e dependeria da dinamicidade dos gestos profissionais do professor diante dos alunos, visto que o aprendizado se realiza ao longo prazo e é orientada tanto do ponto de vista da sistematização das atividades de ensino implementadas, quanto do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos. (Amigues, 2003).

Clot (2007) destaca a distinção entre "gêneros" e "estilos profissionais", enfatizando as formas coletivas de ação em contraste com as formas individuais. Conforme salientado pelo teórico, os gêneros da atividade representam "o social estando em nós" (Clot, 2011, p. 77). Esses gêneros são o sistema de instrumentos, técnicas, práticas e preestabelecidos que um coletivo social constrói a partir das tarefas prescritas em uma determinada situação real. Esses gêneros visam estabelecer em comum os meios para organizar o trabalho e compartilhar as responsabilidades e obrigações. Em outra direção, os estilos profissionais seriam os gestos deste movimento de internalização dos gêneros sociais do trabalho, mediante ao qual "[...] esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas" (Clot, 2007, p. 50) em favor da estilização das práticas laborais e o seu desenvolvimento pessoal. Significa afirmar que é a atividade subjetiva e individual de cada ser profissional, ou seja, aquilo que ele prescreve para si, para disciplinarizar-se, ou melhor dizendo para organizar o seu trabalho.

Neste sentido, pensar sobre o trabalho do professor nos faz defini-lo submetido a um contexto amplo, determinado pelos sistemas político-educacional, institucional e didático-pedagógico, de tal forma que envolve as:

- prescrições oficiais (são as legislações educacionais comuns a todos os trabalhadores e que afetam todos os demais sistemas);
- prescrições institucionais (as normas construídas por cada instituição de ensino – a escola - e na qual o professor deve seguir);
- prescrições do ofício (o contrato didático-pedagógico que o professor elabora para si e para a turma no processo de ensino-aprendizagem).

A tríplice proposta por Machado (2007) nos revela que o trabalho do professor constitui de uma série de variáveis que visa repensar o processo do trabalho: os *objetos/meios* (os conteúdos disciplinares a serem adaptados de modo a atingir a eficácia no desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos), o *agir profissional* e as influências ‘*do outro*’ (alunos, pais, colegas de trabalho, a direção e outros) na tarefa do trabalho. Para a autora, na atividade do professor a apropriação de artefatos do contexto sócio-histórico particular que, nas atividades do trabalho são os instrumentos materiais, acabam por se transformar em instrumentos didáticos, quando o professor se apropria delas como ferramentas para o seu agir.

De acordo com Silva (2013), os professores através dos gestos que desenvolvem em sala de aula desempenham papel vital para a eficácia e o sucesso dos alunos. Segundo a autora, o desenvolvimento do trabalho do professor envolve a adaptação dos conteúdos e materiais de ensino às necessidades dos aprendizes, resultando na ampliação das capacidades linguísticas dos mesmos.

Ao introduzir a noção de agir profissional, a autora defende o conceito de gestos profissionais e gestos didáticos. Consoante ao que Silva (2013) afirma, os gestos profissionais seriam qualquer tipo de agir languageiro ou não de dada situação do trabalho, quer seja, “[...] é geral e permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independente da matéria de ensino” (Dolz, 2012, apud Silva, 2013, p. 73). Podemos considerar os gestos profissionais como as funções e tarefas de organizar os materiais didáticos, corrigir as tarefas dos alunos, administrar o tempo da aula, etc.

Em relação aos gestos didáticos, Silva (2013) os definem como ações características do professor mediante o ensino de uma disciplina, em outras palavras, “[...] são os gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino²” (p. 73). Estes distinguem-se em gestos fundamentais e em gestos específicos. Os gestos didáticos fundamentais funcionam como gerais e podem servir a qualquer disciplina de ensino – (a) gesto de planejamento; (b) gesto de implementação do dispositivo didático; (c) gesto de criação

² De acordo com Fiscarelli (2009, p. 11), “[...] o termo objeto didático ou objeto de ensino é entendido nesta pesquisa por todo ou qualquer objeto que o professor possa utilizar em sala de aula, de maneira a interferir no processo de ensino e aprendizagem”.

de memória didática; (d) gesto de regulação; (e) gesto de institucionalização (Silva, 2013). Já os gestos didáticos específicos “[...] são próprios de uma situação voltada para um objeto de ensino de uma disciplina específica” (Silva, 2013, p. 207).

Reconhecemos os gestos didáticos como ações individuais e interpessoais que compõem o conjunto de habilidades profissionais dos professores, ou seja, seu *métier*. Nesta discussão, analisaremos os gestos didáticos mobilizados em uma sequência de atividades durante o ensino de vocabulário e de colocações relacionadas às profissões em uma aula de língua inglesa. Daremos destaque aos gestos didáticos específicos, considerando-os como intervenções didáticas realizadas pelo professor. É importante ressaltar o contexto histórico de emergência do ensino remoto como pano de fundo da análise realizada.

Características da instituição escolar

O contexto institucional é caracterizado por uma escola de idiomas localizada no interior do estado de São Paulo. A escola oferece cursos de idiomas de forma não formal para alunos de todas as faixas etárias, com cerca de 250 estudantes matriculados.

A aula selecionada para análise é de língua inglesa ministrada por um professor no ensino remoto. O professor possui licenciatura e pós-graduação em ensino de língua e literatura inglesa, com mestrado na área. Ele é devidamente habilitado pelo centro de idiomas para lecionar no curso e atua na escola desde 2012. Atualmente, ele é professor de uma turma composta por seis alunos, com idades entre 12 e 14 anos. O nível de proficiência em inglês da turma é o intermediário.

Segundo relato do professor, a escola exige que todos os professores comprovem a proficiência em língua estrangeira a cada dois anos por meio de certificações obtidas em centros e instituições especializadas, seguindo o padrão do *CEFR* (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas). O sistema de ensino da escola adota os mesmos parâmetros de certificação sugeridos pelo *CEFR*, considerando os diferentes níveis de proficiência na língua inglesa: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Os materiais didáticos utilizados pela escola seguem a estrutura do *CEFR*,

que visa desenvolver as quatro habilidades linguísticas no uso da língua inglesa: fala, escrita, compreensão auditiva e leitura.

Especificamente, a escola solicita aos professores que durante as aulas enfatizem o desenvolvimento da competência dos alunos na expressão oral (*speaking*), conforme estabelecido no contrato pedagógico. Isso significa que as interações em sala de aula, entre professor e aluno, devem ocorrer em inglês, a fim de estimulá-los a desenvolver as habilidades específicas de fluência oral e compreensão auditiva no idioma ensinado.

O contexto de produção e de implementação das atividades

Os objetivos principais da aula, conforme planejados pelo professor, eram ampliar o vocabulário dos alunos e estudar as palavras relacionadas a contextos profissionais, que eram o objeto de ensino. Para alcançar esses objetivos, o professor utilizou diferentes ferramentas didáticas, tanto materiais quanto semióticos. Em relação aos materiais, ele utilizou exercícios do livro *Wider World 4*, que é um livro obrigatório do curso. Esses exercícios foram selecionados para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos propostos, proporcionando prática e consolidação do vocabulário relacionado às profissões. Além disso, o professor introduziu o jogo *Wordwall* como um dispositivo didático. O *Wordwall* é uma ferramenta digital interativa que permite criar diferentes atividades relacionadas ao vocabulário, como jogos de correspondência, *quizzes* e exercícios de preenchimento de lacunas. O uso desse jogo proporcionou uma abordagem lúdica e envolvente para a aprendizagem do vocabulário, incentivando a participação ativa dos alunos. Dessa forma, o professor mobilizou essas ferramentas didáticas, como o livro *Wider World 4* e o jogo *Wordwall*, para favorecer o desenvolvimento dos conteúdos e alcançar os objetivos propostos na aula.

O contexto da aula foi a modalidade de ensino remota, devido às restrições impostas pela pandemia da *COVID-19*. Nesse formato, as aulas eram realizadas virtualmente, utilizando plataformas e ferramentas digitais para a comunicação e interação entre o professor e os alunos. As ferramentas do professor para atividades de interação se deram via plataforma *Google Meet*. As sequências de atividades de ensino compreenderam dois momentos bastante distintos, totalizando 2 (duas) horas.

Na primeira sequência de atividades (SA1) foi implementado o jogo *Wordwall*, conforme a descrição do quadro a seguir:

Quadro 2 - Contexto de implementação da SA1

ATIVIDADE DE APLICAÇÃO	OBJETIVO	TEMPO DA ATIVIDADE
JOGO <i>WORDWALL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a proficiência de comunicação oral em língua inglesa, utilizando perguntas do jogo <i>Wordwall</i> relacionadas a assuntos comuns dos aprendizes. - Ampliação da fluência no inglês. 	43 minutos

Fonte: quadro nosso

A finalidade da atividade era propor aos alunos uma competição de perguntas e respostas, com o objetivo de incentivá-los a usar o inglês oral e desenvolver suas habilidades de conversação. Cada participante tinha um tempo mínimo de dois minutos para responder às perguntas feitas pelo professor-mediador. O vencedor seria aquele que conseguisse permanecer o tempo estipulado e responder corretamente às questões.

Para realizar essa atividade, foi utilizada a plataforma digital *Wordwall*, que oferece recursos pedagógicos para a criação de tarefas interativas. Essa plataforma está disponível online e possui uma licença gratuita. As perguntas utilizadas durante o jogo foram elaboradas pelo desenvolvedor da plataforma, ou seja, elas já estavam prontas e não foram desenvolvidas pelo professor.

Quanto aos temas abordados, as perguntas envolviam diversas áreas, como saúde, ciência, educação, esporte, entre outros. Dessa forma, os alunos tinham a oportunidade de ampliar seu vocabulário e conhecimento em diferentes assuntos enquanto praticavam o uso da língua inglesa de forma interativa.

Em resumo, a atividade tinha como objetivo principal estimular o *speaking* em inglês dos alunos por meio de uma competição de perguntas e respostas, utilizando a plataforma *Wordwall* como recurso para criar a dinâmica do jogo. As perguntas já estavam prontas na plataforma e abordavam temas variados, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem engajadora e diversificada.

Em relação à segunda sequência de atividades (SA2) destaca-se a implementação de exercícios do livro *Wider World 4*. Os objetos de ensino das atividades eram o ensino do vocabulário das profissões e emprego das *words friends*³, ou seja, os *phrasal verbs*, relativas aos verbos *apply*, *earn*, *get*, *meet*, *quit*, *sign* e *write*.

A duração da sequência da atividade e os objetivos das tarefas foram estabelecidos da seguinte maneira:

Quadro 3 - Contexto de implementação da SA2

ATIVIDADE DE APLICAÇÃO	OBJETIVO	TEMPO DA ATIVIDADE
LIVRO – <i>WIDER WORLD 4</i> : LISTEN	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do vocabulário relacionados ao campo das profissões. - Colocações léxicas e expressões típicas das situações do mundo das profissões (<i>earn</i>, <i>get</i>, <i>quit</i>, <i>apply</i> etc). 	1h 20m

Fonte: quadro nosso

Análise dos gestos didáticos e específicos

Conforme destacamos anteriormente, os gestos didáticos têm como objetivo transformar um objeto de ensino em um objeto efetivamente ensinado e aprendido pelos alunos (Silva, 2013, p. 206). O *corpus* desta pesquisa consiste em uma seleção de uma aula de língua inglesa ministrada a seis alunos em uma escola do interior de São Paulo. Será por meio dessa aula que analisaremos os cinco gestos didáticos identificados durante a realização das sequências de atividades pelo professor, observando a implementação dos dispositivos didáticos e sua transformação em um objeto de ensino.

Gesto de planejamento

³ Em uma definição básica, "*Words friends* (palavras amigas), também conhecidas como "*collocations*" (*colocações*), são combinações de duas ou mais palavras que associam-se originando uma terceira com um significado totalmente novo. Para Mel'čuk (2012), elas são extremamente variadas e muito numerosas em qualquer língua, sendo semanticamente composicionais, uma vez que o seu significado é divisível em duas partes, de modo que a primeira corresponde à base e a segunda ao colocado.

O gesto de planejamento é uma ação fundamental que ocorre antes dos outros gestos didáticos do professor, pois concentra-se nas dimensões do objeto a ser ensinado, nos imprevistos e na preparação das sequências de ensino, levando em consideração os obstáculos e as dificuldades dos alunos (Silva, 2013).

No entanto, é importante ressaltar que os gestos de planejamento foram identificados apenas durante o desenvolvimento das sequências de atividades realizadas pelo professor. Não tivemos acesso detalhado ao plano de aula do professor e também não realizamos a autoconfrontação simples ou cruzada para análise específica desses gestos. Nossa observação concentrou-se nas ações e interações ocorridas durante as sequências de ensino.

Gesto de implementação do dispositivo didático

Em relação à implementação do dispositivo, o professor utilizou dois dispositivos didáticos em momentos distintos: o jogo da plataforma *Wordwall* (SA1) e os exercícios do livro (SA2).

Os dispositivos didáticos são recursos materiais e semióticos organizados com o objetivo de materializar o objeto a ser ensinado. Em outras palavras, são ferramentas utilizadas para apresentar os objetos de aprendizagem aos alunos (Silva, 2013).

No caso específico, o professor optou por utilizar o jogo da plataforma *Wordwall* em um momento da aula, o que proporcionou uma abordagem mais interativa e lúdica para os alunos. Em outro momento, ele utilizou os exercícios presentes no livro didático, que provavelmente oferecem uma estrutura mais tradicional de aprendizagem.

Considerando os diferentes meios e recursos disponíveis para a implementação do objeto de ensino, é importante destacar que, devido ao contexto histórico da pandemia, muitos dos instrumentos tradicionalmente utilizados pelos professores foram transformados ou substituídos por novos artefatos. O quadro negro e o giz, por exemplo, deram lugar a recursos digitais e virtuais.

No que diz respeito ao espaço físico, houve uma transição do ambiente presencial de aprendizagem para a modalidade de ensino remoto. No caso específico mencionado, o professor utilizou a plataforma *Google Meet* como meio de comunicação e interação com os alunos. Além disso, o uso de computadores e celulares tornou-se essencial para acessar e participar das aulas.

Essas mudanças foram necessárias para se adaptar às restrições impostas pela pandemia, permitindo que o ensino continuasse mesmo à distância. Os recursos digitais e tecnológicos desempenharam um papel fundamental nessa transição, possibilitando a comunicação, a interação e a disponibilidade de materiais de ensino de forma virtual.

No que diz respeito aos instrumentos fundamentais de utilização do professor, identificamos que o uso de câmeras e microfones foram obstáculos principais neste contexto, uma vez que nem todos os alunos possuíam esses equipamentos ou tinham familiaridade com seu uso adequado, como se verifica neste trecho da aula.

Professor: *Do you guys have a microphone? I really need you to have a microphone.*

Aluno: NO

Professor: *Felipe no, as always!*

Professor: *Stephanie, do you have a microphone, Darling?
(silenceeeeeeeeeeeee!)*

Professor: *No? Ok. Very nice! So then, can you guys see my computer like this?"*

Conforme analisado, antes da implementação da SA1, o professor questiona os alunos sobre a utilização dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis. No entanto, a situação de trabalho evidenciou que a falta de materiais como câmeras, computadores e microfones representava uma limitação para o processo de ensino e aprendizagem em contexto remoto. Essa falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários tornou-se um obstáculo tanto material quanto cognitivo para os alunos.

Ao analisarmos os gestos de implementação da SA1 e da SA2, constatamos uma discrepância entre os objetivos das sequências de ensino propostas. Enquanto a SA1 utilizou o jogo como instrumento para alcançar o objetivo de desenvolver a fluência oral, a SA2 introduziu exercícios do livro que estavam devidamente relacionados aos objetos de ensino, conforme planejado pelo professor.

Em conclusão, é importante fazer algumas considerações sobre os gestos de implementação. Na SA1, podemos identificar, de acordo com a perspectiva dos ergonomistas, um gesto prescrito que se concentra nas demandas da instituição local, ou seja, o desenvolvimento da fluência oral, utilizando um dispositivo didático com objetivos além daqueles da aula em específico. Por outro lado, na SA2, os exercícios do livro sobre vocabulário cumprem a função de gesto prescrito pelo próprio professor em relação ao objeto de ensino.

Gesto de criação da memória didática

O gesto de criação da memória didática desempenha a função de preparar o aluno ao longo do processo das atividades, estabelecendo conexões entre o que foi ensinado, o que está sendo ensinado e o que será ensinado. Ele envolve a retomada de conteúdos discutidos em outras sequências, a fim de estabelecer relações entre eles. Segundo Silva (2013), a memória das aprendizagens, ou memória didática, é um gesto didático fundamental para garantir o bom funcionamento das atividades e tarefas de ensino.

Segundo a autora, a criação da memória didática envolve dois movimentos: o movimento interno e o movimento externo. O movimento interno refere-se à articulação dos conteúdos dentro da mesma aula, enquanto o movimento externo não se limita a essa conexão imediata. No contexto da aula em questão, houve a constatação de que não houve coerência entre os dois dispositivos didáticos implementados nas sequências de ensino pelo professor, uma vez que os objetivos da SA1 não estavam relacionados aos objetos de ensino da SA2. Portanto, o movimento mobilizado durante a aula foi o movimento externo, no qual não houve uma conexão direta entre os conteúdos abordados.

Sendo assim, na SA2, o professor estabeleceu um diálogo com a aula anterior, dando continuidade e progressão ao conteúdo. Nesse sentido, ele realizou uma mobilização didática externa do objeto de ensino. Ao relembrar o conteúdo da aula anterior, ele fez uma conexão e articulação entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e os que serão abordados na sequência ou consequência dessa aula, como se apresenta: [a descrição específica da articulação entre os conteúdos].

“Professor: ... *so my little angels, remember the last week, we were on page 40 and we were discussing about occupations, right! (pause) Okay guys so now on page 41 we have the exercise 6...*”

O gesto de criação é marcado pelos dois advérbios temporais usados pelo professor, *“last week”* e *“now”*, que deixam claro o momento em que ocorreu a ação, o tempo passado e o momento presente. Essa ativação da memória didática externa funciona como uma forma de resgatar as aprendizagens consolidadas. Além disso, esse gesto também pode ser utilizado como um instrumento que possibilita o registro escrito dessas aprendizagens tanto pelo professor quanto pelos alunos em momentos posteriores à sequência das atividades.

Pelas verbalizações e situações vivenciadas pelo professor, podemos observar que o material didático, o livro *Wordwall*, adquiriu uma nova representação e um novo significado para o trabalho docente durante a pandemia. Enquanto antes era utilizado com pouca sistematicidade, de acordo com as informações fornecidas pelo professor, no contexto atual o livro se tornou um item indispensável para o trabalho, pois a progressão dos conteúdos ocorria principalmente por meio dele.

Além disso, em relação à criação da memória didática, foi identificado que a correção das tarefas dos alunos foi limitada devido às restrições impostas pela instituição, sendo realizada apenas de forma oral e interativa por meio do *Google Meet*. Isso mostra como as condições impostas pelo contexto pandêmico afetaram a dinâmica das atividades e a forma como a memória das aprendizagens foi construída e registrada durante o processo de ensino.

Gestos didáticos de regulação

Os gestos de regulação são as intervenções realizadas pelos professores para aproximar os conhecimentos prévios dos alunos aos conhecimentos esperados em relação ao objeto de ensino, permitindo superar os desafios, dificuldades e obstáculos de aprendizagem (Silva, 2013). Essas regulações didáticas podem ser classificadas como gestos de regulação interna e de regulação local.

De acordo com Silva (2013), a regulação interna refere-se aos passos que o professor toma para avaliar o estado do conhecimento prévio dos alunos no início, durante e no final da aula. Em outras palavras, pode-se entender como uma forma de avaliação das aprendizagens. Ainda segundo a autora, por outro lado, as regulações locais são as intervenções que ocorrem durante as interações verbais entre professores e alunos no processo de realização das atividades escolares. Nesse contexto, os alunos podem elaborar perguntas para esclarecer suas dúvidas ou expressar discordância sobre algum aspecto da atividade. O professor, por sua vez, precisa intervir e lidar com os obstáculos observados ao longo do desenvolvimento da aula, buscando promover o entendimento e a superação das dificuldades encontradas pelos alunos. As regulações locais ocorrem no contexto imediato da sala de aula e visam auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

Na situação a seguir demonstrada, por exemplo, o professor realizou uma regulação local ao identificar o uso indevido do verbo "use" por parte de uma das alunas. Essa intervenção do professor tem o objetivo de resolver o obstáculo linguístico e epistemológico estabelecido, ou seja, o uso inadequado da *collocation* "use uniform". Ao intervir, o professor busca auxiliar a aluna a corrigir seu equívoco sobre o emprego apropriado do verbo naquele contexto específico. Essa regulação local contribui para o processo de aprendizagem e para a superação dos obstáculos enfrentados pelos alunos, como se observa:

Professor: *Lívia, just one thing... we don't say "use uniform", we say "wear".*

Aluna 2: *"wear"... ah, okay! "Where" like "onde"? The same?*

Professor: *no no no the pronunciation is very similar, but it's like this: the verb "wear"*

Aluna 2: *Humm... Yes, teacher, you say this in the last class.*

Professor: *Yes, okay... so... remember this always when you are talking about clothes perfumes, you wear that, you don't use them, you wear! Okay?*

Aluna 2: *Okay, teacher.*

Na situação observada, o professor identificou um obstáculo epistemológico-linguístico quando a aluna usou "use uniform" em vez de "wear uniform" ao se referir a vestir um uniforme para o trabalho. Para corrigir isso, o professor realizou um gesto de regulação local, explicando que o verbo correto a ser usado com "uniform" é "wear". Ao enfatizar "you wear that, you don't use them", o professor destacou a diferença entre os verbos e orientou a aluna quanto ao uso adequado de "wear" para roupas.

Essa intervenção visa ajudar a aluna a superar o obstáculo linguístico e usar a expressão corretamente, de acordo com as regras gramaticais e semânticas da língua inglesa.

A substituição de "*wear uniform*" por "*use uniform*" pela aluna representa um obstáculo linguístico devido à escolha inadequada do verbo. Essa imprecisão vocabular ocorreu, principalmente, devido à falta de familiaridade cultural com o significado de "*wear*", levando-a a usar "*use*" erroneamente. A intervenção do professor esclarece o obstáculo linguístico ao explicar que, ao falar sobre roupas e perfumes, o verbo adequado é "*wear*", não "*use*". Sua ação busca superar o obstáculo e auxiliar a aluna a compreender a distinção entre os usos dos verbos em questão.

No que cabe ainda a regulação local, identificamos na SA2 um obstáculo cognitivo relativo ao desenvolvimento da tarefa, no seguinte trecho:

Professor: *Its simple, it's very simple!*

Aluna 2: *I know, teacher, it's so simple! I have to complete, but I don't understand the words... the context... I don't know! I don't understand the other things. You can help?*

Professor: *Oh, no... I'm okay.*

Aluna 2: (risos)

Aluna 2: *I'm okay too, but I don't do the exercise, it's simple!* (risos)

Professor: (**** preservado o nome da aluna*), *of course. I Can help, but I'm okay here.*

Aluna 2: *So... I'm ok too, so... I don't do the exercise! Simple!* (risos)

Professor: *Yes, you do. I will put this exercise in the test.*

Aluna 2: *No, teacher... please! Ok... so explain to me... you can put it, but explain to me.*

Professor: *Ok... I will explain to you: You have six words and you have to put them in the right place.*

Aluna 2: *Oh, my gosh!!! {...}*

Na análise da situação didática, observa que a aluna 2 identificou um obstáculo relacionado a uma operação cognitiva, ou seja, aos procedimentos necessários para realizar as diferentes atividades propostas pelo livro. Ela encontrou dificuldades em compreender e executar as tarefas propostas, o que dificultou seu progresso na aprendizagem do objeto de ensino. Essa dificuldade pode estar relacionada a aspectos como a falta de familiaridade com os exercícios, a necessidade de desenvolver habilidades específicas ou a falta de clareza nas instruções.

Pela percepção da aluna, foi possível analisar que as consigas ou instruções destinadas a realização da tarefa não estavam tão claras a ponto de ela atingir os objetivos dos exercícios. Assim, o professor ao perceber o obstáculo cognitivo da tarefa realiza o gesto de regulação local, explicitando: *“Ok... I will explain to you: You have six words and you have to put them in the right place”*. Desta forma, ao intervir no obstáculo para boa compreensão da atividade e o controle da tarefa, o professor dirige-se a aluna de modo a instruí-la a executar o exercício.

Gesto de institucionalização

O gesto didático de institucionalização é o processo de institucionalizar um saber sociocultural relacionados aos objetos de ensino. Silva (2013) refere-se a ele como os processos pelos quais os “[...] professores agem, a fim de fixar os conhecimentos já instituídos social e coletivamente por especialistas a respeito de um objeto de ensino” (p. 82).

No caso particular das sequências de atividades analisadas, identificamos na SA1 um gesto de institucionalização configurado no agir do professor, conforme o exemplo a seguir extraído da aula:

Professor: *So interesting because, for example, in America they have I think the name is SATS, you know? And then you can do the test like a name you know and then you can use this test to enter in the university but they have a lot of these during in the year. It is not just once a year they have in different cities in different months, you know?*

So, if you do the test for example in January and you are not happy with the results, you can go in April for example and do the test again and use that score so you have a lot of chances to make the test and then enter in the University, it is a little different from.

Aluna 1: *It is no easy right? Teacher: We never know, the test yeah really difficult but you have more.* **Aluna 2:** *You have more changes.*

Aluna 1: *I think is more easy.*

Teacher: *You use that yes because for example If you want to do a Vestibular for Unesp for example you have one chance in the year, if you don't pass sorry, you need to wait to do again you have more chances and you can do a lot of tasks and you take the best results then you use it to enter in the University.*

Anyone would like to talk more?

Verificamos, pela atividade acima implementada, relacionada ao jogo de conversação em língua inglesa, um gesto de institucionalização quando, em um

momento específico da aula, o professor trouxe exemplos acerca das qualidades e aptidões necessárias para um candidato ser admitido em uma universidade americana. Além disso, foram feitas comparações em relação aos procedimentos de candidatura em vestibulares de universidades brasileiras. Esse gesto de institucionalização teve como objetivo fixar e contextualizar os conhecimentos sobre o assunto da aula, permitindo uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Ao socializar um conhecimento com a turma e orientar sobre como se prepararem para os exames de seleção, o professor realiza o movimento de descontextualização do conteúdo ensinado na aula para o de recontextualização. Isso significa que ele busca afastar os aprendizes dos saberes pré-construídos em sala de aula, a fim de que possam construir e estabelecer novos conhecimentos relacionados ao cotidiano e à vida social. Esse movimento de institucionalização do saber é marcado pela referência espaço-temporal entre o momento da aula e o momento futuro a ser vivido pelos alunos.

Considerações finais

As análises realizadas sobre a aula do professor de língua inglesa nos levaram a repensar a importância dos gestos profissionais como ações que não são pré-moldadas, mas constituídas no conjunto de competências que os professores desenvolvem em situações de trabalho com e para outros atores envolvidos. Defendemos que é necessário ampliar o olhar sobre a atividade docente, tornando visíveis os gestos didáticos executados no momento de produção da aula, não apenas do ponto de vista do que foi planejado, mas do que o professor realiza ou não, por diferentes razões.

Neste estudo, fomos profundamente influenciados a examinar os obstáculos à aprendizagem e os gestos de um professor de língua inglesa na implementação de uma unidade de ensino, como a exploração do vocabulário relacionado às profissões. Levamos em conta na análise tanto as barreiras de aprendizagem quanto as restrições físicas decorrentes do contexto pandêmico. Observamos que, quando confrontado com esses desafios durante a aula, o professor altera o curso da mesma,

reformula suas ações e intervém na realidade para garantir a eficácia dos objetos didáticos a serem ensinados.

REFERÊNCIAS

- ABUMALLOH, R. A. et al. The impact of coronavirus pandemic (COVID-19) on education: The role of virtual and remote laboratories in education. *Technology in Society*, v. 67, Article 101728, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160791X21002037> . Acesso em: 20 ago. 2023.
- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*, v. 1, p. 5-16, 2003.
- 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.
- BARROS et al. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino Em Perspectivas*, 2(2), 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In P. Bendassolli & L. A. P. Soboll (Orgs.). *Clínicas do Trabalho - novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-83.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fafrefactum, 2010.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. *Prod. [online]*, vol. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.
- FISCARELLI, R. B. *A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- MACHADO, A. Entrevista com Yves Clot. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, p.155-160, 1º. semestre de 2005.
- MACHADO, A. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A.M.M.; Machado, A. R. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.
- OLIVEIRA, D.; JUNIOR, E. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da escola*, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- SAUJAT, F. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: MACHADO, A. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SILVA, C. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.