

## O papel dos afetos na atividade docente: a experiência de um professor diretor de turma de ensino médio

Rozania Maria Alves de Moraes<sup>1</sup>

Marina Cavalcanti Tavares Clemente<sup>2</sup>

Luciana Peixoto Bessa<sup>3</sup>

### Resumo

Este estudo é parte de uma pesquisa em curso e expõe uma discussão acerca do papel dos afetos na atividade de um professor de português numa escola de ensino médio, onde também atua como professor diretor de turma. A partir de estudos de Clot, baseando-se nas teorias de Spinoza e de Vigotski, refletimos sobre a questão dos afetos na atividade e também evocamos alguns conceitos da filosofia bakhtiniana da linguagem. O objetivo é analisar como os afetos se manifestam pela atividade linguageira desse professor em uma situação de autoconfrontação. Foi possível perceber o quanto os afetos atravessam a atividade desse professor que, por sua vez, está muito relacionada à atividade dos alunos, evocando, assim, um posicionamento efetivamente alteritário por parte do docente e uma espécie de “ciclo de afetação” ou aquilo que Clot nomeia de “coafetação”.

*Palavras-chave:* Afetos; Emoções; Atividade Docente.

### The role of affections in teaching activity: the experience of a high school class principal teacher

### Abstract

This study is part of an ongoing research and it exposes a discussion about the role of affections in the activity of a Portuguese teacher at a high school, where he also works as a class principal. In the light of the studies by Clot, based on the theories of Spinoza and Vygotsky, we reflect upon the affections in the activity and elicit some concepts of the Bakhtinian philosophy of language. The purpose of this investigation is to analyze how affections are manifested by the language activity of this teacher in a situation of self-confrontation. It was possible to observe how much the affects pervade the activity of this teacher, which, in turn, is very related to the students' activity. Thus, it evokes an effectively alteritarian position on the part of the teacher and a kind of “cycle of affectation” or what Clot identifies as “co-affectation”.

*Keywords:* Affections; Emotions; Teaching Activity.

## Introdução

Dentre as variadas abordagens de estudo sobre o trabalho docente nas últimas décadas, privilegamos neste artigo as perspectivas da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade,

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza - CE, rozania.moraes@uece.br.

<sup>2</sup>Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza - CE, marina.clemente@aluno.uece.br.

<sup>3</sup>Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza - CE, luciana.bessa@aluno.uece.br.

amparando-nos também no princípio inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada que, em diálogo com essas ciências do trabalho, permite-nos circundar as questões languageiras envoltas nas problemáticas cotidianas com as quais se confrontam os atores do contexto educacional, neste caso, especificamente, o professor.

Esse diálogo que se harmoniza entre a Linguística Aplicada (doravante LA) e as ciências do trabalho aponta para um horizonte onde a LA “espraia-se” para os mais variados contextos de uso da linguagem, não para “resolver problemas”, mas para “problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos de linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p.20). Assim também as ciências do trabalho muito têm contribuído nas reflexões acerca do trabalho docente no contexto brasileiro contemporâneo. Os estudos sustentados nos aportes das ciências do trabalho com o foco na atividade professoral vislumbram possibilidade de transformação e desenvolvimento (do) profissional. O método indireto<sup>4</sup> (VIGOTSKI, 2007) mobilizado por tais estudos (neste caso, especificamente, a autoconfrontação), em geral, permite ao sujeito verbalizar sobre sua própria atividade.

Segundo Bonnemain (2019), é dentro dessa organização metodológica das “idas e vindas” em seu discurso sobre o que faz ou não, sobre o que deveria ou poderia fazer e não fez, que o sujeito poderá, no âmbito individual ou coletivo, desenvolver “novas maneiras de arbitrar os conflitos de critérios na atividade, *ampliando o [seu] raio de ação sobre seu meio e sobre si próprio*”<sup>5</sup> (BONNEMAIN, 2019, p.3, grifos nossos).

Considerando os conflitos, os dilemas, as dificuldades e as preocupações com os quais, geralmente, se depara o professor, compreendemos o quanto todos esses fatores atingem – direta ou indiretamente – o fazer docente, e reverberam, por conseguinte, seja na amputação seja na ampliação do *poder de agir*<sup>6</sup> (CLOT, 2010) desse profissional; uma vez que a atividade –

---

<sup>4</sup> Para Vigotski um método direto (a observação, por exemplo) não atende ao propósito de um estudo histórico, para isso seria necessário um método indireto. Segundo Friedrich (2012, p.41), “método direto recobre todos os procedimentos que afirmam que só é possível estudar o que nos é dado pela experiência imediata”. Trataremos mais adiante sobre a questão do método indireto da Autoconfrontação na perspectiva de Vigotski.

<sup>5</sup> de nouvelles manières d’arbitrer les conflits de critères dans l’activité, élargissant ainsi le rayon d’action du sujet sur son milieu et sur lui-même

<sup>6</sup> Para Clot (2010, p. 15, grifos nossos), “O poder de agir é heterogêneo. Pode-se dizer que ele aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou

em seu modelo triádico sujeito-objeto-outro, ou seja, simultaneamente dirigida para seu objeto e para outras atividades que incidem sobre esse objeto, sejam elas do próprio sujeito ou de outrem – “é sempre sede de investimentos vitais” (CLOT, 2010, p.8).

Na esteira da teoria dos afetos, Clot (2017, p.883) identifica a convergência nas ideias de Vigotski e Spinoza quando caracteriza o afeto como uma “variação de potência” na atividade humana. Dessa forma, pela sua atividade desenvolvida, o sujeito pode, de algum modo, afetar a organização do trabalho (CLOT, 2010). No campo educacional, o professor vivencia continuamente uma “flutuação de sua vitalidade” dada a heterogeneidade de fatores e a variedade de situações no contexto da sala de aula, e assim, nesta marcha do “conhecido no desconhecido” (CLOT, 2017, p.883), a (sua) atividade é então afetada.

Partindo de todas essas reflexões, buscamos investigar como os afetos se manifestam pela atividade linguageira do professor. Neste artigo, nosso sujeito é um professor de língua portuguesa de uma escola pública de ensino médio, participante de um projeto de pesquisa sobre a atividade de ensino de leitura com professores de línguas. Para a elucidação desse questionamento, servimo-nos dos diálogos construídos durante uma autoconfrontação simples com o referido participante e buscamos aportes teóricos nos estudos de Clot relacionados à Clínica da Atividade e aos afetos na atividade e, ainda, na teoria dialógica bakhtiniana.

Assim, alguns elementos desses eixos teóricos estão apresentados nas três próximas seções deste artigo. Depois descrevemos, brevemente, o *Projeto Professor Diretor de Turma*, adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no qual se inscreve o professor participante deste estudo. Na sequência, demonstramos o percurso metodológico adotado na pesquisa que gerou este artigo, em seguida desenvolvemos as análises realizadas a partir do corpus utilizado, e, finalmente, apresentamos nossas conclusões na seção de considerações finais.

### **Noções da ergonomia da atividade e da clínica da atividade relevantes para este estudo**

Ao tratar da conceptualização de atividade, Amigues (2004, p.39) afirma que esta “corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto,

---

seja, sua eficácia. Esta, por sua vez não é somente alvo dos objetivos perseguidos, *mas também a descoberta de novas metas. Assim, é também, a criatividade [...]*”.

diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito”. Clot (2007), ao desenvolver uma ampliação do conceito, assevera que a atividade do profissional não se resume ao que ele faz ou fez em um determinado momento, mas envolve *também* o que ele não fez, o que gostaria de fazer etc. Essa concepção se baseia no pensamento de Vigotski de que “o comportamento tal como é realizado é uma ínfima parte do que é possível. A cada minuto, o homem é pleno de possibilidades não realizadas”<sup>7</sup> (VYGOTSKI, 2017, p.76); ou seja, o que somos capazes de observar do que alguém faz não revela por inteiro sua atividade.

Nessa perspectiva, cabe trazeremos três conceitos fundamentais para os estudos no âmbito da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade: atividade prescrita, atividade realizada e real da atividade. O primeiro conceito diz respeito ao que se precisa fazer, às prescrições e às normas; o segundo refere-se ao que é realmente feito pelo trabalhador no desenvolvimento de sua tarefa; e o terceiro é definido por Clot (2010):

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 se 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 feito a contragosto [...] A atividade é uma provação 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, 2010, p.103-104).

Torna-se, portanto, igualmente relevante, para a análise da atividade, a consideração do não realizado pelo sujeito. Sendo assim, para analisarmos a atividade do professor (atividade na perspectiva apontada por Clot), precisamos necessariamente nos valer de métodos indiretos, pois somente por meio destes o acesso ao real da atividade se torna possível. Segundo Bonnemain e Clot (2017), o estudo sobre os métodos indiretos era um tema caro a Vigotski uma vez que estes possibilitam que a experiência vivida que se repete seja (re)organizada, assim proporcionando “que os sujeitos possam transformar a experiência vivida de um objeto, em objeto de uma nova experiência vivida”<sup>8</sup> (BONNEMAIN; CLOT, 2017, p.134).

---

<sup>7</sup> Le comportement tel qu’il s’est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L’homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées.

<sup>8</sup> afin que les sujets puissent transformer l’expérience vécue d’un objet, en objet d’une nouvelle expérience vécue.

Neste estudo, trazemos o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000, 2016; VIEIRA; FAÏTA, 2003) considerado um método indireto de investigação e de (co)análise, que permite ao profissional assistir a cenas de sua prática (atividade inicial) e fazer comentários a respeito dessa atividade (atividade linguageira). Considerar a autoconfrontação como método indireto, dentro da perspectiva vigotskiana, é admitir uma abordagem dialética para a compreensão da atividade, ou seja, nos termos de Vigotski, significa pautar-se na distinção entre análise do objeto e análise do processo, considerando-se este último bem mais interessante do que o próprio objeto, conforme ratificam Clot e Faïta (2016, p.53-54), “nosso objeto é, aliás, menos a atividade como tal do que o desenvolvimento dessa atividade e de seus impedimentos”; por isso, para Vigotski, trata-se de um método do desenvolvimento. Ainda segundo o autor, “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2007, p.68). Assim, esse diálogo do sujeito com o pesquisador<sup>9</sup> no processo de autoconfrontação torna-se ponto de partida para a reflexão do profissional e possibilita essa transformação à qual se referiu Vigotski.

As trocas verbais (e extraverbais)<sup>10</sup> realizadas durante o processo de autoconfrontação entre sujeito e analista podem ser analisadas a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana. Bonnemain e Clot (2017, p.136) explicam que “em Bakhtin, o cerne da abordagem dialógica é constituído pelas relações entre o diálogo interior e o exterior”<sup>11</sup>, e que estas envolvem as réplicas de um que invadem as réplicas do outro. Além disso, esses mesmos autores nos mostram que Bakhtin já falava da presença dos afetos em meio ao processo dialógico, pois a fala do sujeito não é desconectada de seus afetos: “a troca sempre envolve uma avaliação tingida de afetividade”<sup>12</sup> (BONNEMAIN; CLOT, 2017, p.139).

É dentro dessa perspectiva que apresentamos, de forma sucinta, na seção seguinte, alguns fundamentos de base relacionados aos estudos de Clot sobre os afetos na atividade.

---

<sup>9</sup> Neste artigo os termos pesquisador e analista poderão ser usados com o mesmo significado.

<sup>10</sup> Farias (2016) desenvolveu estudo sobre os gestos na constituição de sentidos na atividade linguageira de duas professoras iniciantes em situação de autoconfrontação.

<sup>11</sup> Chez Bakhtine, le nœud de l’approche dialogique est constitué par les relations entre le dialogue intérieur et extérieur.

<sup>12</sup> L’échange engage toujours une évaluation teintée d’affectivité.

## O papel dos afetos na atividade humana

Observamos que uma abordagem importante da análise da atividade sustenta-se nos estudos relacionados aos afetos. Ao tratarmos de pontos que influenciam diretamente as atividades das pessoas, não podemos desconsiderar as questões afetivas. Isso nos é apresentado por Clot (2017), o qual desenvolve um estudo sobre os afetos na atividade e neste apoia-se nas ideias de Vigotski e Spinoza. Clot (2017) nos mostra que Vigotski, no desenvolvimento de sua teoria sócio-histórico-cultural, foi influenciado por algumas ideias de Spinoza. O estudioso russo defende, assim como o filósofo e com base nos seus estudos, que não existe o dualismo mente-corpo, sendo esses dois inseparáveis, “nossos afetos nos mostram claramente que formamos um só ser com nosso corpo. São precisamente as paixões que constituem o fenômeno fundamental da natureza humana”<sup>13</sup> (VYGOTSKY, 1998, p.267). Clot, assim como esse autor, sustenta que o desenvolvimento do homem não se dá separadamente de seus afetos.

Spinoza (2019, p.98) compreende por afeto “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”<sup>14</sup>. No desenvolvimento de nossas atividades de trabalho, como na atividade docente, encontramos-nos constantemente com o outro e, nesses encontros, vivemos situações de afetação que aumentam ou diminuem nossa potência de agir. Não podemos esquecer que Vigotski, em sua teoria sócio-histórico-cultural, discorre sobre a consciência que o homem tem em relação à atividade que realiza; a forma como ele compreende sua atividade tem reflexo na forma como ele a executa. Portanto, quando afetado positivamente e percebendo sua atividade como positiva, há, então, o crescimento de sua potência de agir, conduzindo-o para querer desenvolvê-la melhor, uma vez que ela alcança significado para ele.

Abordar a questão dos afetos, em geral, leva-nos também a enveredar pelas searas da emoção. Para Clot (2010, p.9), afeto é resultado de um conflito que põe à prova “a atividade do

---

<sup>13</sup> Nos affects nous montrent clairement que nous ne faisons qu'un seul être avec notre corps. Ce sont précisément les passions qui constituent le phénomène fondamental de la nature humaine.

<sup>14</sup> Segundo Brazão (2018, p. 80), amparado em Spinoza, o termo afecção designa o efeito que um corpo produz sobre outro corpo. Já o afeto compreende uma experiência que envolve simultaneamente o corpo e a mente, ele é ao mesmo tempo a afecção e a ideia dessa afecção. Ainda de acordo com Brazão, “o afeto assinala, portanto, a maneira com que os corpos se relacionam, o ‘como’ se experimenta essa relação e qual a intensidade dessa experiência” (p. 82). Assim, para esse autor, existe uma clara relação entre afeto e afecção.

sujeito e sua organização pessoal”, já emoção “se refere, sobretudo, à paleta dos instrumentos corporais através dos quais o sujeito responde a tal situação”. Portanto, seguindo essa linha de pensamento do autor, afeto e emoção não têm a mesma “raiz”. O afeto está ligado à ação, à atividade, e a emoção ao vivido somático (fisiológico e psíquico ao mesmo tempo) como instrumento da atividade (CLOT, 2016; 2017). O autor vai um pouco mais adiante nessa distinção:

Essa diferença estrutural e temporal explica por que a emoção não pode se ajustar ao afeto como um vestido de alfaiataria. Ela não serve para exprimir um afeto inteiramente pronto. Transformando-se em emoção, o afeto se reorganiza e se modifica necessariamente. Ele não se exprime, mas se realiza na emoção<sup>15</sup> (CLOT, 2017, p.893).

Percebemos que, em nossa prática laboral, constantemente somos afetados por situações inesperadas, que ocorrem de modo diferente do que planejamos, ou daquilo que, porventura, já vivenciamos anteriormente. Portanto, vivemos constantemente nessa transição entre o aumento e a diminuição de nossa potência de agir. Clot (2017) faz uma relação desse aumento e diminuição com o que Spinoza chama de afetos ativos e afetos passivos, aqueles aumentam o poder de agir, enquanto estes o diminuem.

O afeto — sempre vital — é ativo quando o sujeito consegue fazer da experiência vivida um meio de viver outra coisa; é passivo quando a atividade viva nada mais é, para o sujeito, do que um meio de reviver sempre a mesma coisa<sup>16</sup> (CLOT, 2017, p.891).

Isso nos leva à compreensão, portanto, de que aquilo que vivenciamos poderá, ocasionalmente, impulsionar ou debilitar nossa potência de agir.

No âmbito do trabalho docente, frequentemente o professor é afetado em sua atividade por diversos fatores (por exemplo, os próprios alunos, o meio profissional, o coletivo, dentre outros). O docente afetado de maneira ativa busca afetar seus alunos da mesma forma, procura

---

<sup>15</sup> Cette différence structurelle et temporelle explique pourquoi l'émotion ne peut s'ajuster à l'affect comme une robe de confection. Elle ne sert pas d'expression à un affect tout prêt. En se transformant en émotion, l'affect se réorganise et se modifie nécessairement. Il ne s'exprime pas mais se réalise dans l'émotion.

<sup>16</sup> L'affect — toujours vital — est actif quand le sujet parvient à faire du vécu un moyen de vivre autre chose ; il est passif quand l'activité vivante n'est plus, pour le sujet, qu'un moyen de revivre toujours la même chose.

impulsioná-los também a uma ação positiva, construtiva. Temos, então, um processo que, em nossa compreensão, consiste em uma espécie de “ciclo de afetação”, isto é, a pessoa afetada se sente motivada a afetar outros, a gerar em outros o que vivenciou, e assim, quando sua ação logra êxito, esse indivíduo é novamente afetado. Tal perspectiva tem ligação com a visão de Clot (2017) de que

nossa atividade no mundo com os outros modifica nossa capacidade de afetar e de ser afetado, fazendo-nos experimentar essas variações de potência e intensidade que Spinoza chama exatamente de “afetos” (Séverac, 2011, p.78, p.132 e p.167). [...] [O afeto] longe de ser somente um efeito sentido, é um “multiplicador de vitalidade” (Jouanneaux, 2011, p.123) que pode também a diminuir<sup>17</sup> (CLOT, 2017, p.883).

Compreendemos esse processo como um “ciclo”, pois esse movimento aparenta uma forma circular, em que o sujeito pode afetar e, conseqüentemente, ser afetado (e vice-versa) seja de forma positiva ou não. A percepção desse sujeito de ter ampliado ou amputado o poder de agir do outro pode gerar efeito semelhante em quem realiza tal ação e pode conduzir a um efeito circular de continuidade pelo desejo de manutenção da conjuntura em que os sujeitos se encontram.

Observamos também relação com uma outra colocação de Clot (2017) de que o sujeito não pode viver sozinho as suas emoções. Nas palavras do autor, “o afeto se vive certamente em primeira pessoa, mas por meio de um tumulto emocional socialmente ritualizado”<sup>18</sup> (CLOT, 2017, p.897). Com esse pensamento, o autor nos remete à filosofia bakhtiniana da linguagem acerca da importância do social na vida do indivíduo.

Assim, também nós, na tentativa de aclararmos a proximidade que se estabelece entre o pensamento de Clot, baseado em Vigotski, e o de Bakhtin, sinalizado logo acima por Bonnemain e Clot (2017), anunciamos a próxima seção que aponta alguns conceitos bakhtinianos que contribuem para o nosso debate neste artigo.

---

<sup>17</sup> Notre activité dans le monde avec les autres modifie notre capacité d’affecter et d’être affecté, en nous faisant éprouver ces variations de puissance et d’intensité que Spinoza nome justement “affects” (Séverac, 2011, p. 78, p. 132 et p. 167). [...] [L’affect] loin d’être seulement un effet ressenti, c’est un “multiplicateur de vitalité” (Jouanneaux, 2011, p. 123) qui peut aussi la diminuer.

<sup>18</sup> L’affect se vit assurément en première personne mais par l’entremise d’un tumulte émotionnel socialement ritualisé.

### Dialogismo bakhtiniano, alteridade e emoções

Princípio que permeia toda a obra de Bakhtin, o dialogismo é considerado basilar na filosofia bakhtiniana da linguagem e pode ser entendido como uma “concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2012, p.10).

Indo além de um diálogo entre enunciados, essa relação também se estabelece entre os sujeitos. De acordo com Saussez (2010, p.184), o princípio do “dialogismo significa que é impossível, segundo Bakhtin (1924), conceber o ser humano fora das relações que o ligam a outro ser humano”<sup>19</sup>. Entendemos, então, que a presença do(s) outro(s) e a interação entre indivíduos têm destaque no pensamento bakhtiniano, o que nos remete à noção de alteridade e à sua relevância na constituição dos sujeitos.

Ao abordarmos dialogismo e alteridade, acreditamos encontrar aqui a convergência entre o pensamento de Bakhtin e o de Vigotski, embora reconheçamos o lugar de fala de um e outro e as diferenças que isso promove. Contemplando dialogia e alteridade, pelo prisma dos estudos desses dois pensadores russos, percebemos a importância que ambos atribuem ao papel do “outro”, essencial nas interações, ou seja, é na sua relação com o outro que o homem efetivamente é. Apoiados em Holquist (1994)<sup>20</sup>, Magalhães e Oliveira (2011, p.105) afirmam que “Bakhtin e Vygotsky enfatizavam questões sociais e a centralidade da linguagem na constituição da consciência, no desenvolvimento humano”.

A respeito da relação entre o eu e o(s) outro(s) e seus efeitos, recorreremos às seguintes palavras de Bakhtin:

Dominar o homem interior, ver e entendê-lo é impossível fazendo dele objeto de análise neutra indiferente, assim como não se pode dominá-lo fundindo-se com ele, penetrando em seu íntimo. *Podemos focalizá-lo e podemos revelá-lo – ou melhor, podemos forçá-lo a revelar-se a si mesmo – somente através da comunicação com ele, por via dialógica. Representar o homem interior [...] só é possível representando a comunicação dele com um outro. Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo* (BAKHTIN, 2013, p.292, grifos nossos).

<sup>19</sup> Dans le cadre de cette anthropologie, la notion de dialogisme signifie qu’il est impossible selon Bakhtine (1924) de concevoir l’être humain en dehors des rapports qui le lient à un autre humain.

<sup>20</sup> HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge, 1994.

Dessa forma, a alteridade pode se revelar nesse imbricamento do individual com o social; trata-se de uma dinâmica “que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações, o que possibilita a produção de novas reorganizações a partir do compartilhamento de sentidos e significados” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p.106) e de afetos, acrescentamos.

Segundo Bonnemain (2019), apoiado na filosofia bakhtiniana da linguagem, as trocas verbais são carregadas de valoração, conseqüentemente de afetividade e de emoção, visto que, para o referido autor, “a palavra veicula afeto, ela o trai deixando transparecer as emoções às quais ela se associa em uma situação”<sup>21</sup> (BONNEMAIN, 2019, p.7). Nesse sentido, Bakhtin (2003) assevera que

[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional. Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: ‘alegria’, ‘sofrimento’, ‘belo’, ‘alegre’, ‘triste’, etc. Mas também esses significados são igualmente neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata; por exemplo: ‘Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim’, - aqui a palavra ‘alegria’ recebe entonação expressiva, por assim dizer, a despeito do seu significado (BAKHTIN, 2003, p.292).

Longe de serem neutros, os enunciados, e, por conseguinte, as trocas verbais entre sujeitos em interação, carregam juízo de valor e emoções; assim, através de enunciados concretos e situados, o homem se mostra e se revela, expressa emoções e se constrói como sujeito dialógico na relação *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e *outro-para-mim*. Esse pensamento converge com o ponto de vista de Spinoza (2019, p.124) de que “cada um julga ou avalia, de acordo com seu afeto, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior e, finalmente, o que é ótimo ou péssimo”; o que torna mais compreensível a reflexão de Bonnemain (2019), para quem o afeto é o devir da atividade, é aquilo que produz a energia para a ação.

Tendo abordado brevemente, a partir da filosofia bakhtiniana da linguagem, o dialogismo, a alteridade e as emoções, na seção seguinte passamos a tratar da atividade de

---

<sup>21</sup> Le mot véhicule l’affect, il le trahit en laissant transparaître les émotions auxquelles il s’associe en situation.

professores e de um projeto escolar da rede pública cearense de ensino médio, o *Projeto Professor Diretor de Turma*.

### A atividade docente e o projeto professor diretor de turma

Por muito tempo, pesquisas que investigavam a atividade de professores tinham como objetivo, segundo Amigues (2003, p.6), “estabelecer relações entre o desempenho escolar dos alunos [...] e as dimensões do ensino”<sup>22</sup>. Nessa perspectiva, a atividade do professor (o processo de ensino) estava diretamente associada à aprendizagem dos alunos, assim, a eficácia do ensino implica em um melhor desempenho escolar dos aprendizes. Portanto, nessas investigações, “a análise do trabalho do professor estava limitada ao que se fazia com os alunos, com objetivo de haver aprendizagem dos alunos de maneira eficaz” (BESSA, 2018, p.42).

No entanto, quando abordada sob a ótica da Clínica da Atividade, a atividade de professores vai além da questão da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Machado (2002), na atividade educacional,

[...] temos um sistema triádico, que é constituído por um agente (o professor) que busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro agente (o aluno) em uma direção desejada, por meio da mediação de ferramentas, um conjunto semiótico complexo, socio-historicamente [sic] construído (MACHADO, 2002, p.42).

Assim, compreendemos que, em seu trabalho, o docente age sobre um meio, interagindo com o outro e servindo-se de ferramentas e de saberes, de modo a atingir um objetivo. Ressaltamos que essa interação não se restringe aos alunos; ela igualmente envolve toda a comunidade escolar, o que inclui os pares profissionais e os pais dos estudantes, entre outros. Acrescentamos ainda que “o processo educativo constitui-se num meio de encontros, por isso carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza os sujeitos envolvidos nesses encontros” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p.47-48), ou seja, na ação docente estão envolvidos afetos que podem aumentar ou diminuir a potência de agir de professores e de alunos

---

<sup>22</sup> d'établir des relations entre les performances scolaires des élèves [...] et des dimensions de l'enseignement.

(MARQUES; CARVALHO, 2014). Portanto, dialogando com Amigues (2003), entendemos que a atividade docente é complexa e envolve diversas demandas que fazem parte do cotidiano de professores.

Tratando-se da atividade de professores atuantes em escolas de ensino médio públicas que compõem a rede estadual do Ceará, alguns docentes, além de lecionarem suas disciplinas, desempenham mais uma função por fazerem parte de um projeto local intitulado *Projeto Professor Diretor de Turma* (PPDT); o que implica em se responsabilizarem por acompanhar pedagogicamente (mas não apenas) os alunos de uma das turmas em que lecionam.

Implantado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), a partir da experiência de escolas públicas portuguesas<sup>23</sup>, o *Projeto Professor Diretor de Turma* teve seu início em 2008, primeiramente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional e, posteriormente, expandiu-se para as demais escolas estaduais, mediante adesão de cada unidade escolar ao projeto (CEARÁ, 2017). Especificamente, o PPDT

Trata-se de uma ação em que um professor da unidade de ensino fica responsável por determinada turma e *acompanha seu desempenho*. Para isso, *além do diálogo com o aluno, mantém contato constante com os familiares e com a direção da escola*. A ideia é *construir um espaço que garanta o acesso e a permanência do aluno, além do seu sucesso e formação enquanto cidadão, evitando assim a evasão escolar* (CEARÁ, 2013, s/p., grifos nossos).

Nessa breve descrição do PPDT, observamos que a função de professor diretor de turma (PDT) envolve tarefas que são permeadas de afetos e emoções, visto que, nesse acompanhamento dos alunos e nesse diálogo com a tríade aluno-família-escola, o PDT atua como um mediador, tendo que, por vezes, gerenciar conflitos. Ademais, espera-se que o professor diretor de turma contribua para a formação cidadã dos alunos, o que implica no “desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes” (CEARÁ, 2018, s/p.).

Assim, considerando a perspectiva sócio-histórico-cultural vigotskiana e o pensamento spinozano, entendemos que a atividade de professores diretores de turma pode contribuir “para a expansão de afetos alegres que potencializam mentes e corpos humanos a agirem com

---

<sup>23</sup> Para maiores detalhes consultar Santos (2014).

compromisso social” (MARQUES; CARVALHO, 2017, p.3), seja por parte dos professores, seja por parte dos alunos.

Na próxima seção, apontamos os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa da qual retiramos um recorte do corpus de análise, assim como os passos realizados para o desenvolvimento do presente estudo.

### Procedimentos metodológicos

Como já informamos anteriormente, esse estudo faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida por pesquisadores de universidades brasileiras e francesa, com o fito de analisar a atividade docente de professores de línguas (materna e estrangeira) no ensino de leitura. O *locus* da pesquisa é uma escola de ensino médio em tempo integral da rede pública do Ceará, em Fortaleza. Participam do estudo dois professores de inglês, um de espanhol, um de francês, dois de língua portuguesa e um de literatura. Para o presente artigo, no entanto, contemplamos unicamente o discurso de um dos professores participantes – que nomearemos de professor C – em uma situação de autoconfrontação simples (ACS). O sujeito em questão é professor experiente (HUBERMAN, 1992) de língua materna – com oito anos de docência – e também é professor diretor de turma (PDT). Na ocasião da ACS (2019), ministrava uma disciplina eletiva em uma turma de segundo ano, no turno matutino. A referida disciplina focava o trabalho de leitura e produção textual a partir de textos literários, músicas, vídeos e videoclipes.

É importante ressaltar que a pesquisa ainda está em andamento, já tendo sido realizadas com todos os professores as seguintes etapas: aplicação de um questionário inicial *online* – no qual o professor apresenta um breve perfil de sua formação; observação de uma aula; filmagem de duas aulas; e autoconfrontação simples. Em março de 2020, iniciamos uma das etapas de uma formação continuada para os professores, também prevista no projeto. No entanto, a pandemia causada pelo novo corona vírus interrompeu as atividades que deverão, oportunamente, continuar com a finalização da formação, e com uma nova sequência de observação, filmagem de aulas, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e retorno ao coletivo. Ressaltamos que a pesquisa obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, com CAAE nº 03437418.9.0000.5534 e Parecer nº 3.083.886.

A edição da filmagem da aula do professor em questão originou um filme de 5'19'' constituído de seis sequências ou cenas. Essas cenas viabilizaram a (co)análise do professor C na presença da pesquisadora (P), em uma sessão de autoconfrontação simples realizada na própria escola, gerando, por conseguinte, um filme de 46'20''. A referida autoconfrontação foi, posteriormente, transcrita, seguindo alguns padrões adotados nos modelos de Preti (1999) e Sandré (2013)<sup>24</sup>. Deste modo, na transcrição da sequência analisada, apresentamos uma descrição da cena (atividade inicial) em sala de aula, e em seguida o diálogo do professor e da pesquisadora por turnos de fala. Cada turno está identificado por um número seguindo a ordem discursiva ao longo do diálogo.

Antes de terminar esta seção, é preciso lembrar o papel da autoconfrontação como um quadro metodológico essencialmente dialógico pelo qual o profissional se engaja em um processo não somente reflexivo, mas, sobretudo, desenvolvimental:

O movimento dialógico cria: ele cria relações renovadas de situação em situação entre o locutor sujeito e os outros, mas também entre este mesmo locutor e *aquele que ele foi* na situação precedente, e também *como ele foi*. Desse modo, ele *transforma, revela e desenvolve*, no sentido fotográfico do termo, as *posições dos interlocutores que se elaboram ao longo do movimento*, e até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições geradas por este mesmo movimento dialógico (CLOT; FAÏTA, 2016, p.45, grifos nossos).

Portanto, é nesse processo autoconfrontativo/dialógico que o profissional, pelo seu discurso, revela seus posicionamentos alteritários, exotópicos<sup>25</sup>, por conseguinte, às vezes, empáticos.

Com essas informações apresentamos na próxima seção a sequência da aula e os comentários que dela decorreram na autoconfrontação simples com o professor C.

---

<sup>24</sup> Convenções de transcrição adaptadas a partir dos parâmetros propostos por Preti (1999) e Sandré (2013): “+” representa uma pausa, em que mais “+” indicam maior duração da pausa; “:” demonstra prolongamento de som, em que a quantidade de “:” é proporcional ao prolongamento; “[texto]”, comentário ou descrição de gesto; “[xx]”, supressão de nome a fim de preservar o anonimato; Letras MAIÚSCULAS representam acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica. O negrito foi utilizado para destacar os enunciados considerados relevantes para as análises.

<sup>25</sup> Neste movimento exotópico, característico do processo de autoconfrontação, o sujeito pode entrar em empatia com o “outro” (mesmo que seja o outro dele mesmo), pode “ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele [o outro] o vê”, e após acessar o lugar do outro, “vivenciá-lo esteticamente e concluí-lo” (BAKHTIN, 2003, p. 23). Ou seja, é preciso que o sujeito retorne ao seu lugar, ao lugar de fora do “outro”, para que seu “excedente de visão” complete o horizonte desse “outro”.

## Análise e discussão dos resultados

Apresentamos, nesta seção, uma passagem dos diálogos de autoconfrontação simples de uma cena específica descrita no início do excerto (que compreende turnos de fala entre 29 e 36 do texto transcrito).

Quadro 1 – “Eu me emociono também com as situações”

**Cena 2 - O professor comunica à turma que irá reproduzir um vídeo que ele relaciona a um acontecimento recente (o massacre ocorrido em março de 2019, em uma escola estadual no município de Suzano, no estado de São Paulo). Ele pede aos alunos que se atentem a palavras-chave que irão ser ditas no vídeo e na mensagem que será transmitida para que se faça uma reflexão sobre nós enquanto seres humanos.**

29 – P: Pronto. Aí, [xx], você:, só contextualizando, né+ a sua aula foi logo após aquela, aquele lamentável episódio, né, naquela escola lá em São Paulo, onde teve aquele massacre.+ E você TROUxe, né, uma discusSÃO, né, bastante pertinente, num foi?

30 – C: **Isso. É o que me preocupa+ né, é saber de que forma eles encaram isso.** Tanto é, que teve depois eu escutei de alguns alunos “ah, professor, mas isso é normal”, eu digo “não confundam o que é normal com o que é comum, está sendo comum+ não p- é:: não precisamos aceitar isso+ é:: NEM como sendo algo comum, muito menos como sendo normal. **Então me preocupa em saber o que vocês pensam diante dessa situação.** Até que ponto+ isso incomoda vocês como seres humanos. Ou se vocês veem o semelhante de vocês em tal situação ou parecida+ ou então **você não se comover com isso, pra mim é muito preocupante.**” Então, a:: um dos projetos que nós temos aqui, que é o Professor Diretor de Turma, né, e:: o NTPPS, onde **a gente trabalha muito essa questão da formação+ não só voltada para o mercado, mas o homem como um ser em construção. E:: isso tem nos trazido bons resultados,** TANTo deles, em questão de escola, espaço, como em família+ porque a gente tem contato com os pais, e nesse contato a gente percebe:: o que de fato+ os separam, mesmo tendo o mesmo espaço geográfico e o que PDeria, de alguma forma, sei lá, é::+ partindo de nós, escola, propondo para a família+ pra que haja essa aproximação+ entre eles.

[...]

31 – P: É: você trouxe aqui pra discussão a: a: a:: o trabalho do Diretor de Turma, né, que a gente sabe que é+ uma responsabilidade a mais pra vocês, MAS você também tá trazendo resultados, então+ esses resulTAdos, eles refletem no trabalho de vocês? No SEU, particularmente:?

32 – C: [*Balança a cabeça afirmativamente*] Hum. Tanto é que se você perguntasse hoje “você quer tentar o seu trabalho- trabalhar com OUtra turma?” eu digo não, porque **eu sei que ainda não terminei+ o que eu teria como missão com a minha turma+ é: nas terças e nas quintas, eu tenho um encontro em uma outra escola, pela manhã, né, tô todos os dias aqui à tarde e nos outros dias só nas manhãs. [...]** quando acontece algo que eu entro em contato com os pais pelo grupo+ e:: dependendo se for uma situação que envolveu a turma, todos eles dizem “professor, onde é que eu assino? Pode tomar decisões que eu assino”, então **existe essa confiança, e isso pra mim é muito produtivo, eu sei que POSso continuar o meu trabalho porque está trazendo bons resultados+ mas sempre de uma forma reflexiva+ [*balança a cabeça afirmativamente*] sempre.**

33 – P: Humrum. Sei. E tem algum momento que isso+ fica difícil, pra você, [xx]? Como você conTORna as dificuldades que surgem?

34 – C: **Fi:ca, porque eu me emociono também+ com as situações.** [o professor relata uma situação em que ajudou com aconselhamento um de seus alunos em um conflito familiar] **isso me emociona** [o participante leva a mão esquerda para próximo de seu rosto e sua voz falha ao dizer a palavra ‘emociona’].

35 – P: **E é gratificante, né?**

36 – C: [balança a cabeça afirmativamente] **Muito, muito.** [diz em voz baixa]

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

A disciplina eletiva que o professor C leciona possui uma metodologia distinta das demais, pois não há um material didático específico, cabendo ao docente selecioná-lo e prepará-lo para suas aulas. Para a disciplina em questão, diversos recursos podem ser usados, tais como músicas, vídeos, textos literários e vídeos, com o objetivo de provocar debates e estimular o senso crítico dos alunos, além de ser uma oportunidade para os estudantes externarem sentimentos e emoções, conforme C expressa no seguinte enunciado: “É o que me preocupa+ né, é saber de que forma eles encaram isso” (30-C).

Na aula em que o professor teve sua atividade registrada em vídeo, C já traz em seu desenvolvimento a questão da alteridade, pois ele fala da importância do(s) outro(s) para a construção do indivíduo, para que ele seja quem é. O vídeo que o professor apresenta aos alunos se chama “Ubuntu”<sup>26</sup>, palavra que representa uma antiga filosofia africana que significa “sou quem sou, porque somos todos nós”. No vídeo o apresentador conta uma história para explicar essa filosofia ligada à palavra ubuntu e depois desenvolve a ideia de solidariedade a partir do ponto de vista de que, quando alguém é afetado, todas as pessoas em torno desse alguém podem ser afetadas também. Lembramos aqui que Vigotski (1931, s/p.) afirma que “através dos outros, nós nos tornamos nós mesmos”<sup>27</sup>. Compreendemos, então, que a própria escolha desse material já indica um posicionamento alteritário de C, visto que a temática abordada e, por conseguinte, as discussões e reflexões provocadas a partir do vídeo demonstram a preocupação do professor para com seus alunos e com a formação humana destes.

Logo no início do turno de fala número 30, o professor, ao proferir o enunciado “saber de que forma eles encaram isso” e “saber o que vocês pensam diante dessa situação”, demonstra

<sup>26</sup> Link do vídeo no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=gpIEHRuklFE>.

<sup>27</sup> through others we become ourselves.

interesse em conhecer seus alunos e o modo como pensam a fim de melhor organizar seu trabalho e poder desenvolver em sala de aula atividades que promovam uma maior troca de ideias e, sobretudo, que sejam (trans)formadoras. Ele mostra que o seu planejamento e o trabalho que realiza em sala estão bastante relacionados à atividade do outro (do aluno), inclusive do que este pensa. Observamos, nesse caso, o que diz Bakhtin (2014, p.100): “Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções”.

Assim, vemos que os enunciados de C também apontam para o quanto a alteridade permeia a atividade desse profissional, pois ele busca provocar discussões que colaborem com a construção dos alunos como sujeitos críticos, “a gente trabalha muito essa questão da formação+ não só voltada para o mercado, mas o homem como um ser em construção” (30-C). Com essa fala do professor, pensamos na organização e na realização de sua atividade, e nos remetemos às palavras de Clot (2017) sobre a atividade:

A atividade de realização de uma tarefa “finalizada” é sempre um conflito de objetivos, fonte de afeto em uma troca com o outro. A tarefa do sujeito é sempre simultaneamente finalizada e relacional, afetada pela atividade do outro e mesmo na atividade do outro para fazer o que se tem para fazer com o objeto do trabalho. O outro é constitutivo da atividade do sujeito sobre a tarefa<sup>28</sup> (CLOT, 2017, p.880).

Ainda no turno 30-C, o docente utiliza, mais de uma vez, formas do verbo preocupar-se (“é o que me preocupa”; “então me preocupa”) e uma forma derivada desse verbo (“pra mim é preocupante”), observamos, então, que sua preocupação traz uma ideia de cuidado e zelo para com a educação cidadã e humanitária de seus alunos. Temos aqui, por meio do uso dessa palavra, indícios de afetividade; aquilo que o preocupa parece ser o que o faz querer auxiliar os alunos de alguma forma, faz com que ele queira trabalhar determinadas questões com os estudantes. E essa preocupação não impede o professor de agir, pelo contrário, a preocupação da qual ele fala parece aumentar sua potência de agir, é como se ela funcionasse como uma força motora que o impulsionasse a fazer mais e melhor pelos alunos. Como dizem Bonnefond e Clot (2016, p.

---

<sup>28</sup> L’activité de réalisation d’une tâche ‘finalisée’ est toujours un conflit de buts, source d’affect dans un échange avec autrui. La tâche du sujet est toujours simultanément finalisée e relationnelle, affectée par l’activité d’autrui et même dans l’activité d’autrui pour faire ce qui est à faire avec l’objet de travail. Autrui est constitutif de l’activité du sujet sûr la tâche.

2): “Pode-se argumentar que a emoção em si mesma tem uma tendência à ação (2015, p.8), que pode torná-la ‘uma operadora de movimento’ (Livet, 2007, p.340). Nesse contexto, além de um objeto de estudo, ela pode se tornar um meio de transformação da atividade”<sup>29</sup>.

Além disso, percebemos outros momentos de demonstração de afetação por parte do professor. Com base no que o próprio docente explica sobre o que é ser o professor diretor de turma (“a gente trabalha muito essa questão da formação+ não só voltada para o mercado, mas o homem como um ser em construção. E:: isso tem nos trazido bons resultados, TANTo deles, em questão de escola, espaço, como em família+ porque a gente tem contato com os pais...” – 30-C), entendemos que C é constantemente afetado em sua prática, ainda de forma mais marcante, porque esse projeto envolve uma interação concreta com os alunos e suas famílias, gerando, muito provavelmente, uma carga afetiva considerável nesse processo. Há, pois, a formação do que consideramos um “ciclo de afetação”: o professor diretor de turma é afetado pelos alunos e deseja afetá-los; deseja afetar, aliás, não apenas os alunos da turma pela qual é responsável, como também todos os alunos com os quais tem contato (situação apresentada pela ACS, uma vez que a aula filmada, cuja sequência foi descrita no excerto acima, foi realizada numa turma diferente daquela pela qual o docente é responsável). Entendemos, portanto, que a atividade desenvolvida em sua função de PDT afeta tanto C que ela se reflete em sua atividade de professor de língua portuguesa em qualquer que seja a turma, em qualquer situação na escola.

Quando, então, esse “ciclo de afetação” se coloca em movimento, percebemos o afeto ativo em ação, aumentando o poder de agir do professor (CLOT, 2017). Observamos que o profissional, ao se deparar com situações inesperadas, usa tais situações como impulsionadoras de sua ação, elas fazem “do vivido um meio de viver outra coisa”<sup>30</sup> (CLOT, 2017, p.891).

Ao dizer “eu sei que POSSo continuar o meu trabalho porque está trazendo bons resultados+ mas sempre de uma forma reflexiva+ [*balança a cabeça afirmativamente*] sempre” (32-C), o docente confirma o processo de estar afetado pela atividade do outro (“bons resultados”), comprometido, entretanto, em um contínuo processo de reflexão sobre o seu

---

<sup>29</sup> on peut soutenir que l’émotion comporte en elle-même une tendance à l’action (2015, p. 8) qui peut faire d’elle ‘un opérateur de mise en mouvement’ (Livet, 2007, p. 340). Dans ce cadre, au-delà d’un objet d’étude, elle peut devenir un moyen de transformation de l’activité.

<sup>30</sup> faire du vécu un moyen de vivre autre chose.

trabalho (“mas sempre de uma forma reflexiva+”). Para nós cumpre-se aqui o que entendemos como um “ciclo de afetação”, que nas palavras de Clot corresponde a “esta disponibilidade ineliminável à *coafetação* das atividades, que é a *fonte de energia para os desenvolvimentos* mais singulares que dependerão finalmente de cada um”<sup>31</sup> (CLOT, 2017, p.886, grifos nossos). E ainda, o docente se emociona quando compara a função do PDT como “missão” e quando narra uma situação de conflito familiar vivida por um dos alunos (“*o participante leva a mão esquerda para próximo de seu rosto e sua voz falha ao dizer a palavra ‘emociona’*” – 34-C), em nossa opinião, o professor se mostra claramente afetado.

Outrossim, ainda no tocante a esse excerto (34-C), ao observarmos essa resposta corporal, que corrobora a fala do professor, reafirmamos o que diz Bakhtin (2013, p.329) sobre o dialogismo da vida: “Viver significa participar do diálogo [...]. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” Destarte, a afetação é percebida não apenas com base no que o professor expressa por meio de palavras, mas também por tudo aquilo que ele “diz” através do seu corpo e que complementa sua fala. Evocamos, então, o que diz Guhur (2009)

É, pois, mediante um movimento de transbordamento do discurso interior para o exterior, do não-corporal para o corporal, que a enunciação do outro é apreendida e que os seus sentidos são alterados, expandidos, ampliados pela ação do corpo e pelo gesto. Nesse sentido, o corpo do outro não é só corpo, é também palavra, isto é, ele se presentifica no discurso interior e se exterioriza objetivado nas manifestações expressivas (GUHUR, 2009, 498).

No turno 32, o professor dá uma ideia do contexto social, portanto dialógico, em que está inserido como professor e como PDT, assim, naquilo que consideramos um ato responsivo responsável<sup>32</sup> (SOBRAL, 2012), ele tem liberdade para falar, quando se faz necessário, com os pais dos alunos, que, num gesto de confiança, respondem prontamente: “pode tomar decisões que eu assino” (32-C). Portanto, percebe-se que o professor adentrou um contexto sociocultural

---

<sup>31</sup> cette disponibilité inéliminable à la co-affectation des activités, qui est la source d'énergie pour les développements les plus singuliers qui dépendront finalement de chacun.

<sup>32</sup> Ato responsivo responsável, segundo o autor, “une responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos, a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa. (...) um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente” (SOBRAL, 2012, p. 20).

com os alunos e suas famílias em que foi criada uma relação de confiança, a qual pode ser percebida, por exemplo, pela fala anteriormente citada.

Retomando o turno 30-C, o enunciado do professor “[...] Então me preocupa em saber o que vocês pensam diante dessa situação. Até que ponto+ isso incomoda vocês como seres humanos. Ou se vocês veem o semelhante de vocês em tal situação ou parecida+ ou então você não se comover com isso, pra mim é muito preocupante” nos remete à reflexão de que “a atividade não afetada, não empregada, sem objeto e sem destinatário na qual o sujeito é o único objeto que fica, é geralmente fonte de angústia”<sup>33</sup> (CLOT, 2017, p.886). Parece-nos que pela atividade proposta pelo docente, este tenta sensibilizar (afetar) seus alunos, e provocar neles pelo menos empatia em relação às pessoas que passaram pela situação discutida. Para C, imaginar que o aluno possa ver tal situação e não se comover diante dela pode ser fonte de angústia para o docente, uma vez que a falta de empatia, para muitos, pode ser vista como um sinal de desumanização e que o não encontrar essa humanidade nos alunos pode gerar nele uma sensação de estar só em uma sociedade desumanizada.

Percebemos a intenção do professor de convocar também seus alunos para um posicionamento crítico e alteritário, para que se vejam como ser humano (“Até que ponto+ isso incomoda vocês como seres humanos”) e tentem, nesse gesto empático, pôr-se no lugar do outro e, assim, possam com este “excedente de visão” retornar ao seu lugar e completar “o horizonte do outro indivíduo contemplado” (BAKHTIN, 2003, p.23).

Além disso, tendo em vista que o professor vê a sua função de diretor de turma como uma “missão” e que esta envolve auxiliar os discentes em seu desenvolvimento enquanto seres humanos, caso haja alunos que não demonstrem empatia em relação ao que foi apresentado, há, então, um desafio a ser vencido: como (re)humanizar os alunos? Como ensinar alguém a ter empatia?

Se o profissional não encontra respostas para tais perguntas, se ele não encontra soluções possíveis para essas questões, existe a possibilidade de isso lhe gerar angústia e, sendo atingido por um afeto passivo, reduzir o seu poder de agir.

---

<sup>33</sup> L’activité in affectée, inemployée, sans objet et sans destinataire dans laquelle le sujet est le seul objet qui reste, est souvent source d’angoisse.

### Considerações finais

Neste artigo trouxemos para discussão a questão da afetividade no trabalho docente. A partir do movimento dialógico, desenvolvido em uma sessão de autoconfrontação simples, apontamos a relação que se estabelece entre os afetos e a alteridade presente na atividade do professor participante e revelada no seu discurso (*atividade sobre a atividade*). Para essa questão, recorreremos à filosofia da linguagem de Bakhtin e a alguns conceitos adotados por esse autor na sua teoria da enunciação. Do ponto de vista da Clínica da Atividade, muito bem representada pelos estudos de Clot, compreendemos a possibilidade do desenvolvimento do poder de agir desse professor, também quando ele manifesta em sua fala maneiras diferentes de enfrentar certas situações em sua prática docente. Essa postura do professor converge com o pensamento de Bonnemain (2019) ao elucidar autoconfrontação como um quadro metodológico favorável a esse desenvolvimento, uma vez que ali o sujeito pode revelar, elaborar maneiras até mesmo “inimagináveis” para contornar determinadas situações.

É importante não deixar de ressaltar o funcionamento “motor” da afetividade no desenvolvimento da atividade (CLOT, 2017). A relação entre uma e outra pode estar diretamente envolvida na relação entre o sujeito e o outro. Seguindo essa linha de pensamento, deparamo-nos na confluência das teorias dialógica, de Bakhtin, e desenvolvimentista, de Vigotski, uma vez que “*constituímos-nos e nos transformamos sempre pela relação com outro*” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p.105, grifos nossos), em outras palavras, o “outro” é fundamental para a existência e o desenvolvimento do sujeito.

O professor participante deste estudo, que também assume a função de professor diretor de turma (PDT), além das preocupações e dilemas que o trabalho docente lhe confere, ainda carrega consigo a “missão” que ele próprio estabelece em sua função de PDT. O professor é afetado, por um lado, pela constante preocupação e pelo desejo de contribuir para a construção cidadã e humana de seus alunos, e, por outro, pela satisfação de, pela confiança que lhe é creditada por seus alunos e suas respectivas famílias, poder realizar seu “gratificante” trabalho como professor e como diretor de turma. Logo, sua função de PDT parece ser algo que excede seu trabalho, mas também é algo que lhe dá prazer e emociona; sem isso sua atividade seria não afetada, não empregada e, por conseguinte, além da preocupação, provavelmente, esse

professor experimentaria também os sentimentos de angústia e de frustração.

Com essas reflexões, podemos perceber o quanto a afetividade permeia o trabalho do professor, atravessando as dimensões da atividade. Temos lucidez para admitir a complexidade do tema e para constatar que as reflexões levantadas não se esgotam aqui, pelo contrário, nos motivam a abrir novas frentes de investigação sobre a questão dos afetos que, embora tenha ficado em segundo plano em algum momento da história, impõe-se como uma temática importante e necessária para os estudos atuais sobre a atividade docente.

### Referências

- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors série 1, p.5-16, 2003. Disponível em: [http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues\\_approche\\_ergonomique.pdf](http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf). Acesso em: 26 jun.2016.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 2014.
- BESSA, L. P. *Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócio: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio*. 2018. 191f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O\\_LUCIANA-PEIXOTO-BESSA.pdf](http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_LUCIANA-PEIXOTO-BESSA.pdf). Acesso: 20 ago. 2020.
- BONNEFOND, J. Y.; CLOT, Y. Les affects et leur destin dans l'intervention. *Activités* [En ligne]. v.13, n.2, p.1 – 23, 2016. DOI: 10.4000/activites.2895. Disponível em: <http://journals.openedition.org/activites/2895>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BONNEMAIN, A. Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités*. [En ligne]. v.16, n.1, p.1-33, 2019. DOI: 10.4000/activites.4007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/activites/4007>. Acesso em: 12 jun.2020.

BONNEMAIN, A.; CLOT, Y. Clinique de l'activité: les affects dans l'autoconfrontation. In: DELEFOSSE, M. S.; CARRAL, M. D. R. *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Paris: Dunod, 2017. p.131-151.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.09-31.

BRAZÃO, J. C. C. Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: considerações clínicas. *Ayvu, Rev.Psicol.*, v.04, n.02, p.77-95, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/22240>. Acesso em: 11 set. 2020.

CEARÁ. *Professor diretor de turma é tema de seminário na AL*. 9 set. 2013. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2013/09/09/professor-diretor-de-turma-e-tema-de-seminario-na-al/>. Acesso em: 22 jun.2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Projeto professor diretor de turma – PPDT*. 1 mar. 2017. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/servicos/?serv=22-educacao/4595-projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt>. Acesso em: 22 jun.2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Projeto professor diretor de turma – PPDT*. 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 24 jun.2020.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Trad. Guilherme João F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L. et al. (orgs.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.87-95.

CLOT, Y. L'affectivité en activité. In: BARBIER, J. M.; DURAND, M. *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF, 2017. p.877-909.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, n.4, p.7-42, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.25, n.2. p.33-60, mai./ago., 2016.

FARIAS, A. L. G. *Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente*. 2016. 446f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/index.php/teses/287-turma-2016>. Acesso em: 20 jul. 2017.

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

GUHUR, M. L. P. A significação das emoções em jovens e adultos com deficiência mental: o dialogismo de Bakhtin. CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009. *Anais [...]*. Londrina, 3-6 nov.2009, p.493-499. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/060.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p.31-61.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *Scripta*, v.6, n.11, p.39–53, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448>. Acesso em: 24 jun.2020.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.5, p.103-115, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/4749>. Acesso em: 29 jun.2020.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.23, n.41, p.41-50, jan./jun.2014.

MARQUES, E. S. A; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. *Revista Brasileira de Educação*, v.22, n.71, p.1-17, 2017. e227169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227169>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782017000400221&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782017000400221&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 15 jun.2020.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P.(org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44.

PRETI, D. Apresentação. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999, p. 7-12.

SANDRÉ, M. *Analyser les discours oraux: approche pluridisciplinaire*. Paris: Armand Colin, 2013.

SANTOS, N. F. *Projeto professor diretor de turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará*. 2014. 116f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/projeto-professor-diretor-de-turma-uma-analise-da-implementacao-em-uma-escola-publica-da-rede-estadual-do-ceara/>. Acesso em: 24 jun.2020.

SAUSSEZ, F. Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne? In: YVON, F.; SAUSSEZ, F. (orgs.). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presse de l'Université Laval, 2010. p.181-203.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. p.11-36.

SPINOZA, B. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada, *Polifonia*, Cuiabá, n.7, p.27-65, 2003.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et al., 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *The genesis of higher mental functions*. 1931. s/p.

Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/higher-mental-functions.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VYGOTSKI, L. *Théorie des émotions*. Paris: l'Harmattan, 1998.

VYGOTSKI, L. *Conscience, inconscient, émotions*. 2. ed. Paris: La Dispute/Snédit, 2017.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pela bolsa de doutorado fornecida à segunda e à terceira autoras deste estudo.

Recebido em setembro 2020.

Aprovado em abril 2021.