

A Afetividade na Atividade Docente: Reflexões a partir da Clínica da Atividade no contexto de uma sala inclusiva

Affectivity in Teaching Activity: Reflections from the Clinic of Activity in the context of an inclusive classroom

Marina Cavalcanti Tavares Clemente



marina.clemente@ifce.edu.br

Instituto Federal do Ceará – Campus Tianguá, CE, Brasil.

Rozania Maria Alves de Moraes



rozania.moraes@uece.br

Universidade Estadual do Ceará, CE, Brasil.

Glenda Demes da Cruz



glenda.demes@uece.br

Universidade Estadual do Ceará, CE, Brasil.

Resumo

Este artigo analisa como os afetos mobilizam a atividade docente em um contexto de sala de aula inclusiva, com foco em uma professora de língua espanhola que leciona em uma turma que tem um aluno com transtorno do espectro autista (TEA). Inserido na perspectiva de uma Linguística Aplicada (LA) indisciplinar, este estudo é fundamentado na Clínica da Atividade (Clot, 2006; 2010; 2016); na teoria dos afetos de Spinoza (2019) e em teorias que discutem o papel dos afetos na atividade profissional (Clot, 2017). O trabalho investiga o discurso da professora sobre sua atividade em uma autoconfrontação simples, com o objetivo de compreender como os afetos influenciam suas ações pedagógicas. A metodologia utilizada inclui a autoconfrontação, que permite ao docente refletir sobre sua prática e identificar elementos afetivos que impactam seu poder de agir. Os resultados apontam para a complexidade da gestão de uma sala de aula inclusiva e sugerem que os afetos desempenham um papel importante na mobilização da atividade docente, influenciando suas decisões. Por meio da análise do discurso da profissional, o estudo contribui para a compreensão do papel da afetividade na prática pedagógica e sugere caminhos para fortalecer o poder de agir dos professores em contextos educacionais desafiadores.

Palavras-chave: Afetividade; Clínica da Atividade; Educação Inclusiva; Poder de Agir; Prática Docente.

Abstract

This article analyzes how affections mobilize the teaching activity in an inclusive classroom context. It focuses on the activity of a Spanish language teacher who



10.23925/2318-7115.2025v46i1e68097



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 30/08/2024

Aprovação do trabalho: 14/05/2025

Publicação do trabalho: 11/06/2025

AVALIADO POR:

Ulysses Diegues (UFRJ)

Luciana Kool Modesto-Sarra
(PUC-SP)

EDITADO POR:

Sandra Santella (PUC-SP)

COMO CITAR:

CLEMENTE, M.; MORAES, R. M. A. de.; CRUZ, G. D. da. A Afetividade na atividade docente: reflexões a partir da Clínica da Atividade no contexto de uma sala inclusiva. *The Especialist*, [S. l.], v. 46, n. 1, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e68097.



teaches a group in which there is a student with autism spectrum disorder (ASD). Inserted from the perspective of an Indisciplinary Applied Linguistics (LA), this study is based on the Clinic of Activity studies (Clot, 2006; 2010; 2016); in Spinoza's theory of affects (2019) and in theories that discuss the role of affects in the professional activity (Clot, 2017). This work investigates the teacher's speech about her activity in a simple self-confrontation, with the aim of understanding how affections influence her pedagogical actions. The methodology used includes self-confrontation, which allows teachers to reflect on their practice and identify affective elements that impact their power to act. The results point to the complexity of managing an inclusive classroom and suggest that affections play an important role in mobilizing the teaching activity, influencing the teachers' decisions. By analyzing the professional's discourse, the study contributes to the understanding of the role of affectivity in pedagogical practice and suggests ways to strengthen teachers' power to act in challenging educational contexts.

Keywords: Affection; Clinic of Activity; Inclusive Education; Power to act; Teaching Practice.

1. Considerações iniciais

É fato que os estudos sobre a afetividade e sua relação com o processo de desenvolvimento humano vêm ganhando cada vez mais espaço no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), tendo em vista a vocação desta área para tratar – dentro de uma perspectiva *indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) – de questões languageiras no mundo social. Publicações recentes apontam levantamentos de pesquisas sobre emoções amparadas pela LA, a saber o artigo de Ramos, Ferreira e Leal (2023); um número especial da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* dedicado ao tema que foi publicado em 2022; além do próprio Congresso Brasileiro em Linguística Aplicada, realizado em 2022, que trouxe como um de seus eixos temáticos o estudo dos afetos em tempos pandêmicos, para citarmos apenas alguns exemplos.

Essas pesquisas ganharam terreno à medida que também avançaram as abordagens teóricas e metodológicas em LA. Houve um deslocamento de uma perspectiva meramente aplicacionista voltada ao ensino de línguas para uma LA que contempla contextos contemporâneos variados, tanto escolares quanto não escolares. Segundo Moita Lopes (2006, p. 19), trata-se de uma área que, além de “atravessar as fronteiras indisciplinares”, deve ir além de paradigmas que precisam ser reconfigurados ou mesmo “desaprendidos” (Fabrício, 2006), sobretudo quando se considera a “inutilidade” de alguns desses padrões.

Importantes estudos sobre crenças empreendidos por Barcelos (2013; 2015) tratam também das emoções no ensino e aprendizagem de línguas, nos quais a autora nos põe em contato com o que vem a ser a “virada afetiva”¹ que Barcelos nomeia de “virada emocional”:

Para Pavlenko, a virada afetiva substitui a única questão de pesquisa sobre como o afeto influencia a aprendizagem de L2 por uma série de questões diversas sobre as dimensões linguística, psicológica e social da emoção que sugerem como a aprendizagem de L2 *pode*, por sua vez, influenciar as emoções. Essa virada emocional, a meu ver, tem suscitado algumas críticas sobre a forma como as emoções têm sido investigadas na LA (Barcelos, 2015, p. 307)².

Já Barcelos *et al.* (2022), além de apresentarem um panorama de pesquisas que relacionam aprendizagem de língua e emoções, também discorrem sobre as diferentes abordagens em que se inserem os estudos das emoções, a saber, *psicológica, sociocultural, crítica e sistemática*. Interessa-nos situar o presente estudo na abordagem sociocultural que segue a teoria desenvolvida nos estudos de Vigotski³, para quem as emoções são consideradas funções psicológicas superiores, ligadas tanto a processos biológicos quanto a processos sócio-históricos. Pois, conforme Machado *et al.* (2011, p. 652), na concepção de Vigotski “[...] a historicidade pressupõe o desenvolvimento emocional, uma vez que a história caminha com o desenvolvimento da humanidade e, com isso, modificam-se os significados e sentidos dos sentimentos e emoções”.

Ao tomarmos para nosso estudo os fundamentos teóricos de Vigotski que levam em conta o social, mas também os aspectos histórico e cultural no desenvolvimento do sujeito, compreendemos melhor como a LA pode estabelecer importantes conexões com os estudos da afetividade e sua relação com a atividade do aluno e/ou do professor. Para o presente artigo temos o objetivo de apresentar/demonstrar como os afetos mobilizam a atividade docente. Este propósito se mostra coerente com os princípios de uma LA transdisciplinar e indisciplinar e,

¹ Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In D. Gabrys-Barker & J. Bielska (Eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp. 3-28). Bristol: Multilingual Matters.

² No original: “For Pavlenko, the affective turn replaces the single research question on how affect influences L2 learning with a range of diverse questions regarding linguistic, psychological and social dimensions of emotion that suggest how L2 learning *can* in turn influence emotions. This emotional turn, in my view, has raised some criticisms about how emotions have been investigated in AL” (Nossa tradução).

³ Optamos por empregar a grafia “Vigotski”, conforme é usual em publicações em língua portuguesa. Nas citações de obras em línguas estrangeiras, entretanto, manteremos a grafia original tal como aparece nos textos consultados, a fim de preservar a coerência com as respectivas referências bibliográficas.

também, com os propósitos fundantes da “virada afetiva”, de acordo com Ramos *et al.* (2023, p. 153):

Segundo Clough (2007)⁴, a virada afetiva promove uma abordagem teórica e de método de investigação transdisciplinares. A autora afirma ainda que os pesquisadores precisam adotar uma postura de experimentação de métodos para que consigam apreender os aspectos cambiantes do co-funcionamento das dimensões política, econômica e cultural [...]

Adotamos em nosso estudo uma metodologia – a autoconfrontação⁵ – que combina com esses propósitos, tendo em vista corresponder ao que Vigotski denomina de “método indireto”. Em outras palavras, estabelecemos situações de coanálises de atividades concretas de sala de aula entre sujeito e pesquisador, o primeiro sendo considerado protagonista do processo e o segundo interlocutor ou mediador de um processo dialógico com vistas ao desenvolvimento do profissional em questão, neste caso o professor. Com isso visamos a uma coanálise com o professor participante de situações reais em sua aula, observando as afetações que lhe ocorrem em momentos específicos, por exemplo, as interações com alunos com transtorno do espectro autista (doravante TEA).

É sabido que atualmente a inclusão escolar de alunos com TEA e outras especificidades é lei em todo o Brasil, mas somente isso não nos assegura uma inclusão plena e eficaz para esses estudantes, tendo em vista todo o aparato exigido para que a educação dessas crianças e jovens aconteça a contento; e uma das exigências primordiais, a nosso ver, se fundamenta no trabalho docente. As questões são profundas e têm sua origem a partir da própria formação docente, que, conseqüentemente, reverbera no trabalho do professor. Está o professor preparado para receber em sua sala de aula alunos com TEA, alunos com deficiência visual (DV), por exemplo?

Assim, trazemos neste artigo um recorte do *corpus* de uma pesquisa de doutorado (porém não analisado na tese) que mostra uma situação da aula de uma professora de língua espanhola em uma sala inclusiva, com alunos com DV e com TEA, para refletirmos sobre a questão dos afetos diretamente ligada às ações (ou não ações) desta professora.

⁴ CLOUGH, P. T. Introduction. In: CLOUGH, Patricia Ticineto; HALLEY, Jean. (eds.) **The Affective Turn: Theorizing the Social**. Durham and London: Duke University Press, 2007. p.1-34.

⁵ Quadro metodológico bastante utilizado na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade em que o profissional, diante do analista/pesquisador e/ou diante de um par profissional, verbaliza sobre sua própria atividade. Para maiores detalhes ver VIEIRA, M. ; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, EdUFMT, n. 7, p, 27-65, 2003.

O artigo apresenta, inicialmente, noções básicas sobre os afetos, partindo das fundamentações teóricas apontadas por Spinoza (2019), em *Ética*, e por Vygotsky (1998). Em seguida, tratamos da questão da atividade docente pelo prisma da Clínica da Atividade (Clot, 2017) e sua relação com a afetividade. Na sequência, apresentamos os passos metodológicos desenvolvidos para o presente estudo e, logo após, a análise de um excerto com um diálogo de autoconfrontação entre a pesquisadora e a professora. Encerramos com nossas considerações finais sobre o assunto em tela.

2. Afetividade na atividade docente

No presente artigo, nos sustentamos na perspectiva de Spinoza (2019), de que corpo e mente estão unidos em igualdade, juntamente com a proposição vigotskiana, baseada no autor holandês, de que “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”⁶ (Vygotsky, 1998, p. 267), isto é, a afetividade é inseparável dos processos cognitivos. Esses autores vão nos conduzir ao fato de que não existe uma dualidade entre corpo e mente, cognitivo e emocional, tudo isso compõe a unidade do ser humano.

Nessa perspectiva, percebemos que é fundamental levarmos em consideração os afetos dos profissionais ao analisarmos sua atividade, pois tais afetos não se encontram separados de seu intelecto. Dessa forma, os profissionais podem ter sua atividade afetada quando afetados em sua prática.

Faïta (2021) nos aponta a complexidade da atividade docente e de suas relações ao afirmar que ela consiste em se dirigir a outras pessoas (estudantes, integrantes do ambiente de trabalho, sociedade) por meio da instituição. Além disso, Faïta observa que há várias prescrições que conduzem e orientam a atividade. Portanto, de acordo com o autor francês, o nível de complexidade dessa atividade, juntamente com a importância das dimensões subjetivas e relacionais que a caracterizam, fazem dela um objeto específico de pesquisa.

⁶ No original: “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”. Esta e as demais traduções são de nossa responsabilidade.

Um dos pontos relevantes a serem pesquisados na prática do professor, portanto, é exatamente a questão da afetação e o modo que ela mobiliza tal atividade. Para tanto, partimos da definição de afeto como “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” (Spinoza, 2019, p. 98) e a acompanhamos com o que afirma Clot (2017, p. 883): “Nossa atividade no mundo com os outros modifica nossa capacidade de afetar e de sermos afetados, nos fazendo experimentar essas variações de potência e de intensidade que Spinoza nomeia justamente ‘afetos’”⁷. Essa concepção está unida ao pensamento vigotiskiano uma vez que versa sobre as interações sociais e com o ambiente que nos afetam.

Spinoza (2019) explica que a mente humana às vezes age e outras vezes sofre. Isso ocorre, segundo o autor, porque a mente age quando possui ideias adequadas, compreendidas de maneira clara e racional; por outro lado, quando possui ideias inadequadas (incompletas, confusas ou passivamente recebidas), ela sofre inevitavelmente. No contexto da prática docente, por exemplo, um(a) professor(a) que compreende de forma refletida o comportamento inquieto de um aluno como um reflexo de dificuldades emocionais age com maior potência ao adaptar sua abordagem; já aquele que interpreta essa mesma situação apenas como indisciplina, sem buscar compreendê-la, tende a sofrer diante do acontecimento. Desse modo, essa concepção pode ser relacionada à prática do professor, marcada por constantes situações inesperadas e por uma multiplicidade de relações. Nesse contexto,

o modo que esse profissional lida com tal inesperado, a maneira como ele vai buscar no seu vivido um modo de viver a realidade que ele enfrenta naquele momento é que vai gerar essa variação de potência (aumento ou diminuição) e aumentará ou diminuirá seu poder de agir (Clemente, 2023, p. 39).

Vale ressaltar que o professor procura mobilizar os conhecimentos que possui para lidar com as situações, contudo, por vezes, não foi formado para enfrentar certos imprevistos, é o que vemos, por exemplo, nas situações de inclusão em sala de aula, como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista – que, apesar de não ser de fato um imprevisto, segue como algo menosprezado. Tal falta de formação pode gerar a exclusão do aluno, e esta, unida à falta de apoio institucional, são fatores que podem gerar sofrimento ético-político no docente. A falta de

⁷ No original: “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 nomme justement ‘affects’”.

recursos e de formação para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA, assim como, a falta de apoio emocional e psicológico para os professores são alguns exemplos de exclusão. Este contexto faz com que os docentes se sintam isolados e despreparados. Isso aumenta sua angústia e lhes afeta negativamente.

Esta questão dialoga diretamente com o que aborda Sawaia (2001) ao explicar que o sofrimento ético-político não é apenas uma experiência individual, mas também um fenômeno social que revela as injustiças estruturais e institucionais presentes na sociedade. No contexto escolar, essas injustiças se manifestam na forma de políticas educacionais inadequadas e na falta de inclusão efetiva. Os professores, ao se depararem com a necessidade de incluir alunos com TEA sem o suporte necessário, experienciam um desgaste emocional significativo, o que pode levar a um sentimento de impotência; sentimento este que imobiliza o professor.

Podemos relacionar essa sensação de imobilização ao que Spinoza (2019) nomeia como afetos passivos, os quais diminuem o poder de agir. Seguindo o pensamento desse autor, Clot (2017) explana a diferença entre afetos passivos e ativos afirmando que

[...] 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”⁸ (Clot, 2017, p. 891).

Deste modo, quando experiencia um afeto passivo, o sujeito compreende que nada do que ele faça poderá modificar a sua situação, já o ativo o impulsiona ao novo.

Para além disso, pelo viés de um olhar spinozista, o ser humano está sempre na busca de afetar positivamente o outro, pois, ao afetarmos positivamente, somos afetados da mesma maneira; fato semelhante ocorre ao sermos afetados negativamente. Assim, por exemplo, o professor, em sua atividade, está em busca de afetar de forma positiva seus alunos para ser consequentemente afetado, é o que Moraes, Clemente e Bessa (2021) nominam de “ciclo de afetação”, contudo, ao ver sua atividade não gerar algo positivo, como no caso em que um estudante é excluído em sala de aula ou quando imagina que não está conseguindo realizar sua atividade como o esperado, há também uma afetação negativa potencialmente geradora de sofrimento nesse professor.

⁸ No original: “[...] 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.”

Assim, abordamos, no item a seguir, a atividade do professor e a relação com a afetividade, com base nos estudos da Clínica da Atividade e da teoria sócio-histórica de Vigotski.

3. A Clínica da atividade e a atividade profissional

Para Clot (2017, p. 878) “a história do desenvolvimento do sujeito não é a de um livre arbítrio intelectual livre de afetos”⁹, portanto, na abordagem clínica da atividade profissional, não se pode, ao nosso ver, relegar a afetividade em segundo plano. Ainda segundo o autor (Clot, 2017), o afeto é uma espécie de “carregador” da atividade, mas também pode esvaziá-la, acelerar ou diminuir seu ritmo, como se fosse um “diferencial” de atividade e de passividade no mesmo sujeito. Ao refletirmos sobre a atividade do professor em sala de aula, percebemos que ela é composta por aspectos observáveis e não observáveis, e que conta com uma série de variáveis. Pode-se observar, por exemplo, o planejamento, a metodologia utilizada, as estratégias de ensino contempladas, o uso do material didático, o uso da língua alvo etc., entretanto, não estão ao alcance de quem observa as dificuldades e os conflitos que o professor enfrenta, os dilemas que se apresentam face às ações, as tensões entre o prescrito e o realizado (Clot, 2016), ou seja, aquilo que o docente programou fazer e aquilo que ele realmente fez, bem como situações e atitudes que podem afetar o profissional no momento da aula. Segundo Clot (2010, p. 8),

[...] a existência da atividade em um contexto só é possível ao produzir um contexto para existir. [...] A atividade está submetida à prova prática de objetos ou de relações com o outro que lhe resistem, que a desviam e a afetam de um modo ou de outro. No decorrer dessa atividade externa é que o círculo dos processos psíquicos se abre ao real que faz irrupção nesse momento. Mas, para aprisionar esse real, é preciso, verdadeiramente, que eu coloque aí algo de mim mesmo, que eu aí me transforme para fazê-lo meu.

Seguindo ainda o pensamento de Clot (2006), atividade e subjetividade não se separam. Ao se servir do quadro metodológico da autoconfrontação, a Clínica da Atividade pode investigar o trabalho do professor, permitindo a este que fale sobre o que faz (*atividade sobre a atividade*). É nessa verbalização que o sujeito se permite re-viver ou recriar sua atividade a partir de um novo contexto (Bakhtin, 2003), tornando-se um outro para si mesmo (Lousada; Fazon, 2019). No

⁹ No original: “L’histoire du développement du sujet n’est pas celle d’un libre arbitre intellectuel affranchi des affects”.

encontro com esse outro, há uma experiência afetiva e um deparar-se também com seus afetos durante a atividade.

Logo, todo esse processo dialógico e dialético possibilitado pelo método indireto (Vigotski, 2004) da autoconfrontação, em nossa concepção, pode mobilizar o profissional à restauração de seu poder de agir, a um provável desenvolvimento ou transformação na sua atividade. O poder de agir no âmbito da Clínica da Atividade (retomado por Clot, a partir do que Spinoza chama de *potência de ação*), consiste no poder de recriação da atividade pelo sujeito (Clot, 2010). O autor traz ainda uma explicação mais clara:

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 seja, sua eficácia. Esta por sua vez, não é somente o alvo dos objetivos perseguidos, mas é também a descoberta de novas metas (Clot, 2010, p. 15 – grifos nossos).

Com essa explicação acima, entende-se melhor o funcionamento do poder de agir, diante da infinitude de ações realizáveis que o sujeito tem à sua disposição, mas que somente uma sairá vencedora em sua atividade (Vygotski, 2017).

Tendo apresentado, embora de modo não exaustivo, noções básicas da Clínica da Atividade úteis para o presente estudo, apontamos, a seguir, os passos metodológicos realizados para nossas reflexões.

4. Procedimentos metodológicos

Este artigo constitui um recorte do corpus relativo às reflexões desenvolvidas em uma tese de doutorado que teve como objetivo analisar o papel dos afetos na atividade de um professor de língua portuguesa e de uma professora de língua espanhola junto a alunos com deficiência visual. O trecho a ser estudado não consta na tese, portanto trata-se de uma análise inédita. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com CAAE nº 54101421.0.0000.5534 e Parecer nº 5.196.487.

Os dois professores envolvidos na pesquisa eram, na ocasião, docentes em duas turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Fortaleza, ambas com 55 estudantes, entre os quais alunos com deficiência visual (parte do foco da referida tese), assim como estudantes com TEA.

Durante a realização da pesquisa de doutorado, foram realizadas diversas etapas com os sujeitos, sendo: entrevista inicial individual; primeira autoconfrontação simples; formação sobre audiodescrição pedagógica; segunda autoconfrontação simples; autoconfrontação cruzada; entrevista individual final.

Consideramos relevante sublinhar que o quadro metodológico da autoconfrontação desempenha papel dialógico no qual o docente (profissional envolvido nessa pesquisa) se envolve em um processo não apenas de reflexão, mas também de possível desenvolvimento. Nesse contexto autoconfrontativo e dialógico, há a exposição de diferentes posicionamentos por parte do sujeito, inclusive do que lhe afeta. Esse processo tem o potencial de revelar e também de transformar as percepções e atitudes do profissional, possibilitando um desenvolvimento contínuo de suas práticas e entendimentos.

Para o presente artigo, consideramos apenas o discurso de um dos protagonistas, mais especificamente da professora de espanhol, nomeada com o pseudônimo Maria. Ela tem 26 anos e se graduou em Letras (Português/Espanhol) em 2019. Durante a pesquisa, informou que não tinha formação a respeito de inclusão de alunos com deficiência em sala de aula e que, no tempo que tem de profissão, seu contato com esses alunos foi mínimo.

O trecho aqui apresentado foi retirado da primeira autoconfrontação simples realizada pela docente, durante a qual foram observadas cenas de duas de suas aulas. A filmagem das aulas foi editada, resultando em um vídeo de 8 minutos e 38 segundos composto por 11 cenas. Essas cenas permitiram a (co)análise de Maria (M) com a pesquisadora (P) em uma sessão de autoconfrontação simples, o que gerou um segundo vídeo de 42 minutos e 02 segundos. A autoconfrontação foi transcrita conforme os modelos de Preti (1999) e Sandré (2013). Na transcrição, apresentamos a descrição da cena em sala de aula, seguida pelo diálogo entre a docente e a pesquisadora, organizado em turnos de fala numerados sequencialmente.

Na seção a seguir, trazemos o trecho citado acima e nossas análises.

5. Análises

Neste tópico, nos dedicamos a analisar um excerto de diálogo de autoconfrontação entre a professora Maria (M) e a Pesquisadora (P). O quadro abaixo (Quadro 1) apresenta o contexto da cena observada pela docente e uma parte do diálogo que ocorreu depois que esta decidiu parar e comentar o que observou. Nas análises que seguem, trazemos observações a partir das

linguagens verbal e corporal de Maria que nos oferecem indícios de como esta mobiliza os afetos em seu discurso.

Quadro 1. Excerto de diálogo de autoconfrontação entre Maria e a Pesquisadora.

Contexto do momento
Maria assiste uma cena em que, enquanto está ministrando sua aula, chega um aluno com TEA em sala. Ele coloca sua mochila no chão, acena para outros colegas e sai andando pela turma para falar com outros estudantes. Então, ele volta e fica de pé, olhando para ela na frente da sala. Maria o convida a se sentar. Ele se senta, e ela lhe entrega o material que está sendo discutido. A docente para o vídeo e comenta a cena.
Excerto da transcrição
42P: Ele, quando, a chegada do [xxx] em sala, eh você acha que ela te afeta?
43M: Sim [responde rapidamente e balança a cabeça leve e continuamente para cima e para baixo afirmativamente].
[...]
46P: Isso eh você consegue assim nomear essa afetação, assim: você fica preocupada, angustiada, nervosa, tranquila, acho que tranquila não, né?
47M: [Ao ouvir o final da pergunta, balança a cabeça para a esquerda e a direita negativamente e também abre a boca de forma tensa com os dentes cerrados] Eu fico inquiETA , né? Eu não fico nervosa, não fico preocupada, eu fico inquieta , porque eu tenho que eh: dá uma aula produtiva , né? Cumprir ali meu planejamento , eu tenho que eh:: como que eu coloco, que organizar a turma , assim, que manter a turma focada, o que é MUITO difícil, são muitas questões , né? Celular, sono, conversas paralelas; eu TENHO que fazer o [xxx] eh sentar , se acalmar, né? O que é muito difícil, nem sempre a gente consegue, e eu não posso ignorá-lo , tipo assim, eu tô um olho aqui, outro acolá , porque se o [xxx] levanta, começa a andar na sala ou, às vezes, ele fala alto, tipo assim, “Fulano faltou”, várias vezes fica repetindo, repetindo, vai tirar totalmente o foco da turma, que já não é muito focada . Então, eu fico muito inquieta . Mas, assim, o apesar de tudo, o [xxx] não não me assusta, não me deixa nervosa, o difícil é fazê-lo sentar, né? E ele geralmente tá chegando na segunda aula , que é a minha aula, e aí ele sempre mexe com a estrutura organizacional da sala [entorta a boca para a esquerda e pressiona bastante os lábios fechados um no outro].

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No diálogo acima, podemos perceber que Maria é categórica ao afirmar que a chegada do aluno com TEA a afeta e, após a Pesquisadora questionar como ela nomearia essa afetação, temos uma resposta que se manifesta em suas palavras e pela sua linguagem corporal. Ao ouvir a parte da pergunta que falava sobre não ficar tranquila (46P), ela sinaliza concordar com isso ao balançar a cabeça negativamente e tensionar a boca, movimento indicativo de tensão que corrobora com o que ela dirá em seguida: “Eu fico inquieta” (47M). Inclusive, essa afirmação de sua inquietude irá aparecer por três vezes ao longo do excerto, na última vez sendo acompanhada do advérbio de intensidade “muito”, o qual irá reforçar o que foi dito.

Então, a protagonista explica que fica inquieta uma vez que precisa dar uma aula produtiva, e demonstra associar a produtividade de sua aula com o cumprimento do seu plano de aula -

“porque eu tenho que eh: dá uma aula produtiva, né? Cumprir ali meu planejamento” (47M). O planejamento, parte do trabalho docente, compreende não somente a organização da atividade do professor, mas também da atividade dos alunos, é parte essencial na busca do profissional por resultados quanto ao objeto de seu trabalho, a saber, a aprendizagem discente. Libâneo (2006, p. 243) afirma, ao abordar planejamento, que

Sabemos que o êxito dos alunos não depende unicamente do professor e de seu método de trabalho, pois a situação docente envolve muitos fatores de natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola etc. Entretanto, o trabalho docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos.

Maria, ao relacionar o cumprimento do seu plano de aula a uma aula produtiva, parece se voltar a esta perspectiva pedagógica, pois revela crer que executar o que havia se proposto para aquele encontro favorecerá algo importante para os estudantes. Este fato dialoga com o pensamento de Spinoza (2019), já apresentado, da busca do ser humano em afetar o outro positivamente; para o professor, de modo geral, o aprendizado e o êxito do aluno são marcas de uma afetação positiva, sendo assim, cumprir um planejamento que levará a esse êxito é afetar positivamente e, por consequência, ser também afetado.

Diante de todas as tarefas que exigem a atenção do professor, a imprevisibilidade dos acontecimentos que concorrem e competem no momento e contexto da sala de aula exigem do profissional a tomada de decisões em um curto espaço de tempo, uma vez que os imprevistos são inúmeros e não dependem apenas do professor, mas precisam ser resolvidos. Compreendemos que essas situações põem à prova o poder de agir da professora. Após nomear sua afetação como inquietação, a docente aborda uma dessas tarefas, que é a questão do domínio da turma, em suas palavras: “eu tenho que eh:: como que eu coloco, que organizar a turma, assim, que manter a turma focada, o que é MUITO difícil, são muitas questões, né? Celular, sono, conversas paralelas; eu TENHO que fazer o [xxx] eh sentar, se acalmar” (47M).

Há vários elementos que desafiam a concretização dos objetivos pensados pelo professor para uma aula, a docente de espanhol cita alguns deles: sono, celular, conversas paralelas e, no caso dessa sua turma, ela se depara com mais um que é o saber gerenciar a presença do aluno com TEA para que ele não seja mais um fator de dispersão. Ela concebe, pois, uma autoprescrição como solução específica para a questão desse estudante – “eu TENHO que fazer o [xxx] eh sentar, se acalmar” -, essa prática permitirá que ela se volte aos outros desafios já citados.

Ademais, a protagonista reforça essa complexidade da atividade profissional do professor ao dizer “eu tô um olho aqui, outro acolá” (47M), ou seja, ela precisa ter sua atenção constantemente voltada para os seus 55 estudantes. Nesse aspecto, ressaltamos o que afirma Amigues (2004, p. 48):

Para o professor, *gerir a classe* é construir as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma *classe que funciona* é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente.

Maria reforça, ao dizer que é muito difícil, o desafio dessa gerência de sala que pode ser, ainda, fonte de fadiga para a profissional (Amigues, 2004). Este cansaço é consequência de, por vezes, não conseguir colocar em prática o que foi pensado e, assim, sofrer com afetos passivos (Clot, 2017) por acreditar que sua atividade não faz diferença.

No tocante à dinâmica de sala de aula, Maria afirma: “ele geralmente tá chegando na segunda aula, que é a minha aula, e aí ele sempre mexe com a estrutura organizacional da sala” (47M). O chegar atrasado do aluno com TEA (o aluno não chega para participar da primeira aula e, quando chega, a segunda aula, a de Maria, já está em curso), segundo a professora, “mexe” com a organização da sala. Ao nosso ver, isso gera uma certa agitação/inquietação na turma e, conseqüentemente, afeta a docente, a deixa inquieta, pois, como já vimos, é assim que ela nomeia a afetação que sente. Esse sentimento vai conduzi-la, mobilizá-la, a atuar de modo a fazer o estudante se sentar, pois isso reduz a possibilidade de ele “tirar totalmente o foco da turma” (47M). É com esta decisão que a professora intenta contornar este desafio e, assim, cumprir seu planejamento.

Ao abordarmos poder de agir aqui, utilizamos como base a perspectiva de Clot (2010), anteriormente citada, e consideramos também a contribuição de Clemente (2023, p. 39-40), sustentada no autor francês: “vemos a potência de agir como o que impulsiona ou refreia a capacidade, enquanto o poder de agir está relacionado à consciência de ser capaz ou não de fazer algo a partir desse impulso ou desse ‘freio’”. A partir do que diz Maria, inferimos que, se ela não conseguir que o estudante com TEA se sente e se acalme, ela não conseguirá manter a turma na direção para a qual se propôs. Sendo assim, a docente age de modo a reduzir sua própria inquietação e a agitação da turma.

É relevante observarmos que, como exposto no tópico que traz os procedimentos metodológicos, Maria informou na pesquisa não ter nenhuma formação voltada para o trabalho

com alunos com deficiência ou transtorno, nem experiência com esses alunos em turmas anteriores, ou seja, as decisões tomadas por ela para solucionar o desafio que se apresenta são baseadas no que ela tem vivido em sala a cada dia, sem uma certeza teórica/formativa. A falta de formação gera incerteza, e essa incerteza é redutora do poder de agir, “a presença do conhecimento aumenta o poder de agir do professor, possibilitando a ele uma ação mais completa de inclusão” (Clemente, 2023, p. 191).

Ainda sobre a questão da formação, torna-se necessário compreendermos que o professor que não sabe como agir em uma situação de sala de aula e que vê seu poder de agir amputado por essa situação sofre, e essa questão da falta de formação para a inclusão de alunos com deficiência é uma constante nas escolas, não se limitando à realidade de Maria. Quando o docente é formado para incluir esses estudantes, a inclusão ocorre para os alunos, e o próprio professor também se sente incluído (Clemente, 2023). Sendo assim,

Estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo (Sawaia, 2001, p. 99).

Com base no aqui exposto, percebemos que, ao encontrar-se com o outro de si, por meio da autoconfrontação simples, Maria pôde nomear de que forma era afetada por essa realidade de ter um aluno com TEA em sua sala de aula e dialogar sobre sua atividade nesse contexto. Outrossim, a partir dos seus afetos, vemos que ela mobiliza sua atividade, conduzindo-a na busca pelo domínio sobre sua turma e por garantir que o seu planejamento seja cumprido. Sua inquietação com os acontecimentos funciona, portanto, como ponto de partida para que ela atue junto ao aluno com TEA e à turma.

Considerações finais

Com o objetivo de demonstrar como os afetos mobilizam a atividade docente, analisamos o discurso de Maria, professora de espanhol de uma escola pública de Fortaleza, durante um diálogo de autoconfrontação simples em que aborda sua atividade em uma sala de aula inclusiva, com a presença de um aluno com TEA. Sem formação anterior sobre como lidar com os obstáculos impostos pelo comportamento deste aluno em sala, Maria se defronta com questões que podem incidir na redução ou inibição do seu poder de agir.

Podemos perceber no trabalho docente, singular por sua complexidade, a tentativa de articular as tarefas a realizar e o contexto de ensino e de aprendizagem em que ele realmente acontece. O esforço para organizar as prescrições do professor e as de seus alunos, bem como manter a turma focada é um motivo de inquietação e de tensão para Maria; fatores que poderiam, acreditamos, levá-la a um sofrimento, diante de uma eventual possibilidade de não dispor das condições necessárias para cumprir seu plano.

A atividade docente, por compreender “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja [...] um trabalho sobre e com outrem” (Tardif; Lessard, 2014, p. 8), não passa à margem das emoções. As afetações do profissional não podem ser vistas em separado, uma vez que corpo e mente não se separam. Deixar os problemas do lado de fora da sala de aula é algo que não condiz com a natureza humana e, por que não dizer, impossível de se fazer.

Portanto, não podemos ignorar o fato de que a atividade psicológica não apenas “[...] passa pelas emoções. Elas param aí. O desenvolvimento abortado da atividade se perde em ‘paixões tristes’, novos obstáculos ao desenvolvimento” (Clot, 2010, p. 9).

Ao demonstrarmos como os afetos participam da atividade do professor, que precisa lidar com diversas questões que concorrem e competem por sua atenção, esperamos alertar para a importância do olhar para si e para a própria atividade, para que seja possível uma reflexão aprofundada sobre o trabalho e sua regulação.

Dialogamos com os princípios da “virada afetiva” na LA ao propormos a necessidade de se adotar uma perspectiva indisciplinar na formação de professores, considerando a centralidade dos afetos na constituição da subjetividade e na regulação das atividades pedagógicas. Acreditamos que afetar e se deixar afetar pelas reflexões que nos proporciona a Clínica da Atividade nos fazem perceber como a formação é importante para que se preze por um profissional mais saudável, mais consciente de sua atividade.

Para que se possa pensar em inclusão, é necessário direcionar o olhar não apenas para o aluno, que precisa ser incluído, mas também para o professor. Incluir o professor significa proporcionar momentos de formação e de troca com o coletivo sobre as questões, obstáculos e dificuldades que inibem ou impedem a atividade docente. Ressaltamos também a necessidade de acompanhamento para o profissional, uma vez que não basta apenas a existência de uma legislação propondo a inclusão. Defendemos, para além da legislação, um real movimento do

Estado, da sociedade e dos indivíduos implicados no processo para que a inclusão ocorra (Sawaia, 2001).

Nas relações de trabalho, aprendemos a partir do contato com o que vemos, ouvimos, sentimos e compartilhamos. Para que possamos pensar em inclusão, precisamos incluir também o professor, que não pode ficar à margem do processo inclusivo, nem tampouco se sentir excluído dele. Fazemos nossas as palavras de Clot (2010, p. 167), quando nos diz que “[...] tem de haver uma história comum de reorganização do trabalho por um coletivo de trabalho”. Falar sobre o que se faz é necessário para que se possa pensar em desenvolvimento na atividade docente do profissional que enfrenta cotidianamente, em sua sala de aula, desafios diversos. Consideramos o diálogo como parte integrante da formação profissional; afinal, é a partir do olhar para o outro que construímos e validamos as experiências vivenciadas.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Todas as três autoras participaram do planejamento e da redação do presente manuscrito. Marina Clemente realizou a coleta de dados a qual proporcionou o corpus analisado na seção 5, a qual foi redigida em conjunto com as demais autoras. Além disso, essa pesquisadora realizou a pesquisa documental na qual se baseia a seção 2, por ela redigida, e redigiu a seção 4. Rozania Moraes redigiu as considerações iniciais e, em conjunto com Glenda Cruz, realizou a pesquisa documental e a redação da seção 3. Glenda Cruz também redigiu a conclusão. Todas as autoras contribuíram com as seções das demais colegas, seja por meio de revisão, de redação de alguns excertos ou de seções inteiras.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Todos os dados necessários para reproduzir as análises relatadas aparecerem no texto e tabelas do artigo. Uma explicação mais detalhada da metodologia realizada para a coleta dos dados presentes neste artigo encontra-se disponível na tese de Clemente (2023): <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113418>

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ Avaliador 1: Ulysses Diegues (aceitar)

O texto é bem fundamentado teoricamente, com uma abordagem metodológica clara e consistente, trazendo à tona uma discussão relevante sobre o papel dos afetos na prática docente e em contextos de inclusão escolar trazendo à tona questões importantes sobre inclusão e formação docente. A integração das teorias de Spinoza, Vygotsky e Clot é feita de maneira coesa, tornando o texto uma contribuição valiosa para a discussão sobre as emoções no campo educacional.

✓ **Avaliador 2:** Luciana Kool (correções obrigatórias)

O artigo apresenta uma análise relevante sobre a influência dos afetos na prática docente em contextos de inclusão. No geral, demonstra uma contribuição significativa para os estudos sobre afetividade e ensino inclusivo. A escrita está bem estruturada, porém, alguns trechos podem ser revisados para maior objetividade e fluidez.

Referências

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela *et al.* (Orgs.). **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the Relationship Between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.6>.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo.; ROUHOTIE-LYTHY, Maria.; GOMES, Gisele da S. Colombo. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. In: **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202221654>.
- CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares. O (in)visível que afeta, a formação que inclui: a atividade de professores em turmas de ensino médio com alunos com deficiência visual. 2023. **Tese**. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113418>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- CLOT, Yves. L'affectivité en activité. In: BARBIER, Jean-Marie; DURAND, Marc. (Orgs.) **Encyclopédie d'analyse des activités**. Paris: PUF, 2017. p. 877-909.
- CLOT, Yves. **O trabalho e o poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Yves. Entrevista. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n.2, p. 99-107, 2006.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.45-65.
- FAÏTA, Daniel. Autoconfrontation et formation des enseignants: dialogues et contributions. [Entrevista concedida a] Elisandra Maria Magalhães. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, p. 409-

436, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/in-dex.php/linguagememfoco/article/view/5473>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LOUSADA, Eliane Gouvêa.; FAZION, Flávia. O papel do comentário escrito no método da instrução ao sósia e seu uso na formação de professores. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, v. 23, n. 47, p. 109-123, 2º quadrimestre de 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MORAES, Rozania Maria Alves de; CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; BESSA, Luciana Peixoto. O papel dos afetos na atividade docente: a experiência de um professor diretor de turma de ensino médio. *Horizontes*, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021039, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1279>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

RAMOS, Fabiano Silvestre; FERREIRA, Flávia Marina Moreira; LEAL, Vânia Aparecida Lopes. Um olhar para as emoções no ensino de línguas no campo da linguística aplicada: implicações epistemológicas. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 24, p. 152-168, 2023.

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

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão**: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-118.

SPINOZA, Baruc. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. Vigotski. Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos. In:

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. Martins Fontes, 2004, p. 3-31.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Théorie des émotions**. Paris: l'Harmattan, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. **Conscience, inconsciente, émotions**. Paris: La Dispute/Snédit, 2017.