

# A relação atividade-afetividade na formação inicial de uma professora de francês

*The activity-affectivity relationship in the initial education of a French teacher*

**Marina Cavalcanti Tavares Clemente**  

marina.clemente@aluno.uece.br

Universidade Estadual do Ceará – UECE

**Wesley Batista Lopes**  

wesley.batista@aluno.uece.br

Universidade Estadual do Ceará – UECE

**Rozania Maria Alves de Moraes**  

rozania.moraes@uece.br

Universidade Estadual do Ceará – UECE

## Resumo

A afetividade do trabalhador e seu intelecto caminham juntos, portanto, é pertinente levar-se em consideração a importância dos afetos para a atividade laboral. Nessa perspectiva, este artigo objetiva investigar como uma professora estagiária é afetada em sua prática docente, identificando, assim, os fatores que interferem/agem nessa afetação, além de perceber de que maneira essa professora é afetada em sua formação, ao confrontar-se consigo mesma. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade; da Clínica da Atividade; da Teoria dos Afetos de Spinoza; e da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e o Círculo. Esta investigação é um recorte de uma pesquisa sobre atividade docente e formação de professores realizada em uma universidade pública, entre 2011 e 2013, com duas professoras de francês em formação, contudo, o presente artigo traz apenas situações de sala de aula e de autoconfrontação simples (ACS) com uma das participantes. Partindo de diálogos de ACS, analisamos enunciados que indicam afetação da professora em sua atividade e em sua formação. Em nossas análises, percebemos que a docente sofre uma diminuição de seu poder de agir, tendo sua atividade amputada em decorrência de um trabalho com uma turma que apresenta alguns desafios, ao mesmo tempo em que observamos um aumento de seu poder de agir como aluna, já que ela se vê capaz de mudar situações na sala de aula em que se encontra como discente, e, a partir daí, há a descoberta de uma nova forma de ser professora após confrontar-se consigo mesma.

## Palavras-chave

Afetos. Formação docente. Clínica da Atividade. Professor iniciante.

## Abstract


The affectivity of the worker and their intellect walk together, therefore, it is relevant to take into account the importance of affections for the work activity. In this perspective, the present article aims to investigate how a student teacher is affected in her teaching practice, identify the

## FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 13/03/2021

Aprovação do trabalho: 05/04/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5454

## COMO CITAR

CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; LOPES, Wesley Batista; MORAES, Rozania Maria Alves de. A relação atividade-afetividade na formação inicial de uma professora de francês. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 92-113. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5454>.

Distribuído sob



Verificado com

**Plagius**  
Detector de Plágio

factors that interfere/act in this affectation, and understand how this teacher is affected in her training when facing herself. To do so, we resorted to theoretical principles of Activity Ergonomics; Activity Clinic; Spinoza's theory of affections; and Bakhtin and the Circle's philosophy of language. This investigation is a piece of a research on teaching activity and teacher training conducted with two French student teachers at a public university, between 2011 and 2013. This study brings classroom situations and simple self-confrontations (ACS) with one of the participants. Based on ACS dialogues, we analyze statements that indicate affectation of the student teacher in her activity and in her training. In our analyses, we noticed that the student teacher suffers a decrease in her power to act, having her activity amputated as a result of working with a class that presents some challenges; at the same time, we observed an increase in her power to act as a student, since she sees herself capable of changing situations in the classroom in which she finds herself as a student, and, from there, she discovers a new way of being a teacher after confronting herself.

### **Keywords**

Affects; Teacher education; Activity Clinic; Student teacher.

## **Introdução**

Investigar a atividade de professores em formação inicial é um caminho importante para a reflexão sobre a atividade docente. No presente artigo, a partir da Linguística Aplicada (doravante LA) e de sua transversalidade característica, abordamos a formação inicial de professores buscando aportes da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, assim como realizamos nossas análises com base nos estudos desenvolvidos por Clot sobre os afetos na atividade, na Teoria dos Afetos de Spinoza e na Análise Dialógica do Discurso.

Esta pesquisa analisa a relação entre a afetividade e a atividade na formação inicial de uma professora de francês, tendo por objetivos investigar como a docente é afetada em sua prática, identificando os fatores que interferem/agem nessa afetação, e perceber de que maneira essa professora, ainda em período de estágio, é afetada em sua formação ao confrontar-se consigo mesma. Para realizarmos tal análise, utilizamo-nos do método indireto da autoconfrontação (AC). Essa metodologia nos possibilita acessar o que não podemos ver da atividade do profissional e, assim, compreender algumas questões que não poderíamos alcançar apenas por meio da observação, uma delas é a afetividade. Apesar de, pela observação, podermos ter pistas de como a estagiária desta pesquisa é afetada em diferentes momentos de sua prática, a AC instaura um processo reflexivo e dialógico de análise da atividade que permite à professora produzir um discurso sobre a sua prática e sobre a sua experiência (o vivido), transformando, assim, a sua atividade atual (o vivendo). Segundo Farias e Moraes (2020):

A coanálise em autoconfrontação busca, então, segundo Clot (2006a), recriar “artificialmente” uma nova situação para desencadear “a ação transformadora” (BRANDÃO, 2016), isto é, para provocar nos sujeitos uma atividade reflexiva e transforma-

dora da situação de trabalho (FARIAS; MORAES, 2020, p. 170).

A nossa análise encontra na teoria de Bakhtin e o Círculo os aportes necessários para investigar a relação dialógica instaurada entre a professora estagiária e a atividade que ela realiza, através da linguagem (atividade sobre atividade). Os afetos emergem nesse processo dialógico, uma vez que as trocas verbais (e extraverbais) realizadas não são separadas da afetividade do sujeito.

De modo a alcançarmos o objetivo aqui proposto, organizamos o presente artigo com seus eixos teóricos divididos em três seções: A formação inicial e as ciências do trabalho; A afetividade na atividade docente; e Bakhtin e o Círculo: um caminho dialógico para a análise dos enunciados. Posteriormente, apresentamos o enquadre metodológico desta pesquisa. Na sequência, as análises por nós realizadas a partir do *corpus* foram divididas em duas seções: Os afetos permeando o discurso da professora estagiária; e A relação afetividade-atividade e seus efeitos na formação inicial da professora estagiária. Na última seção, encerramos com nossas conclusões.

## 1 A formação inicial e as ciências do trabalho

As questões relacionadas à formação inicial dos profissionais da educação não podem ser, absolutamente, consideradas como reflexões recentes. Magalhães (2019) destaca que, no Brasil, as primeiras discussões sobre a formação docente remontam ao período pós independência e compreendiam a atividade do professor como uma mera transmissão de conhecimento. De acordo com a autora, após quase dois séculos, nós podemos constatar que “[...] esse modelo formativo ainda não foi totalmente superado, pois perdura, ainda hoje, em certos cursos de licenciatura, a primazia das disciplinas de conteúdo e a pouca articulação destas com as disciplinas de prática” (MAGALHÃES, 2019, p. 32). Todavia, não podemos negar que as mudanças sociais nos últimos anos têm gerado novas demandas que, conseqüentemente, estão modificando a forma como compreendemos a formação desses profissionais.

Recentemente, percebemos que a visão do professor como um transmissor de conteúdo tem sido objeto de várias críticas e, progressivamente, observamos que os estudiosos da área têm se interessado em investigar as múltiplas dimensões que compõem a atividade docente, refletindo, assim, sobre partes da atividade professoral que, até pouco tempo, eram desconsideradas nos cursos de formação inicial. Essa mudança de olhar se deu também pelo fato de outras

áreas do conhecimento ampliem suas perspectivas, como é o caso da Psicologia, na qual o “tratamento dado às emoções como objeto de investigação [...] transitou entre a negligência e a depreciação” (COSTA; PASCUAL, 2012, p. 628). O mesmo ocorre nas Ciências do Trabalho, área na qual têm sido desenvolvidos estudos que focam a importância da afetividade no trabalho.

Eis a questão que alcança o presente artigo, o qual reconhece a importância da dimensão cognitiva do profissional, mas busca analisar, especificamente, como a dimensão afetiva pode influenciar a atividade do professor. Para isso, partimos do entendimento de que a transformação da atual formação dos profissionais da educação demanda uma tomada de posicionamento crítico-reflexivo dos sujeitos envolvidos – proposta que, a nosso ver, tem sido viabilizada através da relação instaurada entre a Linguística Aplicada e as Ciências do Trabalho, que tem oportunizado reflexões aos formandos a partir de situações reais do trabalho do professor e fazendo da linguagem uma forma de acessar essa atividade<sup>1</sup>.

Na atualidade, a LA preocupa-se com os usos da linguagem em diversos contextos, não para resolver problemas com os quais “se defronta ou constrói”, mas para “criar inteligibilidades” sobre esses problemas (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Graças ao seu caráter transdisciplinar (CELANI, 1998), essa ciência tem instaurado produtivas relações com a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade<sup>2</sup>, oportunizando, assim, um novo objeto de investigação para as ciências da linguagem, a saber, o discurso do profissional sobre a sua prática (atividade sobre atividade), além de um novo olhar para a formação inicial dos profissionais da educação.

No Brasil, no início dos anos 2000, Anna Rachel Machado, na obra *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (2004, p. viii), evoca a contribuição das ciências do trabalho (por exemplo, a Ergonomia e a Psicologia do Trabalho), a fim de fortalecer o desenvolvimento dos estudos sobre formação de professores. A partir da publicação dessa obra, muitas pesquisas vêm se desenvolvendo situadas na abordagem do ensino como trabalho, ou seja, compreendendo o trabalho

---

1 Devemos esclarecer que o acesso aqui mencionado não ocorre de modo direto, mas por meio do discurso do profissional sobre a sua atividade, isto é, através de uma reconstrução e de uma ressignificação da atividade na e pela linguagem.

2 A Ergonomia da Atividade (ou Ergonomia de tradição francófona) é uma ciência do trabalho surgida na França, no período pós-Segunda Guerra Mundial, que, ao dialogar com outros campos do conhecimento, busca adaptar o trabalho ao homem, viabilizando um maior bem-estar ao trabalhador. A Clínica da Atividade, por sua vez, pode ser compreendida como uma abordagem da Psicologia do Trabalho, que está em constante diálogo com a Ergonomia da Atividade, e que se fundamenta nos pressupostos teóricos da filosofia bakhtiniana da linguagem e na psicologia vigotskiana.

do professor como “[...] uma atividade respondendo às obrigações, mobilizando uma subjetividade no trabalho e materializando-se em gestos concretos”<sup>3</sup> (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 73), dando, assim, subsídios aos profissionais da educação, tanto na formação quanto na sua prática concreta.

Na formação inicial, particularmente, os estudos até aqui realizados dentro dessa abordagem trazem aportes significativos, uma vez que auxiliam os futuros professores ou professores iniciantes a desenvolverem uma prática docente mais reflexiva, a partir das análises de situações concretas, que convocam o discurso do trabalhador sobre o seu trabalho, fazendo, assim, surgir não apenas o *trabalho realizado*, mas também, o *real da atividade*. Cabe aqui uma explicação sobre esses conceitos.

A partir dos estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, compreendemos o *trabalho realizado* como a efetivação de um trabalho prescrito, ou seja, aquilo que o profissional realiza. O *real da atividade*, por sua vez, é um conceito mais amplo que, segundo Clot (2007), designa não apenas o trabalho realizado, mas considera também aquilo que não foi efetivado, aquilo que não pôde ser feito, os fracassos, aquilo que se faz para não fazer aquilo que se deve fazer. De maneira informal, podemos comparar os conceitos de *trabalho realizado* e *real da atividade* à observação de um *iceberg* em que a parte visível (a *atividade realizada*) representa apenas uma ínfima parte de um todo cuja grande parte se encontra submersa (o *real da atividade*).

Em nosso entendimento, os estudos desenvolvidos na LA, a partir da compreensão do ensino como trabalho, podem oferecer importantes contribuições para a atual formação inicial de professores de idiomas, que, a nosso ver, ainda é bastante caracterizada por uma relação dicotômica entre a teoria e a prática. Compreendemos que, por mobilizar a prática real dos trabalhadores, por meio do emprego de métodos indiretos (VIGOTSKI, 2007), essa abordagem pode, em diálogo com a didática e com outras áreas ligadas à linguagem, propiciar ricas reflexões aos formandos sobre a prática docente, fazendo do vivido (a atividade realizada por outros professores) uma forma de atualizar e modificar o vivendo (a atual prática dos discentes). Para nós, essa abordagem oportuniza, ainda, o acesso a alguns temas que, comumente, não são trabalhados na formação inicial – a exemplo da relação entre os afetos e a atividade professoral.

Assim, é com base nas reflexões aqui apresentadas que este artigo busca,

---

3 Todas as traduções presentes neste trabalho são de responsabilidade dos autores. No original : “[...] une activité répondant à des contraintes, mobilisant une subjectivité au travail et se matérialisant dans des gestes concrets”.

através do discurso de uma professora estagiária sobre a sua atividade, investigar as questões relacionadas aos afetos e à prática docente que ela realiza. Para tanto, apresentamos, na nossa próxima seção, os principais conceitos e aportes teóricos relacionados aos estudos dos afetos que serão adotados em nosso artigo.

## 2 A afetividade na atividade docente

A afetividade do trabalhador e seu intelecto caminham entrelaçados, sendo assim, é pertinente levarmos em consideração os afetos na abordagem da atividade laboral (CLOT, 2017). Como disse Vygotski (1998, p. 267), ao defender uma compreensão contrária à visão cartesiana que procura separar corpo e mente, “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>4</sup>. Observamos, então, que falar sobre a atividade de uma pessoa nos convida a tratarmos inclusive de sua afetividade.

Para desenvolver sua Teoria das Emoções, Vigotski teve como base os estudos de Baruc Spinoza, filósofo holandês do século XVII, o qual desenvolveu em suas obras, de modo mais particular na *Ética* (2019), uma Teoria dos Afetos. De acordo com Spinoza (2019, p. 98), “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou re-freada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Podemos fazer uma ligação desse aumento e redução da potência de agir com a percepção que a pessoa tem de sua capacidade de agir frente a determinadas situações inesperadas. Como diz Spinoza (2019, p. 99), “A nossa mente, algumas vezes age; outras, na verdade, padece. Mais especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem ideias inadequadas, ela necessariamente padece.”

Ou seja, a pessoa tem sua potência de agir aumentada ao se perceber capaz de agir, ao ter ideias adequadas de si mesmo e da situação em que se encontra; em compensação é diminuída, quando não consegue vislumbrar tal capacidade tendo, assim, ideias inadequadas sobre si mesma e do seu derredor.

Em sua atividade, o professor constantemente se depara com inesperados, com situações que fogem ao seu planejamento; a interação na sala de aula, um dos componentes da atividade docente (AMIGUES, 2004), é sempre um momento de possibilidade de se deparar com o desconhecido, e é justamente nesse

---

4 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”.

momento de conflito em que se pode observar que “a atividade é potencialmente afetada na sua marcha do conhecido ao desconhecido e é aí que o sujeito encontra a fonte das flutuações da sua vitalidade, da intensidade mais forte até a maior passividade”<sup>5</sup> (CLOT, 2017, p. 883). É exatamente essa variação de potência, definida como afeto por Spinoza, que possibilitará ao profissional em alguns momentos aumentar ou diminuir seu *poder de agir*, o qual, para Clot (2010, p. 15), corresponde à “irradiação da atividade, seu poder de recriação”; à descoberta de um outro “possível” e “realizável” na atividade do sujeito. Nessa perspectiva, o docente olhará para o seu vivido e perceberá se este o tornou (o professor) capaz de lidar com seu vivendo, daí a primazia que a Clínica da Atividade atribui ao vivendo, pois, ao desenvolver o vivido, o sujeito transforma o vivido (CLOT, 2016). A partir disso, evocamos o que diz Clot, nessa mesma obra, sobre o afeto, vendo este como

Uma desconstrução, uma desorganização, pois o vivido que é o organizador genérico da ação, o que permite prevê-la, pode faltar na atividade. Esse desconcerto é assinalado pelo afeto que, na atividade, opõe uma dificuldade em vencer ou torna-se fonte de energia (CLOT, 2016, p. 94).

Chegamos, assim, ao que Spinoza distingue como afetos passivos e afetos ativos, segundo a explicação de Clot:

Os primeiros diminuem o poder de agir enquanto que os segundos o aumentam. [...] 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>6</sup> (CLOT, 2017, p. 891).

Observamos, dessa forma, que os afetos ativos são aqueles que permitem à pessoa olhar para o vivido e, a partir disso, perceber que ela pode lidar com as situações que está vivendo nesse momento, enquanto os afetos passivos, por sua vez, geram no indivíduo impressão de que, apesar de continuar fazendo o que se está fazendo, não conseguirá mudar muito a sensação de incapacidade.

Ao pensarmos na atividade docente, podemos perceber que ela é afetada pela ação do outro e pela maneira que esse outro é afetado pela sua prática. O

5 No original: “l’activité est potentiellement affectée dans sa marche du connu à l’inconnu et c’est là que le sujet trouve la source des fluctuations de sa vitalité, de l’intensité la plus forte jusqu’à la passivité la plus grande.”

6 No original: “Les premiers diminuent le pouvoir d’agir alors que les seconds l’augment. [...] 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.”



professor, em sala de aula, está numa busca constante de afetar positivamente seus alunos na perspectiva de que estes se sintam, assim, mais capazes de realizar suas atividades; compreendemos que ao perceber que afetou positivamente seus alunos, talvez o docente também seja assim afetado. O contrário também pode acontecer, imaginar que afetou negativamente seus alunos pode levar o professor a ser afetado de forma negativa. Tal ideia encontra suporte em Spinoza (2019), em sua proposição 30 da parte III da *Ética*, a qual diz que

Se alguém fez algo que imagina afetar os demais de alegria, ele próprio será afetado de alegria, que virá acompanhada da ideia de si próprio como causa, ou seja, considerará a si próprio com alegria. Se, contrariamente, fez algo que imagina que afeta os demais de tristeza, considerará a si próprio com tristeza (SPINOZA (2019, p. 118).

Há também a possibilidade de o docente imaginar que sua atividade não afetou os alunos de forma alguma e “a atividade não afetada, não utilizada, sem objeto e sem destinatário, na qual o sujeito é o único objeto remanescente, é muitas vezes uma fonte de ansiedade[...]”<sup>7</sup> (CLOT, 2017, p. 886), ou seja, ter em mente essa imagem de que sua atividade não afetou em nada seus alunos também pode afetar negativamente o professor.

Portanto, percebemos que a atividade docente é envolta por afetações, não apenas porque permite ao sujeito ser afetado por outro(s), mas também afetar outro(s). Não tão distante dessa reflexão, é preciso considerar todo um processo de interação necessário para a realização efetiva da atividade docente, e esse processo interativo se dá *no* e *pelo* diálogo (face a face ou não entre os interlocutores). Para isso, recorreremos à proposta dialógica de Bakhtin e o Círculo, que apresentamos a seguir.

### **3 Bakhtin e o Círculo: um caminho dialógico para a análise dos enunciados**

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo sobre a linguagem oportunizaram o surgimento do que, na atualidade, vem sendo denominado de Análise Dialógica do Discurso (ADD). Brait (2014) destaca que, embora os autores não tenham proposto formalmente uma teoria ou uma análise, no sentido que empregamos, por exemplo, para designar a Análise do Discurso de linha Francesa, não se pode negar que os trabalhos desenvolvidos por esses autores representam uma das mais importantes contribuições para os estudos do discurso na

7 No original: “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 [...]”



atualidade.

Com base em uma compreensão dialógica da linguagem, ou seja, a partir das relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que produzimos, Bakhtin (2015) propõe uma nova perspectiva para a compreensão de sentido desses enunciados, a saber, a metalinguística<sup>8</sup> que busca investigar “a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 207). O autor explica que a Linguística e a metalinguística possuem o mesmo objeto de investigação – o discurso – embora o analisem a partir de diferentes aspectos e ângulos de visão, posto que, é justamente o ângulo dialógico que não pode ser instaurado a partir de critérios unicamente linguísticos. Com base no que apresenta Bakhtin (2015), uma coisa deve ser observada: a metalinguística, apesar de oportunizar uma ótica diferente, não exclui a Linguística, mas, ao contrário, recomenda a aplicação de seus resultados, embora não se restrinja a estes.

Ao declarar que “as relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da metalinguística”, Bakhtin (2015, p. 208) aponta que o verdadeiro objeto de sua ciência são as relações que ultrapassam a dimensão puramente linguística da linguagem: “as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral e concreto” (BAKHTIN, 2015, p. 209). É justamente a partir dessa compreensão da linguagem que, atualmente, são desenvolvidas as análises dialógicas dos enunciados. Seguindo essa linha de pensamento, Sobral e Giacomelli (2016) destacam que

1. O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados. 2. Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas. 3. Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social; 4. Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1077).

Assim, os autores apresentam uma proposta, a nosso ver, bastante apropriada e satisfatoriamente didática para uma análise dialógica do enunciado que

8 Em algumas das traduções das obras de Bakhtin e do Círculo, os termos *metalinguística* e *translinguística* podem ser encontrados como formas sinônimas. Embora compreendamos que as duas formas são usadas para designar o mesmo fenômeno, optamos por utilizar o termo *metalinguística*, tal como aparece na tradução de Paulo Bezerra da obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (2015) e em Brait (2014).

pode ser sintetizada em três fases principais: a) a *descrição* do objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de seus traços enunciativos; b) a *análise* das relações estabelecidas pela língua e pelo enunciado em seus níveis macros; e, por fim, c) a *interpretação* dos sentidos criados a partir da junção contextual da materialidade e do ato enunciativo (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

Os passos apresentados por Sobral e Giacomelli (2016) são especialmente importantes para o presente artigo, pois nos propomos, inicialmente, a realizar a descrição de um contexto ou situação, para em seguida realizarmos uma análise metalinguística dos enunciados produzidos por uma professora estagiária sobre a sua atividade (atividade sobre atividade), em uma situação de autoconfrontação, e daí expressarmos nossa interpretação em direção a essa análise da atividade da professora em questão. De fato, as relações entre a Linguística Aplicada, a ADD e as Ciências do Trabalho – em especial a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade – têm oportunizado estudos que, a partir do emprego de métodos indiretos, tomam o discurso do trabalhador sobre a sua atividade como a base material de análise. Assim, visto que investigamos as relações dialógicas instauradas entre uma trabalhadora e sua atividade, através da linguagem, reconhecemos ser necessário apresentar os três principais conceitos que serão adotados e que, a nosso ver, são mais pujantes no discurso que será analisado, a saber, os conceitos de enunciado concreto, de discurso interior e direto e, por fim, de alteridade.

Ao afirmarem que o verdadeiro objeto da ADD é o enunciado, Sobral e Giacomelli (2016) estão fazendo referência às palavras que empregamos durante a interação dialógica em um contexto situado que estabelecemos com o outro e não às palavras que encontramos dicionarizadas, ainda que, para Bakhtin (2011, p. 269), “o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema)”. Bakhtin (2011) defende que os campos da atividade humana estão ligados pelo uso da linguagem que se dá sob a forma de enunciados. É dessa forma que, para o autor, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Segundo Bakhtin (2011), cada enunciado representa um elo na cadeia de comunicação e, em maior ou menor grau, responde ao(s) enunciado(s) produzido(s) pelo(s) outro(s). Logo, ele

não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora

quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. [...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes [...] (BAKHTIN, 2011, p. 300-301).

Por se tratar de um processo inquestionavelmente dialógico, durante a autoconfrontação muitos tipos de discursos (enunciados concretos) podem ser evidenciados. Em nosso artigo, destacamos a manifestação do “discurso interior” do sujeito, que se apresenta sob a forma de “discurso direto”, definido por Bakhtin (2015) como aquele que está orientado para o seu referente, constituindo, assim, a principal instância de significação dentro de um contexto determinado. A nosso ver, essa manifestação apresenta-se como uma forma de interação com o “outro” – ainda que este seja o “outro de si”. Volóchinov (2019) descreve o discurso interior como o fluxo de palavras que observamos em nós e afirma que nenhuma ação consciente pode existir sem ele. A esse respeito, o autor afirma que “Toda a vida interior do homem é constituída na dependência dos meios de sua expressão. Sem o discurso interior não há consciência, assim não há discurso exterior sem o interior” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 265). Ainda de acordo com o autor, “O discurso interior e o exterior são igualmente orientados para o ‘outro’, para o ‘ouvinte’. Tanto aquele que pronuncia a palavra quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento do enunciado [...]” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 265).

Ao considerarmos, a partir da obra de Bakhtin e o Círculo, o enunciado como um elemento bilateral, ou seja, que pressupõe a existência não apenas do falante, mas também de um ouvinte, podemos compreender a dialogização do discurso interior, pois, “[...] até esses discursos verbais íntimos são inteiramente *dialógicos* e inteiramente penetrados pelas avaliações do seu ouvinte ou do auditório potencial” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 274). Ainda segundo o autor, quando refletimos sobre alguma questão, o nosso discurso interior, que às vezes produzimos quando estamos sozinhos, mas em voz alta, assume a forma de uma pergunta, de uma afirmação, de uma negação, enfim, ele toma uma forma dialógica, orientando-se para o “outro”, para a sua compreensão e para a sua resposta – ainda que, como dissemos anteriormente, esse “outro” seja o próprio sujeito/locutor.

O conceito de alteridade, por sua vez, pode ser compreendido, a partir da teoria de Bakhtin e o Círculo, como um elemento constituinte do homem e de seu discurso. Podemos dizer que é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem, ou seja, na relação do “eu” com o(s) seu(s) “outro(s)”. Bakhtin (2011, p. 341) afirma que “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. [...] Ser significa

ser para o outro e, através dele, para si”. Com essa reflexão, o autor nos esclarece que a formação do “eu”, em um dado contexto sócio-histórico, deve, inevitavelmente, passar pela consciência do “outro”.

A alteridade se dá *na* e *pela* linguagem, não apenas em um movimento em que o “eu” se reflete, mas também se refrata no “outro”, pois “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKH-TIN, 2011, p. 294). Assim, sempre encontraremos em nosso discurso a(s) palavra(s) do(s) outro(s) em vários graus de alteridade.

Visto que apresentamos os aportes teóricos que fundamentam o presente artigo, passamos, a seguir, para os passos metodológicos e, posteriormente, para as análises do *corpus* discursivo e nossas conclusões.

#### 4 Enquadre metodológico

Trouxemos para o presente artigo um recorte de pesquisa realizada entre os anos 2011 e 2013 com duas professoras estagiárias (em formação inicial) de Letras (francês) em uma universidade pública (MORAES, 2013)<sup>9</sup>. Além das estagiárias, também participaram da pesquisa duas professoras formadoras do curso de Letras. A pesquisa em questão tinha como objetivo geral analisar a atividade docente dessas participantes elucidando, entre outros aspectos, as dificuldades encontradas para a realização de suas atividades em aulas de francês em um centro de línguas; buscava também analisar a relação da formação inicial na prática docente dessas professoras.

Apesar de termos envolvido mais participantes no estudo citado, destacamos em nossa análise, a seguir, um pequeno extrato do *corpus* discursivo correspondente ao diálogo entre a pesquisadora (que nomeamos P) e uma então professora estagiária, aqui nomeada G. Na ocasião a estagiária dispunha de uma curta experiência de sala de aula (um semestre), realizando naquele espaço e naquele momento o seu estágio curricular, obrigatório para a finalização de sua licenciatura.

Para a realização da pesquisa servimo-nos da autoconfrontação. Realizamos com as participantes todas as fases que compõem o referido quadro metodológico (VIEIRA; FAÏTA, 2003), a saber: constituição do grupo de análise, auto-

---

9 O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade participante em 28/04/2011, com processo de nº 11043234-7 e FR-408685.

confrontação simples e cruzada com as duas estagiárias e um retorno ao coletivo que se constituiu das estagiárias, da pesquisadora e de duas formadoras (dentre as quais, uma era a então coordenadora pedagógica do centro de línguas acima mencionado). Como já informado, apontamos aqui apenas o diálogo de uma participante em situação de autoconfrontação simples com a pesquisadora, isto é, G comentando sobre a sua própria atividade para P.

O excerto aqui analisado – produzido pela pesquisadora – apresenta uma rápida descrição da atividade de G. Os números que iniciam os enunciados representam os turnos de fala entre P e a professora estagiária durante a ACS.

Apresentamos, a seguir, a situação de autoconfrontação e a análise dos enunciados significativos ao objeto do estudo desenvolvido neste artigo (os quais destacamos em negrito nos quadros da transcrição).

## 5 Os afetos permeando o discurso da professora estagiária

Considerando que partimos aqui para uma análise de enunciados concretos (enunciados situados) produzidos por G, devemos, por conseguinte, levar em consideração “a linguagem concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2012, p. 65). Logo, faz-se necessário descrevermos brevemente o contexto de sala de aula da professora G.

A atividade docente da estagiária realizou-se em uma turma pouco numerosa de alunos iniciantes de língua francesa e que também eram discentes do curso de Letras. É notório que, além de a turma ser consideravelmente reduzida, a questão da baixa participação dos alunos torna-se quase um impedimento para que a estagiária realize sua atividade com a eficácia ideal. A seguir, o primeiro excerto:

### Quadro 1 – Sequência 4: diálogo de ACS – “É bem desestimulante”

Sequência 4: Em outra aula, a professora está em pé com o livro na mão, virado para os dois alunos presentes, quase no mesmo lugar em que estava na sequência anterior. Pergunta “na aula passada a gente viu esse verbo ‘connaître’?” Os alunos se entreolham.

68 P: Como é que é começar uma aula ou, às vezes, ir até o final com apenas dois alunos?

69 G: [já com as mãos livres, sorri, depois pressiona os lábios] Às vezes, nem...

70 P: Às vezes, só um né...

71 G: É. [sorrindo um pouco sem graça]. **É bem desestimulante.**

72 P: Você acha isso uma dificuldade?

73 G: Acho.

74 P: E como você ultrapassa essa dificuldade?

75 G: Acho. **Nessa turma, tem várias dificuldades. A primeira, é a quantidade de alunos.** Então já vou com aquela [faz uma cara de desânimo] “ai, meu Deus, espero que vá pelo menos...” Porque se um falta, fica assim dois, um, né, no máximo três. Nunca, só na primeira, uma das primeiras aulas é que conseguimos reunir todos juntos, reunir... [balança a cabeça, como autoavaliando sua escolha linguística]... reunir todos. Nas demais aulas é assim dois, três, e é bem complicado. E ainda tem o livro...

76 P: **E é desestimulante?**

77 G: **Com certeza.**

78 P: Você fica mais triste assim? Quando tem só dois?

79 G: Principalmente na aula de sexta, eu já vou assim [repete a cara de desânimo] pensando “ai, meu Deus”. Mas...

80 P: E aí como vencer esse “ai, meu Deus”? O que é que você faz pra não sofrer tanto com esse desestímulo de ter poucos alunos na sala? Como é que você... que recurso você busca pra suprir essa frustração, digamos assim?

81 G: **Nem sei** [sorri, expelindo o ar pela boca]. **Nem sei dizer.**

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

No excerto aqui indicado, analisamos a dificuldade de G relacionada com o número de alunos dessa turma, como é dito por ela no turno 75: “Nessa turma, tem várias dificuldades. A primeira, é a quantidade de alunos.” Ela afirma que tal situação é desestimulante (turno 71 e 77) e diz não saber o que fazer para não sofrer com tal desestímulo e para suprir sua frustração (turno 81).

Esse desestímulo, sofrimento e frustração, o não saber o que fazer, são sinais da redução da potência de agir da professora estagiária, pois indicam uma sensação de capacidade reduzida. Ela não consegue olhar para o que já viveu e ressignificar de modo a transformar o que ela está vivendo. Podemos perceber inclusive uma relação com a ansiedade, citada por Clot (2017), gerada por uma ação que não parece encontrar destinatário. Com base em Bakhtin e o Círculo, observamos que a dificuldade enfrentada por G está, de certo modo, relacionada com o processo de alteridade instaurado entre ela e os seus alunos, ou seja, a dificuldade de encontrar neles uma resposta para as suas ações. Como aponta Bakhtin (2011), o “eu” se constrói *na* e *pela* linguagem com o “outro”, pois “O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*” (BAKHTIN, 2011, p. 341). A partir do que foi apresentado, achamos razoável considerar, também, que parte do sofrimento enfrentado por

G pode estar relacionado com sua pouca *expertise* professoral e pela dificuldade em lidar com turmas pouco numerosas.

A afetação vivenciada pela professora estagiária ainda é percebida ao longo de outra sequência. Aqui, a professora passa as instruções para os alunos elaborarem um diálogo, estabelece um tempo que não é cumprido e, assim, ela acaba permitindo “mais dois minutinhos” do tempo, o que ainda assim parece não ser suficiente. Segue o excerto:

### Quadro 2 – Sequência 9: diálogo de ACS – “... é tanto que chega eu me sentei”

Sequência 9 (continuação): A professora tira a dúvida de um dos alunos. A cena avança mais um pouco. Os alunos continuam a preparar o diálogo. A professora que os observa diz “então, mais dois minutinhos pra vocês terminarem”. Mais algum tempo depois, a professora pergunta se eles estão preparados. Dá instruções em francês sobre como eles devem reproduzir o diálogo “Attention! Parlez fort! Attention à l'intonation!” Os alunos leem o diálogo escrito por eles. Eles discordam e discutem algumas coisas em meio à leitura do diálogo. A professora que os observa, senta-se. Ao terminarem, um dos alunos bate palmas e vibra “êeeh”.

202 G: **[faz uma cara de decepção] quando eu vejo me dá um...**

Sequência 9 (continuação): A professora levanta-se e vai ao quadro “attention!” Começa a fazer algumas correções em relação ao diálogo produzido pelos alunos.

203 G: Pronto. **Mesmo depois de todo o tempo, de ter ficado acompanhando, eles ainda não fizeram o diálogo** [faz gesto de ‘entre aspas’ com as mãos], fizeram frases, ficou frases soltas, é tanto que até na aula que eles foram apresentar, não parecia... e o outro levou na brincadeira. É algo que... **é tanto que chega eu me sentei**, mas justamente naquela coisa... **[ergue as mãos próximas à cabeça] “ai, meu Deus, eu não acredito que eu tô, eh, que eu tô nessa situação, passando por essa situação”**. Realmente, se eu pudesse classificar essa turma, seria algo assim atípica mesmo, de outra realidade, acho que eu até... até agora não consigo tentar definir.

204 P: É difícil ter uma postura diferente com eles? De repente você mudar. Ser mais, digamos, uma hipótese, ser mais enérgica? Não tô dizendo que você não é, certo.

205 G: Uhum.

206 P: Eu tô falando em mudança de postura. Seria possível ou é difícil? Como você vê isso? Ou o problema é o outro? Qual seria o real problema?

207 G: Eu acho que seria possível. E até... que eu não sei... não sei como é que isso funciona na outra turma. É o mesmo semestre e é totalmente diferente. Levo música e a gente faz outra coisa. [sorrindo] É outra aula. **Lá eu sou uma pessoa totalmente diferente** do que eu sou aqui. **Acredito que eu já venho com aquela coisa “ah, eles não tão nem aí mesmo, pra que que eu vou levar isso?”** Às vezes, eu até “não, não, mas eu vou ver, procurar aqui uma música, procurar...”

208 P: Você acha que isso pode acontecer com outros professores? Com outras turmas? Você acha que isso é um motivo de desmotivar o professor? Quando eu digo “o professor” é de um modo geral. Nós como professores, por exemplo.

209 G: Com certeza.

210 P: Esse tipo de problema desmotiva? Eu não diria nem esse tipo de problema, esse tipo de situação.



211 G: de situação [concorda].

212 P: Uma turma pequena, uma turma...

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Nas palavras de G (203) “Mesmo depois de todo o tempo, de ter ficado acompanhando, eles ainda não fizeram o diálogo”, é como se todo o empenho dedicado à turma não fosse suficiente, essa ideia é reforçada por termos como “**mesmo** depois de”, “**todo**” “**ainda** não” que dão um sentido valorativo de seu esforço em acompanhar os alunos naquela tarefa e, ainda assim, ela não obtém um trabalho satisfatório da turma.

No turno 202, G demonstra seu desânimo pela sua expressão facial, e tal expressão unida ao seu não conseguir nomear o que sente (“quando eu vejo me dá um...”) nos leva a interpretar que ela fica triste com a situação, talvez até sinta algo mais forte do que isso. Nossa interpretação advém da união do verbal com o extraverbal, ou seja, apesar de G não conseguir colocar explicitamente em palavras o que sente, seu corpo exprime o sentido/vivido. Fato que, mais uma vez, aponta para uma dificuldade de instaurar uma relação com os alunos. Aqui, a professora estagiária também exprime sua frustração com o comportamento dos alunos e com sua falta de retorno, a qual é demonstrada não apenas pelas palavras (“quando eu vejo me dá um...”), mas também por seus gestos (“faz cara de decepção” e “ergue as mãos próximas à cabeça”, já no turno 203).

Logo, seguimos com a questão do sofrimento relacionado à sensação de que sua atividade não tem destinatário. O desapontamento é tão grande para ela que podemos observar sua perda de potência de agir em seu corpo, quando ela parece mesmo ficar sem forças, ao dizer que “é tanto que chega eu me sentei” (turno 203). É importante observar que, ao refletir sobre o enunciado, Volóchinov (2019) destaca que este também é formado por uma parte extraverbal. Sobre os gestos, o autor destaca que “o homem deve compreender esse movimento como dotado de certa significação, ou seja, compreendê-lo como um signo que expressa algo” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 249). Assim sendo, observamos que o desapontamento de G não aparece apenas em seu discurso verbal, mas também em seus gestos, sugerindo, assim, que o poder de agir da professora se encontra não apenas diminuído, mas propriamente amputado, face à quase inatividade da turma.

Outro ponto que, a nosso ver, demonstra o sofrimento de G, é o enunciado em que a professora estagiária declara; “ai, meu Deus, eu não acredito que eu tô, ehh, que eu tô nessa situação, passando por essa situação” (turno 203). Observamos aqui a verbalização do discurso interior produzido pela professora. A esse

respeito, Volóchinov (2019) afirma que

essa forma dialógica manifesta-se com mais clareza naqueles casos em que devemos tomar alguma decisão. Nós hesitamos. Não sabemos o melhor modo de agir. Discutimos com nós mesmos, começamos a nos convencer sobre a correção desta ou daquela decisão. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 275)

Em nosso entendimento, a verbalização realizada por G manifesta-se quase como uma discussão consigo mesma. Dito de outro modo, a professora estagiária produz um enunciado destinado, de certo modo, a si mesma, como uma forma de refletir sobre a sua atual situação em sala de aula.

Apesar de dizer que acha possível mudar de postura com aqueles alunos, inicialmente ela diz não entender por que o que ela faz em outra turma não funciona naquela; é interessante perceber que, ao falar da outra turma, na qual ela diz ser “uma pessoa totalmente diferente” (turno 207), há uma mudança inclusive gestual (parte extraverbal do enunciado), pois ela fala da turma sorrindo, ou seja, essa outra turma a afeta positivamente, ela diz que as atividades lá funcionam, isso pode significar que ela acredita que afeta positivamente aqueles alunos e, desse modo, é também afetada positivamente por eles – situação relacionada à proposição 30 (da parte III) de Spinoza, já citada na parte teórica do presente artigo. Isso nos leva a crer, então, que essa outra turma aumenta a potência de agir de G.

Em seguida, ela comenta que quando vai para essa turma que está sendo discutida na ACS, já vai com aquela sensação de que nada vai dar certo (turno 207). A professora estagiária diz, inclusive, que até tenta não pensar assim às vezes. Nesse caso, temos uma redução do poder de agir relacionada aos afetos passivos, pois a professora estagiária, não obstante continuar preparando suas aulas e indo realizá-las, não se vê capaz de mudar a situação de sua turma, parece acreditar que nada que ela faça poderá mudar tal situação e demonstra isso ao dizer: “Acredito que eu já venho com aquela coisa ‘ah, eles não tão nem aí mesmo, pra que que eu vou levar isso?’” (turno 207).

Na próxima seção, damos continuidade à análise, mas com foco em perceber de que maneira a professora, ainda em período de estágio, é afetada em sua formação ao confrontar-se consigo mesma em sua atividade.

## 6 A relação afetividade-atividade e seus efeitos na formação inicial da professora estagiária

### Quadro 3 – Sequência 9 (continuação): diálogo de ACS – “...encaro agora as aulas que eu participo com outros olhos”

Sequência 9 (continuação).

213 G: Com certeza. E sempre que, desde que eu passei por essas situações dessa turma agora e no semestre passado, eu percebo que eu **encaro agora as aulas que eu participo com outros olhos**. Tá acontecendo quase a mesma coisa em uma disciplina que eu frequento, justamente porque todo mundo “ah, porque aqui é uma disciplina optativa”, “ah, porque eu tô aqui...”. Então acontece quase a mesma situação. E **eu percebo que a professora no começo levava outras coisas, incentivava e agora nem ela mais tá aguentando a situação**. Eu fico sempre, que eu penso em não ir pra aula, eu fico imaginando “não, mas...”, só de lembrar a situação que eu passei, eu penso no que provavelmente a professora deve estar passando. Então, **isso aqui [mostra a cena no vídeo]** serviu de inúmeras maneiras. Não só como, para a minha atividade docente, mas também para encarar os professores, a realidade dos meus professores de outra forma.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Essa passagem do excerto nos traz uma indicação de transformação de G como aluna (professora em formação). Apesar de percebermos uma redução do seu poder de agir como professora dessa turma da qual trata a ACS, podemos ver um aumento de seu poder de agir como aluna no que tange a afetos ativos. Ao se encontrar em uma disciplina na qual ocorre algo semelhante ao que vive com sua turma, ela opta por, a partir do seu vivido, transformar o seu vivendo, de modo a procurar não gerar em sua professora da faculdade a mesma sensação que ela teve, ou seja, ela se percebe capaz de mudar, pelo menos de sua parte, a realidade vivida por sua docente. Também podemos nos ancorar em Bakhtin (2011, p. 301) que, ao afirmar que os nossos enunciados não estão ligados “apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes”, nos esclarece que o posicionamento apresentado por G (aluna) é, em certa medida, uma resposta aos enunciados que ela teve acesso enquanto professora estagiária, além de um posicionamento de alteridade para com a professora da disciplina mencionada. Como aponta Bakhtin (2011), viver significa participar de um diálogo, pois a vida é dialógica por natureza, logo, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

O aumento de potência de agir de G nos dá a oportunidade de observar a incorporação da aluna do *métier* do professor, ela “agora” sabe o quanto é exi-

gente o preparo de uma aula; o quanto é desgastante para o professor organizar tudo, pensar em tudo e não ter um retorno da turma, não perceber interesse (“eu percebo que a professora no começo levava outras coisas, incentivava e agora nem ela mais tá aguentando a situação”). E isso só foi possível porque G passou anteriormente por tais situações com essa turma, fato observado por ela própria (“E sempre que, desde que eu passei por essas situações dessa turma agora e no semestre passado, eu percebo que eu encaro agora as aulas que eu participo com outros olhos”).

Tal situação torna-se, então, um recurso para o desenvolvimento da atividade de G, portanto, de sua formação profissional (“Então, **isso aqui [mostra a cena no vídeo]** serviu de inúmeras maneiras. Não só como, para a minha atividade docente, mas também para encarar os professores, a realidade dos meus professores de outra forma”). Podemos perceber o reconhecimento da professora estagiária da importância de participar desse processo autoconfrontativo. A partir dele, há uma nova forma de encarar seus professores, a qual subentende uma nova forma de ser professora, ela mesma (“eu encaro agora as aulas que eu participo com outros olhos”).

A nosso ver, esse contexto demonstra a necessidade de uma nova postura na formação inicial no tocante a abordagens que trazem a relação teoria-prática ainda de forma muito dicotômica. Defendemos, por exemplo, abordagens que mobilizam a própria prática dos professores em formação à luz das teorias didáticas e linguísticas para uma reflexão mais profunda de sua atividade docente a fim de transformar o vivido (por exemplo, por meio da autoconfrontação, da instrução ao sócio, de entrevistas de explicitação e de outros métodos que favoreçam uma prática docente mais reflexiva). Dessa maneira, tornando-se possível viabilizar a transformação da própria prática e o desenvolvimento profissional.

## Considerações finais

O presente artigo propôs uma discussão a respeito da relação entre a afetividade e a atividade docente na formação inicial, apresentando como uma professora estagiária foi afetada em sua prática, identificando os fatores que interferem/agem nessa afetação, e trazendo uma análise sobre como essa docente foi afetada em sua formação ao confrontar-se consigo mesma em atividade.

Em nossas análises, produzidas a partir dos movimentos dialógicos instaurados durante a ACS, foi possível perceber que a docente sofre uma diminui-

ção de seu poder de agir, tendo sua atividade amputada em decorrência de um trabalho com uma turma reduzida, de frequência instável e pouco comprometida, situação essa exposta por sua decepção, sua frustração e seu desestímulo, todos demonstrados não apenas por suas palavras (enunciado verbal), mas também por seus gestos (parte extraverbal do enunciado). Observamos, então, como sua afetação é proporcionada pela ação do outro ou pela falta de retorno da parte deste.

Por outro lado, notamos um aumento de seu poder de agir como professora em formação ao constatar que o (não) trabalho do aluno afeta diretamente o trabalho do professor. Ela se vê como aluna capaz de modificar o que vive em sua sala de aula da graduação, e, mais do que isso, ela descobre uma nova forma de ser professora após confrontar-se consigo mesma em atividade, pois sua vivência como docente concedeu-lhe alcançar uma maior compreensão sobre o seu *métier*.

A situação vivida por G, estudante de Letras, a nosso ver, pode representar para ela – professora em formação – a oportunidade de se encontrar com sua prática real e concreta, (re)vivê-la, para assim poder refletir e transformá-la. Em outras palavras, a situação de autoconfrontação mobiliza o vivido como uma forma de modificar o vivendo, de acordo com o pensamento de Clot (2016). Com base nisso, trazemos a importância das abordagens que buscam unir a prática dos professores em formação com as teorias didáticas e linguísticas, proporcionando, assim, uma maior reflexão sobre a atividade por parte dos professores em formação inicial. Tal convergência oportuniza a transformação da atividade desses professores e seu desenvolvimento profissional.

## Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61-78.

CELANI, M. A. A. A transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

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. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. Di. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 87-95.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução: Guilherme João de F. Teixeira e Marlene Machado Z. Viana. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução: Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, A. J. A.; PASCUAL, J. G. Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski). **Psicologia & Sociedade**, 24(3), p. 628-637, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/16.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FARIAS, A. L. G.; MORAES, R. M. A. Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas linguageiras formativas. *In*: FRANÇA, M.; SOUZA, A. J.; GRANGEIRO, C. R. P.; PEREIRA, M. L. S. (Orgs.). **Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 160-192.

MAGALHÃES, E. M. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial**. 2019. 357 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

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, 2006. p. 13-44.

MORAES, R. M. A. **Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua: uma experiência na Universidade Estadual do Ceará**. (Projeto de Pesquisa). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2013.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 18 jun. 2020

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos resenhas e poemas**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

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

YVON, F.; SAUSSEZ, F. Introduction. In: YVON, Frédéric; SAUSSEZ, Frédéric. (Org.) **Analyser l'activité enseignante**: Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec: Presse de l'Université Laval, 2010. p. 73-104.

## Sobre os autores

**Marina Cavalcanti Tavares Clemente** - Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Fortaleza-CE; E-mail: marina.clemente@aluno.uece.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6951102219087388>; OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-5503-533X>.

**Wesley Batista Lopes** - Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Fortaleza-CE; E-mail: wesley.batista@aluno.uece.br; Lattes: <http://http://lattes.cnpq.br/9901472285301685>; OrcID: <http://orcid.org/0000-0002-9027-1087>.

**Rozania Maria Alves de Moraes** - Pós-Doutora em Ciências da Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Fortaleza-CE; E-mail: rozania.moraes@uece.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0313003338626493>; OrcID: <http://orcid.org/0000-0002-3104-8272>.