



## A RELAÇÃO PROFESSOR FORMADOR E PROFESSOR ESTAGIÁRIO: UMA REFLEXÃO SOBRE AFETOS E PODER DE AGIR



## THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER EDUCATOR AND STUDENT TEACHER: THOUGHTS ON AFFECTIONS AND THE POWER TO ACT

Wescley Batista LOPES  
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Marina Cavalcanti Tavares CLEMENTE  
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Rozania Maria Alves de MORAES  
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AUTORIA

RECEBIDO EM 04/12/2022 • APROVADO EM 18/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v12i2.676>

---

### Resumo

---

O presente artigo tem o objetivo de investigar como os afetos gerados por professores formadores podem interferir na ampliação do poder de agir de professores em formação

inicial. Para tanto, realizamos um estudo junto aos alunos do curso de Letras (língua português/francês), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O *corpus* analisado neste artigo é composto por respostas apresentadas por nossos sujeitos de pesquisa a um questionário elaborado pelos autores deste estudo. A fim de analisarmos o discurso dos discentes e de compreendermos as relações dialógicas estabelecidas, recorreremos aos estudos da linguagem de Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2011) e à Teoria dos Afetos (Spinoza, 2019). Em nossos resultados, foi possível concluir que, embora as questões relacionadas aos afetos não representem um tema recorrente na formação inicial dos professores do curso de Letras, a relação de alteridade estabelecida entre o professor formador e os formandos é um ato inquestionável. Além disso, observamos que os afetos estabelecidos nessa relação podem servir de alargadores das potencialidades e do poder de agir dos futuros profissionais; por isso, devem ser objeto de maior reflexão na formação inicial.



---

## Abstract

---

This article aims to investigate how the affections generated by teacher educators interfere in the development of the student teachers' power to act. With that in mind, we carried out a study among student teachers taking a degree in teaching Portuguese and French at a state University in Ceará. The corpus analyzed in this article is composed of the student teachers' answers to a questionnaire designed by the authors of this study. To analyze the subjects' discourse, as well as understand the dialogical relations established, we resorted to Bakhtin and the Circle language studies (Bakhtin, 2011) and the Theory of Affections (Spinoza, 2019). Based on our results, we conclude that although the issues related to affections do not represent a recurrent theme in the teacher development of student teachers taking a degree in languages teaching, the alterity relationship established between the teacher educator and the student teacher is an unquestionable act. Also, we noticed that the affections established in this relationship can serve as enlargers of the potentialities and the power to act of the future professionals; therefore, they should be object of further reflection in teacher development.

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Formação inicial. Formador. Afetos. Poder de agir.

**Keywords:** Teacher development. Teacher educator. Affections. Power to act.

---

## Texto integral

---

### Introdução

Esta pesquisa partiu de nossa concepção de que professores, normalmente, buscam e querem o melhor para seus alunos. Com base no que diz Spinoza (2019), o docente, ao promover esse “melhor” para eles, gera também satisfação em si. Mas, especialmente no início da carreira docente, em que os estagiários se baseiam para desenvolver esse “melhor”? Uma vez que possuem pouca experiência prática (expertise professoral), trouxemos como hipótese que essa base vem do que foi vivenciado por eles como alunos, isto é, aquilo que para eles foi bom, que os afetou positivamente, é visto como adequado para ser replicado.

Estudos em análise da atividade têm se interessado em olhar não apenas para o intelecto das pessoas, mas em realizar tal observação em união com seus afetos, uma vez que estas duas partes da vida do ser humano estão conectadas (Clot, 2017). No presente artigo, refletimos sobre a afetação gerada pelos formadores na atividade docente de professores em formação. Trata-se de analisar o discurso dos sujeitos (professores estagiários) para observarmos se os formadores (seus discursos, suas práticas, suas metodologias etc.) se tornam parte constituinte do professor que eles são. Nesta análise, temos como foco os formadores que afetaram os sujeitos positivamente<sup>1</sup> e que, desta forma, se transformaram de alguma maneira em inspiração para seus alunos. Trata-se de perceber o discurso / a atividade linguageira (Clot; Faïta, 2016) do “outro” (professor formador) no discurso / na atividade do professor em formação.

Uma vez que estamos inseridos na atual concepção da Linguística Aplicada (LA), realizamos nossa análise a partir do discurso dos sujeitos, sendo esta elaborada com base na Teoria dos Afetos, de Spinoza (2019) e na Análise Dialógica do Discurso - desenvolvida a partir dos estudos de Bakhtin (2011) e o Círculo. Tendo em vista o caráter transdisciplinar da LA, aqui ela se une às ciências do trabalho - particularmente, à Ergonomia da Atividade e à Clínica da Atividade (Clot, 2016, 2017; Faïta, 2004; Clot; Faïta, 2016) - já que tratamos da atividade dos professores estagiários, a partir de seus discursos sobre a sua atividade (*atividade sobre atividade*).

Além desta introdução, o presente artigo apresenta três seções nas quais abordamos elementos dos eixos teóricos acima citados. Em seguida, descrevemos os passos metodológicos que foram adotados para a construção do *corpus* e sua análise, e, por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## **A teoria dos afetos de Spinoza e o *conatus*: a ampliação do agir a partir do “outro”**

Spinoza (2019, p. 98) diz que “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência<sup>2</sup> de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. De acordo com Brazão (2018, p. 80), afecção trata-se do efeito que um corpo exerce sobre outro corpo, portanto, podemos perceber que o “outro” pode ser o meio pelo qual o indivíduo é afetado, levando-o a tal aumento ou diminuição de potência. Este aumento e diminuição estão ligados à noção do indivíduo de se perceber capaz de lidar com o vivendo a partir do seu vivido; Clot (2016, p. 92) vai dizer que “[...] o afeto é a relação entre o vivendo e o vivido” e segue discorrendo que é no conflito entre

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um tema muito amplo, no presente estudo, não haverá análise relacionada aos formadores cujo impacto foi negativo, o que pode ser assunto de futuros artigos.

<sup>2</sup> No presente artigo, aparecem os termos potência de agir, utilizado por Spinoza (2019), e poder de agir, utilizado por Clot (2010). Compreendemos a potência de agir como aquilo que impulsiona ou reprime a capacidade do indivíduo. Já o poder de agir é definido por Clot (2010, p. 15) como a “irradiação da atividade, seu poder de recriação”, sendo, assim, relacionado à percepção de si como capaz ou não de realizar algo a partir do impulso ou da repressão. Portanto, apesar de terem sentidos diferentes, observamos que há uma relação entre os dois, uma vez que ambos tratam de a pessoa ter sua ação impulsionada ou reprimida.

estes dois últimos que o afeto desenvolve o primeiro por meio do segundo. “Pelo afeto, a atividade aumenta ou diminui, muda o ritmo da atividade” (Idem, p. 93).

O filósofo holandês Spinoza (2019, p. 99) desenvolve esta ligação que há entre afeto e potência de agir logo na proposição 1 da parte III, de seu livro *Ética*, ao apontar que “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”.

A partir da compreensão do afeto, Spinoza (2019, p. 105) nos conduz à sua noção de *conatus*, conforme apresentada na proposição 6 da Parte III: “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser”. Em outras palavras, o autor argumenta que o ser humano busca constantemente manter viva sua essência. Nesse sentido, aquilo que aumenta sua capacidade de agir é um elemento fundamental para a preservação de sua existência. Esse esforço contínuo de perseverar em si mesmo está intrinsecamente relacionado à busca pela alegria, como indicado por Pereira (2008, p. 74),

[...] consideramos como ‘bom’ aquilo que desejamos, ou seja, o que nos aparece como útil, ou seja, o que aumenta nossa potência, ou seja, o que nos causa alegria, e este processo pode ser compreendido a partir do esforço primordial do *conatus*.

Temos, então, a alegria como manifestação do aumento dessa potência. E, se a alegria está relacionada à ação de outra pessoa, temos uma conexão direta do “outro” com nossa afetação.

Ao longo de nossas vidas como alunos, encontramos diversos formadores, alguns dos quais nos afetam positivamente, aumentando nossa potência de agir e gerando em nós alegria, auxiliando-nos a perseverar em nós mesmos; outros nem tanto, podendo ser causa de redução da nossa potência de agir, trazendo-nos tristeza; por fim, há aqueles que não nos afetam, ou seja, nem aumentam nem diminuem nossa potência de agir. Nosso olhar, no presente artigo, volta-se para os primeiros, para aqueles que nos afetam positivamente e para os efeitos que tal afetação positiva pode gerar na vida do aluno que se torna professor.

A proposição 18 da parte III (Spinoza, 2019, p. 111) indica que “o homem é afetado pela imagem de uma coisa passada ou de uma coisa futura do mesmo afeto de alegria ou de tristeza de que é afetado pela imagem de uma coisa presente”, desta forma, durante a vida profissional, as pessoas podem retomar as imagens dos afetos positivos gerados nelas por seus formadores e, ao realizarem tal retomada, estas imagens as afetam novamente; como no momento em que elas ocorreram, elas trazem alegria e aumentam sua potência de agir. Tendo tais imagens positivas em mente, aqueles que antes eram alunos e se tornaram professores, ao se perceberem em atuação, olharão para seus discentes e poderão agir de modo a afetá-los.

Tomando por base a proposição 30 da parte III de Spinoza (2019, p. 118), 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”, podemos perceber que, em busca de sua permanência em si mesmo, é normal que o professor queira afetar com alegria seus alunos, inclusive para que ele mesmo também seja assim afetado.



Spinoza, nesse sentido da imitação afetiva, chega mesmo a relatar, em sua demonstração da proposição 27, que “[...] por imaginarmos que uma coisa semelhante a nós é afetada de algum afeto, seremos afetados de um afeto semelhante ao seu” (idem, p. 116), há aí, portanto, não apenas o desejo de afetar o outro positivamente, mas a busca de ser afetado positivamente nesse processo.

Em sua prática profissional, o professor, então, encontra-se com a questão do como realizar tal afetação e, neste momento, o docente se lembra dos formadores<sup>3</sup> que encontrou e que geraram nele esta afetação, lembra-se daquela imagem passada, experiencia novamente sua afetação e decide imitá-la com seus alunos, ou seja, imita a ação que gerou alegria em si para que possa gerar alegria em outro e, ao mesmo tempo, ser também afetado positivamente. Vale ressaltar que, de acordo com o que já citamos da demonstração da proposição 27, só de imaginar que seus alunos podem ser afetados positivamente por sua ação, o professor já é afetado. Assim, tal situação descrita apresenta a relação, já aqui tratada, do vivendo com o vivido e prosseguimos com o que diz Clot (2016, p. 92),

[...] que o afeto desenvolve o vivido em sua relação com o vivido. Aproximando-se de Bakhtin, poder-se-ia dizer, a relação entre o já dito o ainda não dito, o já realizado e o ainda não realizado, o já pensado e o ainda não pensado, o já vivido e o ainda não vivido, entre o dado e o criado.

Ao decidir realizar com seus alunos o que foi vivenciado por si com algum de seus formadores, o agora docente permite também que o discurso daquele que foi seu professor apareça, não é apenas ele que fala, mas, na verdade, todas as vozes que ele reúne nessa busca de afetação. Inclusive, podemos dizer que a experiência que ele teve com seu(s) formador(es), que ele teve com esse(s) “outro(s)”, essa experiência que lhe trouxe alegria, lhe traz a possibilidade de querer gerar alegria no seu aluno para que ele possa experimentar alegria também a partir da alegria do discente. Então, a experiência com o “outro”, a ação do “outro” amplia as possibilidades do professor, porque ela lhe traz uma vivência que o capacita na busca de realizar algo que pode gerar alegria em outros e, assim também, gerar alegria em si mesmo. É interessante perceber que temos aí a ação do “outro”, a voz do “outro”, a linguagem do “outro” agindo no indivíduo e o ajudando a permanecer em si, ajudando-o a permanecer em sua essência. Essa reflexão nos remete à teoria dialógica de Bakhtin, assunto de nosso próximo tópico.

### **A teoria bakhtiniana: o eu e o outro na/pela linguagem**

---

<sup>3</sup> Apesar de observarmos que os sujeitos da pesquisa mencionam, em alguns momentos, professores de seu período escolar em suas respostas, indicando-os também como pessoas que influenciaram e influenciam sua forma de ensinar, nossas reflexões vão se desenvolver principalmente centradas na influência do professor formador. Portanto, neste artigo, empregamos os termos “professores” e “formadores” como sinônimos para nos referirmos aos docentes do ensino superior.

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo representam uma valiosa contribuição para atuais investigações sobre a linguagem – principalmente quando esta é observada a partir de uma perspectiva interacionista. As discussões propostas pelos referidos autores oportunizaram o surgimento daquilo que, atualmente, é denominado de Análise Dialógica do Discurso (ADD) e que traz em seu título o conceito mais pujante de toda a teoria bakhtiniana, a saber, o dialogismo. A esse respeito, Fiorin (2019) destaca que o dialogismo não é apenas o conceito responsável por unificar toda a obra de Bakhtin, mas que é constitutivo de toda a antropologia filosófica bakhtiniana. O autor assevera que,

segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelece entre dois enunciados (Fiorin, 2019, p. 21-22).

Corroborando com essa ideia, Sobral e Giacomelli (2016, p. 1089) destacam que o dialogismo caracteriza o fato de haver relações dialógicas entre os enunciados que produzimos, pois, “as palavras, que se repetem, servem aos enunciados, que não se repetem, mesmo que usem as mesmas palavras. Essas relações, portanto, não são as relações lógicas que podemos ver nas frases, mas relações menos previsíveis, criadas nos enunciados”. Brait (2004), por sua vez, aponta que o dialogismo diz respeito ao eterno diálogo que existe entre os mais variados discursos existentes e que, nem sempre, é simétrico e harmônico (fato que justifica a compreensão do dialogismo como um elemento constitutivo da natureza da linguagem). Para a autora, ele designa também às relações estabelecidas entre o *eu* e o *outro* na comunicação, instaurada sempre por sujeitos sócio-historicamente situados.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. [...] Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica. [...] O homem entra no diálogo com voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo

para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do *eu* do *outro* (Bakhtin, 2011, p. 348-349, grifos do autor).

Com base no que foi exposto, além de compreendermos o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem humana, percebemos que os enunciados que elaboramos são, de fato, respostas a outros enunciados já produzidos. Nesse sentido, o sujeito para Bakhtin é constituído a partir do discurso que ele ouve e assimila, fazendo com que o seu discurso seja uma mistura, na qual a sua palavra e a palavra do outro se entrelaçam. É nessa relação dialógica que o “dito” se instaura dentro do universo do “já-dito”, fazendo da linguagem uma construção coletiva, elaborada sempre por um “eu” que se posiciona discursivamente a partir de um “outro”. Aliás, a teoria dialógica está fundamentada justamente na relação instaurada entre o “eu” e o “outro”. Percebemos que ao passo que o sujeito se dá na e pela linguagem, o “eu” e o “outro” são, ao mesmo tempo, habitados *por* e habitantes *de* diversas vozes, constituindo-se, assim, como seres sociais através das suas falas e das falas dos outros, pois, como destaca Bakhtin (2011), somente o Adão mítico, que chegou com as primeiras palavras num mundo ainda virgem, poderia evitar as relações dialógicas no discurso.

Ao refletir sobre a importância da palavra do “outro”<sup>4</sup>, Bakhtin (2011) declara que as nossas experiências discursivas se formam e se desenvolvem sempre em uma interação com os enunciados individuais dos outros. Logo, nosso discurso, isto é, tudo aquilo que enunciamos, está pleno de uma ressonância dialógica, pois “cada enunciado pode ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo” (Bakhtin, 2011, p. 297, grifo do autor). Ainda segundo o autor “em qualquer enunciado [...] descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (Bakhtin, 2011, p. 299). A partir do que expressa o autor, percebemos dois conceitos centrais para que possamos refletir sobre a importância do discurso do “outro” - no caso de nosso artigo, a relevância do discurso do formador para a prática de professores estagiários - são os conceitos de alteridade e responsividade.

Bakhtin e o Círculo propõem uma compreensão radical da alteridade, explicando esse conceito como um elemento inerente à linguagem humana, pois “o princípio dialógico leva sempre em conta a existência (e, por que não dizer, a dependência) de uma alteridade, isto é, a influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados” (Gonçalves *et al.*, 2015, p. 214). Faraco (2016, p. 43), destaca que “essas reflexões todas têm, como pano de fundo, o pressuposto bakhtiniano forte do primado da alteridade, no sentido de que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir.” Ponzio (2017, p. 23), por sua vez, esclarece que, para a teoria dialógica, o “eu” e o “outro” entram em jogo em três

---

<sup>4</sup> De acordo com Bakhtin (2011, p. 379, grifo do autor), “por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada)”.

momentos essenciais da arquitetônica, caracterizados pela alteridade, a saber, eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. Assim, esse conceito nos esclarece que o “outro” contribui constantemente para a construção do “eu”, em um processo mútuo, que se dá na e pela linguagem.

O conceito de responsividade, por sua vez, compreende a ideia de que todo enunciado responde a outros enunciados já produzidos e responderá àqueles que ainda virão, em um ciclo interminável, pois “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 298, grifo do autor). Ainda de acordo com o autor, cedo ou tarde, aquilo que foi ouvido e ativamente entendido irá responder nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte, pois cada enunciado representa um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2011).

Assim, a partir do que foi aqui apresentado, nos parece lógico refletir sobre como o discurso do professor formador pode influenciar não apenas a prática do professor estagiário, mas, também, o discurso sobre a sua prática (*atividade sobre atividade*). Também nos parece razoável considerar que, por estar em um processo de formação inicial e, logo, por não dispor ainda de uma *expertise* professoral consolidada, o professor estagiário está mais propenso a ser influenciado pelo discurso do formador, se comparado com um professor experiente. Neste sentido, consideramos importante refletir sobre a atividade de professores iniciantes e sobre o gênero iniciante, tema que será apresentado na próxima seção.

### **As ciências do trabalho e a atividade de professores estagiários: o poder de agir e o gênero iniciante**

Nos últimos anos, os estudos desenvolvidos a partir das relações instauradas entre a Linguística Aplicada e as ciências do trabalho – em especial da Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade – têm oportunizado importantes debates sobre a atividade dos profissionais da educação. Sustentados na teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vigotski – em especial em seu conceito de desenvolvimento – e na teoria dialógica do discurso desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, esses trabalhos visam, em geral, buscar no discurso do profissional sobre a atividade que realizam (*atividade sobre atividade*) possíveis soluções para os problemas que estes vivenciam em seu meio de trabalho.

Visto que o presente artigo busca investigar as questões relacionadas aos afetos, através do discurso de professores estagiários sobre a sua atividade, compreendemos ser necessário recorrer aos conceitos de gêneros do discurso e gêneros da atividade. Os estudos de Bakhtin e o Círculo sugerem que as relações que os sujeitos instauram no mundo, através da linguagem, não são estabelecidas de forma direta, mas se produzem sob formas de enunciados que, por sua vez, formam os gêneros discursivos nas mais diversas esferas da atividade humana<sup>5</sup>. Bakhtin (2011, p. 261-262, grifos do autor) declara que

---

<sup>5</sup> A partir do que aponta Bakhtin (2011), podemos compreender as esferas da atividade humana como os domínios ideológicos responsáveis por organizar as ações que os homens produzem em sociedade, por meio dos enunciados e de suas práticas. Assim, cada uma dessas esferas adota gêneros discursivos específicos segundo as suas intenções comunicativas.



esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*.

A partir da definição de Bakhtin (2011) dos gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, os estudos desenvolvidos sob a égide da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade propuseram o conceito de gênero da atividade (ou gênero profissional), que designa a parte subentendida da atividade, isto é, os conhecimentos e gestos produzidos e (re)conhecidos por aqueles que trabalham em um determinado *métier*<sup>6</sup>, em outras palavras, “o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta” (Clot; Faïta, 2016, p. 37). Ainda de acordo com os autores, o conceito de gênero da atividade sustenta-se no princípio de economia da ação, pois, assim como os gêneros do discurso no plano da interação verbal, “Se fosse preciso criar cada vez na ação cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível” (Clot; Faïta, 2016, p. 36). É nesse sentido que o gênero pode ser descrito como “uma senha” (re)conhecida apenas por aqueles que pertencem e partilham o mesmo *métier*.

A partir dessas discussões, Saujat (2004) propõe a existência de um gênero iniciante dentro da atividade professoral. O autor aponta que, a análise da atividade desses profissionais revelou a existência de formas estáveis, constituídas por formas de agir validadas pelo meio profissional, ao mesmo tempo que revela a existência da criação de recursos intermediários como forma de transpor as dificuldades inerentes ao pouco domínio do gênero profissional. Faïta (2004) também defende que os professores iniciantes recorrem a meios intermediários como uma forma de superar a possível insuficiência transitória que caracteriza os primeiros anos da carreira docente. O autor destaca que “esses jovens mestres definem formas comuns de trabalhar que constituem em reforçar ou em dar uma importância maior a determinadas práticas que são menos centrais para os professores experientes” (Faïta, 2004, p. 65). Em nosso artigo, compreendemos que, por estarem inseridos no gênero iniciante, os professores estagiários – sujeitos de nossa investigação – possuem as características apresentadas por Saujat (2004) e Faïta (2004), ou seja, compreendemos que eles superam as dificuldades inerentes ao início da carreira docente a partir da criação de meios

---

<sup>6</sup> Por se tratar de um termo já conhecido na língua portuguesa e presente em dicionários da língua, manteremos, neste texto, o termo *métier* em sua forma original, sem traduzi-lo.

intermediários – neste sentido podemos citar as experiências de seus professores formadores e os afetos que estas experiências provocaram em sua formação.

Os estudos que investigam a atividade de professores iniciantes, a partir dos pressupostos teóricos das ciências do trabalho visam, geralmente, aumentar e/ou restaurar o *poder de agir* dos profissionais. Sobre esse conceito, Clot (2008), esclarece que o *poder de agir* designa o raio de ação efetivo do(s) profissional(ais) em um determinado meio profissional. É nesse sentido que, para o autor, “o sentido da atividade concerne diretamente o poder de agir”<sup>7</sup>. Bendassolli (2011, p. 87-88) esclarece que *poder de agir* está relacionado à capacidade que o trabalhador possui de aumentar o raio de sua ação em seu contexto de trabalho, “colocando em sua atividade elementos de sua própria subjetividade, demonstrando domínio e controle sobre instrumentos e ferramentas, e conseguindo responder à atividade do outro para conseguir realizar a sua própria”.

Clot (2017) elabora uma rica reflexão sobre a reação entre o aumento do *poder de agir* e os afetos. O autor esclarece que Spinoza, em sua obra, estabelece a distinção entre aquilo que ele denominou de afetos passivos e ativos. Clot (2017) aponta que, enquanto os afetos passivos – que não serão objeto de investigação no presente artigo, mas que consideramos importantes – diminuem o *poder de agir*, os afetos ativos o aumentam. O autor explica que

a vitalidade dos primeiros [afetos passivos] vira-se contra si mesma. Ela rebaixa o desconhecido sobre o conhecido em um esforço que responde às infidelidades do real pela tentativa ansiosa de traduzir o que acontece nos termos do que já existia; uma espécie de presente imutável atrai a ele a atividade viva para a dissolver nas paixões tristes. Com os segundos afetados - ativos - a vitalidade realiza-se desta vez no esforço de sentido inverso que consiste em reconverter o passado vivido, desmobilizá-lo, tornando-o disponível para as realizações inesperadas da atividade em curso. Então, em vez de conservar o que existe, o sujeito se surpreende em fazer existir, de outra forma o que se conserva. As rupturas incoativas do afeto não têm consequentemente um único destino. O afeto - sempre vital - é ativo quando o sujeito consegue fazer do vivido um meio de viver outra coisa; ele é passivo quando a atividade viva é, para o sujeito, apenas um meio de reviver sempre a mesma coisa<sup>8</sup> (Clot, 2017, p. 891).

---

<sup>7</sup> No original : “le sens de l’activité concerne donc directement le pouvoir d’agir”.

<sup>8</sup> No original : “La vitalité des premiers se retourne contre elle-même. Elle rabat l’inconnu sur le connu dans un effort qui répond aux infidélités du réel par la tentative anxieuse de traduire ce qui arrive dans les termes de ce qui existait déjà ; une sorte de présent immuable attire à lui l’activité vivante pour la dissoudre dans les passions tristes. Avec les seconds affects - actifs - la vitalité se réalise cette fois dans l’effort de sens inverse consistant à reconvertir le passé vécu, à le démolir, le rendant disponible pour les réalisations inattendues de l’activité en cours. Alors, au lieu de conserver ce qui existe, le sujet se surprend à faire exister, autrement ce qui se conserve. Les ruptures inchoatives de l’affect n’ont donc pas un seul destin. 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”.

Com base nas palavras de Clot (2017) podemos compreender que os afetos ativos – aqueles que nos interessam especificamente em nosso artigo – podem aumentar o *poder de agir* do professor iniciante pois eles ajudam a fazer do vivido, ou seja, de suas experiências passadas, uma forma de transformar o vivido, isto é, sua atividade presente. Assim, é com base nessa reflexão que compreendemos ser importante refletir sobre como o professor formador pode afetar positivamente o professor estagiário, modificando, assim, a sua atividade.

Apresentamos a seguir algumas considerações sobre o contexto, os sujeitos e o *corpus* de nosso estudo.

### Passos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida com uma turma de Letras (licenciatura em Língua Francesa) da Universidade Estadual do Ceará, a qual encontrava-se no Estágio Supervisionado II de Língua Francesa, disciplina que tem entre seus objetivos: preparar o estagiário para o ensino da língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e/ou médio e dar a ele bases teóricas e práticas para o desenvolvimento de sua prática docente. Uma vez que nos encontrávamos no período pandêmico<sup>9</sup>, todas as atividades dessa turma foram desenvolvidas no formato on-line.

Em meio a reflexões, por parte dos autores deste estudo, a respeito da prática docente e afetos, surgiram considerações sobre a busca do professor em fazer o melhor para seus alunos e sobre em quem os alunos estagiários se baseariam para fazer esse melhor, inclusive se o que lhes afetou positivamente em seu percurso formativo foi levado para sua prática. A partir disso, a disciplina de Estágio Supervisionado mostrou-se um bom campo de pesquisa em busca de tais respostas, visto que se trata de um componente curricular que envolve a prática docente e na qual os alunos se encontravam em sala de aula ou já haviam tido uma breve experiência em sala de aula anteriormente.

Foi proposto aos sujeitos deste estudo que respondessem a um formulário on-line (pelo *Google Forms*)<sup>10</sup> composto de três perguntas, a saber; a) Ao refletir sobre sua prática docente, você se percebe influenciado por formadores (professores) que você tem ou teve ao longo da sua vida estudantil? Se sim, essa influência ajuda no desenvolvimento da sua atividade? De que maneira? b) Você traz alguma memória afetiva relacionada à prática de algum(a) professor(a) que você já teve e que gostaria de replicar com seus alunos? Sem citar nomes, você poderia descrever tal memória e explicar por que gostaria de repeti-la? c) O que você crê que te leva a querer "seguir os passos" (prática, estilo, jeito de se comunicar etc.) de um(a) professor(a) que você tem ou teve?

---

<sup>9</sup> A pesquisa que gerou o presente artigo foi realizada durante o período pandêmico de Covid-19. Contudo, tendo em vista as complicações próprias desse período, estas análises só foram finalizadas no presente momento.

<sup>10</sup> Todos os sujeitos, antes de responderem ao questionário, informaram que aceitavam participar da pesquisa. Ainda assim, nos formulários, enfatizamos que a participação de cada um era voluntária e que o anonimato de suas identidades seria preservado. Além disso, foi informado que os dados coletados poderiam compor futuros artigos acadêmicos na área da Linguística Aplicada. Assumimos total responsabilidade por todos os dados apresentados neste estudo, conforme as orientações para procedimentos em pesquisa do Ofício Circular no. 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Para a realização de nossas análises, consultamos as respostas dadas pelos nove alunos, às três questões supracitadas. Os referidos sujeitos foram nomeados de E1 até E9. As respostas foram analisadas à luz da Teoria dos Afetos de Spinoza e da Análise Dialógica do Discurso, a qual tem como base os estudos de Bakhtin e o Círculo.

### Análise

A seguir, apresentaremos algumas das respostas dadas às perguntas realizadas no formulário. Nos quadros, encontram-se excertos do que foi exposto pelos estagiários.

Para questão A (citada anteriormente), os estagiários apresentamos as seguintes respostas:

[...] Na prática docente sempre utilizo o que aprendi em sala, claro que tenho novas ideias, mas me inspiro na metodologia utilizada pelos meus professores, os textos, na postura, então a influência é positiva. (E5)

[...] Da forma como abordo os assuntos na vida e na prática docente, pois irei me utilizar dos recursos aprendidos durante os diálogos da vida estudantil. (E6)

Acredito que minha maneira de lecionar é inspirada na metodologia de vários professores que tive ao longo da vida, tento unir os melhores pontos e assim tentar passar o conteúdo da melhor maneira possível. (E8)

[...] ajuda pois me dá uma base de como posso agir e ajudar aos alunos da melhor maneira possível. (E1)

A partir das respostas apresentadas, alguns pontos importantes podem ser destacados. Ao dizer que se inspira em seus formadores e ao informar que a influência deles em sua prática é positiva, E5 indica que procura reproduzir, sem negar suas próprias ideias ou pensamentos, o que experimentou de bom em sua formação, ou seja, ele teve uma experiência de alegria, a qual aumentou sua potência de agir e, como professor, percebe-se capaz de fazer semelhante ao que foi feito com ele, na crença de poder gerar em seus alunos o mesmo que ele experimentou.

A resposta do estagiário (E5) aponta para um movimento de alteridade com relação ao discurso de seus formadores, ou seja, podemos observar que ele se fundamenta nesses discursos para realizar a sua atividade. De fato, a resposta aqui analisada nos sugere, a partir da teoria de Bakhtin e do Círculo, que o discurso que produzimos pode gerar outros novos discursos que, por sua vez, também são constituídos pelos discursos do(s) outro(s). Daí seu caráter único, pois mesmo que eu repita o enunciado de outrem, ele sempre será irrepetível em meu contexto. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 294) diz que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros”.

Observamos uma linha de pensamento semelhante em E6, E8 e E1. O primeiro, ao responder que irá se utilizar do que aprendeu; o segundo, ao colocar que tenta “unir os melhores pontos”; e o terceiro, ao indicar que, a partir da ação dos formadores, tem uma base para como agir, trazem essa ideia de “imitar” o que

foi bom, de levar para os seus alunos o que receberam de seus formadores, levando, assim, para suas salas de aula as vozes dessas pessoas. Compreendemos que, em certa medida, os enunciados apresentados pelos estagiários podem ser considerados como respostas aos discursos de seus formadores, representando, dessa forma, elos em uma cadeia da comunicação discursiva que não podem, portanto, ser separados dos enunciados precedentes. Eis aqui o fundamento da responsividade bakhtiniana; “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2011, p. 272).

Percebemos também que, tanto E8 como E1, utilizam-se da seguinte frase: “da melhor maneira possível”, ou seja, eles acreditam que repetir com seus discentes o que foi bom para eles é realizar sua prática tentando dar o melhor de si, ou seja, eles querem gerar alegria em seus alunos, então, fazem da forma que consideram a melhor possível; e, com base em que esses sujeitos consideram essas formas as melhores? Porque foram as maneiras que “funcionaram” com eles, foram as mais eficazes maneiras para eles, foram as que lhes trouxeram alegria e aumento de seu poder de agir.

A esse respeito, nós consideramos razoável pensar que há no discurso dos estagiários aquilo que Bakhtin (2011) denomina de ressonância dialógica. Dito de outro modo, se os presentes estagiários afirmam que buscam realizar as suas atividades “da melhor maneira possível” e se consideramos que essa forma de fazer está, de algum modo, sustentada na prática e no discurso de seus formadores, também seria razoável considerar que esses formadores do mesmo modo foram influenciados, em suas formações, por outros professores. Uma questão se impõe: quantas vozes estão presentes na ideia do estagiário daquilo que seria um trabalho realizado “da melhor maneira possível”? Esse é, sem dúvida, um número que não podemos oferecer, mas que, inquestionavelmente, representa um conjunto indissociável de enunciados que dialogam e que foram construídos por sujeitos durante a história do métier docente.

[...] de maneira muito positiva, no como se comportar e como pensar o ensino. (E2)

Notamos, ainda, uma relação dialógica nas colocações de E1 e E2 ao trazerem as questões de “como posso agir” (E1) e “como se comportar”, o que demonstra que essa ideia de imitação do formador não se limita a sua didática ou metodologia de maneira geral, essa ação se desenvolve inclusive em termos comportamentais e gestuais. Portanto, toda ação do formador em sua prática é capaz de influenciar o aluno e a sua atividade. É importante, no entanto, destacar que a responsividade proposta por Bakhtin e o Círculo – e que evidenciamos nos discursos desses estagiários – não significa necessariamente um movimento de concordância, pois, para a teoria dialógica da linguagem, a resposta deve ser entendida em um sentido amplo, com relação aos enunciados, ou seja, “ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles [nos enunciados], subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (Bakhtin, 2011, p. 297).

Sim, essas influências me influenciaram a ter um olhar diferente para: os meus alunos, meus colegas professores, sobre minha didática e principalmente a forma de

ensino. A compreensão de como um conteúdo pode ser transmitido, ensinado e exemplificado só pode ser feita através de um olhar real e concreto dos meus alunos. Esta realidade só é perceptível por causa das influências que me auxiliaram nesse processo do ensino. (E7)

E7 reforça o ponto desenvolvido anteriormente, ao indicar ter sido influenciado por seus formadores na sua maneira de olhar para os alunos demonstrando que deseja olhar seus discentes da mesma forma que foi olhado por seus formadores. Há, em nosso entendimento, uma assimilação dos enunciados dos formadores, por parte do estagiário. Sobre a assimilação do enunciado do(s) outro(s), Bakhtin (2011, p. 297) nos esclarece que “podemos simplesmente nos basear neles como um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso”.

É interessante, ainda, perceber a partir desse relato que a afetação pode ocorrer a partir de diversas vivências do aluno. Não somos afetados apenas pelo que é explicitamente dito pelo “outro”, mas um simples olhar desse “outro” sobre nós é capaz de gerar o aumento de nossa potência de agir, é passível de nos fazer permanecermos mais em nós mesmos.

[...] eu me percebo influenciada por formadores e acho imprescindível para o meu desenvolvimento, pois esta motivação faz com que a troca de experiências estimule-nos nas atividades desenvolvidas, assim fazendo com que possamos aperfeiçoá-las. (E4)

E4 considera a influência recebida como imprescindível ao seu desenvolvimento e a relaciona à motivação a qual estimula e possibilita até mesmo o aperfeiçoamento, tal colocação nos evoca Clot (2017, p. 883), o qual diz que a função dos afetos é a de um “conversor de energia”<sup>11</sup>, porque é possível observar um movimento afetivo gerado por uma ação inicial que é a influência do formador. O formador influencia, tal ação é motivadora e estimuladora de outras ações que são relacionadas ao tomar tais experiências e reutilizá-las, até mesmo, aperfeiçoá-las; aperfeiçoamento que só é possível por conta da ação inicial. É interessante perceber que o aperfeiçoamento ou a modificação da prática do formador por parte do aluno não apaga sua voz, ela continua viva e presente na prática do novo professor.

[...] A paixão que eles têm pelo ensino me cativa. (E3)  
[...] pela maestria de lecionar, pela estrutura didática, pela articulação das ideias, pela alegria e prazer também. (E9)

E3 traz, em sua resposta, a questão da paixão, Clot (2017, p. 883) diz que “Converter as paixões em ações ou o inverso, tal é a função do afeto que se define como uma passagem, uma mudança do conhecido para o desconhecido [...]”<sup>12</sup>,

<sup>11</sup> No original : “convertiseur d’énergie” (Clot, 2017, p. 883).

<sup>12</sup> No original : “Convertir les passions en actions ou l’inverse, telle est la fonction de l’affect qui se définit donc comme un passage, une bascule du connu dans l’inconnu...” (Clot, 2017, p. 883).

temos aqui, portanto, um aluno afetado por seu formador, e tal afeto transformando a paixão compartilhada em influência, em imitação.

Já E9 se diz influenciado pela alegria e pelo prazer do professor o que vimos ser possível e nos remete à proposição 30 da parte III de Spinoza (2019, p. 118), a qual já foi citada anteriormente e trata do fato de que, quando imaginamos afetar alguém de alegria, somos nós mesmos afetados de alegria, ou seja, esses formadores que são lembrados por E9 não só afetaram como foram também afetados.

Para a questão B, foram apresentadas as seguintes afirmações:

Uma vez, na faculdade, quinto período, a professora mostrou que podemos apresentar um conteúdo através de uma simples brincadeira. Ela utilizou o "jogo da velha". E me chamou muito a atenção, tanto que repeti a ideia para apresentar um conteúdo de classe gramatical no 7º ano do ensino fundamental. (E2)  
 O ato de se sentar e dialogar com os alunos sobre o conteúdo demonstrando a aplicabilidade dele na sociedade. [...] (E7)  
 [...] eu tive um professor que sempre usava a poesia e as músicas em sala de aula, isso sempre me chamou atenção e hoje tento intercalar sempre que posso. (E8)

E2, E7 e E8 associam atividades de ensino realizadas por seus professores às suas memórias afetivas, isso indica que essas práticas adotadas os afetaram positivamente, tanto que eles pensam em replicá-las ou, como é o caso de E2 e E8, as replicaram e replicam. As atividades compartilhadas por eles são variadas, mas todas, de alguma maneira, marcaram suas vivências estudantis e aumentaram sua potência de agir tornando-os capazes e desejosos de fazer o mesmo como professores.

Ademais, a colocação de E7 nos remete à importância do diálogo na sala de aula. E7, ao dizer que seu professor se sentava e dialogava, aponta para como a palavra funciona como uma ponte que une quem fala a com quem se fala (Volóchinov, 2018). Temos a impressão de que essa forma de interação do professor, através de seus enunciados concretos e vivos, reverbera nas crenças desse aluno até a atualidade.

[...] tinha uma professora de história que eu amava assistir suas aulas, pois a mesma ensinava com muita empolgação e amor, fazia com que seus alunos se interessassem pela matéria. (E1)  
 [...] O outro professor, que tem fama de ser extremamente exigente e duro foi o que me fez aguentar o resto do semestre. Reitero que não comentei com ele nada do que se passou, eu mandei um e-mail explicando que não iria conseguir apresentar o seminário no prazo, ele não viu o e-mail, mas no outro dia, quando nos encontramos, me deu um prazo de dois dias que significou muito para mim, disse algumas palavras super alentadoras mesmo não sabendo o que se passava e isso foi o que eu precisei naquele momento para entender que a prática docente é saber ouvir, entender, ser flexível, mas muitas vezes ir além e saber ser amigo. Existiram diversas outras situações em que encontrei e encontro pessoas que me fizeram e me fazem acreditar que essa é a profissão mais bonita e que gente tem gente que te motiva a acreditar mais nas pessoas, na gente e no mundo. (E4)  
 Tenho várias memórias afetivas com professores, mas uma que marcou bastante foi no meu primeiro semestre quando a professora [...], que ensinava estrutura e uso da

língua francesa 1, fez para mim uma surpresa em meu aniversário de 18 anos. Um dia quero fazer isso por algum aluno. (E5)  
 Gosto muito da abordagem de alguns professores que tive e sem dúvida irei recorrer a vários recursos utilizados. Por exemplo, deixar o aluno se explicar é uma memória que tenho. (E6)

E1 traz o desejo de replicar a empolgação e o amor de uma professora, foi afetado diretamente pela alegria da professora e deseja afetar outros com a mesma alegria e, assim, ser também novamente afetado. E1 acha que era justamente essa empolgação de professora que ativava o interesse da turma. Provavelmente, para E1, esse seja um modelo de ensino a ser seguido.

E4, E5 e E6 também não discorrem sobre replicar práticas relacionadas à didática propriamente dita de seus formadores, eles trazem em suas memórias afetivas atitudes de seus professores que foram marcantes: “ouvir, entender, ser flexível”, realizar uma surpresa no aniversário, “deixar o aluno se explicar”. Retomamos, portanto, o fato de que a atuação do formador não se limita a ensinar práticas de ensino, vai muito além disso, os formandos aprendem também com suas atitudes humanas, com sua forma de tratar os alunos. Assim, observamos que a relação dos alunos com seus formadores é fonte de afetação e é possibilitadora do aumento de sua potência de agir.

Gostaríamos de chamar atenção de maneira específica ao relato de E4; como forma de garantir sua privacidade, preferimos não o colocar integralmente, porém trazemos aqui o fato de que a parte inicial de sua exposição apresenta uma experiência negativa que teve com uma formadora, sendo seguida pela experiência positiva com outro formador, a qual aumentou sua potência de agir e a tornou capaz de, em suas palavras, “aguentar o semestre”. Tais situações de afetação contadas pela estagiária evocam uma colocação feita por Clot (2016, p. 91) relacionada a uma citação feita por ele de Spinoza: “um afeto só pode ser ultrapassado por um afeto maior’. Ou seja, um afeto não pode ser ultrapassado simplesmente por ideias.” Logo, E4 só conseguiu ter sua potência de agir aumentada e se ver capaz de seguir, porque a afetação gerada pelo segundo formador foi superior a gerada pela primeira. Esse exemplo reforça nossa visão sobre o papel dos afetos na atividade humana.

Finalmente, para a questão C, os estagiários afirmaram que:

Acho que as boas práticas podem ser seguidas, acho importante passar para os alunos coisas que foram boas para minha aprendizagem e o que não for bom, devemos esquecer. (E1)  
 Os laços criados. Quando se tem uma boa relação, com respeito, tudo flui. (E5)

E1 aborda as “coisas que foram boas”, isto é, aquilo que foi bom para ele, que lhe gerou alegria, que, provavelmente, aumentou sua potência de agir. Assim, ele demonstra querer gerar, em seus alunos, a alegria que experimentou em sua vida estudantil. Da mesma forma, E5 também traz a questão de seguir o que é bom, como as boas relações, aquelas em que ele se sentiu respeitado. É interessante perceber que ambos falam do que é bom e retomamos, assim, a citação de Pereira (2008, p. 74) ao afirmar que “[...] consideramos como ‘bom’ aquilo que desejamos, [...] o que aumenta nossa potência”, logo, acreditamos que essas vivências de E1 e



E5 aumentaram suas potências de agir e os auxiliaram a permanecer em si mesmos; E1 chega mesmo a dizer que “o que não for bom, devemos esquecer”, dessa forma, propõe não levar em consideração aquilo que não favorece à aprendizagem, e, acrescentamos, também o que não favorecer à ampliação do potencial de agir.

O que me leva a querer seguir os passos de um(a) professor(a) é o modo como ele me encanta ao compartilhar um conhecimento novo, o seu falar, se portar diante da turma, sua atenção ao ouvir o aluno e o acreditar numa sociedade melhor através da educação. (E2)

E2 e E4 tratam de encantamento, processo que passa pelo cativar o outro, pelo gerar satisfação no outro, ou seja, quando eles se referem a pessoas que os encantam ou encantaram, estão se referindo a pessoas que geraram alegria neles e, como E4 diz, esse processo de encantar eleva a autoestima. Em outras palavras, esta afetação gera um aumento da potência de agir do outro, não apenas como profissional, mas também como pessoa humana.

Percebemos, também, que E2 e E4 abordam não apenas o desejo de seguir a metodologia desses professores, mas as atitudes das pessoas, remetendo-nos ao que diz Bakhtin (2011) de que a participação do homem no diálogo o envolve por inteiro, seu corpo, seus atos. Estes, que da mesma forma compõem o diálogo, vão se estender na prática dos estagiários.

Além de gostar de ensinar, acho que a forma que o conteúdo é passado, a desenvoltura de ministrar uma aula e o jeito de se comunicar são bem importantes e são coisas que eu quero ter quando estiver dando aula. (E3)  
 O amor que alguns professores mostraram pela profissão. Um amor real, maduro, sem ilusões fantasiosas ou menosprezo pela profissão. (E7)  
 A elegância de uma linguagem rebuscada em ambiente formal. (E6)  
 Acredito que a postura e a metodologia são o que mais me chamam atenção em um professor, sempre observo como diferentes professores se comportam, como eles dão determinados assuntos, e guardo aquilo como lembrete de exemplo. (E8)

Os relatos de E3 e E7 seguem a ideia dos anteriores, pois abordam a alegria transmitida pelo formador que afeta o outro. Como percebemos que um profissional gosta do que faz ou ama o que faz sem que ele o diga? Eis aí a alegria que afeta o outro. E evocamos aqui a já citada proposição 30 da Parte III da Ética (Spinoza, 2019, p. 118): “se alguém fez algo que imagina afetar os demais de alegria, ele próprio será afetado de alegria”. Esses formadores que transmitiram alegria por realizar sua profissão, só por acreditarem que seus alunos podem experimentá-la, já se sentem alegres também e, assim, fortalecem seu *conatus*. E eles ainda foram além, pois conseguiram aumentar a potência de agir de seus alunos a ponto de fazê-los querer ser como eles, seguir seus passos.

E3 se refere a algumas atitudes do formador, como a desenvoltura e o jeito de explicar, da mesma forma E6 e E8. Estes tratam de algo relacionado à postura do professor, sendo que E6 é mais específico ao citar a elegância. O que eles citam são as atitudes de seus formadores que lhes agradam e que os fazem querer seguir seus passos. Assim como o que foi apresentado por E1, E2, E4 e E5, E3, E6 e

E8 querem reproduzir, em suas práticas como professores, o que foi bom para eles em suas experiências como alunos. Na verdade, ao observarmos, todos os relatos têm essa característica de se querer reproduzir, seguir o que foi bom, o que gerou alegria.

Tem algo que é meu, que vem de mim, e que de alguma forma eu identifico no professor, e que terço, une, enrama com um impulso, uma ânsia, um desejo em fazer. (E9)

Já E9 traz uma outra questão em seu relato, o fato de querer seguir os passos do formador no qual ele consegue ver algo de si; isso que ele vê no “outro” e o une a ele, impulsiona-o na sua prática. Podemos, então, fazer aqui a ligação novamente com o aumento da potência de agir do formando por esse formador com o qual ele se identifica e que essa afetação gerada tem a característica de um conversor de energia, uma vez que ela é capaz de impulsionar o formando afetado.

Ao final de nossas análises, concluímos que os formadores influenciam seus formandos a quererem agir de certas maneiras, a quererem seguir os seus passos em suas próprias salas de aula exatamente porque foram afetados de alegria, porque tiveram sua potência de agir aumentada por esses formadores. E observamos também, de forma muito marcante nos relatos, que essa influência do formador não se limita ao ensino de metodologia e didática, para além disso, o formando aprende com seu formador atitudes, gestos, maneiras de falar e de se relacionar com o aluno. E essas questões são aparentemente muito relevantes para os estagiários e os fazem desejar realizar o mesmo com seus alunos.

### Considerações finais

A partir do conceito de *conatus* (Spinoza, 2019) e da filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo, o presente artigo teve o objetivo de refletir sobre a afetação gerada por formadores na atividade de professores em formação, através do discurso desses formandos sobre a sua atividade. Como foi possível observar em nossas análises, os sujeitos de nosso estudo apontaram para a compreensão de que, ao serem afetados positivamente por seus professores, é muito provável que eles tiveram o seu poder de agir ampliado. Também concluímos que essa mesma afetação pode(rá) se manifestar na prática desses estagiários que, por vezes, encontram nas vivências estabelecidas com seus formadores as maneiras de realizar/ desenvolver a sua própria atividade professoral. Essa nossa conclusão nos parece bastante lógica e assertiva, afinal, qual o professor que em seus primeiros anos de prática docente – ou mesmo após ter a sua *expertise professoral* consolidada – nunca buscou inspiração no *fazer* de seus formadores que o afetaram positivamente? Ou ainda, qual o profissional do ensino que nunca tentou reproduzir com os seus alunos algumas práticas que ele vivenciou enquanto formando e que o marcaram positivamente?

Compreendemos ainda que essa nossa reflexão, que está fundamentada no discurso de nossos sujeitos, ratifica o pensamento de Bakhtin e o Círculo, o qual descreve a vida como um grande processo naturalmente dialógico e defende que, cedo ou tarde, todos os enunciados que foram ouvidos e ativamente entendidos

serão respondidos, pois estes representam os elos na cadeia dialógica (Bakhtin, 2011). Importando essa reflexão para a análise da atividade professoral e para a formação de professores, podemos concluir que, através do discurso, o professor formador não apresenta ao formando apenas os seus saberes teóricos, mas, dialogicamente, ele expõe também as suas formas de fazer. Assim, ambos se constroem no diálogo que compreende as dimensões do *eu-para-mim*, *eu-para-outro*, o *outro-para-mim* (Bakhtin, 2011).

Finalmente, podemos concluir que, no processo de formação de futuros professores, a relação de alteridade entre o “eu” e o “outro”, instaurada pelo professor e pelo aluno, é uma relação incontornável em que os afetos exercem uma função singular que pode, como vimos, servir de alargador das potencialidades dos futuros profissionais, devendo, portanto, ser objeto de uma maior reflexão durante a formação docente.

---

## Referências

---

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. X, n. 1, p. 63-98, mar. 2011
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.
- BRAZÃO, J. C. C. Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: considerações clínicas. *Ayvu, Rev. Psicol.*, v. 04, n. 02, pp. 77-95, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/22240>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- 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. L'affectivité en activité. In: BARBIER, J. M.; DURAND, M. *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF, 2017. p. 877-909.
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: Conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. *Revista Trabalho & Educação*, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 57-80.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

GONÇALVES, João Batista Costa; VIEIRA, Rafaelle de Oliveira; SOUZA, Elisiany Leite Lopes de. Dialogismo generalizado e dialogismo revelado: o discurso citado como forma concreta de funcionamento dialógico do discurso. *Revista de Humanidade: UNIFOR*, v. 30, n. 1, p. 209-225, 2015.

PEREIRA, R. R. O Conatus de Spinoza: auto-conservação ou liberdade?. *Cadernos Espinosanos*, [S. l.], n. 19, p. 73-90, 2008. DOI: 10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2008.89343. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/89343>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 9-38.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, 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. 2022.

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

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

---

### Para citar este artigo

---

LOPES, Wesley Batista; CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; MORAES, Rozania Maria Alves de. A relação professor formador e professor estagiário: uma reflexão sobre afetos e poder de agir. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 12, n. 2, p. 4-24, maio-ago. 2023.

---

### Autoria

---

**Wesley Batista Lopes** é doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduando do curso de Letras (Português-Francês) na Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE. E-mail: [wesley.batista@aluno.uece.br](mailto:wesley.batista@aluno.uece.br); ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9027-1087>.

**Marina Cavalcanti Tavares Clemente** é doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professora do Curso de Letras do IFCE Campus Tianguá; Fortaleza-CE. E-mail: [marina.clemente@aluno.uece.br](mailto:marina.clemente@aluno.uece.br); ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5503-533X>.

**Rozania Maria Alves de Moraes** é doutora em Ciências da Linguagem; Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade

Estadual do Ceará (UECE); Fortaleza-CE. E-mail: [rozania.moraes@uece.br](mailto:rozania.moraes@uece.br); ORCID  
iD: <https://orcid.org/0000-0002-3104-8272>.