

“Por que alguém iria querer ser professor?”: uma análise discursiva das emoções e dos estigmas sobre a prática docente

Dharvind Anacleto Aguiar

Emanuelle Fonseca Souza

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre como a desvalorização e a estigmatização da profissão de professor levam ao desinteresse pela carreira. Partindo desse contexto, pretendemos compreender como esse desprestígio docente se configura discursivamente na conversa entre dois professores de português sobre suas experiências. Para tanto, apresentamos uma discussão que relaciona a valorização docente (Monteiro; Vaz; Mota, 2022; Masson, 2016) com os estudos sobre estigmas (Goffman, 2004), com a micropolítica das emoções (Rezende; Coelho, 2010), assim como, utilizaremos o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), desdobramento da Linguística Sistemico-Funcional (Halliday, 1994), que nos auxiliará a realizar nossa análise microdiscursiva. Inserimos esta pesquisa no paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006), que busca criar entendimentos sobre a vida social. Os entendimentos finais sugerem que o desprestígio e o estigma criados não apenas afetam a percepção da sociedade sobre a profissão, mas também influenciam diretamente as emoções dos próprios professores.

Palavras-chave: Desvalorização Docente. Estigma. Micropolítica das Emoções. Sistema de Avaliatividade.

Abstract: This article addresses the devaluation and stigmatization of the teaching profession, which leads to a lack of interest in the career. Based on this context, we intend to understand how teacher devaluation is discursively configured in the conversation between two Portuguese teachers about their experiences. To this end, we present a discussion that relates teacher appreciation (Monteiro; Vaz; Mota, 2022; Masson, 2016) with studies on stigmas (Goffman, 2004), and with the micropolitics of emotions (Rezende, Coelho, 2010), besides using the Appraisal System (Martin; White, 2005), an unfolding of Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994). This research is inserted in the qualitative-interpretivist research paradigm (Denzin; Lincoln, 2006), which seeks to create understandings about social life. The final understandings suggest that the discredit of the profession and the stigma created not only affect society's perception of the profession, but also directly influence the emotions of the teachers themselves.

Keywords: Teacher Devaluation. Stigma. Micropolitics of Emotions. Appraisal System.

INTRODUÇÃO

No que concerne à vida no magistério, há muitos aspectos que nos chamam a atenção, como a formação continuada, os desafios enfrentados pelos docentes, o aprimoramento profissional e a qualidade de vida. Contudo, uma questão em particular nos intriga no momento da escrita deste manuscrito: o “apagão dos professores”. Trata-se, em outras palavras, da escassez de profissionais qualificados para atuarem como docentes. Para o Inep (2024)¹, a carência de professores se deve ao desinteresse pela carreira docente. Presume-se que o déficit de docentes na Educação Básica chegará a 235 mil em 2040, segundo pesquisa do Semesp (2022)². De acordo com Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 15), o apagão é consequência do “desinteresse dos jovens em seguir a carreira docente, às altas taxas de evasão nas licenciaturas, ao envelhecimento do corpo docente e ao abandono dessa carreira devido às condições de trabalho”.

Associamos esse cenário de escassez docente, com exceção do fator envelhecimento, ao desprestígio socioprofissional, que tem sido temática ordinária nas carreiras do magistério e em nossa sociedade. Em vista disso, como professores, pesquisadores e linguistas, acreditamos que a depreciação em relação à profissão docente constrói-se por meio de discursos. Assim, para este artigo, alinhamo-nos a uma perspectiva socioconstrucionista do discurso que parte da vida social para entendermos como o que dizemos molda a realidade, as relações sociais e as diferentes formas de agir no mundo (Moita Lopes, 2001).

A partir de nossas experiências, vamos organizando nossos entendimentos com base no que aprendemos com a sociedade em que estamos inseridos e na interação com o outro. Gradualmente, formamos um conjunto de valores relativamente coerente em relação ao que pensamos ser positivo ou negativo. Dessa forma, acreditamos que “a sociedade influencia o modo de expressar os sentimentos” (Rezende; Coelho, 2010, p. 11), ou seja, as nossas avaliações acerca do mundo. Destacamos também que, ao vincular nossos discursos ao contexto macrossocial da sociedade, percebemos a configuração das relações de poder que são manifestadas discursivamente e que “nos posicionam de forma diferenciada nas assimetrias/simetrias interacionais” (Moita Lopes, 2001, p. 60).

¹ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/pesquisa-inep-discute-docentes-na-educacao-basica>. Acesso em: 20 set. 2024.

² Disponível em <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 20 set. 2024.

Isto posto, a fim de ilustrar o que supracitamos, destacamos alguns momentos discursivos que contribuíram para o desrespeito à classe docente, com a participação de alguns políticos, figuras com poder de fala e de influência, que deveriam atuar em prol da valorização e do fortalecimento do sistema educacional. Primeiro, mencionamos o ex-presidente da república, Jair Bolsonaro, que fez várias declarações em *lives*, enquanto vivíamos a crise da COVID-19, sugerindo que os professores não queriam voltar às aulas presenciais por “preguiça”. Em outras ocasiões, Bolsonaro acusou a classe docente de uma “doutrinação ideológica” em sala de aula, sugerindo que os professores fomentavam ideologias partidárias, orientando, inclusive, que os alunos filmassem seus professores durante as aulas³. Outra fala polêmica que se caracteriza como desvalorização docente também aconteceu no decorrer da pandemia, quando João Dória, ex-governador de São Paulo, ao defender o retorno às aulas presenciais precocemente, afirmou que o governo “não remunera professores para ficarem em casa tomando suco de laranja e sendo preguiçosos”⁴.

Mediante o exposto, pretendemos compreender como a desvalorização docente se configura na conversa entre Dharvind, primeiro autor deste trabalho, e Carlos⁵, professor de língua portuguesa em uma escola pública de Minas Gerais e participante da pesquisa, a partir da narrativa de uma interação com seus alunos. Nesse sentido, este é um trabalho situado metodologicamente no paradigma qualitativo e interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006) e orientado teoricamente segundo a Linguística Aplicada Contemporânea (Moita Lopes, 2006), a qual busca criar entendimentos sobre a vida social e sobre os sujeitos socialmente marginalizados.

Para alcançar o objetivo a que nos propomos, mapeamos microdiscursivamente as escolhas léxico-gramaticais avaliativas, utilizadas na interação entre Carlos e Dharvind, e tecemos reflexões sobre como os participantes usam os recursos linguísticos para construir estigmas acerca da desvalorização docente (Monteiro, Vaz e Mota, 2022; Masson, 2016; Santos, 2015; Carmagnani, 2009), além de compreendermos as emoções que eles constroem em seus discursos e quais os seus efeitos. Para tanto, lançamos mão do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), desdobramento da Linguística Sistêmico-Funcional

³ Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2022/10/14/6-vezes-em-que-bolsonaro-se-provou-inimigo-dos-professores/> Acesso em: 25 set. 2024.

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2020/02/21/doria-diz-que-sao-paulo-nao-remunera-professores-para-ficarem-em-casa-tomando-suco-de-laranja-e-sendo-preguicosos.ghtml> Acesso em: 25 set. 2024.

⁵ Nome fictício utilizado para preservar a identidade do participante.

(Halliday, 1994), do estudo sobre estigmas (Goffman, 2004) e da micropolítica das emoções (Rezende; Coelho, 2010), que nos auxiliaram nas análises.

Na sequência, apresentamos a fundamentação teórica e, em seguida, discorremos acerca dos encaminhamentos metodológicos percorridos para construção desta investigação, assim como as análises dos dados. Ao final, tecemos algumas reflexões sobre a temática discutida.

A DESVALORIZAÇÃO DOCENTE E O DISCURSO

Considerando a Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a educação é um direito fundamental, ou seja, trata-se de um direito considerado essencial para a dignidade humana. Para garanti-lo, precisamos do professor, uma vez que esse é um dos responsáveis pela formação intelectual, cultural, física e moral dos estudantes. Entretanto, sabemos o quão negligenciado é o compromisso com a educação e, conseqüentemente, com os professores. Conforme Monteiro, Vaz e Mota (2022), sempre houve a precarização na formação docente da educação brasileira, o que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, essa problemática na formação de professores é antiga e ocorre desde o período colonial, momento em que o ensino era conduzido pelos padres jesuítas.

A valorização de qualquer profissão está atrelada a alguns aspectos, tais como condições apropriadas de trabalho, qualidade na formação inicial e continuada, remuneração digna e planos de carreira (Masson, 2016). No que tange ao salário, consoante a Santos (2015, p. 353), “no caso do professor a desvalorização cresce na medida da degradação provocada pelo tipo de desvalorização econômica”. O autor ainda menciona que as consequências desses fatores podem gerar a autodesvalorização, uma vez que o “próprio profissional perde o sentido e o significado de sua função” (Ibid., p. 354), implicando a perda de sua identidade profissional e causando transtornos mentais. Em 2022, por exemplo, o quadro de funcionários da educação do município de São Paulo estava com 43% dos profissionais de educação afastados devido a transtornos mentais⁶.

Como linguistas, não podemos deixar de mencionar a influência dos discursos da mídia no fortalecimento de fatores que desprestigiam a classe docente, incluindo as redes sociais. Em relação ao impacto desses discursos na educação, Carmagnani (2009) considera a mídia como

⁶ Disponível em: <[24](https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2023/outubro/professores-enfrentam-transtornos-mentais-disturbios-de-voz-e-violencia#:~:text=S%C3%A3o%20125%20mil%20servidores%20na,foram%20considerados%20relacionados%20ao%20trabalho.> Acesso em: 29 set. 2024.</p></div><div data-bbox=)



uma significativa propagadora de várias ideologias sobre a escola, criando uma imagem dos professores como responsáveis pela crise da educação, desqualificando e desmoralizando o docente, construindo assim “uma imagem turva ou distorcida do professor” (Colombo Gomes, 2014, p. 13).

Em vista do exposto e ao refletirmos sobre as falas de políticos mencionadas na introdução deste artigo, reforçamos a natureza social do discurso, em que “o significado é construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (Moita Lopes, 2001, p. 57-58). Sendo assim, compreendemos que existe uma relação que é inerente entre o discurso e o social, dado que o primeiro é “constitutivo da vida social” (Ibid., p. 59). Para Carmagnani (2009, p. 500), os discursos que circulam na nossa sociedade

não apenas impedem o sentimento de pertencimento desse professor à comunidade de professores da qual naturalmente faria parte, mas lhe impõem o silêncio, o controle, a exclusão pela inclusão. Em outras palavras, o professor é incluído para ser criticado, responsabilizado pelas mazelas da educação, e é excluído pelo discurso que o desqualifica e desmoraliza.

Esse excerto de Carmagnani (2009) nos remete à pergunta que nos fizemos quando começamos a escrever este artigo, nas nossas conversas e leituras, e com a qual nos deparamos no texto de Silva (2014, p. 3-4): “a desvalorização do professor permite questionar, afinal, quem desejaria abraçar uma carreira tão desprestigiada socialmente?”. É difícil não nos reconhecermos ao ouvirmos o relato de nosso participante e não sentirmos sua frustração. A maioria de nós, se não todos, já ouviu comentários sobre nossa profissão que nos fizeram sentir desvalorizados socialmente. Desse modo, escrever este manuscrito é uma forma de resistir aos discursos que nos tiram a dignidade, “tanto a força das pessoas que tomam, em uma cumplicidade transformadora, as dores do outro, como o poder da linguagem de provocar transgressões e transformar o mundo” (Rocha, 2021, p. 19).

A seguir, dissertamos sobre a micropolítica das emoções, que trata de como percebemos, interpretamos e manipulamos as emoções nas interações cotidianas, influenciando comportamentos, relações de poder e dinâmicas sociais. Essa abordagem busca entender de que forma as emoções são moldadas por contextos sociais e culturais e como são utilizadas para sustentar ou desafiar estruturas e hierarquias existentes.

MICROPOLÍTICA DAS EMOÇÕES

A emoção passou a ser reconhecida e valorizada na ciência após a chamada “virada afetiva”, a qual não só ampliou as pesquisas anteriores, como também abriu novas direções para o estudo, iluminando trabalhos passados e sugerindo novas possibilidades para a política (Hardt, 2007, p. ix). Como resultado, a emoção se tornou um tema de interesse em diversas disciplinas, incluindo Filosofia, Psicologia, Linguística e Antropologia — para citar algumas.

Nesta perspectiva, estabelecemos um diálogo com a Antropologia, mais especificamente, com o campo da Antropologia das Emoções, tendo em vista que não nos debruçamos sobre a emoção como um fenômeno fisiológico, mas entendendo-a como um construto social, cultural e discursivo (Abu-Lughod; Lutz, 1990). Isso porque, ao considerar que o ser humano pensa por meio da linguagem e é moldado por ela (Le Breton, 2019), podemos compreender que as emoções emergem de experiências discursivas vividas em contextos específicos, sendo capazes de ratificar ou modificar relações de poder entre grupos sociais (Rezende; Coelho, 2010).

Nesse sentido, destacamos a dimensão micropolítica das emoções, que, segundo Rezende e Coelho (2010, p. 40), diz respeito à “capacidade para dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual”. Sendo assim, lançar luz sobre essa dimensão das emoções significa entender que elas emergem imersas em relações de poder, estruturas hierárquicas ou igualitárias, bem como noções de moralidade e definições de fronteiras entre grupos sociais (Rezende; Coelho, 2010). Sob esse prisma, ao relacionarmos a desvalorização do professor e a micropolítica das emoções, podemos compreender, a partir dos discursos, como as emoções são instrumentalizadas e manipuladas dentro das dinâmicas sociais, políticas e institucionais que afetam a profissão docente.

Ao compreender a micropolítica das emoções como formas sutis e cotidianas pelas quais negociamos, controlamos e utilizamos as relações de poder para moldar comportamentos e atitudes, reconhecemos que as emoções fazem parte de um jogo de poder que influencia como os professores são percebidos e como se percebem. Por isso, entendemos que a desvalorização do professor pode estar intimamente ligada a uma manipulação emocional que serve para manter estruturas de poder que minimizam a importância da educação e dos profissionais que a promovem.

Na próxima seção, explicamos como os estigmas são formados a partir dos discursos sobre a desvalorização docente, explorando as dinâmicas sociais e emocionais que contribuem para a construção de uma imagem negativa e depreciativa da profissão.

ESTIGMAS

O discurso, seja ele midiático, político ou social, forma crenças, percepções e atitudes. Como apontamos na introdução, há menções sobre professores que são predominantemente negativas, o que constrói uma imagem distorcida da profissão, gerando um ambiente em que os educadores são desmerecidos. Essa construção social de desvalorização, reforçada pelos discursos negativos, estabelece estigmas que afetam tanto a autoimagem dos professores quanto a maneira como os alunos e a sociedade os percebem. À luz disso, acreditamos ser relevante analisar os estigmas socialmente construídos nos dados desta investigação, a partir dos estudos de Goffman (2004), que define estigma como um atributo profundamente depreciativo que reduz um indivíduo a uma posição de desvalorização social, “reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (Ibid., p. 6). Para o autor, o estigma emerge quando há um desacordo entre a identidade social real, que se refere ao que uma pessoa demonstra, e a identidade social virtual, que se refere às expectativas de suposições que outras pessoas formam com base em estereótipos ou informações disseminadas de forma superficial.

A partir dessa perspectiva, Goffman (2004, p. 7) sugere três tipos principais de estigmas: os **físicos**, relacionados a características corporais indesejáveis, como deficiências ou deformidades; **de caráter**, que são comportamentos compreendidos como desviantes, como o alcoolismo, dependência de drogas ou prisão; e os **estigmas tribais**, que categorizam um indivíduo como sendo inferior em relação a um determinado grupo social dominante. Em consonância com este último, acreditamos que os discursos veiculados na mídia e especulados na sociedade em geral estigmatizam a profissão docente, reforçando uma imagem desvalorizada não apenas do professor, mas da educação como um todo. Trata-se de um ciclo que desqualifica o ensino, desmotivando docentes e estudantes. Nesse contexto, os professores lidam (ou não) com a falta de respeito, o que afeta sua saúde emocional/psicológica, afastam-se de suas funções e/ou não buscam se especializar por entenderem que não vale a pena investir tempo, esforço e dinheiro para serem tratados como uma classe que é desmerecida.

Tendo discutido como os estigmas se formam a partir de discursos de desvalorização docente e suas implicações emocionais e sociais, passamos à etapa metodológica deste artigo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Na esteira do paradigma qualitativo e interpretativista, as análises aqui empreendidas resultam de “um conjunto de crenças e sentimentos [nossos e de Carlos] em relação ao mundo” (Denzin; Lincoln; 2006, p. 34). Isso significa que não pretendemos chegar a uma interpretação única e definitiva, pois os entendimentos gerados compõem parte da realidade, que, por sua vez, é por nós compreendida como uma construção sócio-histórica.

Além disso, como já mencionado, este trabalho se filia à Linguística Aplicada Contemporânea, a qual se propõe INdisciplinar (Moita Lopes, 2006) e crítica (Rajagopalan, 2003), rompendo os cercados das áreas do conhecimentos e sugerindo aproximações entre as disciplinas. Por esse motivo, propomos um diálogo teórico-metodológico com o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) para a realização microdiscursiva das análises.

Avaliação e Sistema de Avaliatividade

Em conformidade com Thompson e Hunston (2000), entendemos a avaliação como uma atividade interativa e interpretativa, que reflete uma negociação de valores entre os interlocutores do discurso. Dessa maneira, são três as principais funções da avaliação: (i) a construção de valores culturais e da relação entre esses valores e as entidades do discurso, (ii) o estabelecimento de uma conexão entre escritor/falante e leitor/ouvinte e (iii) a organização discursiva (Thompson; Hunston, 2000).

Avaliar, portanto, é uma tarefa discursiva complexa que envolve a utilização de recursos de linguagem para expressar atitudes, juízos e apreciações. Seguindo essa linha de pensamento, podemos afirmar que as avaliações estão profundamente ligadas ao aspecto moral da linguagem, uma vez que, para Linde (1997), elas correspondem a qualquer manifestação feita pelo falante que possua um significado social ou que atribua valor a uma pessoa, objeto, acontecimento ou relação. Além disso, ainda de acordo com a autora, é preciso que nos atentemos não somente à dimensão estrutural das avaliações, mas também às normas sociais, ou seja, às macrorrelações presentes na sociedade e como elas se configuram.

Por essa razão, o Sistema de Avaliatividade é uma importante ferramenta analítica que possibilita a condução de investigações sobre a prática avaliativa (Nóbrega, 2009). O Sistema de Avaliatividade foi proposto por Martin e White (2005), na esteira da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994), para quem a linguagem é entendida como um sistema sociosemiótico. Dito de outra forma, na perspectiva sistêmico-funcional, deve-se considerar o sistema linguístico e suas funções de maneira integrada, fundamentando-se na premissa de que

a configuração específica do sistema gramatical de uma língua está intrinsecamente relacionada às necessidades sociais e individuais que essa língua deve satisfazer (Gouveia, 2009).

Nesse viés, o Sistema de Avaliatividade se ocupa especificamente de como as interações interpessoais são moldadas por julgamentos, sentimentos e avaliações (Martin; White, 2005). Dessa forma, por intermédio desse sistema, conseguimos caracterizar as avaliações realizadas léxico-gramaticalmente pelos sujeitos sobre algo ou alguém, uma vez que esse sistema nos fornece três subsistemas de análise: Atitude, Gradação e Engajamento. Esse último diz respeito à convergência de elementos linguísticos representados por distintas vozes nos discursos. Já a Gradação, refere-se ao grau de intensidade das escolhas linguísticas dos sujeitos em suas avaliações. O subsistema Atitude, por sua vez, ocupa-se da análise de significados que expressam opiniões subjetivas, sendo subdividido em três categorias: Afeto, Apreciação e Julgamento.

Cabe destacar, então, que nos apoiaremos mais especificamente no subsistema Atitude, tendo em vista que objetivamos compreender a construção das avaliações, dos juízos e das reações emocionais subjetivas que atravessam a interação dos participantes. Além disso, por uma questão teórico-metodológica, apresentaremos as ramificações das três categorias que compõem o subsistema Atitude, mas, considerando o propósito deste trabalho, não nos deteremos nos pormenores de cada uma delas. Desse modo, para entender os usos detalhados das categorias de análise, sugerimos a leitura de Vian Jr., Souza e Almeida (2010).

Isso posto, quanto às categorias do subsistema em questão, o Afeto é aquela que se preocupa com as visões positivas ou negativas expressas nos discursos, que podem derivar tanto das reações emocionais do próprio falante/escritor quanto das respostas emocionais de outras pessoas (White, 2004). No âmbito do Afeto, as emoções se agrupam em três conjuntos: felicidade/infelicidade, satisfação/insatisfação e segurança/insegurança. De maneira análoga, a Apreciação — que versa sobre as avaliações dos sujeitos sobre coisas, fenômenos e objetos (Almeida, 2010) —, é subdivida em três partes: reação, composição e valoração.

Por fim, o Julgamento é a categoria que nos permite analisar o comportamento humano, traduzindo o modo pelo qual, numa determinada cultura, realizam-se as avaliações sobre moralidade, capacidade, legalidade e normalidade (Almeida, 2010). Nesse contexto, o Julgamento se divide em duas categorias: a estima social e a sanção social. A primeira ocupa-se de avaliações de admiração e crítica, policiando os comportamentos das pessoas em três níveis: normalidade, capacidade e tenacidade. Já a sanção social, caracteriza-se por avaliações

que envolvem complicações legais, sugerindo punições àqueles que descumprem o código/a lei. Ela se ramifica em dois níveis: veracidade e propriedade.

Vale ressaltar que nossas análises focam especialmente nas categorias Afeto e Julgamento, considerando que, como se verá, não há nos dados avaliação de objetos, mas de comportamentos atravessados por emoções. Esses recursos metodológicos, portanto, nos possibilitam analisar não somente as escolhas léxico-gramaticais, mas também a ligação desse léxico com as macrorrelações da sociedade. A seguir, apresentamos o contexto da conversa exploratória, discorrendo sobre as questões éticas, a interação e a geração dos dados deste estudo.

Contexto da conversa exploratória

Neste estudo, a interação entre pesquisador e participante, a qual será analisada mais adiante, não é chamada de entrevista, mas de conversa exploratória (Dias et al, 2021). Esse tipo de interação é marcado pela ausência de perguntas previamente roteirizadas, pelo respeito à agentividade dos participantes, pela flexibilidade dos papéis assumidos pelos interlocutores, buscando entendimentos comuns, de forma ética, fluida, honesta e afetuosa. Assim, as inteligibilidades produzidas são aqui entendidas como construções sociais mútuas, a partir da relação dos participantes entre si e com o ambiente com que interagem.

Dharvind e Carlos foram colegas de graduação e se formaram no mesmo ano⁷. Carlos é professor de uma escola pública de Minas Gerais, onde leciona a disciplina de língua portuguesa. Assim, por questões de afinidade, Dharvind convidou Carlos para uma conversa, em que dados foram gerados para a sua dissertação⁸. Carlos concordou em compartilhar suas experiências vivenciadas em sala de aula, relatando sua percepção e seus sentimentos sobre os desafios cotidianamente impostos à profissão docente. Para tanto, o participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigência da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEPq/PUC-Rio) para

⁷ Agosto de 2021.

⁸ Em sua pesquisa de mestrado, intitulada “*Como posso ter pulso firme se meus alunos têm pulsos sangrando?*”: uma análise discursiva das emoções e da (des)construção das violências em narrativas docentes, Dharvind analisa os discursos de professores da rede pública de ensino quanto às violências (re)produzidas no ambiente escolar, buscando gerar entendimentos sobre o papel micropolítico das emoções desses profissionais, a partir de suas escolhas léxico-gramaticais (Aguiar, 2025).

pesquisas científicas que envolvem seres humanos, conforme determina a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016⁹.

A conversa com esse professor participante foi realizada por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, em maio de 2024, e teve a duração de 1 hora 31 minutos e 37 segundos. Em seguida, essa interação foi transcrita, seguindo as convenções adaptadas por Bastos e Biar (2015). Posteriormente, alguns trechos foram selecionados para a composição das análises aqui propostas, sobre as quais nos debruçamos a seguir.

ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados, fundamentando nossas escolhas metodológicas nas abordagens teórico-metodológicas que orientaram nossa investigação. A metodologia adotada foi desenvolvida para mapear as instâncias avaliativas na interação entre os professores de língua portuguesa Carlos e Dharvind. Com isso, buscamos compreender as emoções envolvidas nessa experiência, possibilitando uma análise aprofundada das dinâmicas micropolíticas que influenciam a construção do estigma associado à profissão docente.

Como já mencionado, a proposta da conversa era o de refletir sobre as violências (re)produzidas no ambiente escolar, analisando o papel micropolítico das emoções de professores recém-formados. Assim, durante a conversa, Carlos começa sua narrativa lembrando-se de um episódio que é apresentado a seguir, dividido em três excertos. Neles, o participante contextualiza o ano de 2022, no qual aconteceram as primeiras experiências docentes tanto de Carlos quanto de Dharvind. Por isso, logo na linha 2, Carlos menciona “só 2022” e nas linhas 3 e 4, há uma fala sobreposta que gera risos, pois ambos compartilham da informação de que 2022 foi o ano em que viveram muitas experiências novas.

Excerto 1: “é claro, eles estudaram pra isso”

⁹ Vale ressaltar que este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa conduzido pelo primeiro autor deste artigo, sob a orientação da profa. Dra. Adriana Nóbrega e coorientação da profa. Dra. Mara Griffo, e possui parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

01	Carlos	no::ssa eu lembrei de uma coisa agora. aqui,
02		em 2022 >só 2022< hh
03	Dharvind	foi o ano [hh]
04	Carlos	[foi o ano hh] é:: tava uma briga aqui porque
05		queriam aumentar o salário dos: °advogados eu
06		acho° enfim eu sei que conseguiram um aumento
07		de sei lá trinta por cento assim e sem batalhar
08		muito.
09	Dharvind	caramba
10	Carlos	e: a educação tentando tentando tentando e não
11		conseguindo nada e: chegou essa discussão na
12		escola. aí eu lembro eu- eu acho que alguém
13		tinha lido no jornal aí o assunto da aula virou
14		isso é:: aí a pessoa falando “ai eles querem
15		não sei quanto de aumento” aí uma aluna virou
16		e falou assim “é claro, eles estudaram pra
17		isso” aí fizeram uma ponte com o professor com
18		professores, sabe? [em geral]
19	Dharvind	[aham]
20	Carlos	aí eu falei com ela “ah mas a educação também
21		tem tentado conseguir esse:: ajuste salarial
22		e não tem conseguido e eles estão conseguindo
23		tudo muito fá:cil, né?” aí ela falou isso “é,
24		mas eles estudaram pra isso, né?” hh
25		((expressão de indignação))

Nas linhas 4-8, Carlos contextualiza a situação contada, que trata da disparidade entre a valorização salarial de diferentes profissões, destacando a facilidade com que os advogados conseguiram um aumento significativo em comparação com a luta contínua e frustrante dos professores por reajustes salariais. Carlos menciona que, enquanto a categoria dos advogados conseguiu um aumento de “trinta por cento assim e sem batalhar muito” (linha 7), os professores enfrentam dificuldades para obter reconhecimento e melhorias financeiras, o que evidencia um cenário de injustiça e desvalorização da educação. Na linha 9, Dharvind expressa surpresa com o uso da interjeição “caramba”, uma vez que, como professores que valorizam a educação, ele compartilha com seu interlocutor a premissa de que a dignidade e o respeito à classe docente deveriam ser preservados. Além disso, compreendemos que há empatia com a situação mencionada por Carlos, sugerindo um envolvimento emocional com o tema discutido.

Observamos que, na fala de Carlos, há um julgamento negativo sobre o sistema que favorece os advogados em detrimento dos professores, enfatizado pela expressão “sem batalhar muito” (linhas 7-8). Categorizamos essa avaliação como um julgamento negativo de estima social no campo da tenacidade, pois não se pode confiar no sistema em relação ao mérito e à justiça na concessão de aumentos salariais. Carlos, ao repetir a palavra “tentando

tentando tentando e não conseguindo nada”, na linha 10, em relação à luta da classe docente por valorização salarial, expressa um afeto de insatisfação acerca do insucesso dessa tentativa. Entendemos que essa repetição também evidencia e reforça uma emoção negativa ligada à infelicidade, assim como um julgamento negativo de estima social em relação à incapacidade da classe docente por não conseguir o que há muito se vem lutando. Como consequência desse cenário, percebemos sentimentos de infelicidade, insatisfação, impotência e desvalorização da profissão docente.

Entendemos que Carlos avalia negativamente a postura da aluna, nas linhas 16-17: “é claro, eles estudaram pra isso”, ao utilizar um discurso reportado, dado que sugere um julgamento negativo de estima social da formação e do valor dos professores em comparação com outras profissões, neste caso, a advocacia. Essa avaliação implica que o esforço dos professores não é considerado suficientemente digno de valorização financeira, refletindo um estigma presente na sociedade. Segundo Goffman (2004), o estigma é um atributo que desqualifica um indivíduo de ser aceito completamente pela sociedade, criando um “nós” e “eles”. Neste excerto, percebemos que o estigma se configura na fala da aluna quando sugere que a profissão de professor é menos valiosa ou prestigiada do que outras, como a advocacia, isto é, os advogados merecem mais reconhecimento porque seus estudos seriam mais difíceis/valiosos que os dos educadores. Ademais, a fala da aluna reverbera uma carga emocional que pode ser interpretada como desdém, contribuindo para a construção de uma micropolítica em que os professores se sentem deslegitimados e desvalorizados em suas funções. Como professores, sentimos, infelizmente, que essa postura não se realiza somente na fala da aluna de Carlos, mas em grande parte da sociedade, o que estigmatiza a formação dos professores como inferior, desvalorizando nosso conhecimento e esforço.

Para Goffman (2004), o estigma afeta diretamente a identidade dos estigmatizados, levando a sentimentos de vergonha, desvalorização ou até de resistência. Desse modo, ao considerar que os advogados “estudaram pra isso” (linhas 16-17), a aluna indica que a formação dos professores não é reconhecida como uma área que mereça aumento salarial, sugerindo que os advogados estudaram para merecer o aumento enquanto os professores não. Esse é um exemplo claro do que Goffman (2004) chamaria de atributo estigmatizante, em que o trabalho e a formação dos professores são desqualificados socialmente e o trabalho de advogados é valorizado. De acordo com o autor (Ibid., p. 6), “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso”. Isso quer dizer que o estigma em relação ao professor surge do

contexto social e das normas que atribuem um valor negativo a essa profissão e não das características em si.

Sob esse viés, consideramos que o estigma não apenas afeta a percepção externa sobre a profissão, mas também impacta emocionalmente os professores. Para Carlos, a reação indignada ao comentário da aluna e a tentativa de argumentar, nas linhas 20-23 “ah mas a educação também tem tentado conseguir esse ajuste salarial e não tem conseguido e eles estão conseguindo tudo muito fácil, né?”, são sinais de uma resposta emocional ao estigma internalizado. Isto posto, entendemos que a interação entre a aluna e Carlos se configura como um confronto emocional e simbólico, em que o professor tenta defender o valor da educação, enquanto a aluna reproduz um discurso de desvalorização que reflete uma visão socialmente internalizada sobre a profissão docente. Ressaltamos que o evento narrado não foi somente sobre uma questão de lutas por salários melhores, mas percebemos aquela aula como um campo de disputa emocional que reflete a micropolítica das emoções no ambiente educacional.

Excerto 2: “eles não conseguem enxergar isso”

26	Dharvind	hh caramba
27	Carlos	aí eu falei “tá mas eu também estudei quatro
28		anos, e aí?” e eles não conseguem enxergar
29		isso eles acham que a gente... sabe? “ai quero
30		dar aula de língua portuguesa vou numa escola”
31		hh [e pronto]

O excerto 2 é continuação do primeiro e se inicia com uma fala de Dharvind, que, apesar de proferi-la entre risos, demonstra surpresa ao ouvir o relato de Carlos sobre a postura de sua aluna. Em seguida, Carlos avalia negativamente o que ouviu, utilizando um discurso reportado de sua própria fala ao responder sua aluna nas linhas 27-28: “tá mas eu também estudei quatro anos, e aí?”. Esse questionamento é atravessado pelas emoções de indignação e desconforto de Carlos, que deixa explícita sua discordância com a discente. Assim, identificamos uma avaliação de afeto de insatisfação quando Carlos diz “e aí?”, que nos leva a nos solidarizarmos e compartilharmos com nosso colega a decepção em relação à falta de reconhecimento de nosso esforço. Essa emoção negativa é dirigida não somente à aluna, mas a uma audiência implícita, que desconsidera o valor de nossa formação. Nesse contexto, ao afirmar que também estudou quatro anos, Carlos defende o esforço empreendido ao longo de anos até a conquista do diploma, bem como o de quem se forma em Direito.

Nas linhas 29-30, Carlos, ao utilizar novamente o discurso reportado de sua própria fala: “ai quero dar aula de língua portuguesa vou numa escola”, faz um julgamento negativo de sanção social no nível da veracidade e da propriedade, pois acredita não ser honesta e nem ética tal condição propagada na/pela sociedade e nos/pelos discursos. A maneira como Carlos descreve a visão simplista do senso comum sobre a docência carrega uma avaliação depreciativa sobre o modo como a sociedade enxerga o ensino, reforçando o estigma de que ser professor não exige um conhecimento especializado, desqualificando a complexidade e a importância da formação docente. Nosso participante considera essa visão superficial e redutora sobre a percepção social da profissão docente ao sugerir que as pessoas acreditam que a docência é algo que não demanda tanto preparo.

Em seguida, Carlos desabafa sobre o fato de os alunos não perceberem a semelhança entre o empenho necessário para a formação de professores e de advogados. Essa fala, portanto, sugere o atravessamento de uma emoção de frustração diante do caso narrado. Ademais, é possível notar que Carlos avalia negativamente o posicionamento dos alunos quando considera que eles “não conseguem enxergar isso” (linhas 28-29), isto é, o professor faz um julgamento de estima social sobre o comportamento dos alunos em relação à incapacidade de não perceberem que professores estudam tanto quanto os advogados. Isso também pode ser observado por meio de sua fala reportada, a qual mimetiza em tom crítico (e até mesmo satírico) um discurso do senso comum de que basta chegar em uma escola e manifestar o interesse de dar aula para conseguir um cargo de docente.

Outro aspecto a ser analisado é que, ao interpelar a aluna, Carlos provoca um desconforto, confrontando a crença (re)produzida pela estudante. Nessa perspectiva, as emoções de frustração e indignação de Carlos nos levam a refletir sobre a proposta da Pedagogia do Desconforto, de Megan Boler (1999). Sob esse viés, um dos tópicos para os quais a filósofa chama a nossa atenção é a necessidade de questionarmos crenças arraigadas e normalizadas na sociedade.

Em outras palavras, para Boler (1999), o desconforto surge como uma forma de confrontar narrativas tidas como naturais, como é o caso da aluna de Carlos que reproduz a ideia de que algumas profissões merecem ser mais valorizadas que outras devido a seu esforço acadêmico. Sendo assim, ao contestá-la, Carlos gera o desconforto que possibilita uma discussão mais abrangente, que proporciona questionamentos e que, consequentemente, leva em consideração outros pontos de vista. Destacamos, nesse sentido, que, embora não tenha convencido sua aluna de seu posicionamento, certamente conseguiu fazê-la refletir sobre a ideia

ao confrontá-la. É, portanto, essa iniciativa observada na atitude de Carlos que é encorajada pela pedagogia de Boler, pois direta ou indiretamente suscita o pensamento crítico e resiste às injustiças sociais.

Excerto 3: “por que alguém iria querer ser professor?”

32	Dharvind	[exa:to] e eles falam “por que que você virou
33		professor?” porque é uma: uma: coisa meio
34		<u>incrédula</u> né por que alguém iria <u>querer</u> ser
35		[professor?]
36	Carlos	[principalmente depois] de uma aula <u>difícil</u>
37		que você chama atenção: você briga com eles
38		chama atenção aí no final sempre vem alguém
39		“nossa professor tadinho de você” hh
40	Dharvind	é: uma visão de pe:na eu já escutei muito isso
41		“ah eu tenho tanta dó de você tanta pena de
42		você”

No excerto 3, por meio de uma fala reportada, Dharvind apresenta um questionamento aparentemente comum de seus alunos, isto é, a pergunta sobre por que se tornar professor. A partir disso, ele conclui que essa dúvida surge de uma incredulidade por parte dos alunos, afinal, “por que alguém iria querer ser professor?” (linhas 34-35), o que mostra que a decisão pela docência não é o esperado. Nesse contexto, a escolha pelo atributo “incrédula”, para adjetivar o comportamento de alguém que escolhe ser professor, sugere um julgamento negativo de estima social no âmbito da normalidade. Em outras palavras, a opção pela docência é vista e julgada como algo não natural, não normal, tendo em vista as mazelas com as quais os professores cotidianamente têm de lidar, como os baixos salários, as condições precárias de trabalho e a indisciplina dos estudantes.

No que se refere especificamente a esse último aspecto, Carlos reforça o ponto de vista apresentado por Dharvind, afirmando que questionamentos desse tipo surgem “principalmente depois de uma aula difícil” (linha 36). Em seguida, o professor explica o que entende como aula difícil, que é aquela aula em que “você chama atenção” e “você briga com eles” (linha 37). Compreendemos, nesse trecho, que Carlos se refere à indisciplina dos alunos, enfatizando o comportamento de quebra de regras, de infração da ordem escolar (Brito; Rocha, 2016) e, acrescentamos, de desrespeito ao professor.

A respeito do comportamento indisciplinado, julgamos válido ressaltar que, segundo dados de 2019 divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE)¹⁰, os professores brasileiros perdem cerca de um terço do tempo das aulas na tentativa de mediar a indisciplina dos alunos. Tais dados corroboram a narrativa de Carlos sobre as “aulas difíceis” (linha 36), na medida em que ele precisa “chamar atenção” (linha 37 e 38) dos alunos corriqueiramente. A experiência relatada por Carlos, portanto, não apenas reflete o problema sistêmico da indisciplina — o qual prejudica o ensino —, como também reforça a desvalorização da profissão docente.

Na linha 39, Carlos utiliza a fala reportada “nossa professor tadinho de você” com o objetivo de reproduzir o discurso que frequentemente ouve de seus alunos. De maneira semelhante, Dharvind ratifica que também escuta frases desse tipo e exemplifica: “ah eu tenho tanta dó de você tanta pena de você” (linhas 41-42). Embora essas falas aparentem manifestar apoio emocional aos professores, sugerindo compaixão, é preciso examinar seu efeito a partir da dimensão micropolítica das emoções. Para Rezende e Coelho (2010), a compaixão tem a capacidade de reforçar micro-hierarquias sociais. Isso porque, quando os alunos expressam pena dos professores, eles reafirmam implicitamente uma posição de superioridade em relação ao docente, o qual é percebido como “[coi]tadinho”, ou seja, alguém que está numa posição inferior na hierarquia social da escola e da vida. Nessa perspectiva, a compaixão se mostra como uma forma de condescendência que, em vez de promover solidariedade, reforça estigmas em relação à desvalorização do professor, colocando-o em uma posição de fragilidade social e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas neste trabalho possibilitaram uma melhor compreensão sobre como a desvalorização docente é manifestada nos contextos de interação. Para realizá-las, partimos de uma conversa entre dois professores, na qual Carlos compartilha com Dharvind suas experiências docentes, especificamente uma interação com alunos que discutiam o aumento salarial aprovado para a classe dos advogados, em 2022, em sua cidade. Nesse contexto, realizamos o mapeamento das escolhas discursivas dos participantes, por intermédio do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), e pudemos identificar que os estigmas (Goffman, 2004) associados à profissão docente sugerem que a formação e o esforço dos professores não são dignos de valorização. Isso gera em Carlos e Dharvind sentimentos de infelicidade, insatisfação e frustração, refletindo normas sociais que desqualificam a educação.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/docentes-brasileiros-perdem-mais-tempo-de-aula-e-lidam-mais-com-bullying-que-a-media-internacional/>> . Acesso em: 18/10/2024.

Nesse viés, a análise discursiva do papel micropolítico das emoções (Rezende; Coelho, 2010) permitiu explorar os efeitos provocados pelo desprestígio da carreira nos próprios professores. Por um lado, as emoções que permeiam os discursos dos professores reforçam relações desiguais de poder, desmotivando-os. Por outro lado, observamos que a postura de questionamento assumida por Carlos pode inspirar, na esteira da Pedagogia do Desconforto (Boler, 1999), uma subversão dessa lógica, pois é capaz de promover um espaço de reflexão crítica que confronta crenças arraigadas sobre professores. Dessa forma, quando Carlos questiona sua aluna, não somente reafirma o valor da educação, como também provoca um desconforto que pode levar à reavaliação de percepções estereotipadas. Logo, a prática docente se mostra um espaço de resistência, desafiando constantemente discursos de desvalorização da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. **Language and the Politics of Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1-23.

ALMEIDA, F. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**. vol.31, pp.97-126. 2015.

BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II**. Inep, v. 9, p. 11-49, 2023.

BOLER, M. **Feeling Power: Emotions and Education**. Londres: Routledge, 1999.

BRITO, L. M. T.; ROCHA, M. L. Discutindo a indisciplina, a violência e o bullying na instituição escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 332-345, 2016.

CARMAGNANI, A. M. G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009.

COLOMBO GOMES, G. S. **Narrativas de professores e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteador pela prática**

AGUIAR, Dharvind Anacleto; SOUZA, Emanuelle Fonseca. “Por que alguém iria querer ser professor?”: uma análise discursiva das emoções e dos estigmas sobre a prática docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

exploratória. 2014. 260 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-42, 2006.

DIAS, A.; MACIEL, B.; NUNES, D.; VIANA, T.; SILVA, T.; CÔRTEZ, T. Prática Exploratória em contextos de pesquisas acadêmicas: contribuições ético-metodológicas em investigações recentes. In: **Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**. Anais. Uberlândia (MG), UFU, p. 21-37, 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma** - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, [1963] 2004.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Revista Matraca**, v. 16, n. 24, RJ: Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London; New York: Arnold, 1994 [1985].

HARDT, M. Foreword: What affects are good for. In: P. T. CLOUGH; J. HALLEY (Eds.) **The Affective Turn** – Theorizing the social. Durham and London: Duke University Press, 2007, p. ix-xiii.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of Evaluation: Appraisal in English**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MASSON, G. **A valorização dos professores e a educação básica nos estados**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

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

MONTEIRO, A. N. P. M.; VAZ, B. R. G.; MOTA, R. S. Desvalorização profissional dos professores. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos – RELAEC**, V. 03, N.13 Jan./Fev, 2022.

NÓBREGA, A. N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. 2009. 244f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AGUIAR, Dharvind Anacleto; SOUZA, Emanuelle Fonseca. “Por que alguém iria querer ser professor?”: uma análise discursiva das emoções e dos estigmas sobre a prática docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ROCHA, H. C. Um possível prefácio em tempos de luto: porque resistir é preciso – e sempre (ins)urgente. In: TANZI NETO, A. (Org). **Linguística Aplicada de resistência: transgressões, discursos e política**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 11-24, 2021.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 2º sem. 2015.

SILVA, Maurina P. G. O. **A silenciosa doença do professor: burnout, ou o malestar docente**. Guarujá, 2014. Disponível em: <<https://www.unaerp.br/documentos/1464-161-454-1-sm/file>> Acesso em: 04 de out. 2024.

THOMPSON, G.; HUNSTON, S. **Evaluation: An Introduction**. In.: THOMPSON, G.; HUNSTON, S. (Orgs.). **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-27, 2000.

VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WHITE, P. Valoração - A linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. esp., p. 177-205, 2004.

OS AUTORES

Dharvind Anacleto Aguiar é mestrando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Graduou-se em Licenciatura em Letras pela UFOP, onde desenvolveu projetos de extensão e de iniciação científica na área de Linguística Aplicada. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPq) e do grupo Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso (ASFAD/CNPq), onde colabora na organização de discussões acadêmicas, eventos e na produção de artigos voltados à Linguística Aplicada Crítica e à Análise do Discurso de base Sistêmico-Funcional. Seus interesses de pesquisa incluem as construções discursivas de emoções e as performances corpóreo-discursivas.

E-mail: aguiardharvind@gmail.com

Emanuelle Fonseca Souza é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na PUC-Rio e doutora em Estudos da Linguagem pela mesma universidade. É membro do grupo de pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPq) e do grupo Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso (ASFAD/CNPq). Professora do Instituto Anísio Teixeira - ISAT, onde leciona nos cursos de Letras e Pedagogia. Atualmente cursa bacharelado em Psicologia.

E-mail: emanuellefonsouza@gmail.com