

## ***Nós, professores: Conversas exploratórias e emocionadas sobre trajetórias profissionais à luz do Sistema de Avaliatividade***

**Atos Edwin Pereira da Silva Lucas**

Universidade Federal de Goiás – UFG

**Vitor Azevedo Abou Mourad**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

**Resumo:** Este artigo busca investigar como dois professores-amigos no início de suas caminhadas profissionais reconstruem discursivamente e entendem as emoções que perpassaram suas formações e atravessam sua prática docente. Para isso, recorremos aos conceitos teóricos da Linguística Aplicada Contemporânea, com apoio nos estudos das emoções e no Sistema de Avaliatividade, com enfoque no Subsistema Atitude e no domínio do Afeto. Os dados analisados foram construídos a partir de conversas exploratórias realizadas entre os autores-participantes. Por meio delas, pode-se perceber o predomínio do Afeto de insegurança em relação à escolha pela licenciatura e ao início do curso, mas também do Afeto de satisfação quando tratamos diretamente do espaço, na formação inicial, para refletir sobre suas emoções. Os dados também levam ao entendimento da relevância da Prática Exploratória na formação de professores e como ela nos possibilitou enxergar e acolher nossas emoções, de forma a utilizá-las como força propulsora no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Emoções. Prática Exploratória. Formação docente. Sistema de Avaliatividade.

**Abstract:** This article seeks to investigate how two teacher-friends at the beginning of their professional journeys discursively reconstruct and understand the emotions that permeate the process of their teaching practice. To do this, we resort to theoretical concepts from Contemporary Applied Linguistics, supported by studies of emotions and the Appraisal System, focusing on the Subsystem of Attitude and Domain of Affect. The data analyzed were constructed from exploratory conversations held between the author-participants. Through them, one can perceive the predominance of the Affect of insecurity in relation to the choice of the degree and the beginning of the course, but also of the Affection of satisfaction when we deal directly with the space, in initial training, to reflect on their emotions. The data also leads to an understanding of the relevance of Exploratory Practice in teacher training and how it enabled us to see and embrace our emotions, in order to use them as a driving force in the teaching-learning process.

**Keywords:** Emotions. Exploratory Practice. Teacher education. Evaluation system.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo parte do afeto, o afeto-ação que norteou todo o nosso processo de formação enquanto professores. Nos conhecemos no ano de 2018, quando entramos, no mesmo semestre, no curso de Letras na PUC-Rio. De início, não éramos da mesma turma. Fomos nos conhecer, de fato, no segundo semestre, quando ingressamos no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Atuávamos no mesmo dia da semana em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Ali, tivemos o primeiro contato com a sala de aula por outro viés, agora do professor/*pibidiano*/professor em formação. A sala de aula localizada bem de frente para a praia foi o nosso palco, onde pudemos performar uma identidade docente ainda em seus primeiros passos.

Agora, passados alguns anos, nós – Atos e Vitor – retomamos, por meio de uma conversa exploratória (Miller, 2001; Maciel, 2021), como enxergamos a trajetória que tivemos, sobretudo aquela que trilhamos juntos. O objetivo principal deste artigo é investigar como nós reconstruímos discursivamente o papel das emoções em nossa formação e os atravessamentos às nossas práticas docentes. De maneira mais específica, buscamos (i) entender como se deu a escolha pelo curso de licenciatura e as emoções acompanhadas desta escolha; (ii) observar como o espaço para as emoções durante a formação de professores é reconstruído pelos participantes e como se desdobra em seu contexto profissional atual; (iii) analisar de que modo as emoções são construídas discursivamente por professores que, durante sua formação, tiveram espaço para falar de seus afetos; e (iv) analisar como os elementos avaliativos colaboram para a construção discursiva das emoções dos participantes.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. Prática Exploratória e conversas exploratórias

A Prática Exploratória (Miller et al, 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020) – PE – se apresenta como uma forma de agir, ser e estar, especialmente quando pensamos em contextos pedagógicos, por meio de um enfoque aos entendimentos e às reflexões das situações.

Nosso primeiro contato com a PE foi no início da graduação, em uma oficina sobre interação e ensino, destinada aos alunos de licenciatura em Letras, mediada, naquela oportunidade, pelas professoras e praticantes exploratórias Adriana Nóbrega e Inés Miller. De início, tudo parecia muito confuso e até mesmo utópico, muito distante da sala de aula e da prática pedagógica até então conhecidas por nós. Percebíamos, ali, uma sala de aula sustentável e com foco na qualidade de vida para todos que a integram.

A qualidade de vida proposta pela Prática Exploratória é aquela que “nos convida a aprender ensinando-vivendo é aquela para a qual não se pode ignorar o que há de humano, social, na sala de aula...é feita de atenção cuidadosa ao que se vive em sala de aula” (Maciel, 2021, p. 85). E foi através do contato com um ensinar-vivendo que valorizava o social em sala de aula que, ao longo da nossa formação, pudemos compreender a Prática Exploratória não mais como algo confuso ou utópico, mas sim necessário para que se construa o cenário educacional acolhedor, inclusivo e de constante desenvolvimento no qual acreditamos, não apenas no ensino básico, mas também no ensino superior.

A Prática Exploratória é norteada por princípios ético-crítico-reflexivos, os quais buscam levar professores e alunos a, juntos, desenvolverem um olhar atento para as questões ao seu redor. Os princípios são:

- Priorizar a qualidade de vida.
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
- Envolver todos neste trabalho.
- Trabalhar para a união de todos.
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.
- Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos. (Miller et al., 2008, p.147)

Ao destacar a importância de buscarmos entender e priorizar as qualidades das vidas dos participantes de um grupo, a Prática Exploratória se mostra preocupada com o que os indivíduos sentem e pensam, não restringindo o espaço da sala de aula aos conteúdos programáticos. Ademais, a complexidade desse espaço pode ser percebida melhor ao destacarmos a concepção tridimensional da sala de aula, “onde as dimensões social, afetiva e cognitiva convivem em harmonia, fazendo deste contexto uma unidade sistêmica” (Nóbrega Kuschnir, 2003, p. 47). Dessa forma, reconhecemos os vários fatores que estão em jogo dentro de uma sala de aula.

É válido evidenciar, ainda, que “os princípios não representam uma sequência ordenada de etapas a serem seguidas uma após a outra. Ao contrário, eles ocorrem de maneira integrada, formando o todo da Prática Exploratória” (Maciel, 2021, p. 98). A Prática Exploratória não segue um passo a passo; pelo contrário, ela está em constante movimento através das reflexões dos praticantes. Nesse sentido, acreditamos na construção mutável e contínua de entendimentos feita por alunos e professores, por isso é orientada por princípios em constante processo de reformulação pelos praticantes.

## 2.2. O Estudo das Emoções: Da Formação à Prática Docente

Mantendo uma postura crítica de cunho reflexivo, como promovido pela PE, a atividade docente pode – e deve – ser entendida de outro modo, não mais daquele tradicional que colocava o professor como uma entidade superior e que sempre estava certa, mas sim como um ser em constante aprendizado. O estudo acerca de nossas próprias construções afetivas, crenças e identidades faz parte do caminho para uma educação que prioriza o trabalho para entender a qualidade de vida (Miller et al. 2008).

Nesse caminho, quando bell hooks (2020) nos traz uma nova visão sobre o amor e os demais afetos, ela reforça a importância do “falar sobre”, de expressarmos o que sentimos e de pensarmos por que sentimos. Segundo ela,

[p]recisamos falar de nossa vergonha e de nossa dor corajosamente para nos recuperarmos. Abordar o que nos feriu não é culpar os outros; contudo, isso permite que os indivíduos que foram e estão sendo machucados insistam no reconhecimento e na responsabilidade vindos de si próprios e dos que foram os agentes de seu sofrimento, assim como dos que o testemunharam. A confrontação construtiva ajuda em nossa cura (hooks, 2020, p. 259).

A partir disso, explicitamos a importância de falar sobre experiências pessoais que denotam o papel das emoções em nosso processo de formação docente. Para isso, recorreremos aos estudos das emoções, iniciando pela sua dimensão micropolítica (Rezende; Coelho, 2010). Sob esse viés, nossos entendimentos sobre emoções são construções socioculturais, rompendo com a noção de que os sentimentos seriam fruto de uma “essência universal”, em que as emoções são vistas como realidades psicobiológicas, instintiva e própria à espécie humana, e, portanto, compartilhadas de forma universal.

Nessa direção, “a emoção seria algo que existiria somente em contexto, emergindo da relação entre os interlocutores a ela sempre referida” (Rezende; Coelho, 2010, p. 40). Para as autoras, os sentimentos são fenômenos culturais e não generalistas. No entanto, “a expressão destes sentimentos é regida pelas regras sociais, nas quais se imbricam a linguagem verbal e corporal, que expressam as emoções, como os gestos e as palavras” (Carvalho, 2021, p. 53). Esse pressuposto da existência das emoções no contexto de interação social é o que nos leva à “micropolítica da emoção”, que trata da relação entre os sentimentos e as macrorrelações sociais vigentes, como poder, hierarquias, (des)igualdades, margens etc.

Levando isso em consideração, fica evidente a relação existente, de início, entre as emoções e a sala de aula; afinal, a sala de aula é, por essência, um espaço de muita emoção. No entanto, diante de um sistema educacional que privilegia a mera transmissão de conteúdos e, conseqüentemente, sua memorização, olhar para o nosso interior e para o exterior, tanto nas

LUCAS, Atos Edwin Pereira da Silva; MOURAD, Vitor Azevedo Abou. Nós, professores: Conversas exploratórias e emocionadas sobre trajetórias profissionais à luz do Sistema de Avaliação. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

nossas expressões próprias, quanto no que nos cerca, é uma prática fundamental de resistência e de reexistência (Freire, 2013), mas não tão simples de ser posta em prática. Nesse sentido, Freire (2013, p. 138) destaca a necessidade de rompermos com a separação entre seriedade docente e afetividade:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar.

Ao romper, mesmo que de forma pouco chamativa, com o que é esperado e imposto, estamos construindo novas maneiras de ensinar e de aprender e encontramos na afetividade esses novos caminhos dentro da docência sem deixar de lado a seriedade profissional esperada do professor.

Entendemos que, na atualidade, no entanto, o lugar essencial das emoções em nosso cotidiano, incluindo o pedagógico, vem sendo cada vez mais explorado pelo meio acadêmico (Nóbrega, Griffo, 2022). Segundo Coelho e Rezende (2011, p. 15), as pesquisas em emoções nos possibilitam “apresentar uma visão mais completa daquilo que está em jogo para as pessoas em seu cotidiano”, como no caso desta.

Ao entendermos as emoções como performances (Zembylas, 2004) em constante movimento, consideramos de alta complexidade o estudo sobre o que sentimos e sobre como exteriorizamos nossa afetividade (Nóbrega Kuschnir, 2003). Assim, esta pesquisa não tem pretensão de definir e rotular o que os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sentem e pensam, mas sim de investigar a construção das emoções, como elas emergem nos discursos, que significados criam e como se relacionam às práticas de professores no processo de formação de e em sua posterior prática docente, denotando por um viés investigativo às contínuas relações que são estabelecidas entre ensino-aprendizagem e afetividade (Zembylas, 2004).

Explorando de maneira mais aprofundada a dimensão afetiva, Nóbrega Kuschnir (2003) pontua a necessidade de o professor (re)conhecer as manifestações emocionais em sua sala de aula, passando a conhecer melhor seus alunos, também no aspecto emocional, o que possibilita uma interação diferenciada das relações coconstruídas no grupo. Nessa perspectiva, a autora entende o afeto como “um construto social que permeia e interage constantemente com as estruturas sociais e cognitivas do contexto escolar” (Nóbrega Kuschnir, 2003, p. 51), já que reconhecer os afetos positivos e negativos pode causar diferentes efeitos nos grupos sociais.

### 2.3. O Sistema de Avaliatividade e o Domínio do Afeto

Através de uma abordagem ancorada na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday e Mathiessen, 2004) – LSF –, buscamos, com enfoque no Sistema de Avaliatividade, trazer paralelos e reflexões sobre como as emoções nos afetaram no processo de formação docente, considerando o olhar para as emoções de licenciandos um movimento fundamental para pensarmos as práticas pedagógicas desses indivíduos, num processo crítico-reflexivo.

De acordo com a teoria Sistêmico-Funcional, “a linguagem é concebida com um sistema semiótico em três estratos: um de significados, um de fraseados e outro de letras/sons” (Vian Jr., 2010, p. 21). O Sistema de Avaliatividade, no qual nos aprofundamos, está localizado no estrato semântico e se realiza no estrato léxico-gramatical, de forma oral ou escrita, a depender da interação desenvolvida, pelo estrato Grafo-fonológico. Esse sistema se encontra e tem origem na LSF pelo fato de as escolhas lexicais serem resultado de preferências lexicais em detrimento de outras e não feitas ao acaso (Martin; White, 2005).

O Sistema de Avaliatividade foi proposto por Martin e White (2005). Os autores utilizam o termo “Appraisal” para dar nome aos recursos interpessoais, atentando-se às questões sociais, ao Afeto, considerando como se dá a comunicação entre os falantes, os processos de aprovação e desaprovação, incentivo e abominação dentro do discurso. Traduzindo para o português brasileiro, aqui utilizaremos o termo “Avaliatividade”, proposto por Vian Jr. (2009), que trata o termo “sistema” como “um conjunto, um sistema de opções em nível semântico-discursivo à disposição dos usuários que, no nível lexicogramatical, será instanciado em um texto pelos mecanismos linguísticos de avaliação dos quais a língua dispõe” (Vian Jr., 2009, p. 107). Já o termo Avaliatividade é utilizado para se referir ao potencial aparente na língua para a atribuição de significados avaliativos.

O Sistema de Avaliatividade é composto por três subsistemas inter-relacionados, são eles: Atitude, Engajamento e Gradação (Martin; Rose, 2003; Thompson, 2014). Devido ao foco, nesta pesquisa, no entendimento das emoções e seu papel durante o processo de formação de professores, daremos maior ênfase à Atitude e seus domínios, por proporcionarem o uso da avaliação para o entendimento de emoções, o que, como dito anteriormente, pretendemos trazer na análise das conversas exploratórias. Os domínios da Atitude englobam “nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação de coisas” (Martin; White, 2005, p. 35). São eles: Afeto, Julgamento e Apreciação.

O domínio do Afeto trata das construções das emoções nas interações, lidando com a “expressão de in/felicidade, in/segurança e insatisfação” (Nobrega; Griffo; Alves, 2022, p.7542). O Julgamento se direciona à avaliação do comportamento, subdividindo-se em duas categorias: estima social e sanção social, em que a estima social tratará das “avaliações de des/prestígio e des/crédito social e é composta por Julgamentos de normalidade, de capacidade e de tenacidade” (Nobrega; Griffo; Alves, 2022, p.7542) e a sanção social tratará das “penalidades e a punições, ligando-se a aspectos de veracidade (o quão honesto/desonesto alguém é) e de propriedade (o quão ético/não ético alguém é)” (Nobrega; Griffo; Alves, 2022, p.7542). A Apreciação trata das avaliações interligadas às características estéticas / materiais.

De maneira mais específica, o Afeto denota os sentimentos dos falantes, expondo as emoções destes em relação às pessoas, às coisas e aos acontecimentos. Ele se mostra como fundamental para a construção da pesquisa e o entendimento da experiência que os participantes dela tiveram durante sua formação enquanto licenciandos. Entendendo que, como posto por Adriana Nóbrega (Comunicação pessoal, 2022), “tudo é afeto”, este será o principal norteador para a análise das conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021) que teremos para falar sobre as experiências e emoções vivenciadas pelos participantes ao longo do processo de formação docente.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Paradigma da pesquisa

Adotamos, neste artigo, uma visão de pesquisa qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), levando em consideração todos os aspectos que atravessam, de forma direta e indireta, a vida dos participantes, a partir das emoções que trazemos sobre nossas experiências durante o processo formativo enquanto professores.

A escolha por esta perspectiva de pesquisa se dá pela nossa busca por entendimentos no contexto pesquisado, a partir de nossas experiências enquanto professores em formação. Nesse sentido, não temos interesse de elaborar verdades, já que os entendimentos são específicos do contexto que pesquisamos e vivenciamos (Allwright; Bailey, 1991).

Essa pesquisa também está inserida no paradigma do praticante (cf. *practitioner research.*; Allwright, 2003), uma vez que ele coloca o professor como agente de investigação, que é a forma como nos posicionamos na atuação como professores-pesquisadores. Nessa direção, como posto por Allwright (2003, p.1), “toda pesquisa já é pesquisa participante, na medida em que os pesquisadores são inerentemente incapazes de se excluir adequadamente dela”.

Levando isso em conta, para a geração dos dados desta pesquisa, optamos pelo uso das conversas exploratórias (Miller, 2001; Maciel, 2021) por serem uma forma de criar uma atmosfera mais harmônica e confortável, que não objetive apenas algo técnico para a pesquisa, mas que engaje os participantes na conversa e traga para dentro da pesquisa seu contexto social, cultural e pessoal (Rollemberg, 2008). Assim, o objetivo não se baseia em seguir um roteiro e o foco das conversas não está nas perguntas, mas sim nas reflexões que serão geradas delas e do contexto de interação.

Além disso, a escolha pelas conversas exploratórias também atravessa nossa identidade enquanto praticantes exploratórios, tendo em vista que as conversas exploratórias se alinham aos princípios da Prática Exploratória por se tratar de um trabalho “investigativo que é desenvolvido por praticantes – professores, alunos ou outros profissionais – em ambientes pedagógicos ou em outros contextos” (Miller, 2013, p. 319-320).

Dessa forma, a Prática Exploratória, com seu alto teor reflexivo e o “trabalhar para entender”, nos ajudará a interpretar o conteúdo da conversa exploratória, com o objetivo de garantir uma construção reflexiva e harmoniosa junto aos participantes, em que se sintam à vontade para falar sobre seus processos de formação enquanto professores e as emoções.

### **3.2. O contexto da pesquisa**

Este artigo é derivado da dissertação de mestrado de um dos autores, Atos Edwin Pereira da Silva Lucas, intitulada *‘‘Estamos fadados a ser emocionados’’: Uma reflexão sobre as emoções na formação docente*, defendida em abril de 2024, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Nesse sentido, este texto reúne parte dos dados gerados para a dissertação. Aqui, selecionamos apenas os dados em que nós dois, Atos e Vitor, interagimos, por meio de conversas exploratórias.

Nós dois nos desenvolvemos juntos na docência, desde a formação inicial, cursando a graduação e o mestrado juntos, até o momento de escrita deste texto, em que seguimos caminhando, mesmo que em direções distintas, pelo afeto e empenho que dedicam a educação. Atos é doutorando em Antropologia Social na Universidade Federal de Goiás (UFG) e atua como professor de Língua portuguesa e Língua inglesa na rede estadual de educação de Goiás e alumni do programa de desenvolvimento de lideranças educacionais Ensina Brasil. Vitor é doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio e atua como analista de projetos socioeducacionais também na PUC-Rio, coordenando, desde 2022, o pré-vestibular comunitário da universidade.

Para facilitar a leitura, na seção de análise dos dados, utilizaremos a terceira pessoa do singular quando formos nos referir a cada um de nós, evitando possíveis confusões.

### 3.3. Procedimentos metodológicos

As conversas exploratórias foram realizadas e gravadas por meio da plataforma digital Zoom. Nelas, foram propostas, por Atos, algumas perguntas orientadoras, de forma a iniciar o processo reflexivo, mas mantendo a autonomia e liberdade dos dois participantes ao longo da conversa, uma característica das conversas exploratórias.

Após a gravação, foi realizada a transcrição integral das falas geradas nas conversas, a partir das convenções da Análise da Conversação (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1994), com a incorporação de símbolos propostos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989). Finalizada a etapa de transcrição, selecionamos os trechos a serem analisados de maneira mais aprofundada. Em todos os processos, foram seguidas as normas éticas vigentes manifestadas nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Nessa direção, optamos pelo uso de nossos verídicos – em vez de nomes fictícios – devido ao valor autoetnográfico e afetivo desta pesquisa para nós. Por outro lado, nomes de terceiros e de algumas instituições serão substituídos por nomes fictícios para a preservação de suas identidades.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

Nossa conversa tem pontapé inicial a partir de uma reflexão de Vitor sobre sua trajetória até chegar à licenciatura, levando-o a pensar sobre o desejo por ser professor e os atravessamentos que esta escolha trouxe para a sua vida. Vitor relata que o desejo de ser professor surgiu ainda na infância, junto aos temores embutidos ao ato de ser professor que partiam de pessoas do convívio dele na escola, inclusive seus professores: que, tendo por base suas experiências, externavam para Vitor fortes construções afetivas de insatisfação com suas carreiras.

Tais questionamentos permeavam o desejo de Vitor pela docência e traziam o Afeto de insegurança e um Julgamento de não normalidade daquilo que ele havia escolhido para sua vida profissional, mas não o paralisavam. Ele destaca que, ao mesmo tempo em que pensava sobre tudo isso, buscava ajudar seus colegas na escola, compartilhando conhecimento com os outros.

### Excerto 1: “é importante que haja também professores e que sejam pessoas inteligentes”

Atos	53	É muito doido como a gente, quando verbaliza esse
------	----	---

	54	desejo de ser professor, em geral, fomos colocados
	55	numa posição sempre de desvalorização, de que
	56	“você merecia uma coisa melhor”, “você é muito
	57	inteligente para isso” ↑. É engraçado, porque eu
	58	passsei exatamente pela mesma coisa...Então é uma
	59	<u>coisa bem comum e que está muito atrelado de certa</u>
	60	<u>forma a desvalorização da educação no nosso país.</u>
	61	<u>E que vem de todos os lados</u> ↑. É muito duro de
	62	pensar que, inclusive professores, acabam
	63	desencorajando a gente de se tornar, de construir
	64	algo que a gente deseja e de correr atrás disso. É
	65	uma coisa muito, muito estranha↑, que acaba
	66	afetando a gente de alguma forma e acaba sendo uma
	67	decisão de muita coragem.
Vitor	68	Exatamente, hoje, quando algum aluno meu fala que
	69	quer fazer licenciatura, <u>eu fico feliz da vida.</u> E
	70	aí as pessoas falam↑, <u>eu falo, gente, mas ele quer</u>
	71	<u>uma carreira que sabe que...claro, tem esses</u>
	72	<u>problemas como muitas outras têm, as vezes as</u>
	73	<u>pessoas não falam, mas tem esses dois lados: o</u>
	74	<u>bônus e o ônus.</u> Então assim, se a pessoa está
	75	procurando, eu estímulo↑, incentivo, porque eu
	76	<u>acho que é importante que haja também professores</u>
	77	<u>e que sejam pessoas inteligentes, essa ideia de</u>
	78	<u>que, ah, muito inteligente para ser professor.</u>
	79	Para mim isso é uma palhaçada.

Neste excerto, Atos conversa com Vitor sobre como também vivenciou o desencorajamento de professores em relação à carreira docente e atrelo esta atitude de alguns professores: “a desvalorização da educação no nosso país” (linhas 60 e 61). São os Afetos de insatisfação e infelicidade de alguns professores com a carreira docente que os leva a alertarem seus estudantes sobre não seguir por este caminho. Entendemos, hoje, que tais emoções são fruto da desvalorização e precarização do trabalho do professor em nossa sociedade. Isso engloba desde a falta de estrutura até a baixa remuneração que, entre muitos outros fatores, levam ao adoecimento do professor.

É por esse motivo que Atos vê a escolha pela docência como “uma decisão de muita coragem” (linhas 66 e 67) e também de resistência. Uma escolha que, mesmo atravessada em muitos momentos pelo Afeto de insegurança, é refeita a cada dia em sala de aula, onde, com todos os desafios impostos, seguimos acreditando em nosso papel como promotores de mudança social.

Sobre esse Afeto de insatisfação de professores, Vitor fala da importância de fazermos diferente, até porque, a partir do contato com a Prática Exploratória e seus praticantes,

tivemos quem nos impulsionasse no caminho da docência. Não que tenham nos omitido os problemas que a profissão carrega, mas, como Vitor trouxe entre as linhas 73 e 74, assim como em qualquer outra carreira, a docência “tem esses dois lados: o bônus e o ônus”.

Com isso, é perceptível o Afeto de felicidade que ele sente quando sabe que um de seus alunos deseja ser professor (linhas 68 e 69), oferecendo a eles suporte ao invés de desmotivação. Vitor apresenta um forte Afeto de insatisfação com a noção social que se tem da capacidade cognitiva dos professores, como se esses não pudessem ser pessoas inteligentes, já que a profissão é desvalorizada financeiramente. Sobre isso, ele denota a necessidade de “que haja também professores e que sejam pessoas inteligentes, essa ideia de que, ah, muito inteligente para ser professor. Para mim isso é uma palhaçada” (linhas 76 a 79).

A fala de Vitor sobre a necessidade de professores serem pessoas tão inteligentes quanto em qualquer outra profissão remete a um Julgamento de capacidade em relação à escolha pela carreira docente, ilustrando que professores podem e devem ser admirados como pessoas competentes. Ele rompe com o Julgamento de incapacidade e não normalidade presentes na reprovação da escolha pela licenciatura, Julgamentos que afetaram a ele, assim como a Atos e a tantos outros que escolhem o caminho da sala de aula.

### **Excerto 2: “o que a gente estava sentindo não era besteira”**

Em determinado momento de nossa conversa exploratória, refletimos sobre nosso início enquanto professores, por meio do PIBID, quando nos conhecemos e nos tornamos amigos/colegas de profissão/confidentes. No excerto 3, Vitor relata as sensações que experimentava em seu primeiro contato com a sala de aula, agora por outro viés.

Vitor	115	No começo as emoções que a gente comentava eram
	116	muito receio, um pouco de medo até↑. Mas aos
	117	poucos a gente foi se dando conta, principalmente
	118	quando a gente tinha nossas reuniões com o pessoal
	119	do programa, do PIBID, com a professora XXX, com a
	120	XXX, que também era professora na escola, então
	121	assim↓, aquelas pessoas que encontravam com a
	122	gente geralmente nas sextas-feiras, <u>ali a gente ia</u>
	123	<u>percebendo mais ou menos que trabalho era aquele e</u>
	124	<u>vendo que o que a gente estava sentindo não era</u>
	125	<u>besteira.</u> Lembro que no começo, nós fazíamos uns
	126	relatórios, era mais um relato, tipo um
	127	diarizinho do dia... Então, assim, era uma forma
	128	de a gente colocar ali, não só do tipo, dei a aula



129	sobre isso. E a Inés sempre falava sobre isso↑.
130	Que não era só um relatório básico do qual foi o
131	conteúdo, mas o que você sentiu, o que você
132	vivenciou. Então naquele período, foi assim, cara,
133	é importante isso. Só querendo saber como que eu
134	me senti, ela se importa. Então talvez seja bom
135	que eu me importo também com o que meu aluno
136	sente. Então acho que aos poucos as coisas foram
137	entrando no eixo. Eu acho que o maior aprendizado
138	na graduação foi a experiência↑, porque as aulas
139	teóricas, óbvio, a gente sabe que tem alguma
140	importância. Mas se me perguntar o que marca, o
141	que fica na cabeça, <u>na minha cabeça sempre vai</u>
142	ficar a escola.

Vitor inicia o excerto narrando as emoções que percebia nessa fase: “No começo as emoções que a gente comentava eram muito receio, um pouco de medo até↑.” (linhas 115 e 116). Foi assim, repletos de dúvidas, ainda sem entender por completo o que estávamos fazendo, que iniciamos nossa jornada em sala de aula; e hoje percebemos que não poderia ter sido melhor ou sequer de outra forma. Descobrimos a docência na prática, vivenciando seu ônus e bônus, como posto na fala do Vitor no excerto anterior.

Ao mesmo tempo em que iniciamos nossa atuação na escola, também tivemos nosso primeiro contato com a Prática Exploratória dentro da universidade através das reuniões do PIBID, o que nos possibilitou tornar a permanência na escola em um tempo de muita reflexão sobre a prática docente e a forma como desejávamos nos colocar enquanto professores. Como Vitor traz entre as linhas 121 e 125, “aquelas pessoas que encontravam com a gente geralmente nas sextas-feiras, ali a gente ia percebendo mais ou menos que trabalho era aquele e vendo que o que a gente estava sentindo não era besteira”. Nesse trecho, Vitor passa a adotar um Julgamento de estima social no campo da normalidade, validando seus sentimentos e rompendo com a sensação de não normalidade do início no PIBID e em sala de aula.

Analisando nossa conversa, entendemos que foi ali, naquele momento de tantas descobertas, que, além de um forte Afeto de satisfação frente ao acolhimento e à validação de emoções, pela primeira vez, mesmo sem conseguir nomear, vivenciamos o “Trabalhar para o desenvolvimento mútuo” (Miller et al., 2008, p.147), promovido dentre os princípios da Prática Exploratória.

A troca com os outros bolsistas do PIBID, nossas professoras e outros praticantes exploratórios despertou um Afeto de segurança e felicidade em relação ao que estava sendo feito em sala de aula. Perceber que as emoções tinham espaço de acolhimento e reflexão nos fazia buscar cada vez mais trabalhar para entender, o que também é um dos preceitos da Prática Exploratória. A partir disso, Vitor enxerga que suas emoções importam e são válidas, como ele mesmo destaca entre as linhas 133 e 136.

Ao perceber que alguém se importava com suas emoções ele chega à seguinte conclusão: “talvez seja bom que eu me importe também com o que meu aluno sente”. Essa fala, com toda a potência que carrega em si, já denota a importância de Vitor ter tido espaço de escuta e acolhimento para suas emoções durante a licenciatura, pois foi por meio deste acolhimento que ele moldou sua atuação em sala de aula. Se os professores de Vitor durante a educação básica o desestimulavam a realizar o sonho de se tornar professor, ele, a partir do acolhimento e do exemplo que teve em sua formação docente, já estava fadado a fazer diferente. “Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos” (Miller et al., 2008, p.147).

A importância deste acontecimento para Vitor fica bem clara em sua última fala deste excerto (linhas 140 a 142), quando ele destaca que seu maior aprendizado durante a licenciatura não se deu durante suas aulas teóricas, mas sim durante seu tempo no PIBID, vivenciando a sala de aula de forma prática ao mesmo tempo em que refletia sobre ela e tinha suas emoções acolhidas. “se me perguntar o que marca, o que fica na cabeça, na minha cabeça sempre vai ficar a escola” – foi ali, dentro da escola municipal, que, pela primeira vez, nos vimos professores, rodeados de um Afeto de felicidade e satisfação que foi capaz de, aos poucos, deixar para trás o Afeto de insegurança que permeava a nossa escolha.

### **Excerto 3: “a emoção está presente não é só no aluno, no professor também”**

Ao ser perguntado sobre como o espaço para as emoções em sua formação reflete em sua atuação profissional, Vitor trouxe a seguinte reflexão:

Vitor	200	Isso é muito doido↑ porque atualmente eu estou
	201	coordenando um pré-vestibular. Então eu também as
	202	vezes fico pensando que eu não me formei gestor,
	203	não me formei pedagogo, mas a licenciatura e
	204	principalmente a prática me deu algumas sabedorias
	205	disso nesse momento que eu estou vivenciando
	206	agora. Eu ainda estou dando aula numa turma que no
	207	mesmo curso que eu coordeno↑. E aí tem esses dois

208 lados de como que eu olho para o meu aluno, que  
209 acho que é uma coisa muito importante nisso que se  
210 falou das emoções de a gente percebeu na graduação  
211 que, como eu falei antes... que tinha espaço para  
212 falar de emoção. Tá bom, tem espaço mas como? E o  
213 que eu faço para isso? O professor pode ser muito  
214 consciente, tipo, eu tenho que ouvir o aluno e  
215 tal, mas na aula isso fica na teoria, isso ficou  
216 no livro da prática exploratória. Então eu acho  
217 que é uma dificuldade, um desafio a cada dia da  
218 gente realmente colocar isso em prática↑. Então se  
219 eu estou dando uma aula de português, por exemplo,  
220 que é uma matéria que eu dou de gramática, e num  
221 sistema de de pré-vestibular, que tem aquela coisa  
222 mais:: conteudista e tal, cara, como que eu vou  
223 ouvir o meu aluno?... O que eu vou fazer para a  
224 minha aula trazer ele, não só trazer atenção↓, mas  
225 trazer ele de fato, que ele esteja ali e que a  
226 gente possa juntos construir coisas. Então, eu  
227 acho que é muito interessante tudo isso↑. Eu acho  
228 que é muito curioso a gente estar falando sobre  
229 isso, AUTOR 1, porque fica nesse dilema de que eu  
230 carrego para a sala de aula e o que ficou na  
231 teoria. Então eu acho que na minha prática hoje me  
232 impacta bastante ter esse espaço para as emoções,  
233 porque se eu estou conversando com um aluno como  
234 coordenador e percebo alguma coisa ali, às vezes a  
235 conversa pode ser sobre uma outra coisa, mas dá um  
236 espaço para ele↑, não só na conversa de  
237 atendimento, de coordenação, mas também na sala de  
238 aula porque a gente percebe, a gente conversa com  
239 eles e acontece o contrário também, então é  
240 curioso porque a emoção está presente não é só no  
241 aluno, no professor também. Vou responder contando  
242 um caso↑. Há poucos dias eu não estava me sentindo  
243 muito bem, porque umas coisas que aconteceram na  
244 minha vida aí, e aí teve um aluno que no final da  
245 aula eu perguntei assim, alguma dúvida, não sei o  
246 quê? Aí o aluno falou: "tenho uma pergunta", eu  
247 falei qual? Aí ele, você está bem? ↑ Aí eu, não.  
248 Aí ele, não? Aí eu é não estou muito legal. Aí  
249 ele. Ah AUTOR 2, não↑, espero que você fique bem,  
250 não sei o que. Aí deu uma semana, na segunda-feira  
251 agora, no final da aula, ele perguntou: "você está  
252 melhor AUTOR 2?" Eu falei, estou assim, agora  
253 estou bem↑. Então, assim, como que tem espaço não  
254 só para ele falar dele, que eu gosto que eles  
255 falem, que eles tragam sugestões também tipo o que  
256 você gosta para a aula e tal, mas que eles

257	<u>percebem, também que eles se preocupam, sabe?</u>
258	Então, não é que o professor pensa ser de ferro,
259	que tá todo dia bem, que é tudo maravilhoso. Não↑,
260	<u>eu tava mal.</u> E ele perguntou, eu falei que tava
261	mal. E aos poucos a gente vai criando alguma relação, nem que seja por estar mal.

Vitor inicia sua fala trazendo um Afeto de insegurança em relação ao cargo que ocupa hoje, já que vai além da sala de aula, sendo coordenador de um pré-vestibular comunitário. Ele reconhece na prática um auxílio para os desafios que vivencia profissionalmente hoje (linhas 203 a 206) e destaca que ser coordenador e professor ao mesmo tempo também torna o seu olhar mais sensível às questões de sala de aula.

A escuta das emoções dos alunos em sala de aula é posta por ele como “uma dificuldade, um desafio a cada dia” (linhas 216 a 218), algo a ser trabalhado e exercitado diariamente pelo professor em meio aos conteúdos formais a serem dados, e que muitas vezes podem não dar espaço para que se fale sobre emoções. A partir dessa reflexão, Vitor destaca que ter tido espaço para suas emoções durante a licenciatura impacta diretamente sua prática de hoje, tanto como coordenador quanto como professor (linhas 231 e 232).

Indo além, ele denota, de forma prática, como o olhar para as emoções se perpetua em sua prática pedagógica, de forma que ultrapassa as paredes da sala de aula juntamente com sua atuação enquanto coordenador. Ao falar sobre isso, ele demonstra um Afeto de felicidade por ter percebido que “a emoção está presente não é só no aluno, no professor também” (linhas 240 e 241), o que é muito importante, pois quando abrimos espaço para a emoção de nossos alunos também estamos dando espaço e validando as emoções do professor, que também precisa ser acolhido dentro do seu ambiente de prática.

Vitor continua sua fala trazendo um exemplo prático desta relação mútua que se cria dentro do campo das emoções em sala de aula. Em um dia que ele relatou não estar muito bem, ao perguntar para os alunos, já no final da aula, se tinham alguma dúvida sobre o conteúdo estudado, recebeu a seguinte resposta de um de seus alunos: “tenho uma pergunta” “você está bem?” (linhas 247 e 248). Ao responder que não estava bem, Vitor se sentiu acolhido por seu aluno. Primeiro, pela preocupação que seu aluno manifestou em relação ao bem-estar dele e também por se sentir à vontade para falar que não estava bem, o que nos remete, inclusive, a um Afeto de segurança.

Sentir-se à vontade para expressar seus sentimentos também é um reflexo do espaço que Vitor dá para seus estudantes verbalizarem suas emoções e, como ele me trouxe, a partir deste tipo de episódio, no qual alunos e professores se importam uns com as emoções dos outros, "aos poucos a gente vai criando alguma relação". O diálogo de Vitor com seu aluno carrega o caráter corajoso e sensível de alunos e professores que utilizam as emoções como força motriz em sala de aula, um forte Julgamento de estima social no campo da tenacidade. São dessas relações, advindas de diversos Afetos, que a sala de aula se torna um lugar que acolhe a todos, onde a construção é coletiva e vai além do conteúdo formal e, como promove a Prática Exploratória, integramos o trabalho reflexivo com as práticas de sala de aula (Miller et al., 2008).

## 5. ENTENDIMENTOS MOMENTÂNEOS

A análise desta pesquisa, para além de conhecimentos teóricos, se apoiou nas emoções e experiências vivenciadas coletivamente entre os autores-participantes ao longo de nossa formação na licenciatura. A própria escolha por realizar conversas exploratórias, em vez de entrevistas, já diz muito sobre a forma como estes dados foram interpretados, sem foco direto em perguntas, mas sim em reflexões que vieram a ser geradas a partir delas e no contexto de interação entre nós.

O primeiro tópico de discussão na nossa conversa foi sobre a escolha por cursar uma licenciatura. Percebemos que nós dois fomos desincentivados a seguir a carreira docente, por pessoas que atrelavam a escolha a afetos de infelicidade e insatisfação, como se, ao escolher se tornar professores, estaríamos fadados ao fracasso. Esse desincentivo veio, ainda, carregado de julgamentos de estima social no campo da não normalidade e não capacidade, já que foram comuns comentários que nos colocassem como inteligentes demais para nos tornarmos professores, designando a docência para pessoas julgadas como incapazes de exercer profissões de maior prestígio social. Comentários e constatações negativas feitas por pessoas do cotidiano, mas também por professores mais experientes que, frustrados com suas carreiras e a desvalorização docente, preferem desincentivar os mais jovens do que apoiá-los em suas escolhas.

No entanto, em contraponto a tais Afetos e Julgamentos negativos, fica claro que, ao encontrarmos espaços de escuta e acolhimento das emoções dentro da universidade, conseguimos ressignificar as experiências para relações afetivas de satisfação e felicidade pela escolha e permanência na docência, além de Julgamentos de capacidade. Com a vivência, os julgamentos e medos que tanto nos afligiam vão ficando para trás e cada um constrói esse

LUCAS, Atos Edwin Pereira da Silva; MOURAD, Vitor Azevedo Abou. Nós, professores: Conversas exploratórias e emocionadas sobre trajetórias profissionais à luz do Sistema de Avaliação. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

ponto ao seu modo, contando o apoio dos outros. A partir desta experiência, é importante notar que, quando os licenciandos passam a se sentir escutados e acolhidos emocionalmente, são mais propensos a superar seus medos em relação à carreira docente.

Nesse sentido, a Prática Exploratória desempenhou um papel fundamental na promoção do espaço para as emoções na nossa formação de professores, proporcionando um ambiente propício para a reflexão e o autoconhecimento. Ao nos incentivar, como professores em formação, a explorarmos nossas próprias experiências emocionais e a refletirmos sobre o impacto destas na prática pedagógica, a Prática Exploratória, por meio de nossas professoras, permitiu que desenvolvêssemos uma compreensão mais profunda de nós mesmos e de nossos alunos, não necessariamente por um caminho ordenado, mas pelos caminhos que se apresentaram e foram possíveis a nós. Isso, por sua vez, facilita a construção de relações mais empáticas e autênticas em sala de aula, criando um ambiente de aprendizagem onde as emoções são reconhecidas, validadas e integradas ao processo educativo.

Assim, a análise das experiências emocionais dos professores, através da demarcação de Afetos, Julgamentos e da relação estabelecida com a Prática Exploratória, ilustrou a importância de reconhecer essas emoções, proporcionando um espaço seguro para sua expressão e reflexão.

Adotando uma perspectiva do olhar para o trabalho docente como forma de resistência, este trabalho ilustra o quão importante é compreender a complexidade das emoções envolvidas na prática educacional. A nossa experiência desperta para a necessidade de considerar as emoções dos professores como parte integrante de sua identidade profissional e como meio de resistir às pressões e normas institucionais. Nesse sentido, a resistência no trabalho docente não se limita apenas a ações políticas ou reivindicações estruturais, mas também envolve a capacidade dos professores de reconhecer, compreender e gerir suas próprias emoções no contexto social e educacional. Essa perspectiva amplia nossa compreensão das práticas pedagógicas como atos políticos e emocionais, contribuindo para uma visão mais completa e sensível do papel dos professores na transformação da educação e da sociedade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions for Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (orgs.). *Understanding the Language Classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

LUCAS, Atos Edwin Pereira da Silva; MOURAD, Vitor Azevedo Abou. Nós, professores: Conversas exploratórias e emocionadas sobre trajetórias profissionais à luz do Sistema de Avaliatividade. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

CARVALHO, T. “*Sabe, eu me senti totalmente jogado assim, o que eu vou fazer aqui agora, sabe?*” Os cursos de inglês transformados em não lugares entrelaçados por emoções para quatro professores sob a ótica do Sistema de Avaliatividade. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2021.

COELHO, M. C.; REZENDE, C. B. (Orgs.). *Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Contra Capa / FAPERJ, 2011.

DENZIN, N.K. Foreword: Performance, Pedagogy and Emotionality. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). *Advances in teacher emotion research: the impact in teachers’ lives*. New York: Springer, 2009. p. v-vii.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro, 2020.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday’s introduction to functional grammar*. Fourth Edition. London: Routledge, 2004.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MACIEL, B. S. A. *Quando “todo mundo aprende com todo mundo”*: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Rio de Janeiro. 260f. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.

MILLER, I. K. *Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach*. Lancaster, Inglaterra. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University, 2001.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 145-65.

LUCAS, Atos Edwin Pereira da Silva; MOURAD, Vitor Azevedo Abou. Nós, professores: Conversas exploratórias e emocionadas sobre trajetórias profissionais à luz do Sistema de Avaliatividade. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

MILLER, I. K. Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: da Eficiência à Reflexão Crítica e Ética. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*: festschrift para Antonieta Celani, p. 99-121. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NÓBREGA, A.; GRIFFO, M.; ALVES, L. A construção narrativa de emoções no ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. Santa Catarina: *Fórum Linguístico*, 2022.

NÓBREGA KUSCHNIR, A. O afeto e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2, n. 1, p.47-60, 2003.

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

SACKS, H; SCHEGLOFF, E; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

TANNEM, D. *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge University Press, 1989.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *DELTA*, v.25, no 1., p. 99-129, 2009.

VIAN JR., O. Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 19-29, 2010.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

## OS AUTORES

**Atos Edwin Pereira da Silva Lucas** é doutorando em Antropologia Social na Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio e licenciado em Letras, também pela PUC-Rio. Atua como professor de Língua portuguesa e Língua inglesa na rede estadual de educação de Goiás e alumni do programa de desenvolvimento de lideranças educacionais Ensina Brasil. Seus interesses compreendem estudos sobre atuação e formação docentes, emoções na educação e Prática Exploratória.  
E-mail: atos.flum@gmail.com

**Vitor Azevedo Abou Mourad** é doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio e licenciado em Letras, pela mesma instituição, além de especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Atua como analista de projetos socioeducacionais também na PUC-Rio, coordenando, desde 2022, o pré-vestibular comunitário da universidade. Seus interesses compreendem pesquisas em Linguística Aplicada Crítica, Análise de Narrativas e Educação Popular.

E-mail: [vitorazevedo@puc-rio.br](mailto:vitorazevedo@puc-rio.br)