

VIDA DOCENTE CONTEMPORÂNEA: ENTRE SABERES, PRÁTICAS, ANGÚSTIAS E SOFRIMENTOS¹

CONTEMPORARY TEACHING LIFE: BETWEEN KNOWLEDGE, PRACTICES, ANGUISH AND SUFFERING

Thelma Christina Ribeiro Côrtes¹, Diego Fernandes Coelho Nunes²

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7749-0111>
thelmachris@hotmail.com

² Instituto Federal da Bahia (IFBA), Valença, BA, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9033-9419>
diegoppf@gmail.com

Recebido em 21 jun. 2021
Aceito em 24 nov. 2021

Resumo: Nossas jornadas como professores têm nos mostrado que muitos de nossos alunos, por exemplo, não almejam nenhum tipo de relação com o trabalho docente. Em nossa perspectiva, essa triste e alarmante constatação está relacionada a dois fatores principais. O primeiro deles é o atual cenário brasileiro que vê, nos professores, constantes inimigos da sociedade, não valorizando e respeitando seus quefazeres. O outro aspecto é o fato de a classe docente sofrer demasiadamente com um trabalho que há muito deixou de ser relacionado somente aos saberes pedagógicos, uma vez que o mesmo tem incorporado cada vez mais aspectos burocráticos e administrativos, levando diversos professores a um constante esgotamento, não só físico e mental, mas também emocional (NÓVOA, 2007). Neste trabalho, portanto, através dos pressupostos da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2010), analisamos dois excertos de uma conversa informal entre amigos professores, de modo a tecer reflexões sobre como a educação tem se tornado um mercado (PALMER, 2012; MARTINS; PINA, 2020), o qual tem sucateado o trabalho docente, trazendo sofrimento e angústias (CÔRTEES, 2017). Este texto se configura, ainda, como um manifesto que visa alertar sobre a necessidade de se discutir a respeito dos rumos que a vida docente contemporânea no Brasil tem tido, bem como a urgência de se investigar o papel que as emoções desempenham no ensino e no trabalho docente (ZEMBYLAS, 2003; 2005).

Palavras-chave: Trabalho docente. Emoções. Educação como mercadoria.

Abstract: Our journeys as teachers have shown us that many of our students, for example, do not crave any kind of relationship with teaching work. In our perspective, this sad and alarming finding is related to two main factors. The first one is the current Brazilian scenario that recognizes teachers as society's constant enemies, not valuing and respecting their activities. The other aspect is the fact that teachers suffer too much from a work that has long ceased to be related only to pedagogical knowledge, since it has incorporated more and more bureaucratic and administrative aspects, leading several teachers to a constant exhaustion, not only physical and mental, but also emotional (NÓVOA, 2007). In this work, therefore, through the assumptions of the Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) and of the Appraisal Theory (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2010), we analyzed three excerpts from an informal conversation between teachers who are friends, in order to weave reflections on how education has become a commodity/a market (PALMER, 2012; MARTINS; PINA, 2020), which has scrapped the teaching work, bringing suffering and anguish (CÔRTEES, 2017). This text is also configured as a manifesto that aims to warn about the need to discuss

¹ Este trabalho é composto por parte das reflexões desenvolvidas na dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem intitulada "Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto": A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino", defendida no ano de 2017 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

the direciones that contemporary teaching life in Brazil has had, as well as the urgency of investigating the role that emotions play in teaching and in teaching work (ZEMBYLAS, 2003; 2005).

Keywords: Teaching work. Emotions. Education as a commodity.

INTRODUÇÃO

Por que (ainda) somos professores? Essa é uma pergunta que provavelmente temos feito (a nós mesmos) com mais ênfase nesses tempos pandêmicos, apesar de a educação no Brasil sempre ter sido espaço de resistência e (re/des)construção. A constante mercantilização educacional que temos experienciado é “um projeto político-ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios” (MARTINS; PINA, 2020, p. 17). Tal projeto, portanto, tem trazido diferentes impactos para a vida docente contemporânea como funções outras que não as relacionadas ao trabalho pedagógico, uma constante pressão para a produtividade, acompanhada de pouco prestígio e reconhecimento social pela docência (NÓVOA, 2007).

Recentemente, ainda, tem-se construído discursos falaciosos sobre o trabalho docente² e constantes propostas de silenciamento e cerceamento de direitos constitucionais³ como a ‘liberdade de cátedra’, por exemplo. Além disso, tem havido inúmeros cortes para a área da educação⁴, aumentando o descrédito da profissão e efetivando o Brasil como um dos países que menos valoriza os professores⁵.

Com base nesse cenário, neste texto, portanto, analisamos uma conversa entre cinco amigos professores (de diferentes disciplinas, a saber: inglês, biologia, física e arte) - entre 25 e 30 anos na época, que atuavam há menos de 10 anos na profissão e trabalhavam juntos na mesma instituição de ensino - durante um encontro informal em uma pizzeria, no qual são discutidas questões referentes ao ensino em um

² Para mais informações, conferir <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/deputada-eleita-do-psl-pede-que-estudantes-denunciem-professores-contrabolsnaro-em-sala-de-aula.shtml>. Acesso em: 22 abr. 2021.

³ Para mais informações, conferir o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 em seu artigo 3º.

⁴ Para mais informações, conferir <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/12/ufrj-detalha-crise-apos-bloqueio-de-verba-e-cita-risco-de-fechar-nao-da-para-manter-diz-vice-reitor.ghtml>. Acesso em: 19 jun. 2021.

⁵ Para mais informações, conferir <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional.shtml#:~:text=Na%20compara%C3%A7%C3%A3o%20com%20profissionais%20de,desempenho%20escolar%2C%20h%C3%A1%20maior%20prest%C3%ADgio>. Acesso em: 22 abr. 2021.

contexto de educação privada - a qual se encontra cada vez mais mercantilizada⁶. Esta conversa, motivada pela pergunta “O que os aflige na área da educação?”, teve por objetivo expor diferentes reflexões acerca de nuances do trabalho pedagógico desses professores, como as pressões sobre o desempenho escolar dos alunos, as aprovações em exames de larga escala e o frequente medo de demissão.

Para conduzirmos esta investigação, tecemos reflexões sobre as questões que emergem na conversa amparados pelo Sistema de Avaliatividade, elaborado por Martin e White (2005) com base nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), os quais nos ajudarão em uma análise mais minuciosa dos discursos apresentados pelos participantes. Aproveitamos, ainda, para discutir a importância dos estudos sobre as emoções no ensino (ZEMBYLAS, 2005), visto que os saberes docentes não requerem somente saberes cognitivos (TARDIF, 2014).

EMOÇÕES, ENSINO E TRABALHO DOCENTE

Propor discussões sobre as emoções tem se tornado uma prática mais frequente, pois, segundo Coelho e Rezende (2011, p. 15), a incorporação das mesmas permite “apresentar uma visão mais completa daquilo que está em jogo para as pessoas em seu cotidiano” – como, por exemplo, o que está em jogo no dia a dia (profissional) de docentes de instituições privadas de ensino.

As emoções, portanto, têm passado a fazer parte de diversos estudos; com isso, muitos autores estão começando a mostrar “a complexidade de se pensar e fazer pesquisas sobre as emoções no ensino”⁷ (DENZIN, 2009, p. v). Zembylas (2003, p. 112), por exemplo, define as emoções como sendo “tanto pessoais quanto sociais”⁸, porque elas

não são privadas ou universais e não são impulsos que simplesmente acontecem a sofredores passivos (visão aristotélica). **Ao invés disso, as emoções são constituídas através da linguagem e se referem a uma vida social mais ampla.** Essa visão desafia qualquer distinção

⁶ Para mais informações, conferir <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7623-a-mercantilizacao-da-educacao-e-o-risco-da-escola-mcdonalds-e-dos-alunos-hamburgueres>. Acesso em: 15 jun. 2021.

⁷ Nossa tradução. No original: “[...] the complexity in thinking and doing research on emotions in teaching”.

⁸ Nossa tradução. No original: “[...] emotion is both personal and social”.

nítida entre o domínio “privado” (a preocupação existencialista e psicanalítica) e o domínio “público” (a preocupação estruturalista)⁹ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937) [grifo nosso].

Ao adotar essa definição, o autor demonstra estar em alinhamento à perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, que “examinam o papel da cultura, do poder e da ideologia na criação dos discursos das emoções”¹⁰ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937) e cujo “argumento central consiste na emoção ser uma prática discursiva”¹¹ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937). Assim, “tal abordagem enfatiza o papel que a linguagem e a cultura desempenham na constituição da experiência da emoção” (cf. ZEMBYLAS, 2004, p. 186; ZEMBYLAS, 2005, p. 937)¹². Com isso, a emoção “funciona como uma prática discursiva em que a expressão emocional é produtiva – isto é, faz com que os indivíduos sejam pessoas social e culturalmente específicas”¹³ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937), as quais se encontram “envolvidas em redes complexas de relações de poder”¹⁴ (ZEMBYLAS, 2005, p. 937).

Muitos fatores, portanto, podem influenciar estas relações – como, por exemplo, escalas hierárquicas (quem manda e quem obedece?) e em que situações e locais elas vigoram (quando e onde eu posso mandar e quando e onde devo obedecer?), deixando-as menos ou mais evidentes. Independentemente disso, as pessoas que estão em posições hierárquicas (mais) baixas frequentemente sofrem diversos tipos de pressão por parte de seu(s) superior(es); com os professores, não é diferente. Cobranças como “você tem que correr com a matéria, porque você está atrasado em relação ao planejamento”, “seu diário está incompleto, não pode”, “sua aula tem que ser mais dinâmica” e “temos que aprovar mais alunos no vestibular esse ano do que no ano passado”, dentre muitas outras, são bastante comuns na vida de muitos professores – sobretudo na daqueles que trabalham em escolas particulares.

⁹ Nossa tradução. No original: “Emotions are not private or universal and are not impulses that simply happen to passive sufferers (the Aristotelian view). Instead, emotions are constituted through language and refer to a wider social life. This view challenges any sharp distinction between the “private” domain (the existentialist and the psychoanalytic concern) and the “public” domain (the structuralist concern).”

¹⁰ Nossa tradução. No original: “[...] poststructuralist studies examine the role of culture, power, and ideology in creating emotion discourses”.

¹¹ Nossa tradução. No original: “[...] the central argument is that emotion is a discursive practice”.

¹² Nossa tradução. No original: “[...] such an approach emphasizes the role language and culture play in constituting the experience of emotion”.

¹³ Nossa tradução. No original: “Emotion functions as a discursive practice in which emotional expression is productive—that is to say, it makes individuals into socially and culturally specific persons”.

¹⁴ Nossa tradução. No original: “[...] engaged in complex webs of power relations”.

Estas cobranças, quase sempre, afetam os professores, fazendo-os ter reações emocionais diferentes. Antes de comentar sobre essas reações e suas possíveis consequências, pensamos ser importante falar sobre as motivações para tais demandas e exigências serem feitas constantemente. Palmer (2012, p. 19) argumenta que “criticar os professores se tornou um esporte popular”, porque, como estamos tão apavorados com as exigências sociais que nos são impostas atualmente, “precisamos de bodes expiatórios para os problemas que não conseguimos resolver e para os pecados com os quais não conseguimos arcar”.

Ele explica que os professores foram os escolhidos por serem um

alvo fácil, já que são uma espécie tão comum e impotente para contra-atacar. Culpamos os professores por não serem capazes de curar os males da sociedade que ninguém sabe tratar; insistimos para que eles adotem instantaneamente qualquer que seja a mais recente “solução” inventada [quase sempre independente de sua opinião sobre a mesma]; e, no processo, desmoralizamos, e até mesmo paralisamos, aqueles que poderiam nos ajudar a encontrar o caminho (PALMER, 2012, p. 19) [comentário nosso].

O autor prossegue sua argumentação ao dizer que nunca alcançaremos a qualidade educacional que tanto almejamos “se continuarmos rebaixando e desanimando o recurso humano chamado professor, de quem tantas coisas dependem” (PALMER, 2012, p. 19). Palmer (2012, p. 19) também acredita que os professores “devem ser melhor remunerados, libertados do assédio burocrático, ter um papel na governança acadêmica e ter à sua disposição os melhores métodos e materiais” – opinião com a qual concordamos. Todavia, pondera que nada disso será suficiente para verdadeiramente transformar a educação “se deixarmos de nutrir [...] a essência humana”.

O pensamento de Schutz e Zembylas (2009, p. 10) se mostra aliado ao de Palmer (2012) quando afirmam que, “[f]requentemente, subestima-se a complexidade do ensino: muitas vezes, ele é percebido como uma atividade racional, mas sua complexidade emocional é negligenciada”¹⁵. Contudo, isto não deveria acontecer, porque “[a]s emoções são componentes centrais da vida dos professores”¹⁶ (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009, p. 4), pois são “[...] determinadas ou influenciadas por fatores contextuais e pelas relações que os professores estabelecem com os demais

¹⁵ Nossa tradução. No original: “there is often an underestimation of the complexity of teaching: teaching is often perceived as a rational activity, but the emotional complexity of teaching is neglected”.

¹⁶ Nossa tradução. No original: “[...] emotions are core components of teachers’ lives”.

a sua volta. Ao mesmo tempo, elas interferem em suas ações, condutas e crenças” (RODRIGUES; SARAIVA, 2014, p. 127). Desta forma, pode-se conceber as emoções como “uma parte integrante da educação”¹⁷ (HARGREAVES, 2000, p. 812) e também “como uma **parte vital de ser um professor**”¹⁸ (COWIE, 2011, p. 236) [grifo nosso].

A partir desse paradigma, é possível entender com mais clareza a influência, a importância e as consequências das emoções no ato de ensinar. Day e Qing (2009) compartilham do pressuposto de que “os componentes emocionais da identidade do professor proveem [...] significado às suas experiências”¹⁹ (HAVILAND; KAHLBAUGH, 1993 apud DAY; QING, 2009, p. 28), sendo “a conexão necessária entre as estruturas sociais nas quais os professores trabalham e os modos como agem”²⁰ (DAY; QING, 2009, p. 16). Então, os estudos das emoções dos professores – a partir do entendimento de que elas “são o resultado de uma interação dinâmica entre o indivíduo e seu ambiente social e institucional”²¹ (VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 236) – tornam-se fundamentais, visto que possibilitarão uma maior compreensão das condições de trabalho em que os docentes se encontram e como estas afetam esses profissionais emocionalmente.

SOBRE AVALIAR O AFETO: CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional entende que a língua é um sistema potencial de significados, que está sempre conectado ao seu uso social (HALLIDAY, 1994). Halliday e Matthiessen (2014, p. 3) argumentam que, ao falarem ou escreverem, as pessoas “[...] produzem um texto, sendo este aquilo em que ouvintes e leitores se envolvem e aquilo que interpretam”²². Ou seja, eles compreendem o texto como sendo

¹⁷ Nossa tradução. No original: “Emotions are an integral part of education”.

¹⁸ Nossa tradução. No original: “[...] emotion is seen as an important perspective from which to view teachers’ lives and a vital part of being a teacher”.

¹⁹ Nossa tradução. No original: “The emotional components of teacher identity provide meaning to their experiences”.

²⁰ Nossa tradução. No original: “They [the emotional aspects] are the necessary link between the social structures in which teachers work and the ways they act”

²¹ Nossa tradução. No original: “emotions are [...] the result of a dynamic interaction between the individual and its institutional and social environment”

²² Nossa tradução. No original: “[...] they produce text; and text is what listeners and readers engage with and interpret”

“qualquer instância de uma língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece esta língua; podemos caracterizar o texto como sendo a língua funcionando em contexto”²³ e, em razão desta concepção, o texto deve ser o ponto de partida de toda e qualquer tentativa de se entender como a língua é utilizada.

Deste modo, a linguagem é concebida como um sistema semiótico dividido em três estratos: um de significados (semântico-discursivo), um de fraseados (léxico-gramática) e outro de letras/sons (grafo-fonológico). De acordo com Vian Jr. (2010), esses estratos estão relacionados uns aos outros, porque os significados são expressos através dos fraseados, os quais são linguisticamente realizados através dos sons e das letras.

Além disso, no estrato semântico-discursivo, se encontra o Sistema de Avaliatividade, o qual Vian Jr. (2010) caracteriza como sendo um sistema interpessoal no nível semântico-discursivo. O Sistema de Avaliatividade, portanto, foi concebido (por Martin e White, 2005) a fim de categorizar “as ocorrências da utilização de uma vasta gama de recursos léxico-gramaticais disponíveis no sistema linguístico para a realização de avaliações relacionadas a diferentes aspectos atitudinais que podemos adotar em nosso dia a dia” (CÔRTEES, 2017, p. 47).

O Sistema de Avaliatividade é, então, composto pela Atitude, pela Gradação e pelo Engajamento, os quais são subdivididos em recursos. Como desejamos entender as angústias de cinco professores que trabalham na rede privada de ensino, as origens e as consequências desse sentimento para estas pessoas em termos pessoais e profissionais, focamos apenas na Atitude e seus recursos, em razão de eles darem conta de explicar a relação entre avaliação e emoções²⁴.

A Atitude é, dentro do Sistema de Avaliatividade, tida “[...] como um sistema da semântica discursiva, que se realiza léxico-gramaticalmente através de diferentes estruturas gramaticais” (VIAN JR., 2009, p. 112). Este sistema foi o escolhido para centrar nossa análise por dar conta de explicar “[...] sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação de coisas”²⁵ (MARTIN;

²³ Nossa tradução. No original: “[...] any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context”

²⁴ Neste texto, utilizamos os termos “emoções” e “sentimentos” como sinônimos.

²⁵ Nossa tradução. No original: “[...] “feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things”

WHITE, 2005, p. 35). Deste modo, a Atitude é composta por três tipos de recurso: o afeto, o julgamento e a apreciação.

Segundo Vian Jr. (2009, p. 112), o afeto é “o centro das atitudes que expressamos”, porque nele se concentra a expressão dos sentimentos e emoções que emergem no discurso (oral ou escrito). O julgamento, por sua vez, relaciona-se às avaliações morais e éticas feitas pela e na sociedade por dar conta do “universo das propostas sobre o comportamento” (VIAN JR., 2009, p. 112)”, ou dos “sentimentos institucionalizados” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 45). Já a apreciação está relacionada ao campo da estética, dando conta das avaliações relacionadas ao valor das coisas.

Ao olharmos para os dados, o afeto foi central para nossa análise, visto que “diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes/escritores indicando como se comportam emocionalmente em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos” (MARTIN, 2000, p. 148 apud ALMEIDA, 2010, p. 101), podendo esta avaliação ser positiva ou negativa, o que demonstra “que as pessoas possuem bons (afeto positivo) e maus sentimentos (afeto negativo)” (ALMEIDA, 2010, p. 101). Além dessa classificação em positivo ou negativo, o afeto pode ocorrer, no discurso, de modo implícito ou explícito.

As manifestações implícitas acontecem através de uma forma de enriquecimento lexical, o que envolve “uma sutil menção de alguma coisa ou uma linguagem figurada, o que Martin (2000) chama de *tokens* de atitude, que por sua vez são mais difíceis de detectar, visto que o seu significado é transferido e não literal” (ALMEIDA, 2010, p. 101). Já as manifestações explícitas se dão “[...] quando uma avaliação positiva ou negativa é materializada no discurso podendo ser intensificada para mais ou para menos. Para tanto, elas realizam-se utilizando vários elementos léxico-gramaticais” (HOOD, 2004, p. 76 apud ALMEIDA, 2010, p. 99).

Além das classificações supracitadas, Martin e White (2005 apud ALMEIDA, 2010, p. 103-105) ainda propõem seis fatores importantes para se identificar possíveis e variadas manifestações de afeto. Dos seis fatores, apresentamos os três que foram primordiais para realizarmos nossa análise dos dados:

(1) **Sentimentos são considerados culturalmente positivos e negativos:** os positivos são aqueles agradáveis de se experienciar, e os negativos, ao contrário, são aqueles desagradáveis de se experienciar.

(4) **A gradação dos sentimentos é lexicalizada:** desde os sentimentos menos intensos até os mais intensos acontecem devido ao fato de que as emoções oferecem lexicalizações que seguem uma escala que varia em uma intensidade baixa, média e alta.

(6) **A variação final da tipologia de afeto:** as emoções são agrupadas em três conjuntos.

Os três conjuntos da variação final da tipologia de afeto pensados por Martin e White (2005 apud ALMEIDA, 2010, p. 105-106) também foram de extrema relevância para nossa análise, sendo eles:

a) **In/Felicidade:** diz respeito a emoções relacionadas ao coração, tais como tristeza, ódio, felicidade e amor. Esses sentimentos abrangem as emoções, envolvendo formas de sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar.

b) **In/Segurança:** esse conjunto de sentimentos cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança. Essas emoções envolvem nossos sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente, incluindo as pessoas que nos rodeiam.

c) **In/Satisfação:** conjunto que abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito. Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação.

Nos trechos da conversa que analisamos, existe um constante posicionamento emocional por parte dos participantes sobre suas relações com os alunos e com a coordenação/direção das escolas em que lecionam e sobre situações ligadas à sua prática docente que lhes causam emoções negativas (o que ocorre, majoritariamente, de forma explícita e através de termos com alta intensidade emocional). Além disso, percebemos que o conjunto **insatisfação** está presente no segundo excerto, enquanto o conjunto **insegurança** “divide espaço” com o conjunto **infelicidade** no primeiro excerto.

A EDUCAÇÃO COMO UM MERCADO: ALGUMAS REFLEXÕES

Nesta seção, apresentamos dois excertos de uma conversa informal realizada em uma pizzaria entre amigos professores. Chris, professora de inglês e pesquisadora, convidou quatro jovens colegas questionadores e relativamente idealistas - Guilherme e Sabrina, professores de biologia; Mariana, professora de arte e; Paulo, professor de física²⁶ - com quem trabalhava em uma escola particular tradicional da Zona Norte do Rio de Janeiro, de modo a coconstruírem entendimentos sobre o atual cenário da educação como mercadoria, presente em muitas instituições

²⁶ A fim de mantermos uma postura ética e de garantirmos o anonimato dos participantes e das instituições por eles mencionadas, preservando suas reais identidades, modificamos todos os nomes citados nos excertos.

privadas de ensino no Brasil, e sobre o trabalho docente que os cinco realizavam, o qual vinha lhes provocando diversos sofrimentos.

A fim de refletirem, juntos, sobre como suas angústias estavam afetando a qualidade de vida em seu local trabalho e de que forma suas aflições influenciavam suas crenças sobre as relações interpessoais com alunos, direção, coordenação e/ou outros colegas, Chris lançou a pergunta “O que os aflige na área da educação?”. A partir de seu questionamento, então, iniciou-se uma discussão, entre uma pizza e outra, sobre trabalho docente, emoções e educação como mercadoria, como veremos nos excertos a seguir.

Esclarecemos, ainda, que os trechos aqui apresentados são provenientes de dados²⁷ gravados em áudio que foram, posteriormente, transcritos e possuem autorização dos participantes - que tinham ciência da gravação - para serem utilizados com fins acadêmicos.

Excerto 1: O medo da demissão

Paulo	01 02 03 04	É:: (3,2) o que mais me aflige é você tá num lugar só e privado e você ficar dependente dele (2,8) <u>pra tudo</u> ... se você for demitido <u>acabou</u> ((Paulo fará pausas relativamente longas por estar comendo, lentamente, um pedaço de pizza))
Chris	05	<u>É meu caso</u>
Sabrina	06	[°Meu caso <u>também</u> °]
Paulo	07 08	[E::] ... ainda mais quando você trabalha com uma (2,0) uma <u>clientela</u> >que são os seus alunos<=
Chris	09	=Hã...=
Paulo	10	=Porque na verdade eles são clientes
Chris	11	Si::m...=
Paulo	12 13	=Eles são tratados assim... aonde cada um deles po::de::... <u>tem voz</u> e pode interpretar as coisas do jeito que eles quiserem
Chris	14	°Uhum° ((mastiga um pedaço de pizza))
Paulo	15 16	Então basicamente... se o cara não vai com a tua cara ele pode foder você... é basicamente isso

²⁷ Os dados disponibilizados neste texto foram gerados entre os anos de 2015 e 2017 e, na época do desenvolvimento da pesquisa, não houve a necessidade de apreciação por parte de um comitê ou câmara de ética da Instituição de Ensino na qual o trabalho foi desenvolvido.

Chris	17	Sim... ele pode querer inventar qualquer coisa, pra te prejudicar:
Paulo	18 19 20	E aí cara... é:: quando: quando a empresa °ela não°... ela dá tanta voz e ela não dá respaldo pra você, porque se chegarem os pais você... é isso, é game over... °isso° é a pior coisa que tem

Um pouco antes de Paulo iniciar seu desabafo acerca da situação de vulnerabilidade (afeto negativo, linhas 1-2) à qual os professores, em geral, ficam submetidos quando trabalham apenas em uma única instituição privada, Chris comenta que tem se sentido bastante angustiada em relação à profissão, sobretudo em razão de aspectos burocráticos. Ela, então, pergunta aos amigos o que os aflige em relação à educação, o que os faz ficar um pouco pensativos, até Paulo pedir para ser o primeiro a contar suas angústias.

Por mais que Paulo trabalhe em dois locais, o que o faria não se enquadrar na posição de dependência (afeto negativo, linha 2) da qual fala, antes do começo deste excerto, ele tinha contado que havia reduzido consideravelmente sua carga horária no colégio em que todos trabalham juntos, tendo, basicamente, como sua única fonte de renda, a outra escola em que leciona. Esta informação acerca de sua situação nas duas escolas nos faz entender que, na percepção de Paulo, ele se encontra em uma posição de vulnerabilidade (afeto negativo), visto que sua estabilidade financeira depende quase que exclusivamente de uma única instituição de ensino. Além disso, o mesmo ocorre com Chris e Sabrina, que afirmam trabalhar em apenas em um único local (linhas 5-6) e também demonstram vivenciar essa situação de fragilidade (afeto negativo).

Com base nos construtos do Sistema de Avaliatividade apresentados na seção anterior, entendemos que a fala de Paulo (e consequentemente as de Chris e Sabrina, que se encontram na mesma situação que ele) transmite os sentimentos de aflição, fragilidade, dependência, medo e insatisfação, os quais se manifestam implicitamente através da construção de média intensidade “dependente... pra tudo” (linha 2) – o que demonstra que, na concepção de Paulo, o professor se torna submisso, o que o deixa “de mãos atadas”, sem possibilidade de agência. Essas emoções são evocadas novamente quando ele diz que “Se você for demitido, acabou” (linha 2), frase de intensidade alta na qual o verbo “acabar” constitui, em nosso entendimento, um *token*

de atitude, visto que, se a demissão acontecer, a vida profissional do docente e até seu bem-estar social acabam por ser ameaçados.

Com isso, Paulo demonstra **insegurança** em suas falas, a qual é causada, em parte, pelos alunos, aos quais se refere através da utilização, de forma pejorativa, dos termos “clientela” e “clientes” (linhas 7 e 10), respectivamente. Esta conotação negativa torna-se evidente quando Paulo argumenta que “eles [os alunos] são tratados assim [como clientes]” pela escola, lugar onde “cada um deles [...] tem voz e pode interpretar as coisas do jeito que eles quiserem” (linhas 52 e 53), o que explicita insatisfação (afeto negativo) de sua parte acerca de como as escolas vêm encarando e lidando com os estudantes.

Entendemos que, quando Paulo utiliza o *token* de atitude “ter voz” (linha 12) para falar sobre algo que os alunos possuem, ele quer dizer que os discentes estão em uma posição de poder em relação à escola, podendo influenciar as decisões desta e tendo o direito a uma livre interpretação, ou seja, os estudantes têm a possibilidade de entender o que é dito e/ou feito da forma que melhor lhes convir. Esta conveniência de interpretarem o que e como quiserem deliberadamente pode ser bastante prejudicial aos professores, visto que, para Paulo, “se o cara [o aluno] não vai com a tua cara [do professor] ele pode foder você” (linhas 15-16).

Nesta última fala de Paulo (linhas 15-16), notamos que a intensidade dos itens lexicais negativos que ele usa para se referir a como os alunos podem agir com os professores segue crescendo: inicialmente, ele utiliza a expressão “não vai com a tua cara” (linha 15), de média intensidade, que escala para o palavrão “foder” (linha 15), de intensidade (muito) alta. Também percebemos que estes itens lexicais indicam, de forma explícita, como Paulo se sentia: amedrontado, acuado, impotente e receoso; esses sentimentos demonstram um afeto negativo em torno do poder que as escolas têm dado aos estudantes – o que não necessariamente acontece em todas as instituições de ensino, mas entendemos que ocorre nas que Paulo é docente. Desse modo, Paulo, mais uma vez, demonstra **insegurança**.

Em seguida, Paulo se refere negativamente à escola ao chamá-la de “empresa” (linha 18), escolha lexical que está de acordo com a utilização que ele já havia feito das palavras “clientela” (linha 07) e “clientes” (linha 10) ao falar sobre os alunos. Ao utilizar esses termos, Paulo nos ajuda a reforçar nosso entendimento de que um dos grandes problemas que os professores (e a educação em si, sobretudo a privada) tem

enfrentado no exercício da profissão consiste na aceitação, adoção e consolidação de uma visão mercadológica do ensino por parte de algumas (muitas) instituições de ensino.

De acordo com Palmer (2012), quando pais e alunos pagam pela educação, deixam de ser meramente pessoas, pois tornam-se clientes. Esta nova posição hierárquica lhes confere (de forma automática) o direito de criticarem livremente todo e qualquer aspecto relativo à mercadoria com a qual gastam seu dinheiro. Assim, passa a ser corriqueiro que os professores sejam ampla, e até mesmo, duramente criticados, visto que, na concepção de Palmer, são o alvo mais fácil – ou o “lado mais fraco da corda”. Nesta configuração social de poder desproporcional por parte de responsáveis e discentes, como o professor se sente? Pensando especificamente nesta conversa analisada, esta pergunta é respondida por mais uma fala emotiva de Paulo.

Ele volta a falar sobre a influência que os alunos exercem, atualmente, sobre as escolas, mas enfatizando o fato de essas instituições terem sua parcela de culpa nessa relação desigual, visto que “quando a empresa [escola] °ela não°... ela dá tanta voz [para os alunos] e ela não dá respaldo pra você [professor]” (linhas 18-19), o professor se vê desprotegido e desamparado, o que acaba por provocar **insegurança** nesse profissional. Paulo, então, conclui seu raciocínio afirmando que, “se chegarem os pais” (linha 19) à escola, provavelmente a fim de reclamarem do professor, por qualquer motivo que seja, “você... é isso, é game over...” (linhas 19-20) para o docente, o que “é a pior coisa que tem” (linha 20).

Interpretamos que o *token* de atitude “game over” possui alta intensidade por se referir à demissão do professor por parte da escola – uma consequência bem drástica, a qual terá como principal motivação e justificativa a premissa de que “o cliente tem sempre razão”, isto é, se pais e alunos estão insatisfeitos com o docente, ele deve ser dispensado, a fim de que se elimine o problema que incomoda aqueles em posição de reclamar e exigir. Além disso, quando diz que o “game over”, ou seja, a demissão, “é a pior coisa que tem” (linha 20)”, ele explicita, através de uma frase de alta intensidade, **infelicidade**: como a escola não respalda nem resguarda o professor, o que é uma atitude péssima, este profissional se sente desamparado, desprotegido e fragilizado (afeto negativo).

Kelchtermans (2009) comenta que a vulnerabilidade é uma condição que caracteriza o ensino. Ele defende que a “vulnerabilidade não é tanto um estado ou uma experiência emocional, mas sim uma característica estrutural do trabalho docente”²⁸ (KELCHTERMANS *et al.*, 2009, p. 216), o que está em consonância com nossa crença de que o grande problema que os docentes enfrentam hoje está na concepção mercadológica de ensino que permeia muitas escolas, alterando as estruturas das mesmas ao moldar o colégio, os professores e o trabalho destes ao seu principal interesse, que é satisfazer o cliente.

O autor argumenta também que “[a]inda assim, a experiência real de vulnerabilidade pode desencadear emoções intensas”²⁹ (KELCHTERMANS *et al.*, 2009, p. 216), e este argumento corrobora as manifestações de muitos sentimentos intensos (e negativos) que ocorrem nas falas de Paulo através de suas escolhas lexicais.

²⁸ Nossa tradução. No original: “This vulnerability is not so much an emotional state or experience, but rather a structural characteristic of the teaching job”.

²⁹ Nossa tradução. No original: “Still, the actual experience of vulnerability can trigger intense emotions”.

Excerto 2: De quem é a culpa?

Guilherme	01 02 03 04 05 06 07	Não, e uma coisa que eu acho cara tipo assim é que as escolas sempre querem que a gente faça milagre ... seja na Escola, eu vejo isso muito também no Colégio ... tipo assim (.) você (.) eles falam assim “Ah:: vamos ter um pouco mais de <u>liberdade</u> né? ((Demonstra um pouco de sarcasmo e de ironia no modo de falar a palavra “liberdade)) a gente pode fazer (), mas a gente não pode perder o foco do Enem=
Mariana	08 09	=Não pode perder o foco (do que precisa ser dado) ((Fala enquanto mastiga um pedaço de pizza))
Guilherme	10 11 12 13 14 15 16 17 18	>Os professores têm que ser mais criativos os alunos têm que ser protagonistas científicos não sei o que<, mas a gente tem dois tempos por semana ... mas a gente tem dois tempos pra dar um conteúdo extenso ... mas a gente tem dois tempos em que a gente tem que fazer isso isso isso e isso ((coloca a mão na vertical, alinha todos os dedos na mesma direção e move a mão da esquerda para a direita, parando-a em quatro pontos imaginários)) (.) a gente tem dois tempos que tem que fazer chamada tem que escrever no livro tem que fazer uma::
Sabrina	19 20	Ele [te dá liberdade mas ao mesmo tempo você] não tem como exercer=
Guilherme	21 22 23 24	[Um monte de burocracia ... é exatamente] =Aí a culpa é sempre de quem? do professor que não é criativo, do professor que não sabe estimular (.) do professor que não tem tempo ... °porra cara°
Sabrina	25	Que acha que o professor não tá interessado
Guilherme	26 27 28	>A culpa é sempre do professor então é muito mais fácil mandar o professor embora< ... né? ... do que mudar ou pensar diferente=

Neste excerto, Guilherme introduz um novo assunto: “as escolas sempre querem que a gente [os professores] faça milagre” (linhas 01-02). Neste trecho de sua fala, ele utiliza o *token* de atitude “fazer milagre”, de alta intensidade, o qual entendemos expressar uma reclamação (afeto negativo) acerca das expectativas (muitas vezes imensas, desproporcionais e irreais) que as escolas desenvolvem em torno de seus professores e de como eles devem conduzir seu ofício: os docentes precisam inovar e surpreender em suas aulas e projetos, os quais devem ser instigantes, diferenciados e únicos, beirando a perfeição (a qual não existe), para poderem “realizar um milagre educacional”.

Estas expectativas exacerbadas fazem com que a escola cobre demasiadamente os docentes de diferentes formas, o que acaba por afetá-los negativamente, provocando sentimentos (afeto negativo) de mal estar, angústia, aflição, cansaço (físico e mental), estresse e ansiedade, dentre outros. Com isso, entendemos que ao utilizar o *token* “fazer milagre”, Guilherme esteja verbalizando o sentimento de revolta com a postura dos colégios (em que trabalha).

Ele começa a explicar os motivos de sua revolta quando afirma que, em seus locais de trabalho (“seja na Escola, eu vejo isso [de fazer milagre] muito também no Colégio”, linhas 02-03), prega-se que “Ah, vamos ter um pouco mais de liberdade, né?” (linhas 04-05). À primeira vista, esse desejo de liberdade por parte dos colégios onde trabalha deveria ser um motivo de felicidade e satisfação para Guilherme; porém, ele logo explica que há um descompasso entre o que as escolas onde leciona falam e o que elas, de fato, fazem. Ao ouvirmos a gravação, era nítido que Guilherme utilizou a palavra “liberdade” de forma irônica, por saber que, na prática, “a gente [o professor] pode fazer [inovações, coisas diferentes nas aulas], mas a gente não pode perder o foco do Enem” (linhas 06-07), o que entendemos serem ideias contraditórias em sua opinião.

Guilherme continua com suas explicações, demonstrando sentir um misto de revolta, irritação, frustração, cansaço e tristeza (afeto negativo). Ele desabafa em relação às exigências feitas pelas escolas a professores e alunos, as quais são explicitadas pelo uso repetido da expressão “ter que”: “os professores têm que ser mais criativos, os alunos têm que ser protagonistas científicos, não sei o que” (linhas 10-11). Além disso, através da expressão “não sei o que” (linha 11), ele verbaliza a irritação que está sentindo, a qual estará presente em suas próximas falas.

Guilherme prossegue com o desabafo, dando-se conta de que, embora as escolas demandem criatividade e protagonismo de professores e alunos, respectivamente, a própria escola acaba por travar o trabalho do professor – o que pode trazer consequências tanto para os discentes quanto para os docentes, apesar de Guilherme apenas voltar sua atenção para os problemas que os docentes podem vir a enfrentar. Ele exemplifica alguns empecilhos através de uma argumentação crescente em intensidade.

Ele afirma que “a gente [os professores] tem dois tempos [de aula] por semana, mas a gente tem dois tempos pra dar um conteúdo extenso, mas a gente tem dois

tempos em que a gente tem que fazer isso, isso, isso e isso, a gente tem dois tempos que tem que fazer chamada, tem que escrever no livro, tem que fazer uma [raciocínio incompleto]” (linhas 11-14). Ou seja, por mais que o professor tente atender às demandas dos colégios de ser criativo e de (tentar) estimular o protagonismo dos alunos, a própria escola impõem inúmeras tarefas a este profissional que vão de encontro com essa exigência, fazendo com que o docente não consiga realizá-la – o que acaba fazendo com que as instituições esperem que o professor “faça o milagre” de conciliar, em sua aula, os conteúdos a serem lecionados com eventuais tarefas burocráticas que podem surgir e com o estímulo à criatividade e ao protagonismo de seus alunos.

Percebemos **insatisfação** da parte de Guilherme acerca dos desejos contraditórios das instituições de ensino – as quais acabam por provocar, no professor, indignação e irritação com as funções (muitas vezes difíceis e cansativas) que lhes são demandadas. Este conjunto de emoções de **insatisfação** é manifestado explicitamente pelo uso repetido das expressões de alta intensidade “(mas) a gente tem dois tempos” (linhas 11-13 e 17) e “ter que” (linhas 10, 14, 17 e 18) e do uso repetido da palavra “isso” (linha 14) aliado aos gestos que Guilherme fez com a mão, um dos momentos de maior intensidade sentimental em seu desabafo, pois reconhecemos uma grande carga emocional de irritação, revolta e cansaço (sentimentos desagradáveis) em sua fala.

Sabrina toma o turno momentaneamente com a intenção de expressar seu posicionamento, que acaba sintetizando tudo que Guilherme estava expondo até o momento: “ele [o colégio, o local de trabalho] te dá liberdade, mas, ao mesmo tempo, você não tem como exercer [essa liberdade]” (linhas 19-20) – situação paradoxal, que acaba por gerar desconforto e desgaste emocional (afeto negativo) nos professores. Enquanto Sabrina expõe sua opinião, Guilherme termina seu raciocínio (“um monte de burocracia”, linha 21) e concorda com o que Sabrina disse (“é, exatamente”, linha 21), aproveitando a fala dela para dar prosseguimento à sua argumentação.

O término do raciocínio de Guilherme – no qual ele fala sobre “um monte de burocracia” que a escola impõe aos professores – se relaciona a um dos pontos que Rodrigues e Saraiva (2014, p. 133) abordam e discutem em seu artigo. Nele, as autoras comentam que a diversidade das atividades que podem ser propostas por professores que lecionam em instituições que adotam um currículo rígido acaba sendo

muito restrita, porque há, “atualmente, uma pressão sobre os professores para que terminem o livro, ou cumpram todo o conteúdo estipulado para uma determinada série”, por exemplo. Em virtude desta pressão para a finalização de tarefas específicas, os professores “perdem um pouco a liberdade de levar materiais extras e diferenciados” – o que está em consonância com o que Guilherme e Sabrina comentaram, respectivamente, sobre a escola alegar que dará mais liberdade ao professor, pois quer que ele seja mais criativo (e, com isso, supomos que a escola deseje que o professor se valha de recursos adicionais, que sejam atrativos e interessantes para os alunos, a fim de incrementar o material já fornecido pela instituição e estimular a participação ativa dos alunos nas aulas), mas sobrecarregar este profissional com obrigações burocráticas, o que impede que o docente exerça a liberdade que a instituição dá (ou, ao menos, diz que dá) para seus professores.

Ao prosseguir, Guilherme comenta mais uma vez sobre a questão de os professores serem culpados pelas escolas se algo não sair como o planejado e desejado por estes locais. Ele reclama que “aí, a culpa é sempre de quem? Do professor, que não é criativo, do professor, que não sabe estimular [os alunos], do professor, que não tem tempo ... porra, cara!” (linhas 21-24). Em sua reclamação, Guilherme demonstra estar cansado, desanimado, frustrado, triste e irritado em relação a essa situação, reforçando a insatisfação supracitada, que é manifestada explicitamente através da pergunta “aí, a culpa é sempre de quem?” (linhas 21-22), da repetição da expressão “do professor” (linhas 22-23) (que adquire uma intensidade alta em virtude da repetição) na resposta e do palavrão “porra” (linha 24), de alta intensidade.

Sabrina novamente toma o turno para concordar com Guilherme, complementando a argumentação dele de que as instituições culpam os docentes por pensarem “que o professor não tá interessado” (linha 25) em fazer com que tudo que a escola deseja seja concretizado durante as aulas. Guilherme retoma a palavra e finaliza sua argumentação, apresentando a conclusão de que “a culpa é sempre do professor, então, é muito mais fácil [pra escola] mandar o professor embora, né, do que mudar ou pensar diferente” (linhas 26-28). Sua conclusão dialoga com o desabafo de Paulo no primeiro excerto sobre a fragilidade dos professores em relação aos colégios, por estes profissionais poderem ser demitidos a qualquer momento – mas, diferentemente de Paulo, que utilizou o *token* de atitude “game over” (linha 20),

Guilherme falou de forma direta através da expressão de alta intensidade “mandar o professor embora” (linha 27) (que é ainda mais intensificada pelo uso dos termos “muito mais fácil”, linha 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos essa discussão concordando com Day e Qing (2009) de que muitos professores estão inseridos em ambientes de trabalho que se configuram como hostis ao seu bem-estar. Essa hostilidade, que torna o ambiente inadequado para o convívio social e para o ensino, pode ser resultante de um aumento na responsabilidade burocrática e nos níveis de intensidade e exigência do trabalho docente em si, dentre outros fatores. Porém, acreditamos que as raízes dessa situação problemática sejam mais profundas. Como Palmer (2012, p. 109), temos entendido que “[o] modelo de mercado de comunidade está bombardeando a Educação” de um modo bastante negativo.

Entretanto, em “[u]m modelo de mercado de comunidade educacional, por mais apropriado que seja seu sentido ético de responsabilidade, é de pouca serventia quando supõe que o cliente tem sempre razão” (PALMER, 2012, p. 110). De fato, esse modelo, em muitas escolas, pode acabar prestando um desserviço aos professores, pois essa suposição pode acabar por sobrecarregar o professor de responsabilidades e culpas: ele passar a ser o (único) responsável por satisfazer os alunos, por manter a ordem em sala, por garantir que o aluno tirará boas notas nas avaliações, por elaborar questões atuais, inéditas e perfeitas, etc., mas (sempre) será o culpado se não conseguir ou se algo sair fora do planejado.

Seguindo essa lógica de que “o cliente tem sempre razão”, as direções das escolas, muitas vezes, acabam optando por ficar “do lado” dos alunos ou de seus pais, pois “perder” clientes implica em menos lucros para a instituição – e, levando em consideração a atual situação de crise econômica do país, essa é a última opção das escolas, o que é bastante compreensível. No entanto, esse posicionamento pode fazer com que os professores se sintam inseguros, amedrontados, insatisfeitos e vulneráveis, o que pode levar à “frustração e decepção diante da realidade de trabalho que encontram” (COELHO, 2006, p. 128), gerando uma desmotivação profissional.

Ao se sentirem desmotivados, ou até mesmo “incapazes de atender a todas as demandas do sistema e de enfrentar todas as dificuldades do contexto escolar” (ZOLNIER; MICCOLI, 2009 apud RODRIGUES; SARAIVA, 2014, p. 127), o professor pode começar a fazer diversos questionamentos: questiona seu próprio trabalho, as motivações que o levaram a escolher a profissão e seus próprios valores – muitas

vezes, contrapondo-os aos da(s) instituição(ões) em que trabalha, o(s) posicionamento(s) da direção da escola em relação a situações variadas e sua relação com colegas, com a direção e/ou com os alunos, dentre muitos outros que podem surgir.

Nessa perspectiva, o trabalho docente se torna um fardo, no qual se constroem, com frequência, experiências mais negativas do que positivas, que consolidam a desistência de muitos professores do magistério, bem como acentuam diferentes problemas psicossociais. Desta forma, advogamos que é preciso se refletir constantemente sobre as emoções que são construídas nos espaços profissionais de ensino, bem como é necessário resistir ao sucateamento da escola e da educação proposto pela ideia mercadológica de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In*: VIAN JR, O. *et al.* (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 99-112, 2010.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 125-143.

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

CÔRTEZ, T. C. R. “**Eu acho que só seguro a onda por causa do afeto**”: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COWIE, N. Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students their colleagues and their work. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 235-242, jan. 2011.

DAY, C.; QING, G. Teacher emotions: well-being and effectiveness. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). **Advances in teacher emotion research**: the impact on teachers' lives. New York: Springer, 2009. p. 15-31.

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

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.

KELCHTERMANS, G. *et al.* Surviving diversity in times of performativity: understanding teachers' emotional experience of change. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). **Advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives**. New York: Springer, 2009. p. 215-232.

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

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-21, 2020.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar: explorando a paisagem interior da vida de um professor**. Tradução de Aline Storto Pereira. São Paulo: Editora Da Boa Prosa, 2012.

RODRIGUES, N. N.; SARAIVA, A. C. L. C. As Reformas Educacionais e as Condições de Trabalho Docente: emoções vivenciadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 17, v. 2, p. 120-143, 2014.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). **Advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives**. New York: Springer, 2009. p. 3-11.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAN VEEN, K.; SLEEGERS, P. Teachers' emotions in a context of reforms: to a deeper understanding of teachers and reforms. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). **Advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives**. New York: Springer, 2009. p. 233-251.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., O. et al. (org.). **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. Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. In: **Educational theory**, [s. l.], v. 53, n. 1, p. 107-127, 2003.

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

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 21, n. 8, p. 935-948, 2005.

Sobre as autoras

Thelma Christina Ribeiro Côrtes

É professora de língua inglesa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na rede privada. Graduada em Letras (Licenciatura Português-Inglês e suas respectivas Literaturas) pela PUC-Rio desde 2014 e mestre em Estudos da Linguagem pela mesma instituição desde 2017, é atualmente doutoranda em Estudos da Linguagem também pela PUC-Rio. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Exploratória (NEPPE) da UERJ/FFP e PUC-Rio. Sua área de interesse compreende as pesquisas em Linguística Aplicada, sobretudo, as em Prática Exploratória, voltadas para entender a dinâmica da vida na escola e as emoções que emergem dessa dinâmica. Tem desenvolvido estudos e pesquisas e apresentado trabalhos em eventos científicos voltados para estas temáticas.

Diego Fernandes Coelho Nunes

É professor do ensino básico, técnico e tecnológico de língua inglesa do Instituto Benjamin Constant. Doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, graduado em Letras (Português/Inglês) e especialista em Língua Inglesa e Educação Básica pela UERJ/FFP. É integrante do grupo de estudos e pesquisas Diálogos em Línguas Adicionais e Tecnologias (DIALATEC) do IFBA/Valença e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Exploratória (NEPPE) da UERJ/FFP e PUC-Rio. Tem desenvolvido estudos e pesquisas na área de Linguística Aplicada, especificamente no que concerne ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, formação de professores de línguas e discussões que envolvem linguagem, educação e tecnologia.

ANEXO – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Modelo de transcrição baseado em: LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). **Fala em interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127-161.

...	pausa não medida
(2,3)	pausa medida
(.)	pausa de menos de 2 décimos de segundo
.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação intermediária, de continuidade
-	parada súbita
<u>sublinhado</u>	ênfase em som
MAIÚSCULA	fala em voz alta, muita ênfase
ºpalavraº	fala em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[]	fala sobreposta
↑	som mais agudo do que os do entorno
↓	som mais grave do que os do entorno
Hh	aspiração ou riso
.hh	inspiração audível
=	elocução contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
()	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(())	comentário do analista, descrição de atividade não vocal
“palavra”	fala relatada