

SINTO, LOGO EXISTO

*Regulação emocional de professores
de inglês em serviço*

EDUARDO CASTRO DOS SANTOS JUNIOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Viçosa-MG

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

EDUARDO CASTRO DOS SANTOS JUNIOR

**SINTO, LOGO EXISTO:
REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SERVIÇO**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2021**

EDUARDO CASTRO DOS SANTOS JUNIOR

**SINTO, LOGO EXISTO:
REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Hilda Simone Henriques Coelho

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S237s
2021 Santos Junior, Eduardo Castro, 1993-
Sinto, logo existo [recurso eletrônico]: regulação emocional de
professores de inglês em serviço / Eduardo Castro Santos Junior. -
Viçosa, MG, 2021.

1 dissertação eletrônica (144 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Hilda Simone Henriques Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.118-132.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2021.026>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Professores de inglês. 3.
Emoções. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

Bibliotecário(a) responsável: Renata de Fatima Alves CRB6/2578

EDUARDO CASTRO DOS SANTOS JUNIOR

**SINTO, LOGO EXISTO: REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE
INGLÊS EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de abril de 2021.

Assentimento:


Eduardo Castro dos Santos Junior
Autor


Hilda Simone Henriques Coelho
Orientadora

Para Elizabeth dos Santos e Maria do
Carmo, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Hilda Simone Coelho, pelo acolhimento, liberdade acadêmica, incansável apoio e encorajamento ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Sua orientação carregada de leveza, aceitação, amor, paciência e amizade foi essencial para a materialização deste estudo. Obrigado por ser um grande exemplo de que é possível fazer academia com o coração, obrigado por compartilhar essa jornada comigo.

À minha primeira orientadora, Walkyria Magno e Silva, por acreditar em mim, por me dizer as palavras certas nas horas certas, pelas provocações que me fazem avançar, por me mostrar que é preciso “ter coragem” para dar os primeiros passos e por me ajudar a me encontrar como pesquisador e professor. Obrigado por me guiar neste universo acadêmico com ética, rigor, respeito e brilho nos olhos. As páginas que seguem materializam isso.

Às professoras e aos professores participantes deste estudo por compartilharem suas experiências de ensino, suas realidades, suas alegrias, medos e esperanças. Obrigado por fazer a diferença na vida de muitas pessoas, incluindo a minha. Nada disso seria possível sem a sua colaboração e generosidade.

Aos professores com quem tive o privilégio de aprender ao longo das disciplinas do mestrado, em especial a professora Ana Louise Fiúza, do Departamento de Economia Doméstica, pela sua preocupação, dedicação e cuidado com a formação do pesquisador.

Aos professores Carlos Cernadas e Walkyria Magno e Silva pela leitura crítica e comentários na primeira versão do questionário, Fabiano Ramos pela leitura do projeto de pesquisa, e Marcia de Oliveira por me auxiliar com a geração de dados.

À professora Ana Maria Barcelos, por ter aceitado o convite para participação na banca examinadora deste trabalho. Um agradecimento especial pela sua disciplina sobre emoções de professores que me ajudou na organização das minhas ideias em torno do tema desta pesquisa.

Aos colegas da Universidade Federal de Viçosa que tornaram minha estadia em terras mineiras mais alegre — do curso de espanhol, do curso de mandarim, da economia doméstica e das letras. Gracias, 谢谢, obrigado! Um agradecimento especial ao meu colega de apartamento, Guilherme, pela constante torcida, convivência harmoniosa e por trazer a Shiva para o nosso dia a dia.

Aos amigos de todos os cantos do Pará, do Brasil e do mundo que, apesar da nossa distância física, se mantêm perto do coração. Obrigado por fazer cada encontro especial, pelas mensagens de apoio e encorajamento, pela escuta ativa, por acolherem minhas emoções, pela celebração das pequenas e grandes conquistas, por serem quem são.

Aos meus familiares pelo imensurável apoio e cuidado, por confiarem e respeitarem as minhas decisões, pelas ligações e mensagens preocupadas. Tristemente, enquanto escrevia as últimas páginas deste trabalho, me despedi subitamente das minhas queridas e amadas tias Eliza e Maria, minhas maiores fontes de respeito, amor, acolhimento e regulação emocional. Dedico este trabalho a elas, por terem cuidado de mim, me incentivando a ser melhor. Obrigado por terem me encorajado a aprender inglês. Isso mudou a minha vida para sempre.

Por fim, agradeço a CAPES pelo apoio financeiro na forma de bolsa de mestrado que permitiu minha estadia em Viçosa e o desenvolvimento desta pesquisa.

É próprio do visível ter um forro de invisível (Merleau-Ponty, 2004) ▪ **Pain can be poetry if we reframe how we see it (Lady Gaga)** ▪ Emotions are fundamental to what it means to be human (Rosenberg & Fredrickson, 1998) ▪ **I see it feelingly (Gloucester to Lear. Shakespeare, act 4, scene 6)** ▪ **We must learn to navigate on a sea of uncertainties (Edgar Morin)** ▪ Nossas ações ressoam muito além do nosso ambiente imediato (14º Dalai Lama) ▪ **Se há tantas cabeças quantas são as maneiras de pensar, há de haver tantos tipos de amor quantos são os corações (Liev Tolstói)** ▪ I am full of a sense of promise, like I often have: the feeling of always being at the beginning (Diane Arbus) ▪ **Walking (Researching) sometimes means undertaking an inner voyage of discovery (Erling Kagge)** ▪ Percebi que há uma grande diferença entre o que eu quero e o que eu obtenho, entre o que eu digo e o que se faz real ou concretamente. Percebi e percebo cada vez mais que pode existir um vazio entre as diretivas e a execução, entre a teoria e a prática (Alain Mabanckou) ▪ **Whenever we look at life, we look at networks (Fritjof Capra)** ▪ Sometimes, all you need is permission to feel. Sometimes, what causes the most pain is actually the attempt to resist feeling, or the shame that grows up like thorns around it (Olivia Laing) ▪ **I was trying to learn how to be a better musician while making this record. I was recording myself trying. I wasn't practicing and then recording – I was recording myself while I was trying to get it right. It felt like a real documentation of what was going on. It felt more honest. And beyond that, I cannot achieve perfection. I just can't. I got down on myself a lot, thinking, everybody's going to think this sounds stupid! But it came down to: what are you going to do? This is you. This is what you can do. This is the kind of music you can make. And that's great. The most important thing is that I'm not trying to be anybody other than myself. And this is what I sound like. (Fiona Apple on her latest album, Fetch the Bolt Cutters).**

RESUMO

CASTRO, Eduardo, MSc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2021. **Sinto, logo existo: Regulação emocional de professores de inglês em serviço.** Orientadora: Hilda Simone Henriques Coelho.

Esta pesquisa investigou o processo de regulação emocional que professores de inglês em serviço empreendem nos seus contextos de atuação. De maneira mais específica, buscamos verificar quais emoções são experienciadas, identificar quais estratégias de regulação emocional são empregadas e identificar a finalidade do uso dessas estratégias. Para alcançar tais objetivos, conduzimos uma pesquisa de métodos mistos. Em um primeiro momento, administramos um questionário em escala Likert ($N=29$) e, posteriormente, conduzimos entrevistas semiestruturadas ($N=12$). Os dados gerados no questionário foram submetidos à análise de agrupamentos, enquanto aqueles gerados nas entrevistas foram analisados seguindo os procedimentos de análise qualitativa. Nesta pesquisa, compreendemos as emoções e o seu processo de gerenciamento como fenômenos complexos, relacionais, aninhados e sensível ao contexto em que emergem. Nesse sentido, identificamos diferentes emoções relacionadas com os níveis macro, meso e micro das experiências emocionais na escola. Os resultados mostram que as emoções dos professores são interpessoais e intrapessoais, relacionando-se com o indivíduo, bem como com outras camadas do contexto, incluindo a sala de aula, a escola, a secretaria de educação e as políticas educacionais. Observamos que a dissonância entre as expectativas dos professores em relação a essas camadas acionou emoções que precisaram ser reguladas. Tal a regulação mostrou-se como um processo motivado para alcançar diferentes finalidades, incluindo objetivos epistêmicos, instrumentais e, principalmente, hedônicos, uma vez que os professores parecem priorizar o seu bem-estar em detrimento de preocupações pedagógicas. Os resultados também mostram que os participantes desenvolvem um arsenal de estratégias de regulação das emoções. Implicações para a formação de professores são discutidas.

Palavras-chave: Emoções de professores de línguas. Regulação emocional de professores de línguas. Estratégias de regulação emocional. Trabalho emocional. Ensino e aprendizagem de inglês.

ABSTRACT

CASTRO, Eduardo, MSc., Universidade Federal de Viçosa, April 2021. **I feel therefore I am: Emotion regulation of in-service EFL teachers.** Advisor: Hilda Simone Henriques Coelho.

This dissertation investigates the process of emotion regulation that in-service EFL teachers undertake in their working environments. More specifically, it aims to verify which emotions are experienced, identify which emotion regulation strategies are employed and identify the goals for using these strategies. To achieve these research aims, a mixed methods study was carried out. Firstly, a Likert scale questionnaire was administered ($N=29$) and, secondly, semi-structured interviews were conducted ($N=12$). Data from the questionnaire were analyzed following the cluster analysis procedures, while those generated in the interviews were analyzed following the qualitative analysis procedures. In this research, we understand emotions and their regulation process as complex, relational, nested and context-sensitive phenomena. In this sense, different emotions related to the macro, meso and micro levels of emotional experiences at school were identified. Results show that language teachers' emotions are interpersonal and intrapersonal, related to the individual as well as to other contextual layers, including classroom, school, education department and educational policies. It was observed that the dissonance between language teachers' expectations in relation to these layers triggered emotions that needed to be regulated. Such regulation is a motivated process employed to achieve different purposes, including epistemic, instrumental and, mainly, hedonic goals, since teachers seem to prioritize their well-being over pedagogical concerns. Results reveal that participants develop a repertoire of emotion regulation strategies. Implications for language teacher education are discussed.

Keywords: Language teacher emotions. Language teacher emotion regulation. Emotion regulation strategies. Emotional Labor. EFL learning and teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Uma visão multifacetada das emoções e regulação emocional	51
Figura 2: Mapa da recorrência e relação entre os códigos	63
Figura 3: Dendrograma obtido pelo Método de Ward	69
Figura 4: Distribuição dos participantes entrevistados de acordo com o agrupamento	71
Figura 5: Síntese dos resultados	112

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Características das emoções.....	34
Quadro 2: Trajetória dos estudos sobre emoções de professores na Educação	36
Quadro 3: Definição e exemplos de estratégias de regulação emocional	43
Quadro 4: Panorama da organização da pesquisa.	54
Quadro 5: Perfil dos participantes entrevistados.....	57
Quadro 6: Local e tempo das entrevistas semiestruturadas	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição dos participantes que responderam ao questionário.	56
Tabela 2: Médias de pontuação da escala Likert, por grupo.	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.1 ORIGEM DO TEMA	14
1.2 JUSTIFICATIVA	16
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	18
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	19
REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 COMPLEXIDADE E LINGUÍSTICA APLICADA	20
2.2 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	23
2.2.1 Um breve panorama histórico.....	24
2.2.2 Alguns caminhos de investigação.....	27
2.3 EMOÇÕES	31
2.3.1 Um breve passeio pelas emoções na Psicologia	31
2.3.2 Emoções de professores: um olhar a partir da Educação	35
2.3.3 Emoções de professores de línguas adicionais	38
2.4 REGULAÇÃO EMOCIONAL.....	42
2.4.1 Regulação emocional de professores de línguas adicionais	46
2.4.2 Uma visão complexa da regulação emocional de professores de línguas	49
2.5 CONCLUSÃO.....	52
METODOLOGIA.....	53
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	53
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	55
3.3 PARTICIPANTES.....	55
3.4 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	58
3.5 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DOS DADOS	60
3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	62
3.7 DIMENSÃO ÉTICA DA INVESTIGAÇÃO E DO INVESTIGADOR	64
3.8 CONCLUSÃO.....	67
RESULTADOS	69
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS: O QUE DIZ O QUESTIONÁRIO?.....	69
4.2 EMOÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	72
4.2.1 Macronível das emoções	72
4.2.1.1 Emoções sobre o discurso da profissão	72
4.2.1.2 Emoções sobre as diretrizes educacionais	74
4.2.2 Mesonível das emoções	76
4.2.2.1 Emoções em relação à administração da escola	76
4.2.2.2 Emoções em relação ao espaço físico da escola.....	78
4.2.2.3 Emoções em relação ao fazer docente	79
4.2.2.4 Emoções em relação aos colegas de trabalho	81
4.2.2.5 Emoções em relação à formação continuada.....	83
4.2.3 Micronível das emoções	84
4.2.3.1 Emoções em relação aos alunos	84

4.2.3.2 Emoções em relação ao livro didático	87
4.3 REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	88
4.3.1 Estratégias antecedentes de regulação emocional	89
4.3.1.1 Seleção da situação	89
4.3.1.2 Modificação da situação	93
4.3.1.3 Implementação de atenção	96
4.3.1.4 Mudança cognitiva	98
4.3.2 Estratégias responsivas de regulação emocional	100
4.3.3 Regulação emocional intrínseca e extrínseca	106
4.4. DEPRESSÃO, ANSIEDADE E SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	108
4.5 CONCLUSÃO.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
5.1 REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	111
5.2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA PARA PROFESSORES E FORMADORES DE PROFESSORES	115
5.3 LIMITAÇÕES E DIRECIONAMENTOS PARA PESQUISAS FUTURAS.....	116
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES	133
APÊNDICE A – PESQUISAS SOBRE REGULAÇÃO E TRABALHO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	133
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REGULAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS....	136
APÊNDICE C – MATRIZ DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	140
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	142
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	143

INTRODUÇÃO

Tudo começa ao querermos entender algo, seja uma pessoa ou apenas um acontecimento.

— Alice Walker

1.1 Origem do tema

As primeiras sementes desta dissertação foram plantadas há alguns anos em uma pequena sala do Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, em Belém, a cidade das mangueiras. Naquela ocasião, ainda estava na graduação em Letras-Inglês querendo embarcar nos meandros da pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Naquela sala, ocorriam as reuniões do grupo de pesquisa sobre aconselhamento na aprendizagem de línguas¹ e, como parte do meu plano de iniciação científica, investiguei de que maneira tal prática ressoava no processo motivacional de uma aluna de inglês em diferentes espaços de aprendizagem que frequentava (cf. Castro & Magno e Silva, 2016).

Além da complexidade e dinamicidade da motivação, os achados daquela investigação apontavam também para o processo de regulação motivacional catalisado pelo aconselhamento. Esse processo ficou mais evidente em uma segunda investigação onde pesquisei de maneira retrospectiva os efeitos do aconselhamento na trajetória de um aprendiz (cf. Castro, 2018). Não tardou muito para que aspectos emocionais na aprendizagem do participante daquele estudo emergissem na análise de dados. No entanto, devido a limitação de tempo, tratei exclusivamente da dimensão motivacional, reconhecendo a sua interconexão com o sistema emocional e cognitivo que tanto influenciam a aprendizagem de línguas (cf. Dörnyei, 2009; Dörnyei & Ushioda, 2011).

Os aspectos emocionais da trajetória daquele participante foram tratados em uma outra ocasião, mais precisamente na apresentação de um trabalho sobre emoções no aconselhamento na aprendizagem de línguas realizada em um evento especializado². Nele buscamos revisitar as trajetórias de aprendizagem de dois aconselhados e analisá-las a partir das lentes das emoções, descrevendo as emoções experienciadas e as estratégias sugeridas pelos seus conselheiros. Os

¹ O aconselhamento na aprendizagem de línguas, também conhecido como aconselhamento linguageiro, é um serviço educacional normalmente oferecido em centros de autoacesso. Trata-se de uma prática cujo objetivo é ajudar os indivíduos a tornarem-se aprendizes de línguas mais autônomos, reflexivos e autorreguladores da sua própria aprendizagem. Em outras palavras, é uma prática dialógica, orientada para o processo e centrada no indivíduo que auxilia alguém a aprender a aprender línguas adicionais.

² Matos, M. C. & Castro, E. Dealing with emotions and feelings in advising in language learning. Trabalho apresentado no Emotissage: affects dans l'apprentissage des langues, Louvain-La-Neuve, Bélgica, julho de 2017.

resultados revelaram os padrões emocionais que emergiram em circunstâncias similares nas trajetórias dos dois alunos e foram abordadas pelos conselheiros a partir de um enquadre orientado para o processo (Matos, 2019).

Em paralelo, comecei a atuar como professor substituto em um campus do interior da Universidade Federal do Pará. Ali, vi minhas responsabilidades se ampliarem, atuando não somente como professor de inglês, mas também como formador de professores de línguas. Naquele contexto, ao observar as aulas dos alunos-professores e acompanhar o planejamento das suas aulas, era constantemente perguntado de que maneira os professores em formação poderiam lidar com suas emoções em sala de aula. Minha reação imediata era “fornecer uma garantia vazia de que ‘tudo vai ficar bem’ ou mudar o foco para aliviar o desconforto” (Golombek & Doran, 2014, p. 102)³. De acordo com Golombek e Doran (2014), essa é uma reação comum de muitos formadores de professores devido à ausência das emoções nos currículos de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, as autoras se perguntam de que maneira tais formadores atribuem sentido ao conteúdo emocional advindo das experiências iniciais de ensino de alunos-professores. Esse questionamento também chamou minha atenção para o tema.

Na Linguística Aplicada, tanto no contexto nacional quanto internacional, o debate acerca das emoções de professores de línguas é crescente. Diversas pesquisas já apontam para as diferentes emoções experienciadas pelos professores de línguas no contexto educacional (Barcelos & Aragão, 2018). No entanto, o que aguçou a minha curiosidade inicial não foram os tipos de emoções que são vivenciadas pelos professores, mas como eles lidam com elas na sala de aula. Em outras palavras, muito embora relacionadas, o meu interesse maior reside não somente em verificar qual emoção é sentida, mas em como respondemos às nossas emoções.

Minha ideia inicial era de que os professores faziam uso de algum tipo de mecanismo para lidar com as situações emocionais que fazem parte do seu fazer pedagógico diário. De fato, Hiver e Dörnyei (2017) denominam esse mecanismo de imunidade do professor de línguas como um sistema de proteção que emerge em resposta a ameaças de modo que permite que os professores mantenham o equilíbrio profissional e a eficácia instrucional. Muito embora os autores forneçam um enquadre teórico eficaz para explicar os comportamentos e o perfil dos professores de línguas ao longo da experiência profissional, sua limitação reside no pouco poder explicativo dos comportamentos desses professores no seu cotidiano na escola. Posteriormente,

³ Do original: “to provide an empty reassurance that “everything is going to be okay” or to shift focus to alleviate discomfort”. Esta e as demais traduções em língua adicional são de responsabilidade do autor.

na terra do sol nascente, assisti as apresentações de Oxford (2018)⁴ e Gkonou (2018)⁵ sobre estratégias de regulação emocional de aprendizes de línguas, apresentações que me ajudaram a clarear, organizar e direcionar minhas ideias e pensamentos em torno do tema de interesse desta pesquisa: a regulação emocional de professores de inglês que atuam nas escolas públicas de Belém e região metropolitana.

1.2 Justificativa

Nas últimas duas décadas na Linguística Aplicada, o interesse dos pesquisadores em compreender o papel que as emoções exercem nos processos de ensino e aprendizagem é crescente. O atual consenso é de que essas atividades não são meramente cognitivas, mas fortemente emocionais (Aragão, 2005; Golombek & Doran, 2014; Hargreaves, 2001; Nias, 1996; Schutz & Zembylas, 2009a). Apesar desse reconhecimento, a literatura nos mostra que nem sempre houve um equilíbrio entre as investigações sobre as emoções de aprendizes e de professores. Isto porque, em um primeiro momento, enfatizava-se as emoções dos alunos, especialmente a ansiedade linguística, considerando sua influência, seja ela positiva ou negativa, no processo de aquisição de línguas (Mercer & Kostoulas, 2018).

Mais recentemente, temos testemunhado os esforços dos pesquisadores em verificar quais emoções são vivenciadas pelos professores de línguas e como essas emoções afetam o seu desempenho, identidades, bem-estar etc., à luz de enquadres cognitivos, socioculturais, políticos e discursivos (Benesch, 2012; Day & Qing, 2009; Gkonou, Dewaele, & King, 2020; Mercer & Kostoulas, 2018). Como afirma Hargreaves (1998, p. 835), “as emoções estão no coração do ensino”⁶. No entanto, para compreender a natureza emocional do ensino de línguas em mais profundidade, é crucial também lançar luz na maneira como os professores de línguas regulam suas emoções. Em outras palavras, é importante compreender a maneira e as razões que levam os professores a gerenciar suas emoções, seja por meio do gerenciamento da sua intensidade ou pela maneira e momento em que as expressam.

Acredito que compreender como os professores de línguas regulam suas emoções é crucial para entender como eles experienciam a profissão. Em muitos países, incluindo o Brasil, a profissão docente é permeada por tensões psicológicas advindas do contexto micro, meso e

⁴ Oxford, R. Assessment of Emotion Regulation Strategies. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Psicologia na Aprendizagem de Línguas, Tóquio, Japão, Junho de 2018. Na ocasião, a apresentação foi feita por Christina Gkonou.

⁵ Gkonou, C. Strategy scenarios for assessing acts of emotion self-regulation and well-being. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Psicologia na Aprendizagem de Línguas, Tóquio, Japão, Junho de 2018.

⁶ Do original: “emotions are at the heart of teaching”.

macro, afetando em grande medida a saúde mental dos professores. Na Educação, autores como Silva, Bolsoni-Silva e Loureiro (2018) citam fatores que agravam esse cenário, incluindo o aumento da jornada e do ritmo de trabalho, cobrança excessiva por resultados, acréscimo de tarefas e outras responsabilidades, diminuição da autonomia docente, relações interpessoais fragilizadas, além da insuficiência de recursos pedagógicos e infraestrutura precária da escola e das salas de aula. Schutz e Zembylas (2009b) apontam que aproximadamente 50% dos professores deixam a profissão dentro de cinco anos de atuação. Uma das razões, segundo os autores, reside na natureza emocional do ensino, caracterizado pelo forte trabalho emocional⁷ que professores utilizam para expressar suas emoções. Esse trabalho emocional, compreendido como uma forma de regulação emocional institucionalizada, é relacionado com a exaustão emocional e insatisfação laboral, fatores chave associados ao *burnout* e impermanência dos professores na profissão (Schutz & Zembylas, 2009b).

Na Linguística Aplicada não é diferente. Hiver e Dörnyei (2017) são categóricos ao afirmar que o ensino de línguas é uma profissão em crise. Mercer (2018)⁸, nessa mesma direção, argumenta que o ensino de línguas está se tornando cada vez mais estressante e, para muitos educadores, muito menos prazeroso. Para a autora, a ansiedade linguística, o trabalho emocional e relacional, o status ambivalente da profissão, as restrições da autonomia para ensinar etc., são fatores que contribuem para a criação desse cenário. Há tempos, Crookes (1997) já preconizava que muito do ensino de línguas permanece no nível de sobrevivência. Isto significa que os professores priorizam a sua sobrevivência em relação às suas preocupações pedagógicas (Hiver & Dörnyei, 2017). No contexto brasileiro, Barcelos (2015a) adiciona que professores de línguas são vistos como “semiprofissionais” devido ao baixo status da profissão, fazendo com que eles questionem a sua identidade docente e emoções relacionadas ao ensino.

As pesquisas mencionadas até aqui mostram uma série de fatores que afetam as emoções dos professores na escola, deixando pouco explorada a maneira como os professores lidam com suas emoções em tais contextos, sobretudo no contexto nacional. Como evidência, por exemplo, podemos nos remeter a revisão feita por Barcelos e Aragão (2018), que consideraram a produção a respeito de emoções de professores publicada nos últimos dez anos no país. Uma leitura pormenorizada revela informações que permite traçar algumas observações gerais sobre o cenário de pesquisas no território nacional. Em primeiro lugar, os estudos focam nas

⁷ Optamos por fazer uso da tradução direta de “emotional labor” para “trabalho emocional”. É provável que esta tradução cause certo estranhamento inicial ao leitor, mas é o termo recorrente nos trabalhos em ciências sociais produzidos em língua portuguesa e espanhola.

⁸ Mercer, S. The well-being of first year EFL teachers: learning how to flourish. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Psicologia na Aprendizagem de Línguas, Tóquio, Japão, Junho de 2018.

experiências emocionais de professores de línguas, geralmente com o objetivo de identificar quais as emoções são experienciadas, as razões que levam os participantes a sentirem-se de determinada maneira ou como essas emoções se relacionam com a sua motivação, crenças e identidades. Além disso, essas pesquisas foram realizadas com a participação de professores na região nordeste e sudeste do país. Essa distribuição geográfica não é surpreendente, uma vez que é nessas regiões que se concentram os programas de pós-graduação com linhas de pesquisa em emoções no ensino e aprendizagem de línguas.

Curiosamente nenhum dos estudos na revisão de Barcelos e Aragão (2018) tratou explicitamente do processo de regulação emocional de professores de línguas. Isto não quer dizer que os trabalhos revisados não explorem implicitamente a maneira como os professores lidam com suas emoções. No entanto, como a regulação emocional é um aspecto fundamental no processo emocional (Gross, 2002), é necessário um estudo que explore este aspecto em maior profundidade. Lee et al. (2016) afirmam que professores experienciam uma gama de emoções no seu dia a dia e como eles gerenciam essas emoções é essencial para compreender o seu bem-estar emocional e o seu desempenho em contextos educacionais. Goleman (1995, p. 57), nesse sentido, afirma que a regulação emocional é um “trabalho em tempo integral”⁹. De fato, seja de maneira consciente ou inconsciente, os professores estão constantemente gerenciando suas emoções (Morris & King, 2020; Sutton, 2004). Diante desse panorama, a presente investigação volta-se para o processo de regulação emocional de professores de inglês em serviço da rede pública de ensino, na região metropolitana de Belém, Pará.

1.3 Objetivos e perguntas de investigação

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender de que maneira professores de inglês da rede pública de ensino regulam suas emoções. Busca-se, de maneira mais específica, (a) verificar quais emoções são experienciadas em sala de aula, (b) identificar quais estratégias de regulação emocional são empregadas e (c) identificar a finalidade do uso das estratégias de regulação emocional. Em outras palavras, este estudo busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- i. Quais são as emoções experienciadas pelos professores de inglês?
- ii. Quais são as estratégias de regulação emocional empregadas por esses professores?
- iii. Qual é a finalidade da regulação emocional desses professores participantes?

⁹ Do original: “full-time job”.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, incluindo esta Introdução. Reviso a literatura no capítulo segundo ao apresentar a perspectiva da complexidade como a lente adotada neste trabalho. No mesmo capítulo, exploro algumas áreas da psicologia da aprendizagem de línguas, com especial atenção aos temas de interesse: emoções e regulação emocional de professores. Na sequência, apresento, no capítulo terceiro, o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo a sua natureza, o contexto e participantes, os procedimentos de geração e análise dos dados, assim como algumas reflexões sobre a ética da investigação. No capítulo quarto, descrevo os resultados e os discuto à luz do aporte teórico descrito e, no último capítulo, traço as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

É preciso ter paixão e emoção em tudo que é racional.

— Edgar Morin

As emoções e a sua regulação são temas que têm chamado atenção de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia, Sociologia, Educação e Linguística Aplicada. Gallois et al. (2021) apontam que diferentes nomes têm sido utilizados para se referir a esse primeiro campo de investigação, desde afeto/afetividade a cognição quente. O mesmo ocorre com o processo de regulação emocional, que por vezes é referido como gerenciamento ou trabalho emocional. Para além das terminologias, que serão tratadas mais adiante neste capítulo, ainda é um grande desafio tratar dos processos afetivos nos cercados acadêmicos por inúmeras razões, incluindo a sua natureza essencialmente transdisciplinar ou às percepções que, por muitos anos, consideraram as emoções como meras figurantes no comportamento humano. No entanto, como Aragão (2008, p. 295) afirma, “nossas emoções se fazem presentes em nossas vidas nos mais diversos âmbitos e de diferentes maneiras”, incluindo o ensino de línguas.

Neste capítulo, oferecemos uma breve revisão acerca das emoções que professores de línguas adicionais experienciam nos seus contextos de atuação, com particular interesse para o processo de regulação emocional. Para isso, apresentamos inicialmente a perspectiva da complexidade na Linguística Aplicada como aporte teórico ao qual nos filiamos. Em seguida, descrevemos a literatura da psicologia da aprendizagem de línguas, onde situamos os estudos das emoções de professores e sua regulação.

2.1 Complexidade e Linguística Aplicada

Nesta dissertação, a complexidade é utilizada como lentes para compreender as emoções e o processo de regulação emocional de professores de línguas. Tal perspectiva vai ao encontro do nosso posicionamento ontológico de que tais fenômenos são essencialmente complexos, sendo necessário um enquadre que os considere em relação aos diferentes níveis contextuais, e que destaque tanto o processo quanto os resultados da interação. Nesta subseção, traçamos um breve percurso sobre os estudos que fazem uso dessas lentes na Linguística Aplicada e descremos as características da unidade relacional dessa teoria: os sistemas complexos.

Em um breve olhar nos trabalhos recentes na Linguística Aplicada, observamos o interesse dos pesquisadores em utilizar a perspectiva da complexidade para explicar os diversos fenômenos da área como um sistema complexo. Não é à toa que o artigo seminal de Larsen-Freeman (1997) e o seu livro em coautoria com Cameron (2008) sejam considerados duas das mais influentes publicações no campo (de Bot, 2015). Hiver e Al-Hoorie (2020) nos lembram que muitos dos fenômenos que os pesquisadores têm interesse em investigar, especialmente aqueles relacionados com a experiência humana, são essencialmente complexos. Nesse sentido, os autores afirmam que a perspectiva da complexidade é uma maneira empírica de enxergar a realidade, não apenas uma metáfora produtiva para compreender os fenômenos da linguagem.

Devido ao próprio caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada e seu amplo diálogo com diversas áreas do conhecimento, não surpreende que a complexidade tenha encontrado nela solo fértil, crescido e frutificado em diferentes ramificações do campo, incluindo questões relacionadas ao desenvolvimento de segunda língua (Larsen-Freeman & Cameron, 2008), identidades (Sade, 2009), motivação (Dörnyei et al., 2015; Matos, 2019), autonomia (Borges, 2019), agência (Mercer, 2012), aconselhamento na aprendizagem de línguas (Magno e Silva et al., 2015), políticas linguísticas (Larsen-Freeman, 2018), didática das línguas (Mercer, 2013), formação de professores (Davis & Sumara, 2012), cognição de professores (Feryok, 2010), metodologia de pesquisa (Hiver & Al-Hoorie, 2020), emoções (Gregersen et al., 2014), entre tantas outras ramificações.

Hiver e Al-Hoorie (2020) comentam que diferentes percepções têm sido atribuídas à perspectiva da complexidade em determinadas disciplinas sociais e humanas. Tal perspectiva tem sido vista como um enquadre metodológico de referência, um paradigma interpretativo para compreender o mundo social, um discurso transdisciplinar, uma abordagem para explicar as mudanças dos fenômenos de interesse, uma visão de mundo ou de ciência, um enquadre conceitual unificado para compreender os fenômenos sociais. Mais recentemente, o paradigma da complexidade é visto como uma metateoria (Larsen-Freeman, 2015, 2017), definido como:

um conjunto de princípios coerentes da realidade (i.e., ideias ontológicas) e princípios do conhecimento (i.e., ideias epistemológicas) que, para linguistas aplicados, sustentam e contextualizam teorias do objeto (i.e., teorias da linguagem, uso da linguagem e desenvolvimento/aprendizagem de línguas) consistentes com esses princípios (Hiver & Al-Hoorie, 2020, p. 20)¹⁰.

¹⁰ Do original: “a set of coherent principles of reality (i.e., ontological ideas) and principles of knowing (i.e., epistemological ideas) that, for applied linguists, underpin and contextualize object theories (i.e., theories of language, language use and language development/learning) consistent with these principles”.

Como metateoria, Hiver e Al-Hoorie (2020) afirmam que essa perspectiva reúne um conjunto de princípios relacionais que permite compreender os fenômenos em termos de seu dinamismo, complexidade, não linearidade e emergência. Esses princípios voltam-se para as características da unidade relacional de análise da complexidade: os sistemas complexos, definidos como “um conjunto de componentes que interagem de maneiras específicas para produzir algum estado ou forma geral em um determinado ponto no tempo” (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 26)¹¹. Em outras palavras, um conjunto com elementos e agentes heterogêneos que interagem entre si de modo a fazer emergir novos comportamentos. Al-Hoorie (2015) esclarece que um “agente” é essencial para compreender os sistemas complexos no seu domínio social e humano, e o define como uma pessoa ou grupo de pessoas que exercem agência, i.e., pessoas capazes de fazer escolhas independentes e de agir intencionalmente de modo a influenciar o comportamento do sistema.

O dinamismo é uma das características centrais dos sistemas complexos. Como Larsen-Freeman (2017) pontua, a perspectiva da complexidade é “uma teoria da mudança” (p. 12). Isto significa que os componentes do sistema estão em constante mudança, mesmo quando não há movimento aparente. Larsen-Freeman e Cameron (2008) chamam esse estado de “estabilidade dinâmica” ou “estabilidade em movimento” (p. 32), e afirmam que as mudanças no sistema podem ser graduais ou repentinas. Nesse sentido, as autoras advertem que estabilidade não é sinônimo de estagnação, mas representa como o sistema mantém sua identidade geral quando não passa por mudanças abruptas. Os sistemas também são abertos a influências externas, adaptando-se a elas constantemente (Mercer, 2013). Por causa disso, pequenas ações podem desencadear mudanças imprevisíveis no sistema como um todo assim como grandes alterações em um aspecto do sistema não ocasionarem efeito algum, daí ele ser também caracterizado como não-linear (Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

Outra característica dos sistemas complexos é a emergência e sua capacidade para auto-organização. Emergência é o surgimento de algo novo como resultado da interação entre os componentes do sistema, enquanto a auto-organização volta-se para a capacidade do sistema de se adaptar a novas mudanças em busca de equilíbrio (Larsen-Freeman, 2016). Larsen-Freeman (2016) comenta que os componentes do sistema incluem também as propriedades físicas e temporais do ambiente do ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, o contexto desempenha papel central no comportamento do sistema.

¹¹ Do original: “a set of components that interact in particular ways to produce some overall state or form at a particular point in time”.

Larsen-Freeman (2015) afirma que o contexto não é uma variável externa estática, mas um elemento essencial do sistema. Ushioda (2015) acrescenta que a relação do agente com o contexto está longe de ser unidirecional. Segundo a autora, o indivíduo é parte integral do contexto, de modo que aquele é tanto influenciado por este na mesma medida que o molda. Como a perspectiva da complexidade é uma teoria relacional, Mercer (2016b) argumenta que o contexto é interpretado subjetivamente pelo indivíduo, i.e., é a maneira como os agentes percebem os elementos do ambiente que definem o comportamento do sistema. Para a autora, o contexto configura-se em vários níveis, desde contextos interacionais de nível micro até culturais de nível macro. Com base em uma perspectiva ecológica influenciada pelos trabalhos de Bronfenbrenner (1979), van Lier (2004) e Davis e Sumara (2006), a autora defende uma visão complexa do “indivíduo como alinhado em um conjunto hierárquico de diferentes níveis de contexto que se estende de níveis mais micro a mais macro, como do contexto familiar imediato às atitudes e crenças representadas no nível cultural mais amplo da sociedade” (Mercer, 2016, p. 14)¹². Como veremos na próxima subseção, uma visão complexa do contexto tem sido defendida para compreender também a psicologia dos professores de línguas (De Costa & Norton, 2017; Kubanyiova & Feryok, 2015; Mercer, 2018).

2.2 Psicologia da aprendizagem de línguas

A psicologia da aprendizagem de línguas é uma área de investigação na Linguística Aplicada “preocupada com as experiências mentais, processos, pensamentos, sentimentos, motivos e comportamentos de indivíduos envolvidos na aprendizagem de línguas” (Mercer, Ryan, & Williams, 2012, p. 2)¹³. Trata-se de um campo interdisciplinar que, como o nome sugere, faz uma aproximação explícita entre as disciplinas da psicologia social e educacional e do ensino e aprendizagem de línguas (Mercer & Ryan, 2016). Essa aproximação, no entanto, não se restringe a essas disciplinas, podendo também dialogar com estudos advindos de outros campos do saber. Nesta subseção, em um primeiro momento apresentamos um breve panorama histórico dessa área e, em seguida, mostramos alguns dos caminhos de pesquisa trilhados.

¹² Do original: “individual person as nested within a hierarchical set of different levels of context stretching from more micro to more macro levels of contexts, such as from the immediate family context to the attitudes and beliefs represented at the larger societal cultural level”.

¹³ Do original: “concerned with the mental experiences, processes, thoughts, feelings, motives, and behaviours of individuals involved in language learning”.

2.2.1 Um breve panorama histórico

Mercer, Ryan e Williams (2012) notam a dificuldade em traçar a história da psicologia da aprendizagem de línguas devido a sua natureza fragmentada. Isto porque aspectos das diferenças individuais do aprendiz desenvolveram-se como campos paralelos, como motivação (Gardner, 1985), crenças (Horwitz, 1988) e estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990). Mercer et al. (2012) afirmam que o pano de fundo para a emergência de construtos psicológicos é duplo. Em primeiro lugar, pesquisadores passaram a focar nas características do bom aprendiz de línguas, isto é, nas diferenças individuais que explicam com maior ou menor grau de sucesso a aprendizagem de línguas. Em segundo lugar, o ensino comunicativo de línguas e abordagens centradas no aluno também impulsionaram o interesse dos pesquisadores nas experiências individuais do aprendiz, incluindo suas expectativas, necessidades, objetivos, motivação e crenças (Mercer et al., 2012).

A literatura desse campo nos mostra algumas publicações emblemáticas que ajudaram a defini-lo como o conhecemos hoje. Uma das primeiras tentativas nessa direção é o livro de McDonough (1981), *Psychology in Foreign Language Teaching*. Nele, o autor busca criar uma interface entre a psicologia e a aprendizagem de línguas, com foco no caráter prático do ensino de línguas. Com base na psicologia educacional, McDonough trata de diferentes construtos relacionados às diferenças individuais, como atitudes, estratégias, personalidade e motivação, além de aspectos cognitivos da aprendizagem, como processamento de informação e memória. Outra tentativa, talvez mais bem-sucedida, é a obra de Williams e Burden (1997), *Psychology for Language Teachers*. A partir de uma perspectiva construtivista e interacionista, os autores fornecem para professores de línguas uma introdução aos construtos da psicologia social, incluindo conceitos menos conhecidos à época, como a teoria da atribuição e autoeficácia. Destaca-se na obra a atenção dada ao papel da mediação, interação e ambiente de aprendizagem.

De caráter mais teórico, temos a publicação do *Psychology of the Language Learner*, de Dörnyei (2005). O autor apresenta uma revisão abrangente das teorizações recentes à época, incluindo disposição para a comunicação, autoestima e ansiedade, e questiona a maneira como construtos já bem estabelecidos, como estratégias de aprendizagem, têm sido teorizados e pesquisados. O autor ainda argumenta que as diferenças individuais devem ser consideradas em contexto e chama atenção para a necessidade de o pesquisador se instrumentalizar em ambos os campos, a Psicologia e a Linguística. Outra publicação de grande impacto na área é o *Psychology of Second Language Acquisition*, de Dörnyei (2009). Diferentemente das obras supramencionadas que se apoiam em grande parte na psicologia social e educacional, neste livro, Dörnyei apoia-se nos achados da psicolinguística, neurolinguística e ciências cognitivas

em geral para defender uma perspectiva holística na compreensão das características dos aprendizes de línguas.

Seguindo essa publicação, deparamo-nos com a antologia editada por Mercer, Ryan e Williams (2012), *Psychology for Language Learning*. Neste volume, os autores buscam reunir uma gama de perspectivas teóricas e abordagens metodológicas distintas para a investigação de construtos psicológicos, como autoconceito, identidade, personalidade, motivação, afetividade, estilos e estratégias de aprendizagem, para citar alguns. Os capítulos revelam a interrelação entre os conceitos, além de sua complexidade, dinamicidade e dependência do contexto. De grande destaque na obra é a tentativa explícita dos autores de agrupar em um único volume as diferentes ramificações da psicologia da aprendizagem de línguas, que parecia até então uma área “um tanto fragmentada” (p. 1). Preocupados com o caráter prático, os autores publicam posteriormente o *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching* (Williams et al., 2015), onde sugerem uma série de atividades para o professor lidar com a dinamicidade do grupo, afetividade, crenças e autoconceito, motivação, agência e autorregulação dos alunos na sala de aula de línguas adicionais.

Essas publicações revelam três informações que consideramos relevantes. Em primeiro lugar, constata-se que o interesse por aspectos da psicologia relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas não é recente na Linguística Aplicada. O que parece ser recente é o esforço dos pesquisadores em situar em um terreno comum as diferentes vozes que ecoam esse tema. Isto também pode ser percebido por meio da organização de um congresso internacional sobre psicologia na aprendizagem de línguas, da criação de uma associação profissional internacional e da inauguração de um periódico sobre o tema¹⁴. De fato, esses esforços desencadearam um incremento de publicações nos últimos cinco anos, incluindo *Psychology of the Language Learner Revisited* (Dörnyei & Ryan, 2015), dois números especiais publicados na *Studies in Second Language Learning and Teaching* (Mercer & Ryan, 2015a, 2015b), *New Directions in Language Learning Psychology* (Gkonou et al., 2016) e o *Language Teacher Psychology* (Mercer & Kostoulas, 2018), para citar somente os volumes que tratam da interconexão entre psicologia e o ensino e aprendizagem de línguas de maneira geral.

Em segundo lugar, como podemos perceber nos próprios títulos das obras referidas, o campo priorizou a psicologia do aprendiz de línguas. Como mencionado anteriormente, tal priorização se deu por causa da preocupação da área em deslindar as diferenças individuais que

¹⁴ Referimo-nos ao *Psychology of Language Learning Conference, International Association for the Psychology of Language Learning* (<https://www.iapll.com/>) e ao *Journal for the Psychology of Language Learning* (<http://jpll.org/index.php/journal>).

explicam o grau de sucesso da aprendizagem de línguas, assim como pela emergência do movimento centrado no aluno (Mercer, 2018; Mercer & Kostoulas, 2018a; Mercer & Ryan, 2016). Apesar de ter as melhores intenções, tal movimento eventualmente desviou atenção dos professores como população, bem como indivíduos com suas próprias necessidades, motivos e emoções (Mercer, 2018, p. 3). Nesse sentido, os professores passaram a ser vistos somente como parte do ambiente do aprendiz (Kalaja et al., 2016) ou como um mero fator que afeta a aprendizagem do aluno (Dörnyei, 2018), normalmente de maneira negativa. Ao mesmo tempo, acredita-se que aquele movimento tenha também contribuído para a formação de um discurso comum de que o professor tem que se sacrificar em prol dos alunos, colocando-os sempre a frente de suas necessidades, bem-estar e emoções, como atestam Nias (1996), Tambara (1998) e Rezende (2020).

Dörnyei (2018) acrescenta outra razão. Para o autor, a pesquisa quantitativa com professores de línguas torna-se um desafio. Isto porque é difícil gerar uma amostra ampla de professores dispostos a participar de determinado estudo. No entanto, esse desafio não se restringe a esse tipo de pesquisa. Hobbs e Kubanyiova (2008) relatam desafios enfrentados na geração de dados em pesquisas qualitativas com professores de línguas, como o recrutamento de participantes, acesso ao local de pesquisa, permanência dos participantes no estudo, entre outros. Segundo Mercer (2018), esses desafios justificam a predominância de pesquisas realizadas com professores de línguas em pré-serviço. De qualquer maneira, como afirma Dörnyei (2018, p. xx), “professores de línguas *de fato* importam, e não prestar atenção suficiente a eles é, portanto, uma falha que pode (talvez) ser explicada, mas não desculpada” (grifos do autor)¹⁵.

Em terceiro lugar, estudos mais recentes reconhecem a complexidade, dinamismo e a natureza situada e social da psicologia tanto do aprendiz quanto do professor de línguas (Tatzl et al., 2016). Isto significa fazer uso de abordagens ecologicamente sensíveis que vão ao encontro de pesquisas mistas e qualitativas, diferentemente dos estudos exclusivamente quantitativos que caracterizam as pesquisas iniciais sobre a psicologia da aprendizagem de línguas. Como Tatzl et al. (2016) corretamente postulam, é importante e necessário interpretar qualitativamente a psicologia dos alunos em um nível individual e os fatores contextuais que interagem com ela. Apesar dos autores tratarem exclusivamente de aprendizes, Kubanyiova e Feryok (2015) reverberam tal argumento em relação à cognição de professores de línguas, argumento que, a nosso ver, se estende à psicologia do professor. As autoras observam uma

¹⁵ Do original: “language teachers *do* matter, and not paying enough attention to them is therefore a shortcoming which can (perhaps) be explained but not excused”.

“paisagem epistemológica limitada” (p. 436) marcada pelo domínio de um paradigma estritamente cognitivo que informa tal área e, em vista disso, defendem uma perspectiva ecológica eticamente fundamentada que considera a relação entre a vida mental do professor, suas práticas pedagógicas e relação com os aprendizes.

Nesta dissertação, compreendemos a psicologia do ensino e aprendizagem de línguas como um termo guarda-chuva que acolhe e dialoga com diferentes perspectivas teóricas, não necessariamente advindas da Psicologia. Posicionamo-nos desta maneira por perceber uma certa resistência em fazer uso ou até mesmo falar sobre tal campo, como se ele imediatamente ignorasse questões socioculturais, históricas e políticas mais amplas que engendram os processos de ensino e aprendizagem de línguas e a formação de professores. No entanto, o que acontece na mente e coração dos agentes envolvidos em tais processos é relacional, complexo e sensível ao contexto. Isto significa que é necessário integrar diferentes camadas do conhecimento, “dos micro níveis neurobiológicos e cognitivos aos macro níveis do sociocultural, educacional, ideológico e socioemocional” (The Douglas Fir Group, 2016, p. 39)¹⁶, para compreender a sua psicologia.

2.2.2 Alguns caminhos de investigação

Nas últimas décadas, estudos sobre a psicologia do ensino e aprendizagem de línguas são crescentes. Essas investigações podem ser amplamente classificadas em quatro áreas interrelacionadas: cognição, identidades, motivação e emoções de professores de línguas. Não é o nosso objetivo apresentar uma revisão extensa e aprofundada de cada uma dessas áreas porque isto iria além do escopo desta pesquisa, com exceção àquela que se refere às emoções de professores. Expomos, no entanto, um breve panorama dessas áreas de interesse, a seguir.

A primeira área que descrevemos é a de cognição de professores de línguas, também chamada de “a dimensão cognitiva não-observável do ensino” (Borg, 2003, p. 81) ou o “lado oculto do ensino de línguas” (Johnson, 2018, p. 259). Refere-se ao que os professores sabem, acreditam e pensam, e tem como objetivo compreender como essas cognições influenciam suas práticas pedagógicas (Borg, 2003). Em um número especial da *The Modern Language Journal*, Kubanyiova e Feryok (2015) discutem os fundamentos epistemológicos, conceituais e éticos a respeito da pesquisa de cognição de professores de línguas, e sumarizam os achados dessa área da seguinte maneira:

¹⁶ Do original: “from the neurobiological and cognitive micro levels to the macro levels of the sociocultural, educational, ideological, and socioemotional”.

Os resultados têm mostrado que as práticas dos professores de línguas são moldadas de maneira única e muitas vezes imprevisível pela dimensão invisível da vida mental dos professores que emerge das suas diversas histórias pessoais e de aprendizagem de línguas, experiências na formação de professores de línguas e os contextos específicos em que fazem ou aprendem a fazer seu trabalho (Kubanyiova & Feryok, 2015, p. 435)¹⁷.

Apesar do avanço significativo dos últimos anos, as autoras afirmam que pouco progresso foi feito no que tange a aproximação das questões de interesse da área dos discursos públicos. Uma razão para isso, segundo as autoras, é a “paisagem epistemológica limitada” (p. 436) que trata da cognição dos professores de maneira isolada, distante de outros aspectos que igualmente fazem parte da sua vida mental. Kalaja et al. (2016) trazem argumentos similares ao afirmar que a pesquisa sobre crenças de professores, comparada com a pesquisa em crenças de aprendizes, impactou menos na expansão de novos horizontes teóricos e no questionamento das definições tradicionais ou da metodologia de pesquisa. Nesse sentido, Kubanyiova e Feryok (2015) propõem perspectivas ecológicas que explorem a cognição dos professores em contexto, Golombek (2015) utiliza a perspectiva sociocultural para compreender como a cognição de professores relaciona-se com suas emoções e ações, e Barcelos (2015b) aborda as crenças de professores em relação às suas emoções e identidades.

A segunda área descrita aqui é a de identidades de professores de línguas. Na sua antologia, Barkhuizen (2017) discorre sobre a complexidade das pesquisas sobre identidades impulsionada pela diversidade de definições e perspectivas teóricas. Apesar de acreditar que uma única definição de identidades de professores de línguas seja “improvável, excludente e possivelmente contraproducente” (p. 3), o autor, com base naquelas expressadas nos capítulos da obra organizada, propõe a seguinte definição:

As identidades do professor de línguas (IPLs) são cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas – elas estão tanto dentro do professor quanto fora no mundo social, material e tecnológico. IPLs são ser e fazer, sentir e imaginar e narrar. Elas são luta e harmonia: são contestadas e resistidas, por si e pelos outros, e também são aceitas, reconhecidas e valorizadas, por si e pelos outros. Elas são centrais e periféricas, pessoais e profissionais, são dinâmicas, múltiplas e híbridas, e estão em primeiro e segundo plano. E as IPLs mudam, a curto prazo e ao longo do tempo – discursivamente na interação social com educadores de professores, alunos, professores, administradores e a comunidade mais ampla, e na interação

¹⁷ Do original: “The findings have shown that language teachers’ practices are shaped in unique and often unpredictable ways by the invisible dimension of teachers’ mental lives that have emerged from teachers’ diverse personal and language learning histories, language teacher education experiences, and the specific contexts in which they do or learn to do their work”.

material com espaços, lugares e objetos em salas de aula, instituições e online (Barkhuizen, 2017, p. 4)¹⁸.

Na definição acima, o autor captura diferentes nuances das identidades dos professores ao enfatizar as suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas, assim como o seu caráter performativo, dinâmico e multifacetado, nuances essas que se aproximam fortemente da teorização de cognição de professores descritas anteriormente. Por exemplo, assim como Kubanyiova e Feryok (2015), De Costa e Norton (2017) advogam a necessidade de “uma abordagem texturizada para entender como as identidades dos professores de línguas se desenvolvem dentro de uma ecologia complexa que abrange as dimensões macro, meso e micro do ensino e aprendizagem” (p. 5)¹⁹. Isto significa compreender a complexidade das identidades dos professores de línguas em diferentes níveis de análise, bem como em relação ao contexto e suas emoções.

A terceira área que damos atenção é a de motivação de professores de línguas. Muito embora a motivação do aprendiz seja um dos construtos mais investigados na área e com maior desenvolvimento teórico e metodológico (cf. Boo et al., 2015), a motivação do professor de línguas talvez seja a dimensão com menos desenvolvimento, com estudos pontuais que ainda não representam um conjunto coerente de trabalhos. Ainda não dispomos, por exemplo, de enquadres teóricos que consideram a qualidade e o caráter das motivações do professor de línguas em si. O que temos, de modo geral, são manuais que tratam exclusivamente de quais estratégias os professores podem utilizar para aumentar a motivação dos aprendizes (e.g. Hadfield & Dörnyei, 2013; Lamb, 2017).

Uma exceção é o livro de Dörnyei e Kubanyiova (2014) no qual os autores discutem extensivamente o sistema motivacional identitário, mais precisamente a teoria dos eus possíveis dos professores de línguas. Para os autores, é preciso primeiramente compreender a motivação dos professores antes de considerar como eles podem fomentar a motivação dos alunos. À luz desse enquadre teórico, por meio de uma pesquisa mista longitudinal, Kubanyiova (2009) verificou o desenvolvimento de professoras que participaram de um curso de formação

¹⁸ Do original: “Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical – they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time – discursively in social interaction with community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online”.

¹⁹ Do original: “a textured approach to understanding how language teacher identities develop within a complex ecology that straddles the macro, meso, and micro dimensions of learning and teaching”.

profissional cujo foco era a dimensão motivacional da aprendizagem de línguas. A autora observou que a mudança conceitual das professoras é resultado da interação entre os múltiplos objetivos identitários que elas adotam nos seus contextos de atuação. Ainda, a discrepância entre os eus reais e futuros das participantes atuou como um importante catalisador do seu processo de aprendizagem. Matos (2011) investigou as crenças dos professores sobre a motivação de aprendizes de inglês. Por meio de uma pesquisa qualitativa, a autora verificou que, muito embora os participantes considerassem a motivação dos aprendizes importante, eles possuíam conhecimento limitado das maneiras que poderiam fomentá-la em sala de aula.

Por fim, a última área refere-se às emoções dos professores de línguas. Essa área tem chamado grande atenção nos últimos anos, uma vez que as emoções têm sido reconhecidas como componente central no desenvolvimento do professor. Por exemplo, elas estão intrinsecamente relacionadas com as práticas pedagógicas, identidades, crenças, bem-estar, qualidade do ensino e satisfação laboral dos professores (Day & Qing, 2009; Schutz & Zembylas, 2009a). Na Educação, Sutton e Wheatley (2003) comentam que o papel das emoções no ensino nem sempre foi reconhecido. Isto porque quando falamos de emoções, parece que estamos falando de algo “fora de controle, destrutivo, primitivo e infantil, ao invés de ponderado, civilizado e adulto” (Sutton & Wheatley, 2003, p. 328)²⁰, e quando falamos de ensino, parece que nos referimos a uma atividade estritamente racional (Schutz & Zembylas, 2009b), ao invés de emocional e relacional. O mesmo pode ser dito sobre as emoções de professores de línguas. No entanto, assim como na Educação, a paisagem tem mudado, com a proliferação de publicações sobre o assunto, incluindo teses e dissertações (cf. Barcelos & Aragão, 2018; Coelho, 2011; Rezende, 2020), livros e capítulos de livros (Benesch, 2012, 2017; Gkonou et al., 2020; Martínez-Agudo, 2018), artigos (De Costa et al., 2018a; Gkonou & Miller, 2017), entradas de enciclopédias (Benesch, 2016; Dewaele, 2013), para citar apenas alguns trabalhos. Por ser o foco desta pesquisa, discutiremos este tópico em mais profundidade na próxima seção.

Como podemos observar, a perspectiva da complexidade é recorrente nos estudos sobre a psicologia da aprendizagem de línguas descritos até aqui. De certo modo, independentemente da filiação teórica, pesquisadores estão cada vez mais investindo em teorizações relacionais, dinâmicas e ecológicas sobre aspectos da vida mental dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, reconhecendo a sua interdependência com o contexto. Um exemplo é o artigo do Douglas Fir Group (2016), resultado da colaboração de 15 autores com

²⁰ Do original: “out of control, destructive, primitive, and childish, rather than thoughtful, civilized, and adult”.

diferentes abordagens teóricas. Nele, os autores descrevem um enquadre transdisciplinar para compreender a aprendizagem de línguas em diferentes níveis de análise, buscando um terreno comum entre as abordagens teóricas descritas acima. Esse enquadre será descrito mais adiante devido a sua relevância para compreender as emoções e os comportamentos de regulação emocional de professores de línguas.

2.3 Emoções

Na história intelectual recente, as emoções têm sido alvo de discussão em diversas áreas do conhecimento, tais como na Antropologia, Psicologia, Educação, Linguística Aplicada, para citar algumas. De fato, é difícil imaginar um campo das ciências sociais, humanas e biológicas que não tenha discutido, direta ou indiretamente, algum aspecto emocional de relevância para o seu objeto de estudo. Devido a sua natureza essencialmente transdisciplinar, teorizar e pesquisar empiricamente as emoções humanas representam um grande desafio. Com efeito, na clássica revisão sistemática sobre os conceitos de motivação e emoção, Kleinginna e Kleinginna (1981b) referem-se à motivação enquanto um subcampo da psicologia, mas não fazem o mesmo com a emoção (Kleinginna & Kleinginna, 1981a). Isso nos leva a pensar que as emoções podem se situar em um campo mais amplo, sem pertencimento à uma área específica do saber, muito embora a recorrência de pesquisas seja na Psicologia. Talvez seja por isso que Rosenberg e Fredrickson (1998) afirmam que “o campo da emoção está tornando-se cada vez mais interdisciplinar e, portanto, qualquer revisão atual de uma questão relacionada à emoção deve atravessar várias áreas” (p. 245)²¹. Nesta seção, apresentamos um breve panorama sobre as teorias de emoções na Psicologia, Educação e Linguística Aplicada.

2.3.1 Um breve passeio pelas emoções na Psicologia

Desde a publicação do artigo de James (1884) sobre a teoria das emoções, o campo da Psicologia tem debatido calorosamente a natureza, causa, definição e consequências das emoções. Na mais recente edição do *Handbook of Emotions*, Barrett, Lewis e Haviland-Jones (2016) comentam que as ciências afetivas se configuram como um campo altamente interdisciplinar e vibrante, que atualmente conta com periódicos e eventos acadêmicos especializados, sociedades científicas e diversas subáreas de interesse, a exemplo de psicologia

²¹ Do original: “the field of emotion is becoming increasingly intersubdisciplinary, and thus any current review of an emotion-related issue must traverse various areas”.

positiva e regulação emocional. Nas palavras dos autores, os “fenômenos afetivos têm um papel central em todas as facetas da vida” (2016, p. xi)²².

Rosenberg e Fredrickson (1998) afirmam que nem sempre a psicologia deu atenção às emoções. Na tentativa de situá-las historicamente na Psicologia, as autoras observam que as emoções começaram como tema central de pesquisa, mas que logo experienciaram um longo hiato ocasionado pela emergência do behaviorismo na primeira metade do século passado. As autoras chamam esse período de behaviorista, devido ao interesse nas evidências observáveis e mecanismos diretos de estímulo-resposta. Para as autoras, as emoções voltam às agendas de pesquisa da psicologia somente na década de 60 com o advento do cognitivismo. É curioso observar que as primeiras tentativas de retomar o interesse nas emoções eram influenciadas pelo behaviorismo, uma vez que os pesquisadores focavam na observação de expressões faciais que poderiam ser mensuradas de alguma forma. De qualquer maneira, Rosenberg e Fredrickson (1998) pontuam que é o surgimento do cognitivismo que permite dar atenção aos processos mentais inobserváveis e fenômenos subjetivos.

O cognitivismo torna-se, então, a visão dominante para a compreensão dos processos mentais, de modo que a emoção passa a ser vista como uma antagonista que afeta tais processos, normalmente de maneira negativa (Damasio, 2012). Damasio (2012), no entanto, defende a tese de que esses aspectos não podem ser separados, uma vez que as emoções abrangem processos cognitivos e vice-versa. Nessa direção, a partir de um enquadre informado pela complexidade, Lewis (2005) afirma que não há um sistema cognitivo sem emoção, assim como não pode haver sistema emocional sem cognição. Nas palavras do autor, “cognição e emoção nunca foram dois sistemas distintos. Eles não são distintos no nível das partes interagentes, nem no nível do todo aos quais essas interações fazem emergir” (Lewis, 2005, p. 194)²³. Deste modo, nos últimos anos, diferentes autores convergem no entendimento de que não somente a cognição e emoção influenciam-se mutuamente, mas são processos inseparáveis (Damasio, 2012; Dörnyei, 2009; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Swain, 2013).

Um dos principais desafios enfrentados pelos pesquisadores na psicologia tem sido definir emoções. Como Fehr e Russell (1984, p. 464) corretamente pontuam, “todo mundo sabe o que é uma emoção, até que seja solicitado a dar uma definição. Então, ao que parece, ninguém sabe”²⁴. Recentemente, Izard (2010) perguntou para mais de trinta pesquisadores especialistas

²² Do original: “affective phenomena play a central role in every facet of life”.

²³ Do original: “[...] cognition and emotion were never two distinct systems at all. They are not distinct at the level of interacting parts, nor at the level of the wholes to which these interactions give rise.”

²⁴ Do original: “everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition. Then, it seems, no one knows”.

a respeito da definição de emoções e, obviamente, as respostas estavam longe de serem unânimes. A imagem que a revisão de Izard nos mostra é a dos homens cegos que descrevem o elefante: cada um descreve um aspecto correto do animal, mas nenhum deles é capaz de capturar a sua imagem geral. Por exemplo, ao verificar a recorrência dos componentes das emoções que se repetiam com mais frequência nas definições feitas pelos especialistas, Izard (2010) diz que:

A emoção consiste em circuitos neurais (que são pelo menos parcialmente dedicados), sistemas de resposta e um estado/processo de sentimento que motiva e organiza a cognição e ação. A emoção também fornece informações para a pessoa que a experiencia e pode incluir avaliações cognitivas antecedentes e cognição contínua, incluindo uma interpretação de seu estado de sentimento, expressões ou sinais sociocomunicativos, e pode motivar o comportamento de aproximação ou distanciamento, exercer controle/regulação de respostas e ser de natureza social ou relacional (2010, p. 367)²⁵.

A revisão de Izard revela três aspectos que consideramos relevantes. Em primeiro lugar, todos os participantes concordam com a ideia de múltiplas abordagens complementares para a pesquisa sobre as emoções. Em segundo lugar, a maioria dos participantes, independentemente da filiação teórica e definição empregadas nas suas pesquisas, concordam em pelo menos três aspectos básicos das emoções: a importância dos circuitos neurais e processos neurobiológicos, da experiência fenomenológica, também chamada de sentimento e do processamento cognitivo das emoções. Finalmente, três abordagens podem ser percebidas na teoria das emoções: biológica, cognitiva e sociocultural

De acordo com Izard (2010), a abordagem biológica é inspirada nos escritos de Darwin. Pesquisas nessa vertente compreendem as emoções como padrões de atividades neurológicas resultantes do processo evolutivo. Por isso, estudos mais recentes tratam do processo emocional no nível do cérebro, com o intuito de verificar a relação entre atividades cerebrais com determinadas emoções, tais como medo, raiva, alegria e tristeza. Na abordagem cognitiva, as emoções são vistas como o resultado do julgamento e avaliação que o indivíduo faz de situações contextuais relevantes para os seus objetivos. Tal abordagem coloca a avaliação como elemento central da teoria das emoções e influencia fortemente o modelo processual de regulação emocional (Gross, 2014), que discutiremos mais adiante. Finalmente, a última abordagem discutida por Izard (2010) é a sociocultural, também conhecida como construtivista. Nela, as

²⁵ Do original: “Emotion consists of neural circuits (that are at least partially dedicated), response systems, and a feeling state/process that motivates and organizes cognition and action. Emotion also provides information to the person experiencing it, and may include antecedent cognitive appraisals and ongoing cognition including an interpretation of its feeling state, expressions or social-communicative signals, and may motivate approach or avoidant behavior, exercise control/regulation of responses, and be social or relational in nature”.

emoções são vistas como respostas afetivas aprendidas na interação social, isto é, construídas por padrões de comportamento e valores socioculturais (Boiger & Mesquita, 2012; Mesquita & Markus, 2004).

Nem todos os autores perseguem uma definição para as emoções. Solomon (2004), apesar de não concordar com uma visão componencial das emoções, acredita ser mais produtivo descrever as suas características. O autor afirma que as emoções podem ser caracterizadas em cinco aspectos interrelacionados: comportamental, fisiológico, fenomenológico, cognitivo e social. Para ele, as emoções envolvem (a) uma manifestação comportamental que abarca expressões faciais, verbais e domínio da ação, (b) mudanças fisiológicas referentes aos processos hormonais, neurológicos e neuromusculares, (c) uma dimensão fenomenológica “desde sensações ‘físicas’ a maneiras de ver e descrever os objetos de emoções de alguém e ‘metaemoções’” (p. 13), (d) uma dimensão cognitiva que se refere às percepções, avaliações, pensamentos e reflexões sobre as emoções, sejam nossas ou de outra pessoa, por fim, (e) um aspecto social do qual fazem parte as interações pessoais imediatas, assim como o contexto cultural mais amplo onde as emoções são expressadas. Essas características se assemelham com os achados da revisão de Izard (2010).

Quadro 1: Características das emoções

Característica	Definição
Ativas, interativas e processuais	Emoções são processos e não entidades estáticas. Interativas: Normalmente envolvem uma relação entre um sujeito e um objeto ou uma interação entre um indivíduo e seu ambiente, bem como a forma como nos posicionamos em relação a eles.
Construídas em redes complexas	As emoções formam uma rede complexa, um sistema aberto no qual novas emoções são adicionadas, mas nada sai facilmente.
Construídas socialmente	As emoções são dependentes do contexto (os tipos de emoção que uma pessoa pode expressar ou não depende das culturas nacionais, bem como das culturas institucionais e regras emocionais de diferentes contextos). As emoções não são estados psicológicos privados, individuais, mas sociais e corporificados.
Construídas culturalmente	As emoções são moldadas e também moldam o contexto sociocultural (relações sociais, sistemas de valores nas famílias, culturas e situações escolares).
Construídas discursivamente	A emoção é um modo de ação social, desenvolvido ao longo do tempo. As emoções estão embutidas em práticas discursivas, ideológicas e estruturas de poder.

Fonte: Adaptado de Barcelos (2015b, p. 309)

Com base na literatura da Psicologia Social e Educação, Barcelos (2015b) sumariza as características das emoções no quadro 1 acima. Como podemos perceber, as emoções são processos interativos, que influenciam e são influenciadas pelo contexto em que ocorrem, sejam eles mais imediatos ou amplos, referentes à dimensão sociocultural. Além disso, o quadro também mostra que as emoções podem ser reguladas pelos discursos que prescrevem quais experiências emocionais podem ser sentidas, por quem, quando e onde podem ser expressas. Essa característica discursiva é mais recorrente na literatura da Educação, como veremos na próxima seção.

2.3.2 Emoções de professores: um olhar a partir da Educação

De acordo com Schutz e Pekrun (2007, p. xiii), “o contexto educacional é um espaço emocional, e as emoções têm o potencial de influenciar os processos de ensino e aprendizagem (tanto positiva quanto negativamente)”²⁶. Apesar desse reconhecimento, os autores comentam que o interesse pela dimensão emocional nos contextos educacionais é relativamente recente. A esse respeito, Zembylas (2003) afirma que as emoções foram negligenciadas nas pesquisas educacionais por três razões principais. Em primeiro lugar, o autor observa certa reserva em se falar sobre a dimensão afetiva por causa da dicotomia entre razão e emoção enraizada no pensamento ocidental e, eventualmente, na pesquisa educacional. Em segundo lugar, parece que pesquisadores receiam pesquisar algo tão complexo e difícil de mensurar como as emoções. Por fim, as emoções são associadas com feminilidade e filosofias feministas que se opõem à estrutura patriarcal dominante. Essa negligência, segundo o autor, contribui para uma visão do ensino como “uma atividade primariamente cognitiva” (Zembylas, 2003, p. 104)²⁷. Em vista disso, somente nas últimas duas décadas o conceito de emoções de professores veio a ser reconhecido como central não somente para o seu bem-estar, mas também para a sua prática profissional (Day & Qing, 2009).

Zembylas (2003) identificou três ondas de pesquisa sobre as emoções de professores na educação (cf. Quadro 1). Em um primeiro momento, o autor comenta que os estudos buscavam compreender a relação entre professores e alunos, indicando a importância em se considerar a dimensão emocional do ensino e aprendizagem. Para o autor, a principal preocupação desses estudos era descrever o papel das emoções dos professores, sem considerar a sua relação com

²⁶ Do original: “the educational context is an emotional place, and emotions have the potential to influence teaching and learning processes (both positively and negatively)”.

²⁷ Do original: “primarily a cognitive activity”.

o desempenho, conhecimento ou até mesmo com o contexto social e político do ensino. Essas preocupações tornaram-se foco na segunda onda de pesquisas. Nesse outro momento, inspirados por uma perspectiva sociológica ou psicológica, Zembylas (2003) afirma que os estudos exploram as emoções dos professores em relação às interações sociais, tais como com os alunos, pais e administração da escola, e como gerenciam essas relações (cf. Nias, 1996). Apesar do avanço significativo, o autor observa que aspectos culturais, ideológicos e políticos ainda não faziam parte nessa segunda onda de pesquisas, e propõe uma visão de emoções que incorpore fatores intrapessoais, interpessoais e relações de poder, desenvolvida em mais profundidade na terceira onda de estudos. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, o autor teoriza as emoções como práticas discursivas constituídas por meio da linguagem e, como tais, referem-se a uma dimensão social mais ampla, relacionando-se com questões de poder e identidades do professor (Zembylas, 2003, 2005).

Quadro 2: Trajetória dos estudos sobre emoções de professores na Educação

	Período	Objetivo	Ideias centrais
Primeira onda	Anos 80 e início dos anos 90	Trazer para a consciência o papel das emoções no ensino	Foco em ideias gerais sobre estresse e <i>burnout</i> , mas com pouca menção ao termo “emoção”. Nessa primeira onda de estudos, pesquisas mostram que as características estruturais são centrais na vivência do professor na escola, indicando a importância de se considerar as emoções no ensino.
Segunda onda	Anos 90	Explorar a emoção como parte das relações sociais escolares.	Reconhecimento de que o ensino é uma prática emocional. Foco nas relações que se estabelecem na escola e sala de aula. Emoções vistas como aspecto individual, mas influenciadas por interações sociais. Nesse momento, pesquisas mostram que as emoções dos professores articulam as suas ações na escola e que o ensino envolve forte trabalho emocional.
Terceira onda	Anos 2000 em diante	Explorar como as emoções dos professores relacionam-se com ideologias e relações de poder.	Compreensão das emoções dos professores como práticas discursivas, relacionadas com suas identidades e trabalho emocional. Aqui emoções são teorizadas a partir de um enquadre dinâmico, informado por ideias pós-estruturalistas e feministas. Foco nos aspectos discursivos, políticos e culturais das emoções do professor.

Fonte: Zembylas (2003)

Zembylas e Schutz (2009) sintetizam o impacto das emoções na vida dos professores, mostrando como elas são centrais para as suas práticas pedagógicas, para as relações que criam com os alunos, relações de poder e estruturas sociais. Igualmente central é o gerenciamento emocional, visto como um processo indispensável da vida do professor. Nesse sentido, os autores afirmam que tal gerenciamento deixa uma marca significativa no bem-estar dos professores, na cultura de ensino e da escola, de modo que eles precisam desenvolver estratégias para lidar com os desafios emocionais que naturalmente fazem parte do seu contexto de atuação, assim como para “reformular, repensar e reinvestir nas relações com os alunos” (p. 369). Para os autores, as emoções estão presentes em diferentes níveis na vida do professor, de uma “micro perspectiva no nível do ‘eu do professor’ a uma macro perspectiva no nível das estruturas sociais, culturais e políticas” (Zembylas & Schutz, 2009, p. 368)²⁸. Deste modo, as emoções dos professores são multidimensionais, atuam em diferentes níveis da sua vida e requerem gerenciamento, que também é multidimensional e relacionado a diferentes camadas do ensino.

Na Educação também há uma pletora de definições de emoções que variam de acordo com a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador. A partir da perspectiva da complexidade, Schutz et. al (2006) fornecem uma definição interessante. Para os autores, emoções podem ser definidas como:

modos de ser socialmente construídos e pessoalmente representados que emergem de julgamentos conscientes e/ou inconscientes sobre sucessos percebidos ao atingir objetivos ou manter padrões ou crenças durante transações como parte de contextos histórico-sociais (Schutz et al., 2006, p. 344)²⁹.

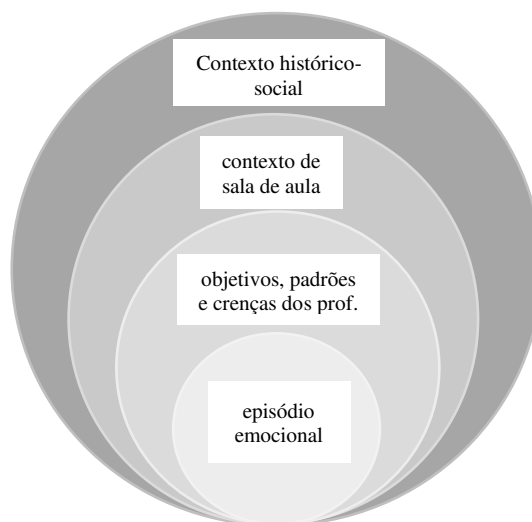
Na definição acima, os autores destacam que as experiências emocionais envolvem transações pessoais e contextuais, incluindo características internas do indivíduo assim como do ambiente onde ele se encontra. Como os autores pontuam, as experiências emocionais não residem dentro do indivíduo ou no contexto de maneira independente, mas na relação entre eles na tentativa de alcançar determinado objetivo. Na complexidade, lembramos que esse contexto está organizado em diferentes níveis, do micro ao macro, sendo subjetivamente interpretado pelo indivíduo (Ushioda, 2015). Além de relacional, os autores caracterizam as emoções como sendo holísticas, um modo de ser que inclui aspectos comportamentais, fisiológicos e psicológicos. Essas emoções são também influenciadas pelos objetivos e crenças dos

²⁸ Do original: “micro-perspectives at the level of the ‘teacher self’ and the macroscopic level of social, cultural and political structures of schooling”.

²⁹ Do original: “emotions are ways of being in the world that emerge from appraisals about perceived successes at attaining goals or maintaining standards or beliefs during activities as part of social-historical contexts”.

indivíduos, bem como emergem de contextos históricos-sociais. Apesar dos autores não comentarem explicitamente, ressaltamos que esses contextos também envolvem relações de poder, ideologias e questões culturais, como advoga Zembylas (2005). Inspirado em Davis e Sumara (2006), Schutz (2014) ilustra visualmente a definição de emoções na figura abaixo.

Figura 1: Sistema aninhado das emoções



Fonte: Schutz (2014, p. 4)

Em suma, independentemente da perspectiva teórica adotada, a imagem que a literatura na Educação nos mostra (além da nossa própria experiência) é que o ensino é uma atividade fortemente emocional (Hargreaves, 1998; Nias, 1996). Professores experienciam uma gama de emoções relacionadas com suas práticas pedagógicas, qualidade de ensino, identidades e bem-estar emocional. Essas emoções também são provocadas pelas relações criadas no contexto educacional, como com os alunos, colegas de trabalho e administração da escola, além de relacionadas com discursos sobre a profissão, ideologias e diferentes aspectos culturais. Como uma profissão emocional, ensinar envolve um grande trabalho emocional, sendo necessário os professores fazerem uso de estratégias de regulação para lidar com suas experiências na sala de aula, na escola e no decorrer do seu engajamento com a profissão (Schutz & Zembylas, 2009b).

2.3.3 Emoções de professores de línguas adicionais

O que professores de línguas adicionais sentem no âmbito da escola? O que influencia essas emoções? Como as emoções influenciam as suas práticas pedagógicas? Nos últimos anos, a Linguística Aplicada tem passado por aquilo que Pavlenko (2013) e Barcelos (2015b) chamam de virada afetiva ou emocional, caracterizada pelo crescente interesse em compreender

o papel das emoções no ensino e aprendizagem de línguas. Apesar de relativamente recente para os pesquisadores, não é surpresa que esse tema seja de grande familiaridade para os professores de línguas. Isto porque situações na escola que despertam diversas emoções, sejam prazerosas ou não, neles ou nos seus alunos, fazem parte do seu cotidiano (Dewaele, 2011).

Segundo Swain (2013), por muitos anos o interesse primário do ensino e aprendizagem de línguas centrava-se na sua dimensão cognitiva. Não é surpresa que até pouco tempo a maioria das pesquisas sobre emoções em sala de aula centra-se nas experiências dos aprendizes, com pouca atenção dada aos professores como indivíduos com suas próprias experiências e demandas emocionais. Nessa direção, Barcelos (2015b) apresenta o panorama de investigação de emoções na Linguística Aplicada, mostrando a proliferação de estudos realizados nas últimas décadas. Nesse percurso, observamos que diferentes perspectivas têm sido utilizadas para investigar as emoções de professores, incluindo cognitiva (Gkonou & Mercer, 2017), sociocultural (Ramos, 2021), biologia do conhecer (Aragão, 2019; Coelho, 2011), crítica/pós-estruturalista (Benesch, 2012; Oliveira, 2021a; Rezende, 2020) e psicologia positiva (MacIntyre et al., 2016).

Os professores de línguas adicionais sentem uma gama de emoções no ambiente escolar, experienciadas em um fluxo constante de altos e baixos, daí a metáfora da montanha-russa ser comumente utilizada na literatura atual. Gkonou, Dewaele e King (2020), em uma antologia recém-publicada, afirmam que os professores experienciam emoções negativas provocadas por mudanças inesperadas, carga horária excessiva, falta de apoio administrativo e relações interpessoais fragilizadas na escola. Para os autores, esses fatores amplificam o estresse e acionam as emoções de insatisfação, incerteza e cansaço, que podem levá-los a desenvolver esgotamento mental e afastamento da profissão. Em contrapartida, os professores também experienciam emoções positivas geradas por relações interpessoais de qualidade na escola, apoio institucional, respeito a sua autonomia, entre outras razões.

Cowie (2011) investigou as emoções de professores experientes de inglês que atuam no contexto universitário japonês. O autor observou que os participantes experienciam diferentes emoções em relação seus alunos e contextos institucionais, incluindo alegria, frustração e raiva. Cowie notou que as emoções sobre os alunos tendiam ser de valência mais positiva do que com os contextos de atuação, incluindo os colegas de trabalho. Como grande parte dos professores sentem-se isolados na escola, uma das implicações da pesquisa revela a necessidade que os professores sentem de falar sobre o seu ensino em um ambiente seguro e colaborativo.

Golombek e Doran (2014) argumentam que o conteúdo emocional é um componente importante no desenvolvimento da cognição de professores. Com base em dados qualitativos,

as autoras investigaram as instâncias de dissonância cognitiva e emocional que professores em pré-serviço experienciam no estágio supervisionado e observaram como as emoções podem ser pontos de reflexão sobre o ensino de línguas. As autoras concluem que o formador precisa estar atento às emoções que engendram as práticas instrucionais dos professores e ser capaz de mediar tais emoções de modo que eles as interpretem como pontos de crescimento. Essa mediação não é simples, uma vez que as emoções da formadora moldam também a formação de professores (Golombek, 2015).

Coelho (2011) investigou as emoções que professoras experienciaram em um projeto de formação continuada durante cinco anos. Dois momentos distintos na experiência das participantes foram identificados. No primeiro, a autora observa “emoções de negação de si mesmas, negação de seus alunos e demais integrantes da comunidade escolar” (p. 133) e, posteriormente, nota-se uma transformação nas professoras que passam a ser mais confiantes em si mesmas e nos seus contextos de atuação. Um dos achados da pesquisa mostra que as emoções das participantes influenciam as emoções das formadoras. Recentemente, em um curso de formação de professores, Godoy (2020) investigou as crenças e emoções de uma professora e também notou a convergência do sentir e pensar da participante com seus alunos.

Benesch (2012) investigou as emoções de professores de inglês no contexto de ensino superior. Por meio de questionários e entrevistas, a autora percebeu que as emoções influenciam a tomada de decisão dos professores, revelando que eles gerenciam suas emoções de modo a expressar aquelas que consideram mais apropriadas. Na mesma direção, Rezende (2020) buscou compreender os discursos sobre as emoções de professores que atuam na rede pública brasileira. Por meio de uma pesquisa-ação, a autora verificou narrativas que impõem maneiras que os professores podem sentir suas emoções, assim como expressá-las. Ainda, os dados discutidos deixam evidente que as emoções de professores de línguas não são somente individuais, mas também são produtos sociais, coletivos, culturais, ideológicos e discursivos. Oliveira (2021a) investigou as emoções experienciadas por uma professora de inglês na rede pública de ensino. Por meio de um estudo de caso com narrativas, entrevistas e diários, a autora observou diferentes emoções em relação ao letramento crítico empreendido pela professora na sala de aula, incluindo o medo e a esperança. A autora conclui que as emoções da participante se configuram como “de resistência a uma cultura neoliberal e colonial, que não quer perder o seu lugar de poder” (Oliveira, 2021a, p. 101).

Alguns autores têm buscado compreender a relação das emoções dos professores de línguas com outras dimensões da sua psicologia. Barcelos (2015b), por exemplo, defende uma visão das emoções relacionadas com as crenças e identidades. Nessa direção, Rodrigues (2015)

investigou a relação entre crenças e emoções de professores de inglês em pré-serviço no estágio supervisionado, observando que os participantes sentem diferentes emoções sobre as relações interpessoais, os recursos de aprendizagem e o contexto de ensino. Arcanjo (2019) buscou compreender como as emoções interagem com a motivação e verificou que a professora sentiu emoções de amor, alegria, medo, insatisfação e tristeza, relacionadas com os alunos.

Ramos (2021) investigou como as identidades de uma professora em formação inicial se relacionavam com suas emoções, a partir de uma perspectiva sociocultural. O autor observou pontos de reflexão provocados por emoções contraditórias. Emoções como ansiedade, aflição, nervosismo e raiva foram experienciadas pela participante em relação aos alunos e coordenação pedagógica. Para o autor, essas emoções serviram como mediadoras da prática docente da participante, indicando que o processo de construção e negociação de identidades profissionais é indexado pelas emoções. Ainda, a pesquisa revela a relação das emoções as identidades futuras e passadas da participante.

Uma outra corrente de investigação tem pesquisado as emoções de professores a partir da perspectiva da inteligência emocional. Em uma pesquisa mista, Gkonou e Mercer (2017) verificaram o nível de inteligência emocional e social de professores de língua inglesa. No nível quantitativo, as autoras observaram que o tempo de experiência de ensino está positivamente correlacionado com os níveis de inteligência emocional e social. No nível qualitativo, as autoras perceberam que os professores buscavam acolher as diferenças individuais dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem seguro e de cuidado. Na mesma direção, Dewaele (2018b) investigou a relação entre inteligência emocional e amor à língua adicional, atitudes em relação aos alunos e instituição, satisfação, imprevisibilidade e criatividade de 513 professores de inglês de diferentes países. O autor verificou a correlação positiva entre essas variáveis, indicando que os professores gerenciavam suas emoções de modo a provocar emoções positivas em si e nos alunos. Os resultados ainda revelam que eles se preocupam em estabelecer uma conexão emocional com os alunos ao ensinar com confiança, otimismo e paixão.

Silva (2018) investigou a paixão pelo ensino de língua inglesa e a sua relação com as identidades de professores em pré-serviço. Por meio de entrevistas e narrativas, a autora verificou que os professores se engajam com a língua inglesa por meio de emoções positivas, como felicidade, alegria, satisfação, amor e entusiasmo relacionadas ao ensino. Na mesma direção, Barcelos (2020) observa a emoção do amor e sua relação com as identidades de uma professora de inglês. A autora identificou o amor como emoção, relação, resposta e prática experienciados pela participante, relacionados com sua identidade como pessoa e profissional e manifestados nas suas relações interpessoais e intrapessoal.

De um modo geral, estudos sobre emoções positivas são inspirados na psicologia positiva, incluindo temas como otimismo, esperança, amor, resiliência, empatia, inteligência emocional e, mais recentemente, o bem-estar emocional dos professores de línguas (Gabryś-Barker & Gałajda, 2016; MacIntyre et al., 2016; Mercer & Gregersen, 2020). Trata-se de uma área recente de investigação que foca nos características que fazem as pessoas desenvolverem o seu potencial, incluindo relações significativas, emoções positivas, conquistas, propósito e valores e engajamento. Alguns estudos têm investigado essas características em aprendizes de línguas, com uma pequena parte dando atenção aos professores (Mercer & Kostoulas, 2018b)

2.4 Regulação emocional

Como e por que as pessoas gerenciam as suas emoções? Que implicações essa regulação exerce no seu comportamento? Perguntas como essas não são recentes e variadas respostas surgem em diferentes áreas do conhecimento (Gross, 2015a). Na Psicologia, esse fenômeno é chamado de regulação emocional, definido como “os processos pelos quais os indivíduos influenciam quais emoções eles têm, quando as têm e como experienciam e expressam essas emoções” (Gross, 1998, p. 275)³⁰. Trata-se da maneira e razão pela qual alguém influencia suas emoções, considerando a sua intensidade, qualidade e expressão. Para Tamir (2016), dependendo do contexto, essa influência afeta o nosso próprio comportamento e o de outras pessoas. É por isso, por exemplo, que a regulação emocional está intimamente relacionada com o bem-estar e com as relações sociais (Gross, 2014). Esse processo tem particular relevância para o ensino de línguas adicionais devido à sua natureza fortemente emocional e relacional.

Um aspecto central da regulação é o objetivo que influencia as emoções (Taxer & Gross, 2018). Tamir (2016) define os objetivos na regulação emocional como estados emocionais desejados. Segundo Taxer e Gross (2018), tal objetivo pode ser **hedônico**, quando a finalidade é aumentar as emoções positivas e reduzir as negativas, como quando os professores sentem raiva e evitam expressá-la em sala de aula, já que essa é uma emoção vista como indesejada nesse contexto; **instrumental**, quando a finalidade é modificar aquilo que se sente em função de um objetivo maior, de caráter performativo ou social, a exemplo de quando um professor não expressa sua frustração em uma reunião pedagógica para não ter seus argumentos tidos como menos importantes; **epistêmico**, quando trata do senso de “eu” do professor, como responsabilidades de ensino assumidas para si (Morris & King, 2019, 2020; Tamir, 2016). Além disso, o objetivo pode ser **intrínseco** quando se concentra no gerenciamento emocional

³⁰ Do original: “the processes by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions”.

intrapessoal ou **extrínseco** quando se volta para o gerenciamento emocional interpessoal. Embora essa divisão seja esclarecedora, Gross (2014) nos lembra que os objetivos da regulação emocional podem ocorrer concomitantemente devido à natureza multifacetada das emoções.

Para alcançar esses objetivos, os indivíduos fazem uso de diferentes estratégias de regulação, definidas como comportamentos empregados para influenciar a trajetória das emoções com a finalidade de alcançar determinado objetivo (Gross, 2015b). Na literatura, essas estratégias são categorizadas em modelos processuais, sendo o modelo processual de Gross (1999, 2014, 2015a, 2015b) um dos mais utilizados na Psicologia e na Educação. Assim como Morris e King (2020), acreditamos que esse modelo, apesar do seu reducionismo, considera “várias maneiras pelas quais os indivíduos podem manipular seus ambientes externos, bem como suas próprias cognições e comportamentos internos” (p. 194)³¹.

De acordo com Gross (2014), as estratégias de regulação emocional podem ser distribuídas em um contínuo, indo de um nível mais amplo para um mais específico. No nível amplo, as estratégias são divididas em dois grupos: a regulação **antecedente** e a regulação **responsiva**. A regulação antecedente refere-se àquilo que o indivíduo faz antes que as respostas emocionais sejam totalmente ativadas e alterem o seu comportamento. Já a responsiva volta-se para a modificação dos comportamentos emocionais empreendida depois que as emoções já tenham sido geradas. Em um nível mais específico, o autor divide as estratégias em cinco categorias, traduzidas aqui como: a) seleção da situação, b) modificação da situação, c) implementação de atenção, d) mudança cognitiva e, por fim, e) modulação de resposta. Enquanto as quatro primeiras estratégias são antecedentes, a última é do tipo responsiva. O quadro 3 abaixo traz a definição e alguns exemplos de cada uma das estratégias.

Quadro 3: Definição e exemplos de estratégias de regulação emocional

Tipo de estratégia	Definição	Exemplos
Seleção da situação	Seleção das situações com base na antecipação da experiência emocional. Tais situações podem ser abordadas ou evitadas de acordo com as expectativas de previsão de quais emoções serão experienciadas pela pessoa.	Planejamento de aulas na tentativa de evitar ou realçar certas emoções, tanto em si mesmo quanto nos alunos ou criação de oportunidades na sala de aula na tentativa de diminuir a indisciplina ou dispersão dos alunos.

³¹ Do original: “multiple ways that individuals might manipulate their external environments, as well as their own internal cognitions and behaviours”.

Modificação da situação	Modificação de uma situação para alterar o seu impacto emocional.	Alteração dos planos de aula quando as aulas não ocorrem como esperado. Fazer uso de alguma estratégia de gerenciamento, como pedir para que a turma faça algo em silêncio, fazer perguntas específicas ou contar alguma piada para mudar o ânimo do ambiente
Implementação de atenção	Direcionamento da atenção a outros aspectos da situação para modificar suas respostas emocionais.	Conversar consigo mesmo ou com colegas, mentalizar pensamentos positivos antes de ir para a escola ou entrar na sala de aula, ignorar uma situação, como a indisciplina dos alunos.
Mudança cognitiva	Mudança da avaliação de determinada situação para alterar o seu impacto emocional.	Relevar o comportamento do aluno em função do seu histórico escolar e familiar, tentar ver a situação por outra perspectiva.
Modulação de resposta	Alteração dos aspectos fisiológicos, experienciais ou comportamentais da resposta emocional, incluindo inibir, suprimir, fingir ou disfarçar respostas emocionais.	Respirar fundo, ficar quieto, controlar as expressões faciais, esconder o que realmente sente da turma ou expressar o que sente de maneira genuína.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Sutton (2004) e Taxer e Gross (2018).

As estratégias de mudança cognitiva e modulação de respostas têm recebido mais atenção, talvez porque elas são mais facilmente observadas no ensino (Lee et al., 2016). Por exemplo, um professor pode utilizar a primeira estratégia quando modifica o que pensa sobre determinada situação para sentir menos emoções negativas e mais emoções positivas. Por outro lado, quando o professor escolhe não expressar o que sente genuinamente para não afetar o ambiente de aprendizagem ou quando projeta emoções diferentes daquelas que realmente sente, ele está fazendo uso da estratégia de modulação da resposta. Os autores ressaltam ainda que o professor, ao utilizar estratégias antecedentes, pode alterar toda a trajetória subsequente de regulação e, por isso, esse tipo de estratégia tem um efeito mais positivo para o professor. Jiang et al. (2016) observaram, por meio de uma pesquisa mista, que as estratégias antecedentes foram retratadas pelos professores como mais desejáveis em comparação com as responsivas. Mais precisamente, as autoras notaram que a reavaliação (mudança cognitiva) foi mais eficaz do que a supressão (modulação de resposta) no aumento da expressão de emoções percebidas como

positivas e redução das negativas. Taxer e Gross (2018) nos lembram que a supressão é uma das estratégias mais utilizadas pelos professores que consideram inapropriado mostrar certos tipos de emoções na sala de aula.

Morris e King (2020) comentam que a teoria de regulação emocional enfatiza a agência do professor que pode escolher de maneira consciente como responder às emoções que sentem no espaço educacional. Além do fomento da agência, os autores afirmam que o processo de regulação emocional auxilia os professores no alcance de diversos objetivos instrumentais, epistêmicos e sociais, além de ter papel mediador no seu bem-estar. Esse argumento vai ao encontro de Zembylas e Schutz (2009) e Hagenauer e Volet (2014) que descrevem o gerenciamento emocional como um processo indispensável no fazer pedagógico, incluindo os processos de tomada de decisão na sala de aula, planejamento de aulas e elaboração de currículo, além das relações estabelecidas com os alunos.

Gross (2015a) afirma que o processo de regulação emocional deve ser interpretado em relação ao contexto onde ele é empreendido. Isto significa que as estratégias de regulação são adaptativas, algumas mais que outras. Taxer e Gross (2018) sugerem que a modulação de resposta pode ter um efeito prejudicial no bem-estar do professor, mas Morris e King (2020) pontuam que, devido à natureza performativa do ensino, essa estratégia pode não ter o mesmo efeito nos professores que buscam alcançar objetivos instrumentais ou epistêmicos. Hagenauer e Volet (2014) afirmam que as expressões de emoções são fortemente dependentes do contexto e influenciadas por normas, valores e práticas culturais e institucionais. Na mesma linha de pensamento, Butler e Gross (2009) advogam uma visão complexa que integre níveis sociais e individuais de análise. Morris e King (2019, p. 434) ressaltam que “as experiências emocionais e a maneira como lidamos com elas são dinamicamente moldadas pelos contextos intrapessoais e interpessoais”³². Assim como as emoções, o comportamento de regulação emocional não é um fenômeno intrapessoal, mas fortemente influenciado pelo contexto em que ocorre (Morris & King, 2020). Tal comportamento envolve as experiências e as histórias individuais do professor, assim como os seus relacionamentos com os diversos componentes do sistema escolar, como alunos, colegas de trabalho, administradores da escola, sistemas educacionais, políticos e culturais nos quais se situam.

Muito embora a regulação emocional receba certa atenção na Educação (Sutton, 2004; Sutton et al., 2009; Taxer & Gross, 2018; Zembylas & Schutz, 2009), pouca atenção tem sido dada a esse processo no ensino de línguas adicionais, especialmente no contexto nacional onde,

³² Do original: “emotional experiences and the manner in which they are managed as dynamically shaped by intrapersonal and interpersonal contexts”.

até onde vai o nosso conhecimento, somente um estudo explora esse aspecto por meio das lentes do trabalho emocional (Oliveira, 2021b). Na Educação, por exemplo, Uitto et al. (2015) observaram, por meio de uma revisão sistemática de estudos sobre emoções de professores publicados nas últimas três décadas na *Teaching and Teacher Education*, que a regulação emocional é um dos temas que mais receberam atenção. Devido à natureza fortemente relacional e emocional do ensino de línguas (Gkonou & Mercer, 2017), professores de línguas parecem ser mais suscetíveis a depreender trabalho emocional. Na próxima seção, revisamos pesquisas sobre o gerenciamento emocional de professores de línguas.

2.4.1 Regulação emocional de professores de línguas adicionais

Na Linguística Aplicada, o gerenciamento emocional de professores de línguas tem sido compreendido a partir de duas perspectivas: a do trabalho emocional e da regulação emocional. A primeira centra-se na ideia de que as pessoas “negociam ativamente a relação entre como se sentem em situações de trabalho específicas e como elas deveriam se sentir, de acordo com as expectativas sociais” (Benesch, 2017, pp. 37–38)³³. Hochschild (2012) explica que o trabalho emocional é a comoditização da regulação emocional. Essa é a principal diferença entre as duas perspectivas: enquanto a primeira descreve o comportamento de gerenciamento emocional no espaço público e institucional do trabalho, a segunda volta-se para esse comportamento que empreendido além da dimensão laboral. No contexto brasileiro, a perspectiva do trabalho emocional pode ser mais produtiva para explicar como professores que atuam na rede privada de ensino de línguas gerenciam suas emoções, uma vez que há uma expectativa do empregador em quais emoções eles devem sentir e expressar na sala de aula, com uma consequência direta caso essa expectativa não seja atendida.

Para Hochschild (2012), o trabalho emocional é empregado por meio do uso consciente de duas estratégias de gerenciamento de estados afetivos: ação superficial e ação profunda³⁴. O primeiro tipo refere-se à tentativa da pessoa em fingir sentimentos de acordo com as regras de sentimentos de determinado contexto. Essa manifestação é no nível corporal e expressivo, uma vez que o indivíduo não depreende esforço em tentar mudar o domínio da emoção, apenas sua expressão. Em contrapartida, o segundo tipo volta-se para a influência consciente nos estados afetivos de modo que sejam coerentes com a sua expressão. Em suma, enquanto na ação

³³ Do original: “humans actively negotiate the relationship between how they feel in particular work situations and how they are supposed to feel, according to social expectations”.

³⁴ Nossa tradução para “surface acting” e “deep acting”.

superficial há uma dissonância entre o que a pessoa sente e o que ela expressa, na ação profunda há uma convergência entre esses dois estados.

Lee et al. (2016) comentam que há similaridades entre as estratégias descritas nos dois modelos teóricos para gerenciamento das emoções de professores. Para os autores, a estratégia antecedente de mudança cognitiva se assemelha à ação profunda, já que ambas tratam da modificação interna dos estados afetivos por meio da reavaliação da situação. Ainda, a ação superficial aproxima-se da estratégia responsiva de supressão, uma vez que ambas lidam com a alteração de emoções que realmente são experienciadas. Os autores, por meio de uma pesquisa quantitativa, observaram uma relação positiva entre ação profunda e mudança cognitiva e ação profunda e supressão. Embora positiva, a relação entre essas estratégias foi fraca, indicando que possivelmente elas não descrevem os mesmos comportamentos de gerenciamento emocional, apesar das suas similaridades teóricas (Lee et al., 2016).

Para compreender a paisagem de investigação na área, realizamos um levantamento dos estudos sobre gerenciamento emocional de professores de línguas ([Apêndice A](#)). Observamos que o interesse por este tema tem sido crescente. Por exemplo, enquanto na antologia editada por Martínez-Agudo (2018) há somente um estudo dedicado ao gerenciamento emocional, na obra organizada por Gkonou, Dewaele e King (2020) consta quatro pesquisas empíricas. No total, encontramos 22 investigações, sendo 12 sobre trabalho emocional e 10 sobre regulação emocional. Esses trabalhos fazem uso de metodologia qualitativa (15), mista (4) e quantitativa (3), com uso de diferentes instrumentos, tais como questionários fechados e abertos, entrevistas semiestruturadas, observação não-participante, sessão de visionamento e diários. A maioria dos professores é de língua inglesa (19), com uma pequena representação de professores de outras línguas adicionais (3).

Acheson et al. (2016) observaram que os professores de línguas experienciam um fardo motivacional que os leva a fazer uso de estratégias de gerenciamento emocional afetando a sua autoeficácia. Esse processo faz com que os professores experienciem exaustão emocional e esgotamento mental, levando eles a abandonarem a profissão. Em outra investigação, Acheson e Nelson (2020) observaram que professores insatisfeitos com seus trabalhos tendem a esconder mais suas emoções na escola, revelando que o trabalho emocional é central para compreender o engajamento do professor com o fazer docente.

Benesch (2018) observou que as emoções dos professores de línguas são indicadoras e fomentadoras de agência, sendo o trabalho emocional utilizado para obedecer ou resistir às relações de poderes institucionais que sinalizam implicitamente como eles devem sentir e expressar suas emoções. Na mesma direção, Benesch (2020a) percebeu uma tensão entre as

emoções dos professores e o discurso institucional sobre como avaliar os alunos. Um achado importante na pesquisa mostra que as emoções dos professores não somente adaptam-se aos discursos da instituição, mas podem servir como fonte de mudanças institucionais. Em outra investigação, Benesch (2020b) verificou que os professores empreendem estratégias de trabalho emocional ao corrigir e avaliar a produção escrita dos alunos.

Gkonou e Miller (2017) observaram que professores de línguas empreendem trabalho emocional e de cuidado em relação à ansiedade linguística dos alunos, ao posicionarem-se como responsáveis em provocar situações que diminuam emoções negativas nos seus alunos. Em Miller e Gkonou (2018), as autoras perceberam que o trabalho emocional é relacionado com a percepção dos professores de que o ensino é um profissão de cuidado. Como tal, os participantes sentem dificuldade de expressar emoções, tais como frustração e raiva, por serem opostas ao discurso de cuidado da profissão. Mais recentemente, Gkonou e Miller (2021) observaram que, por meio da prática reflexiva, professores esforçam-se em desenvolver uma capacidade de performar suas emoções de acordo com a expectativas da instituição.

King (2016) e King e Ng (2018) constataram que os professores gerenciam a expressão emocional em sala de aula de modo a se adaptar às regras de sentimentos implícitas da instituição sobre emoções apropriadas. Além disso, os autores observaram ainda que esse gerenciamento é dinâmico e sensível ao contexto, influenciando as ações imediatas na sala de aula, bem como o bem-estar emocional dos professores a longo prazo. Na mesma direção, Morris e King (2019) verificaram que a regulação emocional é influenciada pelos contextos intrapessoais e interpessoais, de modo que o professor faz uso de um repertório de estratégias com base na sua experiência. Mais recentemente, os autores observaram que essas estratégias são empregadas para alcançar objetivos relacionados às percepções de responsabilidade, aos relacionamentos em sala de aula e o bem-estar emocional dos professores (Morris & King, 2020).

Talbot e Mercer (2019) observaram que a regulação emocional dos professores é dinâmica e situada, com momentos no ano escolar que demandam mais uso de estratégias que em outros. Além disso, os autores notaram que esse processo não é necessariamente negativo ou positivo, uma vez que uma mesma situação pode ter diferentes interpretações de acordo com o indivíduo. Na mesma direção, Greenier et al. (2021) constatam que a regulação emocional influencia fortemente a maneira como os professores de línguas engajam-se com o seu fazer pedagógico, indicando que o uso de qualidade das estratégias de regulação é necessário para as relações interpessoais no ambiente escolar.

2.4.2 Uma visão complexa da regulação emocional de professores de línguas

Assim como os outros aspectos que compõem a vida mental dos professores, as emoções e os comportamentos de regulação emocional também podem ser compreendidos a partir da perspectiva da complexidade. Tal perspectiva permite compreender as experiências emocionais dos professores relacionadas a diferentes contextos, do individual ao sociocultural, do interno ao externo. Nesse enquadre, uma definição interessante é fornecida por So e Domínguez (2005). Para os autores, os processos emocionais podem ser definidos como o resultado psicológico de interações entre diferentes sistemas internos e externos, como o fisiológico, cognitivo, comportamental e social. Tal processo é dinâmico, não-linear, emergente e auto-organizado.

Dörnyei (2009) e Swain (2013) argumentam que a afetividade, motivação e cognição são sistemas interrelacionados e inseparáveis no ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, os professores de línguas trazem para a escola uma gama de experiências, crenças, motivações, emoções e identidades que influenciam fortemente a maneira como eles gerenciam as suas emoções, incluindo quais estratégias utilizar nesse espaço. Devido à natureza subjetiva das emoções e sua sensibilidade ao contexto, esse gerenciamento também é complexo. King e Ng (2018) sugerem uma abordagem que integre as dimensões intrapessoais e interpessoais para compreender as emoções e o seu gerenciamento. Com base no modelo processual de regulação e no trabalho emocional, os autores verificaram, por meio de um estudo qualitativo exploratório, como cinco professores expressavam suas emoções para alcançar objetivos educacionais diversos e como eles se adaptaram às regras de sentimento da instituição.

Concordamos com Morris e King (2020) de que a regulação emocional funciona em níveis multi-dinâmicos. Da mesma forma que as emoções se relacionam com as diferentes camadas do contexto, os comportamentos de regulação emocional também se relacionam com os micro níveis das experiências pessoais dos professores e com os sistemas culturais, sociais e ideológicos onde essas experiências acontecem. Esse contexto, conforme vimos anteriormente, é dinâmico, complexo, não-linear e subjetivamente interpretado pelos professores (Mercer, 2016). Além disso, a relação entre emoções de professores e o contexto não é unidirecional, mas um molda e é moldado pelo outro. As emoções dos professores adaptam-se ao contexto, assim como esse contexto adapta-se às emoções dos professores. Benesch (2020a) oferece esclarecimentos interessantes nessa direção. Para a autora, o trabalho emocional de professores de línguas pode atuar como uma força produtiva de engajamento, mobilização e combate às desigualdades e injustiças. Isto quer dizer que os professores não somente lidam com as demandas institucionais, mas também podem comunicar o seu trabalho emocional de modo a provocar mudanças que afetem o contexto de ensino e aprendizagem como um todo.

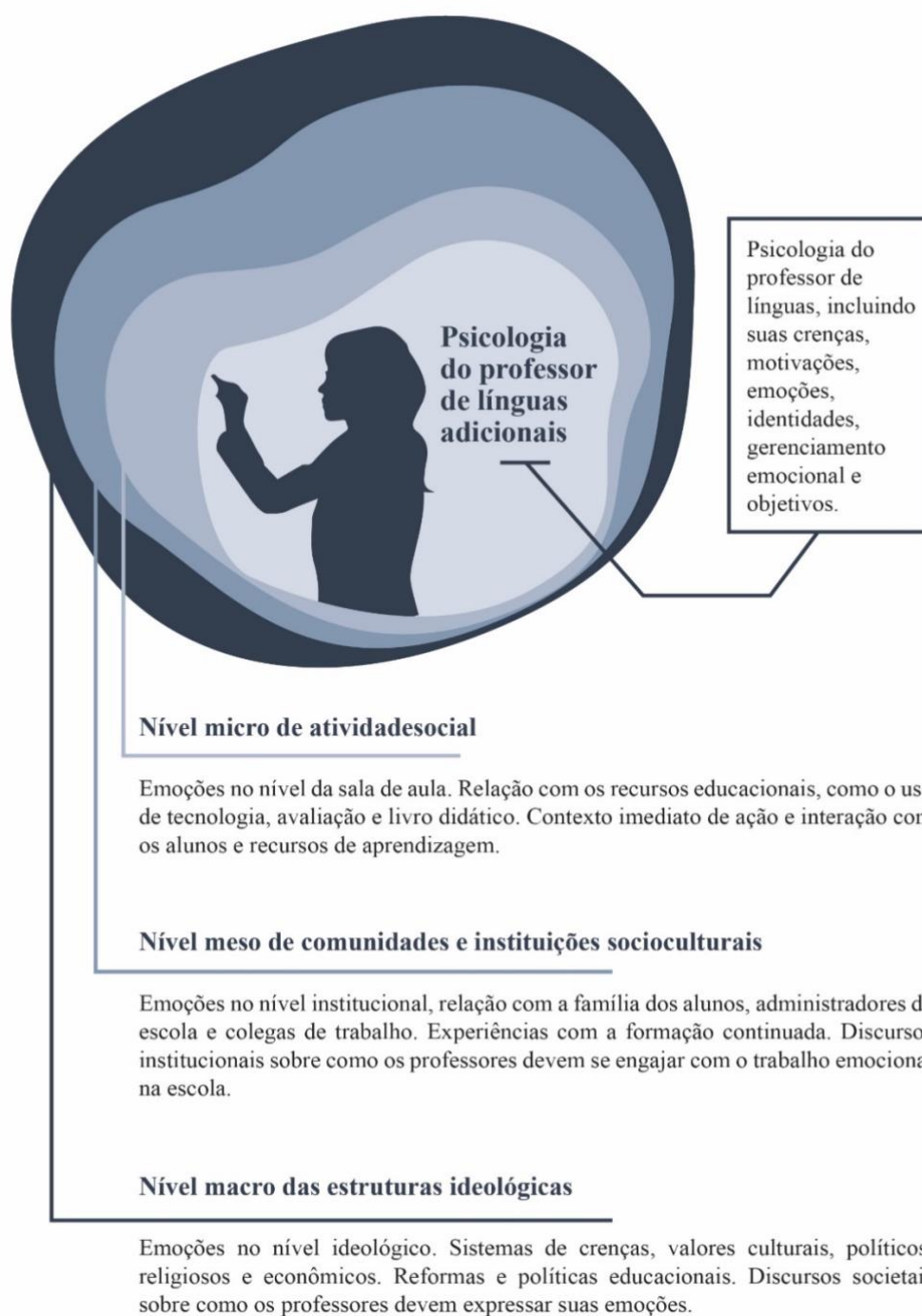
Recentemente, Oxford e Gkonou (2020) deram um passo significativo no que tange a compreensão das emoções e regulação emocional a partir da perspectiva da complexidade. Apesar das autoras tratarem somente dos aprendizes de línguas, acreditamos que os seus argumentos possam ser estendidos para os professores. Segundo as autoras, os indivíduos estão situados em contextos externos que são culturalmente orientados, como a sala de aula. Esses contextos oferecem possibilidades para ação de acordo com a avaliação que a pessoa faz dessas possibilidades, incluindo a suficiência ou insuficiência de recursos materiais, pessoas incentivadoras e uma atmosfera acolhera. No nosso entendimento, essa atmosfera pode ir além de como os professores acolhem os alunos na sala de aula, mas pode envolver também como a escola acolhe esses professores. Para as autoras, o contexto pode ser interno ao indivíduo no qual a emoção, cognição e motivação interagem, de modo que a pessoa pode aprender a regular esses sistemas a fim de influenciar aspectos do contexto interno e externo. Além de sensíveis ao contexto, as emoções são obviamente dinâmicas, perpassando em diferentes escalas de tempo. A regulação emocional é um processo adaptativo que, assim como Morris e King (2020) defendem, depende em grande medida da disposição do indivíduo em compreender a necessidade de gerenciar suas emoções e conhecer as possíveis maneiras de fazê-lo.

Inspirados no enquadre ecológico para o desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), The Douglas Fir Group (2016) oferecem um modelo transdisciplinar para compreender a aprendizagem de línguas. Além de possuir relevância para a formação de professores (Gao, 2019; Johnson, 2019), acreditamos que ele apresenta grandes similaridades com as experiências emocionais e o processo de gerenciamento empreendido por professores, uma vez que ele considera, em todos os níveis, as dimensões cognitivas, sociais, socioculturais, ideológicas e emocionais (Cross & Hong, 2012). Esse enquadre ecológico encontra-se dividido em três níveis que se influenciam mutuamente e situa o indivíduo em um sistema complexo de camadas aninhadas. Na figura 2, apresentamos uma releitura que se aproxima da nossa visão de emoções e regulação emocional.

No centro da imagem, posicionamos o professor de línguas com sua psicologia (i.e., aspectos da sua cognição, motivação, identidades, emoções...). Tal psicologia está relacionada ao nível individual (contexto interno) e, ao mesmo tempo, com os níveis externos, variando de atividades e interações interpessoais imediatas a estruturas ideológicas mais amplas. No nível micro, situamos o contexto da sala de aula, os recursos educacionais que os professores têm acesso e as relações com os colegas de trabalho. Tais elementos são moldados pelas instituições e comunidades, incluindo as relações com os pais dos alunos e com os administradores da escola. Como tais, essas instituições e comunidades fomentam ou restringem possibilidades de

ação e expressão emocional. No nível macro, destacamos as práticas discursivas e estruturas ideológicas que possibilitam, restringem ou orientam a expressão emocional e as suas estratégias de regulação, incluindo os sistemas de crenças, valores culturais, políticos, religiosos e econômicos (De Costa et al., 2018b; Zembylas, 2005). Nesse nível, inserimos também a relação das emoções com as reformas e políticas de educação linguísticas.

Figura 1: Uma visão multifacetada das emoções e regulação emocional



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Douglas Fir Group (2016).

2.5 Conclusão

O ensino de línguas adicionais é uma atividade inerentemente emocional, que envolve um forte envolvimento emocional do professor e investimento de sua identidade (Barcelos, 2015b; Hargreaves, 1998). Neste capítulo, discutimos as emoções que os professores de línguas experienciam nos seus contextos de ensino, bem como o processo de gerenciamento emocional que naturalmente é empreendido em diferentes situações pedagógicas, sejam elas imediatas na sala de aula ou amplas voltadas para o sistema de crenças, ideologias e discursos que afetam suas emoções. Situamos, ainda, o estudo das emoções e sua regulação na literatura da psicologia do ensino e aprendizagem de línguas (Mercer, 2018), considerando-a relevante devido ao oferecimento de esclarecimentos interessantes sobre como os professores experienciam o ensino de línguas do ponto de vista cognitivo, identitário, afetivo e motivacional (Kubanyiova & Feryok, 2015). Observamos que muitas dessas áreas são intrincadas, sendo compreendidas a partir de uma visão relacional, dinâmica e ecológica catalisada especialmente pela perspectiva da complexidade.

METODOLOGIA

To do research – of any kind – is not simply to ask questions, it is to tell stories-that-matter.
— Loveless (2015, 54)

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Em um primeiro momento, tratamos da sua natureza, caracterizando-a como mista. Em seguida, damos atenção ao contexto de investigação, descrevendo a organização das escolas públicas do Estado do Pará e apresentando os professores que participaram deste trabalho. Feito isto, detalhamos os instrumentos e os procedimentos para a geração de dados, seguido dos procedimentos de análise. Por fim, traçamos algumas considerações éticas.

3.1 Natureza da pesquisa

De acordo com Creswell (2015), a pesquisa de métodos mistos, também conhecida como pesquisa mista, multimétodo ou de triangulação, é uma abordagem pragmática para a pesquisa, em que o pesquisador faz uso de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo. Segundo o autor, uma das principais justificativas para a sua adoção é que tal abordagem fornece uma melhor compreensão do problema de pesquisa que não poderia ser entendido por meio de uma abordagem separada, seja ela quantitativa ou qualitativa. Na mesma linha de pensamento, Mackey e Bryfonski (2018) argumentam que a pesquisa mista implementa estratégias de pesquisa que permite o pesquisador explorar determinado problema a partir de múltiplos ângulos, de modo que uma abordagem pode diminuir as limitações da outra.

Desde a publicação do manual de pesquisa de Dörnyei (2007), pesquisadores na Linguística Aplicada têm cada vez mais debatido sobre a importância de incorporar diferentes abordagens epistemológicas e metodológicas em um mesmo estudo. Nessa direção, em um número especial na *The Modern Language Journal*, King e Mackey (2016) advogam uma “abordagem em camadas” para as teorias e métodos de investigação e apontam a pesquisa mista como uma direção promissora. Os autores argumentam que “adotar essa perspectiva colaborativa transversal é essencial para que possamos abordar de forma completa e adequada os problemas urgentes não resolvidos nas frentes práticas e acadêmicas” (p. 210)³⁵ e advertem que os pesquisadores devem ir além de misturar diferentes metodologias, mas devem também

³⁵ Do original: “taking such a cross-field, collaborative perspective is essential for us to fully and adequately address pressing, unresolved problems on both academic and practical fronts”.

colocar seus achados em camadas com diferentes perspectivas epistemológicas. Hiver e Al-Hoorie (2020) apresentam argumento similar ao defenderem a integração de métodos de pesquisa. Para os autores, os métodos devem ser integrados, não apenas misturados, uma vez que os componentes quantitativo e qualitativo têm raízes em visões de mundo divergentes, sendo elas o objetivismo e o construtivismo, respectivamente.

Schutz, DeCuir-Gunby e Williams-Johnson (2016) defendem o uso da pesquisa mista como forma de explorar a complexidade das emoções no contexto escolar. Com base em uma visão ecológica sobre as emoções na educação, os autores argumentam que a) as teorias humanas sobre a natureza do mundo são socialmente construídas, b) tais visões são complexas e aninhadas e c) fazem parte de um contexto que está sempre em mudança e adaptação. Em vista disso, os autores sugerem o uso da abordagem mista com o objetivo de incorporar uma perspectiva macro e micro em um mesmo estudo.

Segundo Mackey e Bryfonski (2018), a pesquisa mista pode ter um desenho simultâneo ou sequencial. No primeiro tipo, os dados quantitativos e qualitativos são gerados de maneira concomitante. Já no segundo tipo, os dados são gerados em diferentes fases, podendo ser do tipo explanatório, exploratório ou sequencial. A presente pesquisa configura-se como do tipo concomitante, já que os dados quantitativos e qualitativos foram gerados no mesmo período, sem um depender do outro para geração. O quadro 4 abaixo mostra a organização da pesquisa, incluindo o número de participantes, instrumentos e procedimentos de análise.

Quadro 4: Panorama da organização da pesquisa.

	Estágio 1	Estágio 2
Participantes	<i>N</i> = 29	<i>N</i> = 12
Instrumento	Questionário (30 itens)	Entrevista semiestruturada 12h18m
Análise	Análise de cluster (Stata14)	Codificação qualitativa (MAXQDA)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Muito embora o quadro acima traga a divisão da pesquisa em dois estágios distintos, é importante mencionar que tal divisão é feita somente para ilustrar a organização da pesquisa. Este estudo emprega uma abordagem mista. Em um primeiro momento, foi utilizado um questionário para compreender o perfil emocional dos professores participantes. Em um segundo momento, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com a finalidade de verificar de maneira aprofundada os objetivos e as estratégias de regulação utilizadas pelos participantes.

Desta forma, o nosso uso da pesquisa mista fundamenta-se num posicionamento pragmático, utilizado para compreender diferentes perspectivas percebidas pelos participantes.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com a participação de professores efetivos de inglês que atuam na rede pública de ensino, vinculados à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). Como órgão público descentralizado, a SEDUC realiza a contratação dos seus funcionários docentes efetivos por meio de concurso público, lotando-os em Unidades Regionais de Educação (URE). A função de uma URE é auxiliar o professor no preenchimento de sua carga horária, além de encaminhá-los para as escolas onde atuarão. Nesta pesquisa, os participantes encontram-se lotados na URE–Belém, que atende os docentes atuantes nas escolas localizadas na capital do Estado e sua região metropolitana³⁶.

De acordo com a Instrução Normativa nº 002/2019-GS/SEDUC³⁷, a carga horária do professor pode ser entre 100 e 200 horas mensais, incluindo a regência de classe e horas-atividades. A quantidade de carga horária a ser cumprida pelo professor é de sua decisão, desde que não fique abaixo nem extrapole o limite estabelecido. As horas-atividades correspondem a 25% da carga horária total, a ser cumprida preferencialmente nos domínios das escolas. Muito embora a normativa estipule o cumprimento preferencial dessa carga horária somente em uma escola, grande parte dos professores a cumprem em dois ou três instituições diferentes.

3.3 Participantes

No primeiro estágio deste estudo, os participantes foram 29 professores de inglês em serviço na rede pública estadual de ensino. Para a seleção desses participantes, adotamos uma amostragem não-probabilística, definida como aquela que busca reunir um número de participantes representativo de acordo com as limitações do pesquisador (Dörnyei, 2007). Nesta pesquisa, essas limitações voltam-se para a geração de dados em outra região geográfica, diferente da nossa localização, a qual aumentou a dificuldade de ter acesso aos professores de maneira sistemática. Em vista disso, por questões de viabilidade, os participantes deste estudo foram selecionados por meio de uma amostragem de conveniência. Dörnyei (2007) comenta que, nesse tipo de amostragem, o pesquisador define um critério relevante que deve ser atendido

³⁶ A Região Metropolitana de Belém, também conhecida como Grande Belém, corresponde aos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel e Castanhal. Estima-se que sua população corresponda a 2.491.052 habitantes. Disponível em www.fnemrasil.org/região-metropolitana-de-belem-pa/.

³⁷ Disponível em www.seduc.pa.gov.br/pagina/3772-legislacao.

pela população alvo. Definimos, como critério de seleção, que os participantes fossem professores de inglês da rede pública estadual de ensino, da região metropolitana de Belém-PA.

A experiência de ensino dos participantes é vasta, abrangendo de 1 a 24 anos de ensino em geral, com média de 11 anos ($DP = 6,25$), e de 1 a 23 anos no ensino na rede pública, com média de 7,82 anos ($DP = 7,34$). Ainda, a idade dos professores abrange de 23 a 53 anos, com média de 36,37 anos ($DP = 8,35$). No que tange ao contexto de ensino, a maioria dos professores atua em até duas escolas (72,41%), com um pequeno número atuando em três (20,69%) ou quatro (6,90%). É importante mencionar que nem todas essas escolas são da rede pública, uma vez que alguns professores atuam tanto na rede estadual quanto no contexto de escolas particulares ou cursos de idiomas. A tabela abaixo inclui outras informações que descrevem o perfil dos participantes desta pesquisa.

Tabela 1: Descrição dos participantes que responderam ao questionário.

Sexo:	Feminino: 18 Masculino: 11
Proficiência:	B1: 2 B2: 9 C1: 12 C2: 6
Formação educacional:	Graduação: 9 Especialização: 20
Participação em atividade de formação continuada	Sim: 18 Não: 11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores avaliam sua proficiência em níveis intermediários (37,93%) e avançados (62,07%). A maioria possui especialização (68,97%) e participa de diversas atividades de formação continuada (62,07%), incluindo palestras, participação em projetos de pesquisa, cursos de pós-graduação, cursos diversos sobre ensino e aprendizagem e desenvolvimento profissional para professores de inglês nos EUA. Dos 29 professores que responderam ao questionário, 20 manifestaram interesse em fazer parte do segundo estágio da pesquisa, que consistia na realização de entrevistas semiestruturadas. No entanto, por incompatibilidade de horário ou desistência, foram entrevistados 12 professores, descritos no quadro abaixo. Dessa forma, esse último estágio pode ser também caracterizado como amostragem de conveniência (Dörnyei, 2007), uma vez que contou com professores que se ofereceram de maneira voluntária para participar dessa etapa da investigação.

Quadro 5: Perfil dos participantes entrevistados.

Pseudônimo	Idade	Formação educacional	Tempo de experiência de ensino na rede pública	Participação em cursos de formação continuada
Ana	38	Graduação	10	Não
Carlos	53	Especialização	22	Não
Maria	35	Especialização	10	Não
Augusto	27	Graduação	1	Sim
Beyoncé	30	Especialização	1	Sim
Pedro	32	Graduação	1	Sim
Helena	25	Graduação	1	Sim
Dan	27	Graduação	1	Não
James	31	Especialização	3	Sim
Melila	30	Especialização	1	Sim
Carol	33	Especialização	11	Sim
Silvia	50	Especialização	20	Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

Antes de explicarmos os instrumentos utilizados na geração de dados, gostaríamos de incluir nesta seção um comentário sobre nossa relação pessoal com alguns dos participantes. Alguns deles estudaram na mesma universidade onde nos formamos, não necessariamente na mesma turma, e, por estarmos expostos às mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem de línguas, nos encontrávamos com frequência em diferentes instâncias e funções, seja como colegas de projeto de pesquisa ou de trabalho. Por conta disso, já os conhecíamos pessoalmente há certo tempo antes da execução desse projeto, mantendo uma amizade ou frequentando o mesmo círculo de amigos, além de tê-los nas nossas redes sociais. No entanto, compreendemos que a participação desses professores não é diferente da do restante. Isto porque, assim como os demais, eles se ofereceram para participar do primeiro estágio da pesquisa de maneira voluntária e anônima. Além disso, a natureza da pesquisa foi discutida com todos os participantes nos mesmos termos. Nesse sentido, muito embora a nossa relação certamente tenha afetado o seu nível de abertura no momento das entrevistas, ressaltamos que nos esforçamos para garantir que a geração e análise de dados fossem conduzidas com o mesmo rigor que as dos outros participantes.

3.4 Instrumentos para geração de dados

Nesta pesquisa, os dados foram gerados por meio de dois instrumentos: um questionário *online* e entrevistas semiestruturadas. O questionário é uma das ferramentas mais amplamente utilizadas para coleta de dados na Linguística Aplicada, seja ele aberto ou fechado, impresso ou online. Dörnyei e Taguchi (2010) definem o questionário como um instrumento em que os participantes respondem por conta própria, cuja finalidade é mensurar dados confiáveis e válidos. Dörnyei (2007) comenta as vantagens e desvantagens da sua modalidade *online*. Entre as vantagens, o autor afirma que a versão *online* faz com que o instrumento tenha baixo custo, garanta o anonimato dos participantes de maneira mais eficaz, já que não há interação presencial com o pesquisador nem algum tipo de pressão para que ele seja respondido, e ainda tem o potencial de alcançar um maior número de participantes. Uma limitação, segundo o autor, recai no viés de auto seleção, uma vez que não há como empregar uma estratégia sistemática de seleção dos participantes que normalmente respondem o instrumento pelo forte interesse no tópico de pesquisa.

De acordo com Dörnyei e Taguchi (2010), os questionários podem gerar dados factuais, comportamentais ou atitudinais. O primeiro tipo volta-se para as informações que descrevem os participantes, como questões demográficas ou quaisquer outras informações relevantes para compreender o perfil dos respondentes. O segundo tipo refere-se às experiências prévias dos participantes, como frequência de comportamentos. Por fim, o terceiro tipo busca descrever o que as pessoas pensam, incluindo suas opiniões, atitudes, crenças, interesses e valores. Nesta pesquisa, o questionário administrado buscou gerar dados factuais e atitudinais, uma vez que incluímos perguntas sobre o perfil dos professores (i.e., idade, sexo, proficiência, nível de formação educacional, contexto de ensino e anos de experiência) e a sua experiência com o processo de regulação emocional.

Os dados atitudinais foram gerados por meio de uma escala Likert de opinião, na qual consiste em uma série de afirmações sobre diferentes estratégias de regulação emocional. Os respondentes foram solicitados a informar o quanto concordavam com cada item (cf. Dörnyei & Taguchi, 2010). Essa escala de opinião foi organizada em sete pontos, indo de “discordo totalmente” (número 1) a “concordo totalmente” (número 7). O nosso questionário é uma versão traduzida e adaptada das escalas de regulação emocional desenvolvidas por Gross e John (2003) e por Burić, Penezić e Sorić (2016). A primeira escala trata do processo de regulação em geral em termos de estratégias de reavaliação e supressão. Já a segunda trata de situações no contexto escolar de particular relevância para professores, explorando as estratégias de evitar, modificar, reavaliar a situação e de suprimir as emoções.

O nosso questionário está organizado em cinco partes ([Apêndice B](#)). Na primeira, apresentamos os objetivos e justificativa da pesquisa. É importante mencionar que, como não tínhamos contato direto com os participantes, consideramos o consentimento na forma de participação voluntária e preenchimento do questionário. Na segunda, perguntamos informações pessoais com o objetivo de traçar o perfil dos professores, como idade, anos de experiência, proficiência auto percebida, formação educacional etc. Na terceira, inserimos a escala de regulação emocional. Essa escala conta com 30 itens ($\alpha=0.85$), divididos em cinco grupos de estratégias: evitação de situação (7 itens, $\alpha=0.63$), modificação da situação (6 itens, $\alpha=0.73$), reavaliação (7 itens, $\alpha=0.70$), supressão (5 itens, $\alpha=0.89$) e modulação de resposta (5 itens, $\alpha=0.45$). Na quarta, inserimos o convite para a segunda etapa da pesquisa. Na quinta e última parte, assim como Dörnyei (2007) e Dewaele (2018a) sugerem, expressamos nossa gratidão aos participantes que gentilmente responderam ao questionário.

Dewaele (2018a) recomenda verificar a confiabilidade externa do questionário por meio da pilotagem do instrumento com um determinado número de pessoas críticas que avaliem os pontos que precisam de melhorias. Carrera (2014) chama esse processo de validação por especialistas. Nesse sentido, utilizamos a matriz de validação utilizada por Carrera (2014) para realizar a nossa pilotagem ([Apêndice C](#)). Enviamos a primeira versão do questionário e matriz de validação para dois professores doutores que atuam na área de ensino e aprendizagem de línguas, que comentaram criticamente cada item do instrumento. De posse desses comentários, reorganizamos os itens para mais clareza.

Dörnyei e Taguchi (2010) comentam sobre a consistência interna do questionário por meio do coeficiente de alpha de Cronbach, uma medida que avalia de 0 a 1 a confiabilidade do instrumento. Quanto mais próximo do 1, mais confiável é o questionário. Muito embora a nossa escala geral tenha uma confiabilidade descrita como “muito boa” ($\alpha=0.85$), a subescala modulação de resposta possui uma confiabilidade considerada “baixa” ($\alpha=0.45$) e a evitação de situação considerada “moderada” ($\alpha=0.63$). Como não é nosso objetivo verificar a correlação entre variáveis, decidimos prosseguir com o uso do instrumento.

O segundo instrumento que utilizamos foi a entrevista. Assim como o questionário, essa ferramenta é uma das mais utilizadas na pesquisa em Linguística Aplicada (Dörnyei, 2007). Para Prior (2018, p. 226), trata-se de “uma interação dinâmica que requer um entrevistador responsável e ativo e um entrevistado responsivo e disposto”³⁸. Dörnyei (2007) categoriza as entrevistas em três tipos: estruturada, aberta e semiestruturada. No primeiro tipo, o pesquisador

³⁸ Do original: “a dynamic interaction requiring a responsible and active interviewer and a responsive and willing interviewee”.

conta com um roteiro de perguntas as quais são feitas a todos os entrevistados, de maneira controlada e com pouca flexibilidade. Já o segundo tipo é o oposto da estruturada. Nele, não há um roteiro pré-estabelecido e a conversa é conduzida com o máximo de flexibilidade. O terceiro tipo é a entrevista semiestruturada, um meio termo entre os dois extremos. Isto é, ela traz um roteiro pré-elaborado, mas flexível o suficiente para permitir que o entrevistado elabore as suas respostas ou responda a questões não previstas inicialmente naquele roteiro. Nesta pesquisa, fizemos uso desse último tipo de entrevista.

O roteiro da entrevista agrupou quatro temas: a trajetória e experiência profissional, reconhecimento profissional, relacionamentos profissionais e emoções em sala de aula e na escola ([Apêndice D](#)). Concordamos com Golombek e Doran (2014, p. 106) quando afirmam que o “o conteúdo emocional é evidente em diferentes níveis da linguagem, do léxico ao discurso”³⁹. Por isso, optamos por perguntar explicitamente sobre as emoções e o seu processo de regulação somente em um dos temas, muito embora a discussão sobre outros três provoquem a emergência de conteúdo emocional relacionado com a experiência, reconhecimento e relacionamentos profissionais. Para a validação ecológica do roteiro (Prior, 2018), pedimos para uma professora doutora avaliar a qualidade das perguntas e das respostas em potencial.

3.5 Procedimentos para geração dos dados

O questionário online foi administrado entre os meses de fevereiro e março de 2020. Encaminhamos o *link* do instrumento para grupos de professores de inglês da SEDUC-PA disponíveis no Facebook e WhatsApp. Compartilhamos o questionário com pessoas da nossa rede de contatos que, além de trabalhar nesse contexto, poderiam também enviar para os seus colegas. Conforme informamos anteriormente, por se tratar de um instrumento administrado virtualmente, o consentimento se deu por meio do preenchimento completo do questionário (cf. Gkonou & Mercer, 2017).

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas entre os meses de março e abril do mesmo ano. O seu propósito foi gerar dados sobre a experiência profissional dos professores e como eles gerenciam suas relações no ambiente de trabalho, além da sua experiência emocional nesse contexto e o seu processo de regulação. Além da chance de os participantes escolherem o nome que gostariam de ser identificados na pesquisa, eles também puderam escolher onde e quando gostariam de ser entrevistados (Hobbs & Kubanyiova, 2008). Oito entrevistas foram realizadas de maneira presencial e cinco entrevistas realizadas virtualmente, via Skype ou

³⁹ Do original: “emotional content is evident across varied levels of language, from lexicon to discourse”.

WhatsApp. As entrevistas presenciais ocorreram em diferentes espaços, incluindo lanchonete, biblioteca, universidade e local de residência do professor (cf. Quadro 7). Nas entrevistas virtuais, os participantes também puderam escolher em qual plataforma eles gostariam de ser entrevistados.

Quadro 6: Local e tempo das entrevistas semiestruturadas

Pseudônimo	Local da entrevista	Tempo de entrevista
Ana	Universidade	01:03:11
Carlos	Residência	00:37:54
Maria	Biblioteca	00:58:55
Augusto	Lanchonete	01:08:46
Beyoncé	Lanchonete	00:40:32
Pedro	Lanchonete	00:57:41
Helena	Residência	01:16:07
Dan	Residência	01:44:47
James	Skype	00:41:01
Melila	Skype	00:53:33
Carol	Skype	00:48:24
Silvia	WhatsApp	01:29:57
Total		12:18:21

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio e anotação (Lüdke & André, 2017). Essas notas tomadas durante a entrevista não fazem parte do planejamento de geração de dados e, por isso, fizemos uso delas somente como uma fonte informal de consulta para confirmar algumas percepções iniciais. As gravações em áudio duraram entre 37 e 104 minutos, totalizando mais de doze horas de corpus. Essas gravações em áudio não incluem a conversa inicial com cada participante, quando explicamos a nossa experiência com o ensino e aprendizagem de línguas, a nossa motivação para a realização do estudo e seus objetivos, além da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([Apêndice E](#)). Ao terminar a gravação, dispusemo-nos também a tecer uma breve conversa informal. A nossa motivação para isso recai na necessidade de criar conexão com os participantes (Hobbs & Kubanyiova, 2008), especialmente antes de lhes perguntar sobre as suas experiências emocionais na escola. Por fim, as entrevistas foram transcritas *verbatim*, com o mínimo edição, gerando um corpus de aproximadamente 100.000 palavras.

3.6 Procedimentos para a análise dos dados

Em um primeiro momento, realizamos uma análise exploratória com os dados gerados no questionário a fim de observar a distribuição das respostas, traçar o perfil dos professores e verificar a validade da escala (Plonsky, 2015). Feita a análise exploratória dos dados, demos início a análise de agrupamentos. Segundo Fávero e Belfiore (2017), esse tipo de análise, também conhecida como de conglomerados ou de *clusters*, é um procedimento exploratório multivariado que verifica a existência de comportamentos semelhantes em uma determinada amostragem. Trata-se de um agrupamento de observações considerando a sua homogeneidade interna, empreendido quando há uma extensa variação entre os casos observados (Staples & Biber, 2015). Crowther et al. (2020) afirmam que a diferença e a similaridade entre os grupos é determinada por meio de uma medida de semelhança ou de distância. Nesse sentido, o investigador pode, a partir da definição dos objetivos da pesquisa, verificar a quantidade de agrupamentos a serem formados, assim como o seu comportamento e ordenamento (Fávero & Belfiore, 2017). Nesta pesquisa, este procedimento de análise foi utilizado para compreender que grupos de estratégias de regulação emocional os professores fazem uso. Tal análise foi empreendida com apoio do programa de análise estatística STATA, versão 14.

Para Staples e Biber (2015), o primeiro passo para realizar uma análise de agrupamento é definir que tipo de análise será realizada. Neste estudo, decidimos prosseguir com uma análise de *cluster* hierárquica, a qual é recomendada para amostragens pequenas (i.e., menos de 100 participantes) a fim de explorar os padrões que emergem nelas. Como o nome sugere, esse tipo de análise produz uma estrutura hierárquica, com agrupamentos menores embutidos em grupos de maior nível. Devido ao baixo número de observações, os autores comentam que não há necessidade de definir a quantidade de agrupamentos a priori.

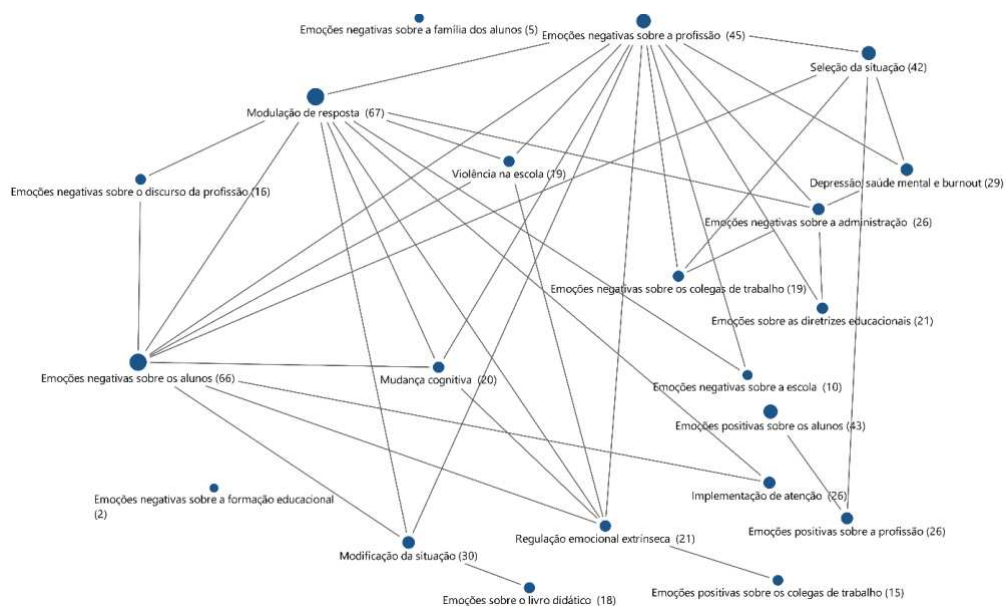
As variáveis consideradas no agrupamento referem-se aos cinco grupos de estratégias de regulação emocional descritos no questionário: evitação de situação (7 itens), modificação da situação (6 itens), reavaliação (7 itens), supressão (5 itens) e modulação de resposta (5 itens), totalizando 30 itens. Para facilitar a leitura dos dados, atribuímos a cada uma dessas variáveis uma legenda seguida do número do item (i.e., *evi_situ1~7*, *modif1~6*, *reavall1~7*, *supres1~5*, *md_resp1~5*). Seguindo as recomendações de Staples e Biber (2015), utilizamos o método de Ward pelo quadrado da distância euclidiana como medida de distância entre as observações, por ser o método padrão quando se trata de agrupamentos hierárquicos. Feito isto, procedemos com a definição do número de agrupamentos. Para isso, traçamos uma linha de corte paralela ao eixo horizontal do dendrograma obtido na análise ([Figura 6](#)). Um dendrograma é a representação gráfica do processo de agrupamento a partir do método de Ward (Fávero &

Belfiore, 2017). Após o agrupamento e a definição do número de grupos, realizamos uma análise descritiva com o objetivo de traçar o perfil de cada grupo obtido.

Os dados gerados nas entrevistas foram analisados com apoio do programa para análise qualitativa MAXQDA. Em um primeiro momento, realizamos a transcrição das entrevistas em programa de edição de texto e revisamos o resultado para clareza e familiaridade. Após essa familiarização inicial, inserimos os documentos no programa e iniciamos o processo de pré-codificação. Segundo Dörnyei (2007), esse processo volta-se para a leituras e reflexões iniciais dos dados, anotando aspectos relevantes que podem influenciar o processo de codificação em si. Nessa primeira leitura dos dados tomamos notas das passagens relacionadas com a dimensão emocional dos professores e possíveis influências e relações.

Com a visão geral dos dados, iniciamos o processo de codificação que envolve destacar e rotular excertos importantes para o estudo (Dörnyei, 2007). Nessa etapa, diferentes segmentos foram rotulados, incluindo aqueles que não tinham uma relação aparente com o tema, gerando o total de 2379 excertos que foram organizados em 32 códigos iniciais. Temas como crenças, identidades, motivação, experiências prévias e autoeficácia fizeram parte dessa etapa. Ainda, cabe mencionar que tais excertos e códigos são sobrepostos, uma vez que um mesmo fragmento foi codificado em diferentes categorias. Devido ao elevado número de excertos iniciais, procedemos com a codificação de segundo nível a fim de reduzir o número de segmentos, organizando-os em novas categorias emergentes (Dörnyei, 2007). Esse processo resultou em 588 excertos distribuídos em 32 novos códigos.

Figura 2: Mapa da recorrência e relação entre os códigos



Fonte: Elaborado pelo autor, com apoio do MAXQDA.

A figura acima representa a interrelação entre os temas que emergiram na análise e, entre parênteses, indica a frequência com que apareceram. Por exemplo, a violência na escola está relacionada com emoções sobre os alunos e a profissão, com uso da estratégia responsiva de modulação de resposta, assim como a regulação emocional extrínseca, voltada para a busca de apoio profissional e institucional para lidar com suas experiências emocionais. O código a respeito da depressão, saúde mental e *burnout* está relacionado com emoções negativas sobre a administração e profissão, com uso da estratégia antecedente de seleção da situação. Nesta pesquisa, com base nos objetivos de pesquisa, optamos por apresentar os dados em três esferas: a) emoções de professores, b) regulação emocional e c) depressão, ansiedade e *burnout*, organizados termos de macronível (ex., discursos sobre a profissão, diretrizes educacionais), mesonível (ex., administração da escola, formação continuada etc.) e micronível (ex., alunos, livro didático).

3.7 Dimensão ética da investigação e do investigador

Nos últimos anos, linguistas aplicados têm cada vez mais investido em debates sobre a dimensão ética da pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas (De Costa, 2016; Egido, 2016; Kubanyiova, 2008; Ortega, 2005b; Paiva, 2005; Reis & Egido, 2017; Ushioda, 2020). Segundo Kubanyiova (2008), esse interesse justifica-se pela mudança na paisagem de pesquisa na área, que tem priorizado estudos situados ao invés de laboratoriais e descontextualizados. Para a autora, tal mudança provoca a emergência de novos papéis, relações e responsabilidades do pesquisador, o qual é constantemente confrontado com dilemas e tensões éticos inerentes às pesquisas holísticas, dilemas e tensões estes que por vezes não são contemplados em diretrizes dos comitês de ética e códigos profissionais. Como a autora corretamente pontua, “pode-se ter a impressão errônea de que a satisfação dos princípios macroéticos garantirá automaticamente a conduta ética da pesquisa” (Kubanyiova, 2008, p. 504)⁴⁰.

Na Linguística Aplicada, a ética da pesquisa tem sido caracterizada em um *continuum* que a descreve em termos de macroética ou microética (Kubanyiova, 2008), burocrática ou emancipadora (Reis & Egido, 2017) ou tradicional ou emergente (Egido, 2020). O primeiro tipo refere-se aos protocolos dos comitês de ética das instituições, enquanto o segundo tipo volta-se para as questões éticas cotidianas que emergem dos papéis e responsabilidades que pesquisadores e participantes de pesquisa assumem em determinado contexto de investigação

⁴⁰ Do original: “one may mistakenly get the impression that satisfying macroethical principles will automatically ensure ethical research conduct”.

(De Costa, 2016). De acordo com Kubanyiova (2008), três são os princípios da macroética: (i) **respeito pelas pessoas**, i.e., proteção do bem-estar do participante e a diminuição dos riscos potenciais; (ii) **beneficência**, i.e., a consideração de que o projeto de pesquisa tenha algum benefício para os participantes; (iii) **justiça**, i.e., a distribuição justa dos benefícios da pesquisa.

Nesta pesquisa, a partir das lentes da macroética, perseguimos inicialmente a aprovação do nosso projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Viçosa, e, em um segundo momento, seguindo as diretrizes de tal comitê, condicionamos a participação dos professores a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, no qual asseguramos a confidencialidade no tratamento dos dados de modo a resguardar a sua identidade, bem como a proteção das informações fornecidas, respeitando, assim, o princípio de respeito pelas pessoas. Kubanyiova (2008) esclarece que o princípio da beneficência costuma ser opaco nas diretrizes de pesquisas devido ao pensamento de que a produção científica é benéfica em sua natureza. Um exemplo disso foi a nossa crença de que este projeto poderia atuar como uma oportunidade de formação continuada para os professores, posicionamento este que não atendia as exigências do CEP, segundo a avaliadora. Igualmente pouco discutido, segundo Ortega (2005a), é o princípio de justiça marcado pela insistência em se priorizar determinadas populações de pesquisa em detrimento de outras. Nesse sentido, buscamos acolher neste projeto professores de inglês da rede pública de ensino, que atuam na região norte do país. Ao fazê-lo, percorremos o caminho menos trilhado lançando um duplo olhar para essa região: uma perspectiva interna, marcada pela nossa vivência prévia, e externa, voltada para o nosso deslocamento a outro contexto diferente do ambiente da pesquisa.

No decorrer da geração de dados, deparamo-nos com alguns “momentos eticamente importantes”⁴¹ em que questionamos até que ponto atendíamos os princípios macroéticos da pesquisa devido a sua ambiguidade, contradição ou outra razão (Kubanyiova, 2008, p. 506). Isto porque a investigação de um tema sensível como as emoções e o seu processo de regulação pode desencadear efeitos imprevistos nos participantes (e até mesmo no pesquisador), apesar dos nossos maiores esforços em diminuir os danos, conforme o princípio de respeito pelas pessoas, discutido anteriormente. Como exemplo, podemos mencionar os professores que, por vezes, reportaram experiências de violência psicológica ocorridas nas escolas e os seus efeitos nas suas vidas pessoais e profissionais. Para além do compartilhamento desses relatos, questionamo-nos sobre como escutar e acolher tais histórias e, inevitavelmente, a maneira como elas afetavam as nossas emoções. Em uma das entrevistas, ao comentar a respeito da sua relação

⁴¹ Do original: “ethically important moments”.

com a profissão e o seu desejo de buscar um novo caminho profissional, uma professora cai no choro⁴². Esse momento nos mobilizou ao ponto de que nossa primeira reação seria a de dizer que tudo ficaria bem. Mas, no nosso papel como pesquisador, poderíamos assegurar isso?

Situações eticamente importantes como as descritas acima são posicionadas na microética do *continuum*, voltada para as decisões e ações situadas do pesquisador em relação aos participantes de pesquisa (De Costa, 2016). Nessa direção, Kubanyiova (2008) discute dois caminhos alternativos para lidar com questões que vão além do escopo da macroética: a ética do cuidado e a ética da virtude. O primeiro considera a pesquisa como uma atividade relacional que exige do pesquisador sensibilidade, identificação emocional e solidariedade com os participantes do estudo. Nesse enquadre, tais participantes não são vistos como pessoas vulneráveis que necessitam da proteção definida nos princípios da macroética, mas “como indivíduos específicos, inseridos em situações específicas que requerem ações baseadas no cuidado, responsabilidade e responsividade ao contexto” (Haverkamp, 2005, p. 149–150, apud. Kubanyiova, 2008, p. 506–507)⁴³. Nesse sentido, não consideramos os professores vítimas das suas emoções nem das suas experiências profissionais, mas como pessoas que lidam com desafios particulares nos seus contextos de atuação.

Outro caminho descrito por Kubanyiova (2008) é a ética da virtude, definida como:

O desenvolvimento do caráter moral do pesquisador, sua habilidade e disposição para discernir situações com ramificações éticas potenciais que emergem na prática de pesquisa, e sua habilidade de tomar decisões que são informadas tanto pelos princípios da macroética quanto pela microética do cuidado. (Kubanyiova, 2008, p. 507)⁴⁴.

Neste tipo de ética, a autora destaca o papel do pesquisador em se conscientizar sobre situações eticamente sensíveis que podem surgir no decorrer da pesquisa, situações essas que por vezes não são verbalizadas pelos participantes. Nesta pesquisa, por exemplo, observamos o desconforto de alguns professores em comentar sobre o seu acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico, com uso de medicações para lidar com ansiedade, depressão e esgotamento mental em relação ao trabalho. Compartilhamos, nessas situações, as nossas anotações sobre as entrevistas e ressaltamos que esses relatos poderiam ser omitidos, se eles achassem necessário.

⁴² “Eu não queria mais estar em sala de aula. Não sei quanto a religião, não sei se acredito em algo, mas para mim é Deus que me levanta de manhã cedo, que [pausa longa, começa a chorar] me leva para a escola, eu não quero mais, não quero mais, sabe.” (Silvia, entrevista).

⁴³ Do original: “specific individuals, located in specific situations that require actions based in care, responsibility, and responsiveness to context”.

⁴⁴ Do original: “on the development of the moral character of the researcher, his/her ability and willingness to discern situations with potential ethical ramifications as they arise in the research practice, and his/her ability to make decisions that are informed by both macroethics of principles and microethics of care”.

Outra situação refere-se a uma professora que conhecíamos antes da geração de dados, que comentou que tinha dúvidas sobre a sua participação no estudo por causa da imagem que poderíamos ter dela caso falasse sobre seus desafios na escola. Nessa situação, ressaltamos que ela poderia deixar de participar do estudo sem nenhum tipo de prejuízo tanto para a pesquisa quanto para a nossa relação. No entanto, todos os participantes asseguraram que estavam “felizes em contribuir com estudo”, uma vez que poderiam “ajudar outros professores”.

Incluimos uma subseção tratando sobre a dimensão ética na/da investigação por acreditarmos que a pesquisa sobre emoções de professores de línguas é um trabalho sensível que demanda do pesquisador (i) uma responsabilidade de gerenciar suas próprias emoções, (ii) uma habilidade em criar um relacionamento e ambiente seguro para que os participantes compartilhem suas experiências e emoções sem medo de julgamento, (iii) uma capacidade de ouvir ativamente ao participante, sem sentir-se sobrecarregado, sem tentar melhorar a situação (Day & Harris, 2016). Neste projeto, a impressão que tivemos é de que os participantes sentiam a necessidade de que alguém ouvisse suas experiências nas escolas⁴⁵.

Para alguns professores, como Silvia acima, a pesquisa foi um local de escuta das suas emoções e das suas necessidades. Por vezes, alguns participantes comentaram que se sentiam silenciados nos seus contextos, pedindo, inclusive que alguns trechos fossem removidos da transcrição final (ex. “eu me sinto como se não tivesse voz, [...] não sei se posso falar isso aqui agora, mas depois tu editas”, Augusto). Nesse sentido, devido à natureza relacional da pesquisa e do tema de interesse, pensamos ser necessário verificar que efeitos a geração dos dados pode ter nas suas jornadas. É por essa razão que entramos em contato com os professores após a etapa de geração de dados não somente para agradecer sua participação, mas para saber como estavam. Igualmente importante é o próprio pesquisador ter quem o escute e acompanhe os efeitos que a escuta ativa (imediate, na entrevista, e posterior, na transcrição) da vivência dos participantes pode ter em sua própria trajetória.

3.8 Conclusão

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa. Em um primeiro momento, caracterizamos-la como mista, do tipo concomitante, uma vez que fez uso de dados quantitativos e qualitativos gerados em um mesmo período de coleta. Depois, apresentamos o

⁴⁵ “Do fundo do coração, quando eu te agradeço e falo que a tua pesquisa me ajuda, me ajudou, é porque ela me levou a fazer reflexões. Eu estou falando, não é uma coisa que está dentro de mim, que estou pensando, eu estou colocando para fora, é que ninguém me ouve, mas eu não gosto de falar muito sobre isso porque é muito negativo”. (Silvia, entrevista).

contexto e os participantes, professores efetivos de inglês, vinculados à rede pública de ensino da região metropolitana de Belém. Feito isto, detalhamos o questionário e roteiro da entrevista semiestruturadas que foram utilizados como instrumentos para a geração dos dados. Após esta subseção, descrevemos como esses dados foram gerados e analisados. Por fim, demos atenção à dimensão macro e microética da pesquisa. No próximo capítulo, tratamos dos resultados observados, discutindo-os à luz do enquadre teórico descrito no capítulo anterior.

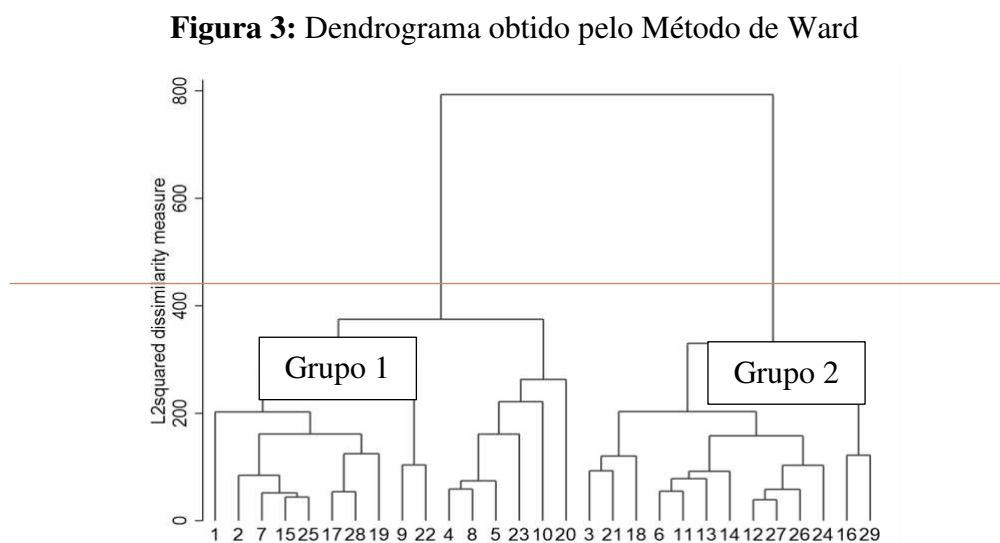
RESULTADOS

For me, the subject of the picture is always more important than the picture.
— Diane Arbus

Esta pesquisa tem como objetivo verificar que emoções são experienciadas por professores de inglês e como ele regulam tais emoções, considerando as diferentes estratégias e objetivos para empreender esse processo. De modo a alcançar tal objetivo, neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos. Em um primeiro momento, descrevemos os dados provenientes do questionário e, em seguida, aqueles advindos das entrevistas.

4.1 Perfil dos professores de línguas: o que diz o questionário?

Nesta subseção, descrevemos os dados obtidos por meio do questionário. Para analisá-lo, realizamos uma análise de agrupamento hierárquica (Staples & Biber, 2015). Como descrito anteriormente, os respondentes são 29 professores de inglês (18 professoras e 11 professores), com média de 7,8 anos ($DP = 7,34$) de experiência de ensino na rede pública e idade média de 36,3 anos ($DP = 8,35$). A análise de agrupamentos deu origem ao dendrograma abaixo (Figura 5). Como podemos observar nessa figura, o agrupamento dos 29 indivíduos gerou dois *clusters*, denominados de grupo 1 e grupo 2.



Fonte: Elaborado pelo autor, via STATA14.

Após definirmos a quantidade dos grupos, prosseguimos com a análise descritiva de cada um. O primeiro, formado por 16 professores, obteve a maior média para a maioria das questões referentes às estratégias de **evitar a situação**, menores médias para todas as questões voltadas para a modificação da situação, maiores médias em todos os itens sobre estratégia de **supressão**. Esse grupo ainda obteve maior média para três questões sobre estratégia de reavaliação e três questões sobre a estratégia de **modulação de resposta**. Já o segundo grupo é composto por 13 professores e obteve as maiores médias em todos os itens sobre a estratégia de **modificação da situação** e na maioria das questões sobre **reavaliação da situação**. Este grupo ainda contou com as menores médias em todos os itens sobre a estratégia de supressão, em três questões sobre evitação da situação e em duas questões sobre modulação de resposta. A tabela 2 mostra as médias de pontuações para cada um dos grupos.

Tabela 2: Médias de pontuação da escala Likert, por grupo.

Grupo	evi si~1	evi si~2	evi si~3	evi si~4	evi si~5	evi si~6	evi si~7	modif1	modif2	modif3
1 (n=16)	6,0	5,4	5,6	5,6	3,9	5,6	5,0	5,3	5,3	5,3
2 (n=13)	6,1	4,1	4,7	5,1	3,3	6,5	6,0	6,4	6,2	6,6
Grupo	modif4	modif5	modif6	reaval1	reaval2	reaval3	reaval4	reaval5	reaval6	reaval7
1 (n=16)	5,2	4,9	5,1	5,9	4,3	4,1	5,1	5,8	5,1	3,9
2 (n=13)	5,7	6,3	5,5	5,2	4,8	4,5	5,5	5,5	6,1	1,8
Grupo	supres1	supres2	supres3	supres4	supres5	md	md	md	md	md
						resp1	resp2	resp3	resp4	resp5
1 (n=16)	5,1	4,5	4,4	5,3	4,4	3,9	4,4	2,3	4,7	3,3
2 (n=13)	3,8	1,8	1,8	2,2	1,8	5,4	3,6	1,5	5,8	3,2

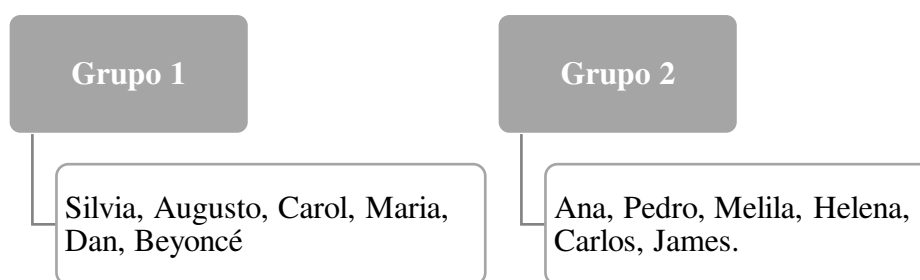
Fonte: Elaborado pelo autor, via STATA14.

Nesta análise inicial, podemos observar que o primeiro grupo se identifica com o uso de estratégias responsivas voltadas para a alteração de aspectos fisiológicos, experienciais ou comportamentais da resposta emocional (Gross, 1998, 1999). Esse tipo de estratégia inclui comportamentos como a supressão, fingimento ou disfarce das respostas emocionais (Taxer & Gross, 2018). Mais precisamente nesse primeiro grupo, observamos a recorrência da **estratégia de supressão** que, segundo Taxer e Gross (2018), é uma das estratégias que os professores fazem uso de maneira recorrente. Isto porque eles evitam expressar o que sentem genuinamente em determinada situação de aprendizagem se tal expressão interfere negativamente nesse processo. Outra estratégia predominante neste primeiro grupo é a de **evitar a situação**, i.e., a seleção de situação com base na antecipação da experiência de certas emoções (Taxer & Gross, 2018). Nesse caso, os professores podem encarar ou evitar determinada situação escolar de acordo com sua expectativa individual de experienciar emoções desejáveis ou não nesse

contexto. Desse modo, podemos caracterizar este primeiro grupo como professores cautelosos em expressar as suas emoções e que evitam conflitos.

Já o segundo grupo faz uso da estratégia de mudança da situação, que é aquela voltada para a tentativa de modificar ativamente a situação em andamento na esperança de alterar o seu impacto emocional. Por exemplo, os professores fazem uso dessa estratégia quando modificam seus planos de aulas que não estavam ocorrendo da maneira esperada (Sutton, 2004) ou buscam maneiras para lidar com a indisciplina dos alunos (Chang & Taxer, 2020). Outra estratégia recorrente neste grupo é a mudança cognitiva, mais especificamente a reavaliação da situação (Gross, 2015a). Assim, podemos caracterizar este segundo grupo como professores que buscam alternativas pedagógicas na sala de aula para alterar o impacto emocional imediato, assim como professores que reavaliam a situação, buscando vê-la por outra perspectiva.

Figura 4: Distribuição dos participantes entrevistados de acordo com o agrupamento



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentamos na figura 5 acima a posição dos professores que foram entrevistados. Como podemos observar, não houve diferença na alocação dos professores nos grupos uma vez que cada contou com seis participantes. Isso significa que características individuais em comum pouco interferiram na visão geral do uso das estratégias. Um exemplo disso é que ambos os grupos contam com professores de faixas etárias distintas, com mais ou menos experiência e diferentes níveis de proficiência, além de atuarem em diferentes contextos de ensino. De maneira geral, essa distribuição sinaliza que o uso de estratégias de regulação emocional é um processo influenciado pelas experiências individuais dos professores, isto é, eles constroem o seu perfil emocional com base na atribuição de sentidos fundamentada na sua experiência pessoal de ensino. Nesse perfil, há aspectos das experiências que se assemelham, evidentes nas entrevistas realizadas, como veremos a seguir.

4.2 Emoções de professores de línguas

Naturalmente os participantes entrevistados experienciam uma gama de emoções no âmbito escolar. Concordamos com autores que afirmam que a divisão entre emoções positivas e negativas não seja mais adequada para capturar a complexidade desse fenômeno (Benesch, 2017; Gkonou et al., 2020). Também concordamos que emoções não sejam naturalmente positivas ou negativas, tal que devemos maximizar as do primeiro tipo e silenciar as do segundo (Oxford, 2020). Nessa direção, Benesch (2017) defende uma visão funcionalista das emoções que foque no que elas fazem, ao invés do que elas são. Muito embora a nossa primeira inclinação na pré-codificação dos dados tenha sido em classificá-los em emoções positivas, negativas ou ambivalentes, logo ficou evidente que tal classificação seria pouco produtiva devido a própria complexidade das emoções (Pavlenko, 2013). Nesse sentido, optamos por apresentar os dados em termos de sua referência, de modo a considerar o seu contexto de emergência.

As emoções dos professores de línguas são expressas em níveis macro, meso e micro, incluindo situações imediatas voltadas para a relação com os alunos e os recursos de aprendizagem, quanto para as demais relações que se estabelecem no contexto de aprendizagem, tais como com os colegas de trabalho, administração da escola e família dos alunos. No nível intermediário também estão as emoções relacionadas com a estrutura da escola, o fazer pedagógico, formação educacional e continuada. Em um nível mais amplo, as emoções são voltadas para o discurso da profissão e diretrizes educacionais, retratada aqui pelas normas adotadas pelos órgãos que gerenciam a educação no Estado. Nas subseções que seguem descrevemos tais emoções.

4.2.1 Macronível das emoções

4.2.1.1 Emoções sobre o discurso da profissão

No nível macro das experiências emocionais, observamos alguns excertos que sinalizam emoções em relação ao discurso do que significa ser professor de línguas. Nesse âmbito, James reporta emoções de orgulho, alegria e gratidão por causa da nobreza da profissão, especialmente se desenvolvida na rede pública de ensino. Na sua experiência, o fazer docente é uma profissão gratificante que impacta positivamente as pessoas ao seu redor, sobretudo sua família que demonstra orgulho e alegria com suas escolhas profissionais. Nas suas palavras, “quando você estende para professor de inglês, as pessoas já falam ‘NOSSA’, como o inglês é uma língua mundial, o pessoal fica assim “nossa, ele deve ser muito inteligente”. Eu adoro esse status da nossa profissão. Amo”. De certa forma, essa percepção é compartilhada por Helena. Devido ao

encorajamento da sua família, ela também comenta sobre emoções de contentamento em relação à percepção que outras pessoas têm sobre o ser professor.

Em contrapartida, os demais professores reportam emoções de tristeza, frustração e de revolta provocadas pela desvalorização docente, resultados esses que vão ao encontro daqueles documentados nas pesquisas de Arcanjo (2019) e Ferreira (2017). Para eles, essa desvalorização provoca comportamentos de desrespeito. Melila afirma que essa desvalorização docente tem um impacto prejudicial nas suas emoções e identidade como professora, uma vez que “não imaginava sentir isso na pele da maneira que é”. Essa experiência faz com que ela questione se gostaria de seguir na carreira docente:

[1] Então eu acho que a gente é muito desvalorizado e isso impacta inclusive quando eu penso, por exemplo, na escolha que fiz de me tornar professora porque eu imaginava uma desvalorização, mas não imaginava sentir, sentir isso na pele da maneira que é. Eu acho muito difícil ser professor, muito difícil. Eu já me arrependi inúmeras vezes das minhas escolhas, né. (Melila).

[2] Tem horas que eu acho que me construí como uma excelente professora, mas eu sinto que estou num país que não valoriza a educação, então às vezes a gente se sente mal e olha “do que que adiantou isso?”. (Melila).

Emoções de arrependimento, tristeza e frustração são compartilhadas por professores tanto em início de carreira quanto por aqueles mais experientes, como é o caso de Ana, Carlos e Silvia. Além da questão da desvalorização, Dan, que é professor há um ano na rede pública, afirma que a atual percepção que a sociedade tem do professor enquanto agente “doutrinador e comunista” que “não está servindo muito para o país” é mais um elemento que afeta as suas emoções em relação à profissão. Nessa direção, Carol adiciona que a crença “de que o professor de inglês ensina o verbo *to be* o resto da vida” aciona emoções de raiva, fazendo com ela se posicione em defesa do seu fazer pedagógico.

Uma questão que emergiu nas falas de Maria e Melila volta-se para a ideia de que o professor deve assumir responsabilidades que fogem da sua alçada. Maria mostra-se inconformada com o fardo que é atribuído às suas ações enquanto docente, cujo propósito, para ela, é culpabilizar o professor pela não-aprendizagem na escola. Melila menciona algo similar no excerto abaixo:

[3] Parece que tem um monte de gente que está ali mas que não queria estar ali, não sei, foi forçado ou as escolhas levaram para aquele caminho, enfim, a imagem que se tem do professor é assim, “ah o professor é o salvador, mas ele tem que ser o salvador só porque ele tem uma alma boa, ele tem um coração bom”, não porque aquilo é um trabalho, porque ele é um profissional, porque ele se qualificou para isso. (Melila).

Neste primeiro momento, a fala dos professores sinaliza que a experiência de “sentir na pele” a desvalorização docente, o desrespeito por parte dos demais agentes que se encontram na escola, as responsabilidades que fogem do seu fazer pedagógico, assim como a falta de percepção da profissionalização do trabalho docente são situações que provocam um misto de emoções de tons negativos. Situações como essas contribuem para frustração de professores, levando-os a refletir sobre a sua permanência na profissão (Coelho, 2011). Zembylas (2005) acrescenta que o discurso sociopolítico a respeito da percepção da profissão assumida pelo professor influencia a maneira como as suas emoções são experienciadas. Isto é mais evidente nos excertos que tratam da relação dos professores com as diretrizes educacionais, conforme veremos na subseção a seguir.

4.2.1.2 Emoções sobre as diretrizes educacionais

Nesta subseção, buscamos agrupar trechos que indicam emoções experienciadas em relação às normas estabelecidas pelos órgãos competentes. Em um primeiro momento, temos o relato de dois professores recém concursados que reportam sentirem-se silenciados pela instituição por não poderem expressar o que genuinamente sentem e pensam. Na fala de Augusto, vemos que esse encontro com a secretária de educação afeta a maneira como ele age na escola. Ao sugerir que os professores não devem se sindicalizar ou fazer greves, a secretária, representando a instituição, faz com que o participante sinta que “não tem voz”. Na escola, ele menciona que tem que “escutar os outros professores e concordar com a opinião deles, mas não sei se quero me arriscar e depois ser penalizado por isso”.

[4] Eu me sinto como se não tivesse voz, então eu não posso reclamar de muitas coisas porque eu comecei agora. Se eu reclamar de algo é como se eu estivesse ingrato. Também é o medo de qualquer coisa que eu fizer vai refletir na minha avaliação e depois eu posso ser dispensado. Então eu meio que não tenho voz. (Augusto).

[5] Mas para tu ter uma ideia de como é frustrante essa ideia da sociedade, a secretária de educação, na nossa posse, fez um discurso para a gente [...]. Ela disse assim: “nós esperamos muito de vocês porque vocês sabem que os alunos são nossos clientes e muitos desses clientes a gente perde, por quê? Porque o professor falta, porque o professor faz greve, porque o professor não dá o conteúdo direito”, como se tudo estivesse nas costas do professor, não na estrutura da escola que está ruim, não de não ter merenda, não de não ter o livro didático, não, nada disso, a culpa está sempre nas nossas costas, sabe. (Dan).

Os excertos acima revelam emoções de frustração, medo e culpa relacionados com a engenharia institucional, representada na imagem da secretária de educação. Enquanto Augusto afirma que se sente como não tivesse voz no contexto imediato, Dan acrescenta que as regras

de comportamento e sentimento esperado pela SEDUC culpabiliza o professor pela elevada taxa de evasão escolar.

Outra normativa que afeta as emoções dos professores é a quantidade de alunos por turma. Carol comenta que se sente exausta de ter que lidar com turmas com grande quantidade de alunos. Dan adiciona que, por vezes, não há carteiras suficientes para os alunos, provocando sentimento de frustração em relação à secretaria e à gestão da escola. Ana compartilha que não tem mais forças para lidar com a situação da escola, comentando que chegou a desistir de ser professora. Muito embora a participante reporte emoções de contentamento em relação à sala de aula e aos alunos, ela afirma que as precárias condições de trabalho desencadeiam emoções de desânimo, como revela o excerto abaixo.

[6] Mas o que me tirou as forças, que digo que eu desisti, não foi a sala de aula, foi o conjunto: a estrutura da SEDUC, a situação da escola, nem tanto de salário [...], o que é ruim são as condições porque aí você chega na escola para trabalhar e você tem tanto problema que fica aquela coisa assim... Que não tenho condições, não tenho respeito, que não tenho como me planejar porque não sei se ano que vem eu vou ter as mesmas turmas que tenho esse ano. A SEDUC pressiona que temos que ter 40 alunos por turma. Como é que vou dar aula para 40 alunos numa sala que não cabem 40 cadeiras. Não interessa, tem que botar. Isso que me faz pensar assim 'eu não vou lutar contra porque eu sou muito pequena diante disso tudo', sabe. (Ana).

Os relatos discutidos até o momento mostram que normas de comportamentos impostas sobre o professor, assim como a falta de respeito institucional traduzida nas precárias condições de trabalho, distribuição de alunos e carteiras, provocam uma gama de emoções negativas no professor que consideram, inclusive, outros caminhos profissionais, como é o caso de Ana. Essas situações parecem afetar o fazer pedagógico dos participantes, já que bloqueiam os seus objetivos de ensino. Dan e Maria, nesse sentido, comentam que questões institucionais afetam muito mais as suas emoções do que as relações imediatas com os alunos, questão similar ao estudo de Ferreira (2017). Tais percepções vão ao encontro do que afirma Nias (1996) sobre como os professores tendem ter emoções negativas quando a instituição interfere nas suas práticas pedagógicas. Isto ocorre pelo investimento emocional que os professores fazem na escola (Hargreaves, 1998).

Dan cumpre sua carga horária em grande parte na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No excerto acima, ele reporta o seu descontentamento com as atuais políticas que invisibilizam a EJA. Em vários excertos, o participante deixa claro que experiencia emoções de alegria em relação a esse contexto, movidas principalmente pelo testemunho de melhora e superação de alunos em situação de vulnerabilidade social. Por isso, ele afirma sentir-se frustrado não

somente com a retirada da EJA da agenda do governo, mas também em relação à negligência do ensino noturno.

[7] O ensino à noite em geral está sendo deixado de lado, sabe. O EJA então... O próprio governo federal já disse que... O MEC já falou que não tem espaço para o EJA na atual... Então eles estão querendo matar... Eles, por exemplo, já começaram a matar o ensino médio regular à noite. Não tem mais primeiro ano, só tem segundo e terceiro. Esse foi o último ano sem o primeiro ano e vai continuar assim até terminar. Só se alguém mudar isso. (Dan).

Diferente dos demais professores, Maria atua em um regime especial da SEDUC. Ela dá aulas de inglês em uma unidade de internação, cujo público-alvo são jovens apreendidos. Nesse contexto, as turmas costumam ter no máximo seis alunos em caráter flutuante. Apesar dos desafios particulares desse contexto, como é o caso das grades reforçadas, segurança nas salas e ameaça de violência (“ele pode te fazer refém com um lápis, que é o teu material de trabalho”), Maria reporta emoções de orgulho e contentamento motivadas pela justiça social do seu trabalho com esses alunos. Entretanto, ela comenta certa frustração pela falta de apoio da SEDUC:

[8] A SEDUC não dá muito apoio para a gente porque é aquele aluno que ninguém quer, que ninguém quer que apareça nas estatísticas. [...] A gente tem por ano 400 alunos que é o porte de uma escola grande, com esse fluxo de ir e voltar, e aí para a SEDUC é invisível o nosso trabalho. Eles não querem que apareçam porque eles estão falhando aqui fora, na escola regular, e esse aluno que está saindo, está indo para lá conosco. Aí demonstra o fracasso do governo. (Maria).

Como podemos observar, Maria oferece algumas justificativas para essa falta de apoio da secretaria de educação, que se manifesta na ausência de livros didáticos para os alunos no regime socioeducativo. No entanto, para lidar com essa situação, Maria reforça que acredita no potencial de recuperação dos seus alunos e, por isso, busca adaptar materiais, trazendo novidades sempre que possível, “apesar” da invisibilização do seu contexto de atuação. Em suas palavras, os alunos “têm vontade, o que falta para eles é apoio, compreensão, não é que eu queria passar a mão na cabeça deles, não, mas falta apoio sim”.

4.2.2 Mesonível das emoções

4.2.2.1 Emoções em relação à administração da escola

De acordo com Day e Gu (2009), muitos professores atuam em ambientes que ameaçam seu bem-estar emocional. Isto significa que a qualidade da relação que se estabelece entre os diferentes agentes no contexto escolar é essencial não somente para a harmonia das emoções, mas necessário para a efetividade do ensino. Nesse sentido, a gestão da escola tem o potencial

de provocar diferentes emoções nos professores, uma vez que sua função envolve facilitar o trabalho do professor. Nessa esfera, observamos que as emoções dos professores são desencadeadas por duas razões principais: a) falta de apoio e b) discrepância entre os objetivos do professor e da administração. No que tange à primeira razão, Maria sente-se frustrada que coordenação pedagógica pouco interfere no seu planejamento e aulas. Para ela, isso ocorre por causa da disciplina de língua inglesa que é vista como um desafio para os seus colegas de trabalho, incluindo os demais professores.

[9] A coordenação pedagógica interferia um pouco mais nos outros planos, de matemática e português, ‘por que tu não faz aquilo?’, eu não sentia essa colaboração no meu planejamento, nas minhas aulas ninguém interferia. [...] Aí tu não estás sabendo um parâmetro da pedagogia da escola do que tu estás fazendo, se está adequado ou não. (Maria).

Maria comenta que a percepção dos seus colegas sobre a língua inglesa provoca emoções de desvalorização e desprestígio, uma vez que pensa que o seu trabalho não é tratado com a mesma seriedade em comparação com professores de outras disciplinas. Além do planejamento e aulas, Carol comenta que a falta de apoio da gestão para atividades pedagógicas na escola afeta não somente as suas emoções, mas também as dos demais professores. Nas suas palavras, ela sente-se “desgastada” porque “tem competências que são da gestão e ela não desenvolve, então isso acaba atrapalhando muita coisa da escola e o nosso serviço também. Então isso tem nos afetado muito, tem gerado algumas brigas grandes na escola”. Novamente vemos como questões que interferem no fazer pedagógico são vistas com tons negativos pelos professores, cuja prioridade é fazer com que a aprendizagem aconteça (Nias, 1996). Essa relação com a gestão escolar, para Maria, é tão cansativa que lhe provoca “um desgaste grande, até emocional”, desgaste esse também narrado por Dan, o qual discutiremos mais adiante na subseção 4.4.

Outra razão que observamos é a diferença entre os objetivos do professor e da gestão. Por exemplo, Beyoncé afirma que a preocupação da administração é “fazer tudo direitinho”, mas não com a aprendizagem efetiva dos alunos. Na mesma direção temos o relato de Melila e Dan:

[10] Às vezes eu acho que coordenação e direção agem com um pouco de autoritarismo e olha somente a questão de cumprimento de dias letivos, cumprimento de horário, mas não veem as variáveis, a questão de que você está lidando com os seres humanos e tal, enfim, parece que às vezes ele só querem cumprir normas da secretaria de educação, mas esquecem que tem uma escola onde a sala é escura, não tem nem lâmpada direito, é calor, sabe. (Melila).

[11] Eles querem ser a escola modelo, sendo que eles não têm estrutura de escola modelo. [...] Agora nesse período de chuva tem goteiras, tem poça de água no meio da sala, falta carteira que tu vê briga por carteira [...]. O que que é isso? Eles querem que a gente cumpra tudo rigorosamente, as diretrizes da USE, as diretrizes da escola, mas vantagem por serem a escola modelo eles não recebem. (Dan).

Os professores narram suas frustrações com as prioridades da administração, que privilegia uma agenda diferente da dos docentes. Participantes como Dan, Carol, Maria, Melila e Pedro enfatizam que os maiores problemas não são suas relações com os alunos, mas é a falta de sintonia com a coordenação e direção da escola. Os excertos acima ainda sinalizam a relação dos professores com o espaço físico do contexto de trabalho, aspecto que será discutido na subseção a seguir.

4.2.2.2 *Emoções em relação ao espaço físico da escola*

Carol é a única professora entre os entrevistados que compartilha emoções de alegria e de privilégio em relação ao espaço físico da escola. Essa relação é recente, uma vez que a escola passou por uma reforma. Antes, ela lembra que se sentia muito cansada por ter que competir sua voz com outros ruídos fora da sala de aula. Nas suas palavras, “um dia de manhã, numa segunda-feira, parecia que a gente já tinha trabalhado o mês inteiro sem folga, porque a garganta não aguentava mais”, mas com a atual “boa estrutura” da escola, ela já não se sente dessa maneira.

Outros professores comentam o seu descontentamento quando o espaço físico afeta o comportamento dos alunos. Por exemplo, Augusto sente-se “muito frustrado” porque tem “que competir com vários elementos que distraem” os alunos, deixando-os improdutivos em sala, além de afetar o tempo já limitado da aula. Dan também comenta essa insatisfação com a falta de bebedouro e o mau funcionamento dos ventiladores, que dificulta a experiência de aprendizagem dos alunos na escola. Helena acrescenta que “os alunos não conseguem enxergar” por causa da precariedade dos quadros. Os relatos desses professores são carregados de preocupação porque percebem como a estrutura interfere negativamente na aprendizagem dos seus alunos. Além disso, são elementos estruturais que fogem do seu controle, uma vez que não tem como solucioná-los.

[12] Eu fui para uma escola em que eu só dava aula sexta-feira e eu nunca consegui pegar a sala de vídeo, nunca, nunca consegui pegar a sala de vídeo. Eu tive que comprar o meu material. Comprei a mala, comprei meu computador, comprei meu data show, comprei a caixa de som. Eu tive que comprar tudo porque eu estava cansada das escolas não me darem nada. (Silvia).

No relato acima, Silvia descreve o que fez para lidar com sua frustração de “nunca conseguir a sala de vídeo”. Diferente dos outros professores que não têm como mudar a situação estrutural, Silvia decide comprar equipamentos para incrementar as suas aulas. Essa relação com o material é fortemente presente nos relatos dos professores, que falam sobre como a administração e colegas de trabalho não compreendem a relevância do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, fornecendo, assim, pouco apoio pedagógico e material para o desenvolvimento da disciplina.

4.2.2.3 Emoções em relação ao fazer docente

De acordo Morris e King (2019), a frustração refere-se aos sentimentos negativos que emergem quando os professores não alcançam os seus objetivos pedagógicos ou quando se deparam com situações indesejáveis na escola. Como Eyre (2016) pontua, a frustração é sobre ter os seus objetivos impedidos de serem realizados. Essa emoção é recorrente nos diferentes níveis de análise das experiências dos professores. Nesta subseção, observamos uma das fontes de frustração tanto para os professores experientes quanto inexperientes é quando planejamento da aula não ocorre da maneira prevista, como ilustra o excerto abaixo.

[13] Eu me sinto bastante frustrado, me sentia bastante frustrado no início, e agora estou mais ok com isso, aconteceu, tudo bem, vou tentar fazer até onde pode ser feito, pular etapas para que, pelo menos, algumas habilidades sejam ensinadas, alguns tópicos sejam realmente trabalhados, porque fazer uma sequência realmente é impossível em 45 minutos. [...] Tudo isso que vem acontecendo desde que comecei a dar aula na rede pública, tudo isso parece que é como se fosse um certificado de que “você poderia ter feito melhor”, “você poderia ter estudado mais”, “você poderia ter feitos várias coisas”, parece que como se fosse uma falta de algo que tive e que simplesmente eu não consigo colocar em prática, ou falta de conhecimento mesmo. Você não é apto para isso. (Augusto)

No excerto acima, Augusto narra como sua experiência em desenvolver uma sequência didática em uma aula é frustrante, especialmente com a pouca colaboração dos alunos. Essa frustração é recebida por ele como um indicador de que está falhando, sinalizando também a emoção de culpa. Tal emoção, aliada à frustração, parece emergir quando o professor percebe que falhou em realizar os seus objetivos pedagógicos, estabelecidos de acordo com seu próprio padrão de conduta (Eyre, 2016). Nesse sentido, a culpa surge quando o professor se importa genuinamente em realizar um bom trabalho, assumindo a responsabilidade de cada aspecto para si. Além de influenciar como o professor se percebe, a frustração e a culpa também o impedem de buscar apoio com colegas, uma vez que há a probabilidade de essa imagem de si ser real.

A frustração sobre o ensino pode ser uma fonte de reflexão para o professor, mas a ideia de que tudo depende dele, aliada à constante autoavaliação negativa da capacidade de ensinar

pode reduzir a sua autoestima, desencadear estresse e, potencialmente, esgotamento mental (Morris & King, 2019; Rezende, 2020). Além de Augusto, a emoção da frustração e tristeza causada pela percepção de incapacidade de ser professor é relatada por Maria. A participante fala sobre como a indisciplina, o desrespeito dos alunos, a percepção deles da disciplina e o desdém dos seus colegas de trabalho provocaram emoções de tristeza, de incapacidade e frustração sobre o seu fazer docente.

[14] Os alunos falavam algumas coisas grosseiras e eu chorava, ficava incomodada, aí já não queria ser professora porque eu me achava incapaz de poder ensinar, eu achava que estava toda errada, que tinha alguma coisa errada no meu jeito. E aí eu ia adaptando sempre, às vezes nem conseguia dormir, o tempo inteiro ajustando o que que dava certo para eles. [...] Eu já passei por muitas situações assim de descrença dos próprios alunos, aí eu me sentia ruim, aí chegava em casa e ficava pensando. Às vezes eu não queria ir para a escola. Já aconteceu de ficar em casa dormindo porque eu não queria ir, eu não queria passar por aquela situação com aquela turma. Aí a gente fala para os colegas e eles até fazem desdém. É muito ruim. Eles te acham incapaz. [...] Como te falei, a primeira vez eu tive vontade de desistir. (Maria).

O relato de Maria vai ao encontro da experiência emocional dos participantes do estudo de Morris e King (2019), que sentem frustração em relação a falta de colaboração dos alunos que, naturalmente, impede o desenvolvimento do planejamento do professor.

Muitos dos professores entrevistados compartilham da visão de que ensinar é uma atividade solitária. Na escola, Maria comenta que, como professora de inglês, está sempre disponível para ajudar os demais professores nos seus diversos projetos, mas que não tem esse retorno dos seus colegas que não se esforçam para ajudá-la. Pedro é um professor com menos tempo na rede pública de ensino, mas que já relata experiência similar à de Maria. Em suas palavras, “às vezes eu me sinto impotente porque eu vejo que eu estou sozinho tentando fazer algo que seja bom, tentando desempenhar um trabalho decente, mas que a gente não tem muito apoio, sabe”. Para ele, o que motiva esse isolamento dos professores de inglês na escola é a crença dos seus colegas de trabalho sobre a sua área de atuação, que acreditam que “é só mais uma área que a gente vai para a sala encher o quadro com gramática”.

A possibilidade de contribuir com o progresso dos alunos e a autonomia para ensinar na rede pública de ensino desencadearam emoções de alegria, orgulho, de que o trabalho do professor vale a pena. Primeiro, vemos como todos os professores entrevistados caracterizam esse acompanhamento dos alunos como experiência recompensadora, uma vez que humaniza as suas trajetórias e personaliza as suas relações, além de terem a possibilidade de transformar suas jornadas. Ana e Silvia, por exemplo, compartilham emoções de gratidão quando seus

alunos se realizam pessoal e profissionalmente. Melila fala desse sentimento em termos de ampliação de horizonte:

[15] O que eu mais gosto é fazer as pessoas enxergarem além do que elas enxergavam, é você ampliar o olhar, os horizontes dos alunos, fazendo com que eles sonhem, com que eles vejam que eles têm assim, “ah, eu tenho vida x, mas a educação pode de alguma maneira transformar para que eu possa ter uma vida y”. Não aquela vida y, “ah, sei lá, vou ser um super rico, um artista”, mas uma vida com mais significados e com mais possibilidades. Hoje me encanta muito, principalmente trabalhando na rede pública, esse ampliar de horizontes que permita que o aluno possa remodelar a vida dele. (Melila).

Em um segundo momento, observamos professores que atribuem emoções de felicidade à autonomia para ensinar na rede pública de ensino. Essa atribuição é percebida especialmente nos relatos dos professores menos experientes, como Beyoncé e Helena, com experiência prévia na rede privada de ensino. Helena afirma que se identificou mais com a rede pública pela liberdade que ela oferece. Beyoncé narra que a possibilidade de fazer o planejamento que gostaria, de conduzir as aulas da maneira que acredita, é uma fonte de alegria em relação à profissão.

4.2.2.4 *Emoções em relação aos colegas de trabalho*

Como os dados discutidos até aqui sinalizam, professores de línguas adicionais costumam sentirem-se solitários na profissão pela falta de apoio e encorajamento dos colegas e da gestão. Nesse sentido, Eyre (2016) afirma que a sala dos professores é um espaço importante para o bem-estar docente, já que oferece a oportunidade de interação entre os colegas. E quando esse espaço não é um ambiente saudável para eles? Professores como Ana, Beyoncé e Melila relatam emoções de desconforto na sala dos professores pelo clima de ameaça e julgamento por parte dos demais professores.

[16] Então alguns me viram como a professora que é puxa saco da diretora porque eu cheguei com algumas ideias de projeto que eu até já desisti. [...] Eu sou a professora que quer aparecer, eu sou a professora que é metida, então é isso, eu escutei os comentários. Ninguém me dá bom dia. Eu só entro e saio da sala dos professores quando eu tenho que fazer alguma coisa. E me incomoda bastante como eles me tratam por causa disso. Me veem como puxa saco, coisas que eu não sou, só pelo simples fato de tentar saber, tentar aprender, tentar compartilhar. Eles não veem isso com bons olhos. (Beyoncé).

Duas foram as situações que motivaram o comportamento dos colegas, relata Beyoncé. Em um primeiro momento, os professores participaram de uma formação sobre a BNCC em que ela explicou o seu entendimento a respeito do documento, entendimento esse rejeitado pelos colegas que disseram que ela estava equivocada. Um segundo momento foi quando os professores participaram de uma formação sobre aprendizagem baseada em projetos e,

novamente, Beyoncé sentiu-se ameaçada por compartilhar sua experiência com os colegas. Além de desconforto, essas situações têm efeitos na prática da professora que desiste de prosseguir “com algumas ideias de projeto”. Para ela, isto ocorre devido ser recém-contratada no Estado, tendo a maior parte de sua experiência advinda do contexto particular de ensino.

Melila relata que se sente ansiosa e angustiada em uma das escolas que trabalha devido ao clima nocivo que existe na escola, provocado pela administração, mas que afeta a relação entre os professores que não trabalham de maneira cooperativa, isolando-se das suas salas de aula:

[17] Então em uma delas eu não gosto de trabalhar, eu vou porque eu fui obrigada, fui lotada nessa escola, mas eu tenho muita dificuldade, me gera um processo, uma ansiedade enorme, me gera uma angústia, uma angústia grande de ir porque eu não é um bom ambiente de trabalho no sentido de que as pessoas parecem que fazem as coisas acuadas, com medo, querem fazer coisas para agradar a direção e não necessariamente o trabalho que tem que ser realizado. Então fica um clima de medo, não de insegurança, mas você não trabalha com tranquilidade na sua mente. (Melila).

Nem todas as relações com os colegas de trabalho são prejudiciais. Como os professores costumam ser lotados em diferentes escolas, em cada uma delas uma configuração de relações se estabelece. Nesse sentido, observamos professores que nutrem relações de qualidade com os colegas para lidar com as demandas da profissão. Beyoncé comenta que ela e seus amigos, também recém-contratados, possuem um pequeno grupo no WhatsApp que serve para “nos apoiarmos, darmos suporte, tirarmos dúvidas, reclamarmos, chorarmos juntos”. Laços afetivos similares foram construídos por Carol, Helena, James, Pedro e Melila:

[18] É um grupo muito bom de profissionais e amigos, realmente eles são muito amigos e companheiros, então um problema com um professor acaba sendo um problema de todos, então é essa união, esse lutar... um por todos e todos por um. (Carol).

[19] Mas se for na escola que eu gosto mais, é uma relação de parceria mesmo. Já tive ajuda de outros professores com correção, de simulado, gabarito, essas coisas, então tem um companheirismo muito grande, mas apenas em uma delas. (Melila).

[20] Nós somos amigos, a gente conversa o tempo todo, a gente tem grupo no WhatsApp, fica brincando e tal, e quando a gente sentiu o peso do “estágio probatório, estágio probatório, estágio probatório”, a gente se ajudou psicologicamente e até porque né novidade para a gente. A gente se aproximou bastante. (Helena).

De acordo com Eyre (2016), professores criam formas de lidar com as demandas da profissão, incluindo a criação de uma rede apoio que incluam pessoas críticas, confiantes e encorajadoras. Professores nutrem relações que genuinamente se importam pelo seu bem-estar e fazer pedagógico, que os ouvem atentamente, sem julgamentos, acolhendo sua honestidade e vulnerabilidade. São essas relações, por exemplo, que ajudam os professores a lidarem com as

exigências administrativas (Carol), com as demandas do trabalho (Melila), ou uma rede de apoio para manter-se psicologicamente saudável (Helena). Quando essas relações não estão na sala dos professores, onde criá-la? Como veremos na próxima subseção, a formação continuada é um espaço de emoções de ânimo, alegria e encorajamento para os professores.

4.2.2.5 *Emoções em relação à formação continuada*

Em um projeto de educação continuada, Coelho (2011) observou mudanças significativas nas trajetórias das professoras participantes, que transformaram suas jornadas nas escolas a partir da formação continuada. Muito embora os resultados da sua pesquisa sejam otimistas, a autora ressalta que esse processo de mudança pode tomar tempo. Nesta pesquisa, a participação em diferentes cursos e projetos de formação continuada provocou emoções de alegria, otimismo, ânimo e coragem nos professores, influenciando suas práticas pedagógicas, assim como ajudando-os a enfrentar diferentes demandas do trabalho.

[21] Eu passei a voltar a estudar. [...] Fiquei muitos anos, de certa forma, longe dos meus estudos, [...] eu fiquei ali enterrada na bacia atratora. Eu já me desenterrei, agora estou de volta e procurei estudar mais. Depois ingressei nesse grupo de pesquisa da universidade que tem me dado mais um gás, abre novos horizontes para mim, comecei a estudar o documento da BNCC e digo, “não, tenho que fazer alguma coisa a mais realmente do que já vendo fazendo”, dá uma sacudida aí, vão ser novos desafios e aí vamos ver no que vai dar. Aí eu comecei a tentar fazer um trabalho diferente pelo o que eu estava levando da BNCC, pelo que eu estava pesquisando, aí depois entrou o grupo de pesquisa. Mudou bastante. Me sinto mais segura. (Carol).

Assim como os participantes descritos na pesquisa de Coelho (2011), os quais encontram na educação continuada um espaço de escuta e acolhimento das suas emoções, bem como apoio para investir na sua formação educacional por meio de participação de eventos acadêmicos, publicação de artigos e percepção da sala de aula como lócus de pesquisa, no excerto acima, Carol reporta a emoção de segurança atribuída à sua participação de um grupo de pesquisa e sua autonomia para retomar os estudos. Esse mesmo relato é feito por Ana e Maria que buscam constantes cursos de aprimoramento para ressignificar suas práticas pedagógicas, tanto no Brasil quanto no exterior.

Ana, Maria e Carol são professoras que atuam há pelo menos dez anos na rede pública de ensino, mas essa motivação para participar de cursos de formação continuada é também relatada por professores menos experientes na rede, como nas entrevistas de Dan, Helena, Pedro e Beyoncé. Dan, por exemplo, decidiu buscar um mestrado na área de criatividade e educação linguística, Helena ingressou em um curso de especialização, enquanto Pedro e Beyoncé participam de cursos mais pontuais. Helena relata que seu “maior medo era entrar na rede” e se

“acomodar”. Para ela, “o acômodo é só uma nuvem que tu nem vê que está chegando, ela só para ali”. Ela comenta que sente uma grande alegria em continuar estudando.

4.2.3 Micronível das emoções

4.2.3.1 *Emoções em relação aos alunos*

Segundo Gkonou e Mercer (2017), os professores de línguas possuem responsabilidades sociais singulares, que fazem com que eles busquem criar uma boa relação com os alunos e um espaço de aprendizagem amigável e acolhedor. Como o ensino de línguas é uma atividade fortemente relacional e emocional (Gkonou & Mercer, 2017; Hargreaves, 1998), não é de surpreender que os professores tenham atribuído à sua relação com os alunos como maior desencadeadora de emoções. Nesse sentido, observamos três situações que provocam emoções de tristeza, raiva e frustração nos professores: a) resistência dos alunos em aprender inglês, b) indisciplina e c) desrespeito.

Na fala de Augusto, percebemos que a discrepância entre as suas crenças e emoções sobre o ensino e aprendizagem de inglês e as dos alunos provoca a emoção do sofrimento, da tristeza e frustração (Barcelos, 2015b). Para ele, a “relutância”, “rejeição” e “resistência” dos alunos a um ensino comunicativo de inglês desencadeia emoções de impotência. Outros participantes também relataram situações similares, entre eles Ana, Beyoncé, James e Pedro. James, por exemplo, comenta que se sente impotente em tentar mudar a percepção dos alunos, como o excerto abaixo ilustra:

[22] O que me deixa muito frustrado na escola é algo que eu não posso... eu posso na verdade interferir, mas, por exemplo, quando a gente percebe que muitos deles não têm noção da importância, entendeu? No caso do inglês, eu vejo que muitos desdenham do inglês. Eles desdenham. Então esse fato de eles não terem essa consciência da importância do idioma na vida deles, isso me frustra muito, sabe. (James).

O mau comportamento dos alunos aciona emoções de raiva e frustração nos professores (Ferreira, 2017; Taxer & Gross, 2018). Nessa direção, Chang e Taxer (2020) afirmam que a indisciplina é um dos fatores que podem provocar o exaustão emocional nos professores, uma que essas emoções afetam o seu bem-estar, motivação e tomada de decisão. De fato, além da falta de interesse na língua inglesa, os participantes reportam emoções de incompetência, incapacidade e tristeza associadas com a indisciplina dos alunos, afetando como eles se relacionam com a profissão e a percepção que eles têm de si mesmos como professores.

[23] Toda vez que ia para a escola, eu voltava e não conseguia controlar a turma, não conseguia fazer que a aprendizagem ocorresse da maneira que eu gostaria, da forma que eu planejava, e eu questionava toda a minha carreira. Eu me questionava bastante. Voltava

para casa como o meme do Compadre Washington. [...] Depois tu ficas muito de se sentir mal contigo mesmo, com as tuas ações e tu te sentes mal com o teu controle de turma. Como eu tinha vindo de uma situação mais controlada, eu agora não consigo ter o controle deles de certa forma, eu fico muito mal com isso. (Augusto).

[24] Já o sétimo ano eu não sei o que vou fazer com eles porque tem dias que eu saio de lá querendo chorar, destruída, falo “eu vou entregar essa turma, não quero mais, não aguento mais”. E eu fico pensando, “não posso fazer isso, tenho um desafio lá e quero ver como é que eu vou conseguir superar essas dificuldades. (Beyoncé).

Como os excertos acima ilustram, a indisciplina afeta a instrução em sala de aula, compromete o ambiente de aprendizagem e consome um tempo já limitado da aula de inglês. Além de provocar reflexões sobre o fazer docente, ela também afeta o bem-estar emocional dos professores, que precisam fazer um alto investimento emocional em tentar conseguir a atenção da turma. Na fala dos professores, ainda podemos perceber que eles não sabiam como remediar suas situações, sinalizando que a falta de eficácia no que tange ao gerenciamento de turma é catalisador de frustração (Chang & Taxer, 2020; Morris & King, 2019). A linha entre a indisciplina e o desrespeito parece ser tênue, como os excertos revelam os excertos abaixo:

[25] Teve caso de um aluno que me desrespeitou em um nível absurdo, de passar perto de mim e bater na minha bunda. E eu não consegui ter uma reação para isso porque eu já estava tão estressado que eu não conseguia ter a reação de fazer alguma coisa porque eu queria evitar o estresse, de ter que fazer todo aquele movimento de levar ele para a secretaria e tal. É uma das coisas que eu mais odeio. (Augusto).

[26] Então essa é uma das situações que eu fico extremamente revoltada, com falta de respeito, eu fico com muita raiva, raiva mesmo. Fala comigo como se eu fosse colega porque não sabe diferenciar quando eu brinco ou não. (Beyoncé).

[27] A questão do desrespeito, a questão de alguns acharem que, por eu ser mulher, eles podem soltar as cantadas, perguntar se eu sou casada. Já ouvi de um menino de 14 anos, “a senhora é casada? Porque eu estou com interesse”, já ouvi provocação, mas eu sempre me impus com respeito e exigindo respeito deles também. Na hora, eu contornei a situação, mas quando eu chego em casa eu sinto o peso e aquilo... (Helena).

Situações de desrespeito em sala de aula provocam emoções de raiva e revolta. Segundo Buric e Frenzel (2019), a raiva é uma emoção frequente no fazer pedagógico, com consequências adversas para o funcionamento psicológico e profissional do professor. Como tal, ela se relaciona com efetividade da instrução, esgotamento mental e qualidade das relações na escola. Para os autores, os professores experienciam raiva quando os seus objetivos de ensino são impedidos de serem alcançados por inúmeras razões, incluindo o mau comportamento deliberado e desrespeitoso dos alunos, evidente nas falas acima. Por exemplo, Augusto e Helena associam essa emoção às situações de violência que vivenciaram na escola. Beyoncé comenta que essas situações são comuns e, por isso, sente-se impotente, não sabendo o que fazer para

gerenciar a situação. James também comenta que se sente frustrado e estressado, sinalizando prejuízos para o seu bem-estar emocional.

Em contrapartida, observamos que as emoções de alegria, felicidade, animação, orgulho e competência emergem quando os alunos tentam utilizar a língua inglesa, participam da aula e mudam suas percepções iniciais da disciplina. Augusto afirma que se sente “bastante feliz” quando os alunos tentam falar inglês ou são autônomos, pois, ao fazerem isso, ele sente que está “fazendo a diferença na vida deles”. Ana narra que sente “uma satisfação” e diz que é como se ela “estivesse indo pelo caminho certo”. Já Beyoncé compartilha que se sente “maravilhada, por mais que seja só isso”. Quando os alunos tentam encontrar uma forma de incorporar a língua inglesa nas suas vidas, ela se sente “realizada com isso”, como se tudo valesse a pena. Essa fala é compartilhada por outros participantes, como o Dan, Pedro, Carlos, Helena, Maria e Melila.

A participação e feedback dos alunos também provocaram essas mesmas emoções nos professores. Augusto sente-se alegre com o retorno dos alunos que estão “animados” e “mais dispostos a aprender”, especialmente os alunos da EJA. Ana sente-se contente quando os alunos gostam da sua aula. Já Melila, compartilha emoções de alegria e orgulho quando “um aluno que participou, que respondeu, que se envolveu na aula”.

Além da tentativa de utilizar a língua inglesa, os participantes narram emoções de satisfação e contentamento quando os alunos mudam suas crenças a respeito da aprendizagem de línguas. Beyoncé comenta que são “momentos de alegria” quando os alunos ressignificam a disciplina. Helena também compartilha emoções de satisfação, alegria e gratidão provocadas pelos momentos que os alunos “percebem que estão aprendendo”.

[28] Teve uma turma que eu fiquei muito amigo deles. O meu aniversário é em novembro, um professor faltou e eu estava meio que dando aula para duas turmas ao mesmo tempo, uma turma de médio e essa turma 443. Aí eu saí, fui para essa turma e quando voltei metade dos alunos tinha sumido, aí eu “cadê todo mundo, a gente já vai fazer a atividade”, quando eu vi eles apagaram as luzes e fizeram o aniversário para mim, levaram bolo, levaram salgadinho. Foi lindo, lindo, lindo! Nunca nem minha família fez isso para mim, sabe. Nem minha família, nem meus amigos... Uma turma de EJA... Aí a gente pensa, a gente fala para os outros professores, “ah uma turma tal fizeram um aniversário para o Dan, aí eles querem ponto, querem ponto”. Mas égua não é. Uma turma que quer ponto não vai se dar o trabalho de fazer um aniversário para o professor, jamais inglês que você pode ficar de dependência, não reprova. (Dan).

[29] Recentemente eu entrei numa outra escola pública e uma semana depois eu recebi uma festinha surpresa. E aí eu fiquei “gente, para que vocês fizeram uma festa surpresa”, aí eles começaram a falar muitas coisas. Eu venho trazendo isso de berço, sabe, a minha mãe sempre me ensinou a ser uma pessoa educada, respeitosa, então isso tem feito muita diferença na vida de pessoas que sequer tiveram afeto, de que ainda não tiveram um boa noite de alguém ou alguém que se preocupa com eles, sabe. (James).

[30] Já tive algumas situações cotidianas de sala de aula, de vir um aluno e nos abraçar do nada, às vezes a gente nem está no momento muito bom, aquilo ali nos dá um outro gás. Tinha uma aluna que de vez em quando me entregava uns bilhetinhos com umas mensagens e parecia que ela acertava o dia com aquelas mensagens porque já mudava. (Carol).

[31] Eu percebo que eles gostam de mim porque quando eu ano pelo corredor eu recebo uns 10 abraços por cada passada que eu dou, principalmente das crianças, as crianças são mais carinhosas. Eu recebo desenhos. Teve um aluno que desenhou a minha tatuagem e me deu de presente. (Helena).

Os dados discutidos até aqui sinalizam que os participantes se beneficiam de uma relação de qualidade com os alunos, que exercem forte poder de influência sobre as emoções. Os professores buscam, de uma forma ou de outra, criar e manter tais relações, com base no respeito, empatia e honestidade. Assim como na pesquisa de Gkonou e Mercer (2017), as falas dos professores mostram a reciprocidade das relações na sala de aula, isto é, assim como o professor afeta a maneira como os alunos se sentem, os alunos também influenciam as emoções dos professores. As ações dos aprendizes fomentam emoções de alegria, orgulho, competência, satisfação, contentamento e gratidão nos professores. Essas relações de qualidade reafirmam a identidade profissional dos participantes experientes e inexperientes, que dizem que o retorno dos alunos faz valer a pena estar ali, “dá outro gás”.

4.2.3.2 *Emoções em relação ao livro didático*

A relação dos professores com o livro didático ficou aparente nos dados. Isto porque os participantes reportam uma relação ambivalente com o material didático, que pode ser uma fonte de emoções de esperança e frustração, de alegria e desapontamento. Em um primeiro momento, observamos que as falas dos professores convergiam no entendimento de que o livro didático não é apropriado para o nível linguístico dos alunos. Para eles, o nível exigido nos materiais não condiz com o nível dos alunos, o que frustra tanto os alunos quanto os professores.

[32] Eu não conseguia utilizar o livro porque as atividades que ele estava sugerindo, a sequência didática que eles estavam sugerindo, os comandos das questões estavam todos em inglês da unidade, os textos eram muito grandes. E eles só falavam para mim “eu não estou entendendo, eu não sei usar isso, eu não sei inglês”. (Augusto).

[33] Com relação ao livro, um pouquinho frustrante. O livro seria, apesar de não concordar que o livro seja o guia do professor, às vezes na rede a gente acaba tendo o livro como uma salvação. O livro tem as imagens, o livro tem textos, tem tirinhas, aí é mais fácil de trabalhar, mas é um pouquinho frustrante porque eu chego no nono ano e não poder usar o livro da maneira que eu quero. E às vezes tem situação que por mais que eu peça “gente, bora fazer um esforço, bora tentar compreender”, não dá! É frustrante. (Helena).

Benesch (2012) argumenta que diferentes objetos⁴⁶ na sala de aula de línguas adicionais provocam emoções. Para a autora, as pessoas podem atribuir, a partir das suas experiências pessoais, diferentes emoções a diferentes objetos, de modo que essa relação informa o seu comportamento. Por exemplo, professores podem ter diferentes experiências com a avaliação, dicionários, o uso de celulares na sala de aula, dever de casa e, no caso desta pesquisa, o livro didático. Augusto compartilha emoções de frustração com o livro provocada pelo nível linguístico do material que está distante do nível atual dos seus alunos. Ainda, o atalho para contornar essa situação é fazer o uso da tradução direta, que vai contra o que acredita sobre o ensino de línguas. Carlos, Beyoncé e Helena relatam uma relação ambivalente com o livro, uma vez que, apesar de “textos enormes”, o material conta com imagens. Enquanto na pesquisa de Benesch (2012) os dicionários são percebidos como objetos desencadeadores de emoções de contentamento pelos professores, nesta pesquisa observamos uma relação ambivalente, já que os livros prometem emoções de alegria, mas carregam o peso frustrante das experiências de ensino.

4.3 Regulação emocional de professores de línguas

Do mesmo modo que os professores experienciam diferentes emoções, eles também encontram diferentes maneiras de lidar com o que sentem na escola (King & Ng, 2018; Morris & King, 2020). Em um primeiro olhar sobre os dados, fica evidente que os professores fazem uso, consciente ou inconscientemente, de uma variedade de estratégias de regulação para lidar com a mesma situação, tanto imediata quanto posteriormente. Nesse sentido, é importante mencionar que a codificação dos comportamentos de gerenciamento emocional não é simples. Ou seja, diferente da ideia que considera a regulação emocional como um processo tão simples quanto escolher uma estratégia, empregá-la e avaliá-la, os dados indicam que gerenciar uma emoção dificilmente é assim. Em um segundo olhar, observamos que as estratégias utilizadas pelos professores podem ser tanto preventivas como responsivas. Apresentamos, nas páginas que seguem, as estratégias de regulação em termos de sua antecedência e responsividade, conforme Sutton (2004), Gross (2015a) e Taxer e Gross (2018).

⁴⁶ A autora chama esses objetos de “sticky objects”.

4.3.1 Estratégias antecedentes de regulação emocional

4.3.1.1 Seleção da situação

De acordo com Gross (1998), as estratégias antecedentes de regulação emocional podem ser seleção ou modificação da situação, implementação de atenção ou reavaliação cognitiva. A seleção da situação refere-se à escolha do professor de se aproximar ou afastar de determinadas pessoas, lugares ou objetos. Já a modificação é quando ele altera a situação para provocar uma mudança no seu impacto emocional. A implementação de atenção volta-se para a alteração da maneira como a pessoa se sente, modificando as informações que ela avalia. Finalmente, a última estratégia antecedente é a reavaliação cognitiva, definida como a reinterpretação de determinada situação.

No que tange ao primeiro tipo de estratégia, os professores a utilizam em relação aos alunos quando buscam evitar conflitos. Por exemplo, Augusto é claro ao dizer que “eu tento evitar o conflito para que isso não vire uma dor de cabeça maior, para que eles não comecem a me odiar de alguma forma”. Nessa fala, o professor se refere à resistência que os seus alunos têm ao inglês ensinado de forma comunicativa e, por isso, ele evita situações conflituosas que possam provocar emoções de desgaste, frustração, raiva e descontentamento nos seus alunos.

[34] Se eles já estão indisciplinados comigo não-estressado, imagina comigo estressado. Porque eles vão querer reagir da forma que eu estou agindo, então não é bom. Pelo menos eu acho porque se está difícil para você controlar a disciplina deles sendo gentil, sendo educado, ou até mesmo sendo amoroso, imagina quando tu estás sendo violento, agressivo... Eles vão responder a isso. [...] Já ficou bem claro para mim isso de uma vez o aluno ter sido muito grosso comigo, eu sendo gentil e amigável, imagina eu sendo grosseiro... a reação seria proporcional a isso ou até mais. Então eu tento sempre manter a calma, me controlar, tentar ser amigável o máximo possível. (Augusto).

A partir da sua experiência prévia, o professor comenta que evita determinados conflitos pela resposta que eles podem provocar nos seus alunos. Além da seleção da situação, o trecho acima também revela um grau de implementação de atenção, já que o participante reavalia a situação, buscando compreender as maneiras que o seu aluno pode se sentir. Uma postura adotada por Augusto é responder aos alunos com gentileza e amorosidade, de modo a amenizar a sua possível grosseria. Pedro também compartilha uma experiência similar na passagem abaixo:

[35] Se eu gritar vai ser pior porque começa um embate, eu vou gritar, eu não sei como o aluno vai receber e reagir, então a maioria... alguns acatam, outros tentam confrontar. E o confronto eu evito ao máximo possível, ao máximo mesmo, tipo qualquer tipo de confronto com aluno porque vai me desgastar e vai desgastar a relação que eu tenho com eles e vai acabar desgastando a relação que eu tenho com a turma também. (Pedro).

Observamos que ele deliberadamente decide evitar qualquer situação que possa provocar algum tipo de desconforto. Essa decisão é motivada pela sua preocupação tanto em proteger o seu bem-estar, evitando estresses maiores, quanto a relação com os alunos. Nesse sentido, parece ser que as ações de regulação emocional são realizadas para alcançar objetivos hedônicos e epistêmicos (Morris & King, 2020). Outros excertos ilustram que os professores tomam decisões com base nas emoções que determinada situação pode provocar, influenciando, desta maneira, a sua própria identidade.

[36] Tem alunos que são hilários e eu acabo fazer uma piadinha ou outra. Mas na maioria das turmas eu sou legalzinha até, mas quando eles são uma turma assim eu sou bem chata. Não rio, não faço brincadeiras, não converso com eles, não pergunto como eles estão, chego, dou aula e tchau. Nas outras não. (Beyoncé).

A maneira como a participante age em sala de aula depende da resposta emocional que ela antecipa ter dos alunos. Para ela, se a turma tiver uma boa atmosfera emocional, ela mostra que se preocupa mais, fazendo “piadinha” como uma forma de se aproximar dos alunos. Em contrapartida, quando a turma não está em sintonia com as expectativas da professora, ela decide mudar seu fazer pedagógico, evidenciando que as estratégias de regulação se relacionam com as identidades dos professores. Ainda sobre a estratégia de seleção da situação (Gross, 2014), Beyoncé acrescenta que pretende incluir uma atividade avaliativa diferenciada para todas as suas turmas, mas antecipa que deixará a turma de sétimo ano de fora dessa atividade porque não terá controle de turma.

Os professores também fazem uso de seleção da situação na sala dos professores. Para alguns participantes, esse espaço é um ambiente adverso às suas emoções e bem-estar por causa de conflitos provocados pelas diferentes maneiras de enxergar o funcionamento da escola. Essas diferentes maneiras não necessariamente são prejudiciais.

[37] Sempre evito. Quanto mais eu puder evitar... Eu me distancio da pessoa, do profissional, eu prefiro não estar perto para não estar em conflito, sabe. (James).

[38] Às vezes eu me isolo de alguns colegas. As ideias não batem, não estão planejando legal, então vou fazer só para evitar conflitos maiores. Eu procuro evitar conflitos no trabalho. Eu evito bastante. (Maria).

[39] Eu tento evitar um pouco porque cada cabeça é uma cabeça, às vezes você está disposto a resolver um problema e a outra pessoa não, aí acaba virando um problema maior. Quando eu vejo que está caminhando para isso, eu evito, prefiro evitar. (Pedro).

[40] Não é um ambiente, hoje, especificamente este ano, que eu te digo “eu chego lá e me sinto bem, à vontade”. Não, eu meço palavras. Eu não me exponho em algumas questões pessoais. Não é um ambiente ideal, mas é o que tem. [...] Mas a maioria do tempo eu

estou em sala de aula com os meus alunos, então de boas. Evito entrar na sala dos professores às vezes, vou numa outra sala, fico pela sala mesmo dos alunos. (Ana).

James, Maria, Melila e Pedro deixam claro que evitam conflitos com outros colegas de trabalho, especialmente quando possuem diferentes expectativas sobre determinada tarefa. Maria e Pedro antecipam o que precisa ser feito de modo a evitar o contato com a pessoa, enquanto Ana decide ficar na companhia dos alunos ao invés dos professores. Para ela, é um ambiente que falta pessoas “confiáveis e colaborativas” e que não pode ser ela mesma. Deste modo, parece que os professores evitam espaços onde precisam fazer uso de trabalho emocional para gerenciar fortemente suas emoções.

Um tema emergente nas entrevistas com os professores é a relação deles com a família dos alunos. Na sua experiência, Ana comenta que essa relação “é o mais difícil” (...) “porque elas realmente são muito resistentes”. A participante caracteriza a situação de chamar os pais para conversar como desgastante, de modo que a “mobiliza, fico exausta, chego em casa e parece que eu carreguei um saco de cimento nas costas”, especialmente quando não há um apoio e abertura por parte da família.

[41] Eu tento me aproximar conversando com a família. Eu sinto que ela é resistente, que não acredita naquilo que estou falando... Quando eu sinto que ela deu uma abaixada naquele nervosismo inicial porque está contrariada e eu vejo que dá para continuar... Mas se eu vejo ali uma barreira, aquela família ali eu já não chamo mais. Isso que eu chamo de recuar. Aquela família eu não chamo mais porque ela não vai ser minha parceira, ela vai ser... ela pode vir a ser um problema maior. (Ana).

Nesse contexto, como podemos observar no trecho acima, Ana faz uso da estratégia de seleção da situação, escolhendo em quais situações vale a pena investir-se emocionalmente. Essa estratégia parece ser utilizada para alcançar objetivos hedônicos, aqueles voltados para a sua saúde psicológica e bem-estar (Tamir, 2016). Por exemplo, para evitar futuros transtornos, por meio da modificação da seleção, a participante busca respaldar-se com a presença da coordenadora ou vice-diretora e assinaturas de documentos diversos, como na entrega de trabalhos. No entanto, tais comportamentos não anulam as emoções de vulnerabilidade que a participante sente na posição de professora. Em suas palavras, “hoje em dia, qualquer coisa pode ser inventada e eu posso não ter feito nada, mas do momento que cair na internet, já era, é o meu nome, sabe” (...) “aí a mãe já chega lá querendo bater no professor”. Assim, parece ser que experiências significativas com a família dos alunos provocam uma necessidade de reconsiderar e revisar as suas práticas por meio da seleção e modificação da situação.

Outro tema recorrente é a relação dos professores com a administração da escola. Para alguns participantes, essa relação é marcada por um abuso de poder, provocando emoções de

raiva, tristeza e revolta e, naturalmente, maneiras de evitar sentir-se de determinada maneira, conforme o excerto abaixo:

[42] Quando eu vejo que tenho abertura, eu falo, mas tem uma das escolas que eu não tenho muita abertura. Na verdade, não eu. A diretora é um pouco, é autoritária, não gosta de ser contrariada, então eu tento não entrar em situações que eu vou discordar. Às vezes eu posso até discordar, mas faço ou cumpro o que tem que ser cumprido para não ter nem contato, sabe, com eles. (Melila).

Melila compartilha que busca o mínimo de contato possível com a coordenação e direção, escolhendo resolver qualquer situação por meio de outras maneiras, incluindo conversar com os alunos. Ela compartilha que aciona a gestão escolar somente em caso de problemas maiores, mas que segue as recomendações dadas sem tantos questionamentos para evitar conflitos.

Observamos um pequeno número de excertos sobre o uso da língua inglesa. Em um deles, Dan compartilha que não fala inglês na sala para evitar a frustração, tanto sua quanto dos alunos. Para responder a isso, o professor afirma que precisou se adaptar, diminuindo o insumo na sala de aula, como revela o trecho abaixo:

[43] Vou falar em inglês a aula inteira, além dos comandos? Não vai dar certo. Eu vou me frustrar, vou deixar eles irritados comigo, eles não vão gostar de mim e eu vou estar... então eu comecei a me adaptar, eu comecei a diminuir. (Dan).

O excerto acima revela que o professor faz uso da estratégia de seleção da situação para evitar estresses em si e nos alunos. Muito embora essa estratégia seja utilizada para alcançar um objetivo hedônico de proteção do seu bem-estar, observamos que ela também é utilizada para diminuir o insumo de língua inglesa na sala de aula. Parece que a experiência prévia do participante em utilizar a língua inglesa com os alunos provocou emoções de frustração e raiva em si e nos seus alunos, que desencadeou a formação de uma nova crença sobre o ensino e aprendizagem de inglês. Nesse sentido, o participante regula suas emoções de modo a alcançar um objetivo hedônico, assim como por objetivos sociais e epistêmicos, que tratam da proteção das relações sociais e do fazer pedagógico (Tamir, 2016), mesmo que em contrapartida isso signifique o pouco uso de língua inglesa na escola.

Uma das professoras compartilha emoções de exaustão, tristeza e frustração em lidar com determinadas situações em sala de aula. A exaustão emocional é uma das dimensões do esgotamento mental, que leva a pessoa a experienciar baixa autoestima e distanciamento do trabalho (Maslach et al., 2001). Como essa síndrome está relacionada com as experiências

pessoais e estados emocionais dos professores, ela pode nos ajudar a compreender as razões como os professores engajam-se com a regulação emocional.

[44] Então agora eu me vejo cansada, não quero mais isso, não mais quero, não quero mais sala de aula, o meu único objetivo é aposentadoria e depois dessa pandemia, dessa questão toda, eu estou revendo isso porque se for o caso eu estou pensando em largar mesmo e fazer outra coisa. (Silvia).

[45] Os problemas eu levo para a direção, para a vice direção. Eu não resolvo mais problemas e até agora é complicado a gente não levar, porque tudo é processo, né, e se a gente não levar lá para o diretor, isso acaba se tornando uma bola de neve e vai acabar sendo motivos de dispensa do professor, de devolução do professor, já vi isso acontecer com outros professores, né, então eu prefiro registrar tudo. E não quero resolver também. (Silvia).

[46] Do dia em que eu entrei de licença ao dia que saí de licença, licença saúde, eu teria pedido para a minha exoneração que se diz, né? Eu teria desistido, não voltaria para a sala de aula, estaria fazendo outra coisa, sei lá, fazendo os meus cursos, estudando, fazendo outras coisas, não sei. Eu estou pela aposentadoria. Então eu não quero mais, é uma coisa que não está mais em mim, eu não quero mais. (Silvia).

Silvia não dispõe de energia para se engajar com o trabalho. Tal exaustão emocional faz com que ela se afaste de qualquer tipo de engajamento emocional com o trabalho, afastando-se também do interesse em criar e manter relacionamentos com os alunos e a profissão. Para lidar com isso, a participante evita qualquer tipo de situação que pode provocar o menor tipo de estresse, recorrendo à gestão da escola para lidar com o conflito, indicando uma desregulação emocional (Tamir, 2016). Para Tamir (2016), a disfunção da regulação emocional é resultado de processos e conteúdos mal adaptativos, especialmente quando há uma inflexibilidade ou insalubridade na regulação emocional ou entre as motivações e objetivos de tal processo. Muito embora ela se encontre neste estado, Silvia escolhe se afastar das situações para proteger o seu já fragilizado bem-estar. Outros professores também compartilharam relatos sobre depressão, esgotamento emocional e ansiedade e como essas questões afetam o seu gerenciamento emocional. Esses relatos serão discutidos mais adiante.

4.3.1.2 Modificação da situação

A modificação da situação refere-se à mudança ativa de comportamento a fim de alterar o seu impacto emocional (Gross, 2015b). Nesta pesquisa, essa estratégia foi utilizada em relação ao planejamento de aula, indisciplina dos alunos e condução das aulas. Em um primeiro momento, observamos que os professores modificaram seus planos de aula para que os alunos realizassem atividades mais fáceis, de modo a evitar a frustração tanto nos professores quanto nos alunos.

[47] É porque a turma não vai responder da maneira que você planejou. A gente faz um planejamento e já não dá certo, imagine planejar a reação do ano. Hoje em dia eu consigo flexibilizar, tipo eu planejei uma coisa e vejo que a turma não está contribuindo, mudo outro rumo. Não vou bater de frente com a turma por causa disso. (Ana).

[48] E as situações em sala de aula, a gente planeja alguma coisa e a coisa pode não dar certo, tem que ter o plano A, B, C e de todas as letras do alfabeto, tentar resolver, eu tento buscar naquele momento, dependendo do que estiver acontecendo, um outro caminho. Porque nem sempre dá certo aquilo que a gente planeja. Então eu tento buscar um outro caminho, fazer uma outra coisa naquele momento para ver se consigo atender todo mundo e atender o que a gente está propondo, para ver se dar certo. (Carol).

[49] Quando tu percebes que a turma não está interessada, eles fazem barulho, eles não... às vezes eles até não te respeitam, e aí acaba minando o teu trabalho. Tu vais ter que gastar mais a garganta, sabe, aí é frustrante. Aí tu vais fazer aquele tradicional: quadro e escrever, uma coisa que não é recomendada para professores de inglês. Tu vai ter que escrever no quadro para ver se eles ficam calados. Isso é frustrante para a gente. (Maria).

Nas passagens acima, podemos perceber que as professoras estão de certa forma atentas às respostas dos alunos e, caso a aula não flua da maneira que esperam, elas naturalmente adaptam os seus planejamentos sem grandes prejuízos emocionais. Ana, Carol e Maria são professoras com mais anos de experiência na rede pública e, nas suas entrevistas, percebemos com clareza que elas elegem com certo nível de confiança qual estratégia de ensino utilizar. Apesar de Ana reportar certa exaustão emocional, como veremos adiante, ela sente uma forte motivação para continuar ensinando nesse contexto, demonstrando uma genuína preocupação pelos seus alunos. Já Carol reporta que o tempo de experiência fez com que ela não tomasse as situações de maneira pessoal, já que a mudança de planejamento não faz com que ela experiencie emoções de culpa e ineficácia. Maria também reporta experiências similares e, mesmo descrevendo-se como uma professora inovadora, ela afirma que precisa recorrer ao “quadro para ver se eles [alunos] ficam calados”, sinalizando que a regulação emocional influencia a sua identidade profissional.

Augusto e Helena são professores com menos anos de experiência na rede pública. Eles comentam, que suas primeiras aulas eram permeadas pela emoção da culpa de não conseguir seguir o seu planejamento, mas que atualmente eles já conseguem perceber que “nem tudo é culpa minha, tem coisas que não estão no meu controle e nem tudo vai sair como eu quero” (Augusto), “vou adaptando o que que eu consigo fazer ali” (Helena). O excerto abaixo ilustra esse sentimento de culpa experienciado no primeiro ano de atuação na rede pública.

[50] Teve uma vez que eu estava no sexto ano e estava tentando controlar a turma para eles pudessem sentar e fazer a atividade. E eles não estavam fazendo isso, eles estavam um falando por cima do outro, um xingando o outro, um desrespeito total entre eles. E aí teve

uma professora que teve que entrar na minha sala para me ajudar a controlar. Eu fiquei assim, “falhei, falhei no meu ensino”. (Augusto).

Augusto compartilha suas sucessivas tentativas frustradas de tentar modificar a situação, culminando em um momento que só conseguiu gerenciar a turma com o apoio de uma colega. Na sua fala, percebemos que ele atribui a si a emoção da ineficácia ao dizer que falhou no seu ensino. Pelos contatos iniciais, percebemos que o professor ainda não dispõe de um arsenal de estratégias para lidar com essa situação, diferente das professoras mais experientes que descrevemos anteriormente. Taxer e Gross (2018) afirmam que os professores empregam a modificação da situação não somente por meio da alteração do seu plano de aula, mas também para lidar com a indisciplina dos alunos. Nessa direção, a nossa análise revelou resultados similares. Vejamos os próximos excertos:

[51] Ela estava conversando em sala de aula, eu tinha avisado ela três, quatro vezes o que era para fazer, qual comportamento eu não queria, e ela me desafiou, eu tirei ela de sala de aula. O que que eu posso fazer? Da próxima vez que ela fizer isso eu vou voltar a fazer isso e chamar a mãe dela porque eu não posso admitir que um aluno fique me desafiando o tempo todo. Senão eu abro espaço para que os outros façam, eu abro espaço para que outro aluno bata na minha bunda de novo. Tipo de comportamento que, enfim, espero não passar mais por isso. (Augusto).

No relato acima, Augusto compartilha um episódio em que uma aluna não fazia a atividade solicitada nem atendia ao seu pedido de cooperação. Como ele “já estava no ápice do estresse”, precisou pedir que alguns alunos se retirassem da sala, incluindo ela. O que o professor faz acima é compartilhar como ele está criando o seu repertório de estratégias de gerenciamento emocional, já que afirma que é uma estratégia que ele voltará a usar, se necessário. Como forma de evitar que situações como essas aconteçam novamente, o professor acrescenta que readaptou o seu planejamento de modo a incluir pequenas atividades avaliativas que exijam o engajamento dos alunos. James compartilha uma experiência similar ao relatar que precisou do apoio da direção para lidar com a turma.

Ana, Carol e Maria afirmam que uma forma de lidar com a indisciplina dos alunos é dar atenção aqueles que são mais bagunceiros. Ana compartilha que usa do humor e brincadeira para chamar atenção dos alunos. Já Carol e Maria comentam que perguntam diretamente para tal aluno perguntas específicas de modo a fomentar a sua participação na aula, como os trechos abaixo indicam:

[52] Por exemplo, se tem aquele aluno que quer me provocar, eu procuro dar mais atenção para ele, eu procuro saber como foi o dia dele, pode ser que esteja passando por alguma situação. [...] Eu sou uma professora que estou aqui na frente... eu estou falando mas estou andando pela sala, eles ficam olhando, eu converso, então aqueles alunos que bagunçam na

aula, eu já vejo quem são e aí eu fico perto deles, pego no ombro, “fulano, como foi o teu dia hoje”, eu sempre vou nele, os outros são tranquilos. Digamos assim, eu consigo anular esse aluno que quer chamar atenção. (Maria).

Os participantes descrevem com mais frequência a regulação das emoções em resposta à indisciplina dos alunos, que pode ser caracterizada como um forte provocador de emoções de raiva, tristeza, frustração, estresse e exaustão. Em resposta a esse comportamento, professores mais experientes fazem uso de estratégias de gerenciamento de turma que, naturalmente, regulam suas emoções de maneira preventiva, como ilustra o relato de Maria acima. Nesse sentido, os excertos discutidos até aqui mostram que a experiência de ensino é um fator importante no que tange ao uso da estratégia de modificação da situação. O gerenciamento emocional influencia a constituição da identidade profissional dos professores, uma vez que suas ações em sala de aula para regular suas emoções nem sempre convergem com a maneira que eles se veem como professores.

4.3.1.3 Implementação de atenção

A implementação de atenção refere-se ao direcionamento da atenção de modo a alterar o seu impacto emocional (Gross, 2015a). Ela é implementada quando a pessoa se concentra em diferentes aspectos da situação ou escolhe ignorá-los deliberadamente (Taxer & Gross, 2018). Observamos o uso dessa estratégia quando o professor mentaliza pensamentos positivos antes de entrar na escola ou sala de aula ou quando ignora determinados comportamentos dos alunos (Sutton, 2004).

[53] Segunda-feira é o dia que eu trabalho manhã e tarde. E aí eu não gosto muito desse sentimento de arrependimento, sabe. Quando eu sinto isso, eu busco resignificar e pensar na questão da responsabilidade. Vez ou outra tem essa coisa de voltar, né, esse retorno de pensar assim “ah, o arrependimento”, mas na verdade é... As oportunidades que eu tive, as transformações sociais, a transformação social que eu tive na minha vida foi sendo professora e foi o que eu fiz. (Melila).

[54] Eu acho que quando eu não me sinto confortável com o grupo de alunos que eu tenho, eu acho que isso me faz me sentir um pouco ansioso, ansioso no sentido ruim, “poxa, eu não queria estar aqui hoje”. Eu já experimentei isso agora recentemente com uma turma, mas acho que era mais do que tinha acontecido no meu dia, era uma questão pessoal que fez eu me sentir assim. No geral, eu tento me manter o mais calmo possível e desfrutar daquele momento, mesmo quando eu não quero e tem alunos ali que eu não tenho afinidade, que eu não gosto muito. (Pedro).

[55] Aí eu tento sempre não me estressar porque, como ficou bem claro, não quero fazer disso de já ir para um lugar já estressado ou pegar esse sentimento e ficar comigo por muito tempo porque isso vai me fazer mal a longo prazo. Eu não quero envelhecer mais do que... sei lá... parece que o estresse deixa a gente mais velho. Então eu tento não me estressar tanto. Tento. Tenho que respirar fundo e deixar sair. (Augusto).

Os professores direcionam sua atenção de modo a influenciar suas emoções. Melila, por exemplo, compartilha que sua experiência emocional em uma das escolas que atua é permeada de emoções de isolamento, tristeza, ansiedade e angústia provocadas pela relação fragilizada com a administração e colegas de trabalho. Essa relação imediata, em consonância com outras questões pessoais situadas no nível micro e questões discursivas situadas no nível macro, provoca nela a emoção do arrependimento de ser professora. Essa emoção é ressignificada com base na percepção da responsabilidade do professor, considerada pela participante como uma profissão que desencadeia transformações sociais e pessoais. Deste modo, parece ser que ela regula suas emoções na escola para alcançar objetivos epistêmicos. No nível da sala de aula, Pedro e Augusto esforçam-se para alterar a sua percepção da situação imediata de modo a aliviar emoções negativas, como a ansiedade e estresse, priorizando, deste modo, o seu bem-estar emocional.

Outra estratégia de implementação de atenção que os professores fazem uso é ignorar algumas situações em sala de aula, conforme os excertos abaixo:

[56] Fingir que não ouvi alguma coisa, de fingir que não ouvi um “ah, ela é chata” ou “ai que saco”. Às vezes eu finjo que não escuto. (Ana).

[57] Só o negócio dos moleques colando. [...] Não que eu pense em salvar alguém, mas alguns dá para dar um jeito. (Dan).

[58] Era proibido usar o celular, então a gente entrava na sala e todos estavam jogando. Eu pedia para guardar o celular e eles fingiam que guardavam e ficavam, e eu fingia que não via que eles estavam brincando porque é tão desagradável, falta de educação. (Silvia).

Os professores ignoram certos comportamentos dos alunos de modo a protegerem o seu bem-estar, evitando conflitos maiores. Por exemplo, Ana finge que não ouve as reclamações dos alunos para, de certo modo, proteger a relação com eles. Dan ignora quando alguns alunos colam nas atividades avaliativas. Para ele, é um grande esforço se importar com essas situações em sala de aula porque os alunos, na sua opinião, têm diferentes prioridades que não inclui a aprendizagem de língua inglesa. Já Silvia faz uso dessa estratégia em relação ao uso de celulares em sala de aula. Esses achados ecoam os da pesquisa de Taxer e Gross (2018, p. 186) que identificaram o uso da implementação de atenção para desviar atenção dos alunos “em situações que provocam uma resposta emocional intensa”.

4.3.1.4 Mudança cognitiva

De acordo com Gross (2015a), a mudança cognitiva refere-se à alteração do impacto emocional por meio da reavaliação da situação. Ela é comumente utilizada para reavaliar as emoções prejudiciais para a pessoa, diminuindo a sua intensidade. Taxer e Gross (2018) observaram que professores fazem uso da mudança cognitiva quando se colocam no lugar do aluno, quando relevam certos comportamentos pelo histórico do aluno ou quando veem determinada situação escolar por outra perspectiva. Na análise, observamos que os participantes fazem uso dessa estratégia em relação ao seu fazer pedagógico e com os alunos.

[59] Eu tento seguir o fluxo. Tipo, se eu planejei X e não aconteceu, eu vou tentar que parte dela aconteça para não pegar todo o planejamento e jogar fora. Mas também eu não posso ficar voltando para o mesmo tópico, para o mesmo assunto porque, senão, eu nunca vou conseguir progredir, então... Atualmente eu estou tentando fazer o mais simples possível para poder conseguir dar aula. Eu me sinto bastante frustrado, me sentia bastante frustrado no início, e agora estou mais ok com isso, aconteceu, tudo bem, vou tentar fazer até onde pode ser feito, pular etapas para que, pelo menos, algumas habilidades sejam ensinadas, alguns tópicos sejam realmente trabalhados, porque fazer uma sequência realmente é impossível em 45 minutos. (Augusto).

Na passagem acima, fica evidente que Augusto faz uso de diversas estratégias, incluindo a modificação da situação ao readaptar o seu planejamento e plano de aula, assim como a mudança cognitiva ao reavaliar os seus limites de atuação. Se antes ele comenta que ficava frustrado com a dificuldade de seguir o plano de aula, agora ele reavalia a situação de modo a tornar a aula mais simples, levando até onde ele perceber como possível. Esse uso de estratégia parece ser motivado por um objetivo epistêmico e performativo (Tamir, 2016). Outros professores fazem uso da modulação de resposta por meio da diminuição das expectativas, como ilustra os próximos trechos.

[60] Antigamente eu ficava mal, nossa, eu queria fazer tudo, queria levar tudo de casa, queria comprar tudo, eu... não, vai ser do jeito que der. A escola não é minha, eu faço parte. Eu vou fazer a minha parte. Hoje eu consigo me ver fazendo isso sem me sentir mal, sem achar que estou fazendo menos do que deveria. (Ana).

[61] As expectativas que eu criei para mim, que me deixaram feliz, foram bem baixas. Eles me chamando de *teacher* no corredor, eles falando *good evening* em vez de *good night* quando eles me vissem, isso aí já me coloca um extremo sorriso no rosto. (Dan)

Talbot e Mercer (2019, p. 426) afirmam que “é a percepção de uma pessoa que faz a diferença em como uma situação é estruturada cognitivamente e, portanto, vivenciada emocionalmente”⁴⁷. Nas passagens acima, os professores comentam que precisam diminuir as

⁴⁷ Do original: “it is a person’s perception that makes the difference to how a situation is cognitively framed and thus emotionally experienced”.

expectativas para evitar a frustração. Essa mudança de perspectiva faz com que eles vejam a situação por um ângulo, indicando não somente a relação entre cognição e emoção (Swain, 2013), mas que eles regulam suas emoções para ter experiências emocionais mais felizes (Lee et al., 2016). Desse modo, a diminuição de expectativa pode ser compreendida como uma estratégia de regulação emocional a qual é utilizada para proteger o bem-estar do professor. Entretanto, ela também é utilizada às custas do ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que o insumo em língua inglesa também é diminuído, levando os professores a acreditarem que esse pouco insumo é suficiente para os alunos. Esse achado vai ao encontro do que Crookes (1997) afirma: os professores priorizam o seu bem-estar em detrimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

Os participantes também empregaram a estratégia de mudança cognitiva em relação aos alunos. Nas passagens abaixo, mesmo que seja um motivo para desconforto, vemos que Carol e James relevam o comportamento do aluno ao buscar compreendê-lo por outro ângulo ou como uma oportunidade de ensino.

[62] Ao invés de condenar aquele aluno que é bagunceiro, que está tentando chamar atenção, a escola procurou tentar ver o que estava acontecendo por trás daquilo, aí ao invés de condenar aquele aluno por mal comportamento, trazer aquele aluno para perto da gente e ver o que está acontecendo. Então, conforme a escola foi tomando essa atitude, de uns dois/três anos para cá, então isso foi mudando muito e a gente passou a enxergar o aluno de uma outra maneira, não como bagunceiro, “ah, aquele aluno é bagunceiro, não quer nada”, não, não é assim, a gente foi descobrindo e foi vendo”. (Carol).

[63] Eu vejo em adolescentes e adultos que entram e saem da sala sem no mínimo pedirem licença. Eles saem e entram e a gente faz daquele jeitinho, “poxa, por que você não está pedindo licença?”, aí fica a situação de ensinar a eles algumas expressões do dia a dia, mas muitos fazem descaso mesmo. Alguns, não. Falam “excuse me, may I go to the..”, aí falam em inglês e a gente vai estimulando o uso dessas expressões, sabe. (James).

Carol compartilha que essa mudança de perspectiva partiu da gestão da escola, que viu o histórico de cada aluno dito como problemático e observou que tal comportamento em sala de aula sinalizava um pedido de ajuda, uma busca por atenção, algo que ia além do escopo do professor. Essa nova política da escola reconfigurou a forma como a professora enxerga os alunos em sala de aula, já que buscou compreender o que há por detrás da atitude dos alunos, partindo de um lugar de não-julgamento. Com o apoio da administração da escola, observamos que a professora busca regular suas emoções em sala de aula para alcançar objetivos epistêmicos e instrumentais, indicando que ter o apoio da instituição é crucial para a qualidade das relações nesse ambiente. Essa experiência é similar à de Maria. Já James reconfigura sua percepção da situação ao considerá-la como uma oportunidade de ensino. Para este professor,

embora determinadas situações lhe mobilizem, a sua prioridade é trazer a língua inglesa para perto dos alunos, criando oportunidades de uso da língua em sala de aula.

[64] É porque eu tendia achar que havia um problema comigo, então aquela coisa da culpa, de trazer, “ah, eu não estou fazendo nada de interessante”. Na verdade, eu comecei a ver que nem tudo era ao meu respeito. Muitas vezes é um aluno que mora em condições ruins, brigou com a família, mora em um local muito perigoso, enfim, são muitas... Na verdade, eu comecei a interpretar que as carências que os alunos têm, sejam essas carências afetivas ou materiais, elas os afetam na sala de aula. Então, às vezes o aluno não está interessado não é porque a aula não é interessante necessariamente, é porque ele está com uma questão muito maior, que vai muito além. (Melila).

[65] Inglês é uma horinha com eles. Eu vejo a realidade dos meus alunos às vezes, tipo meninas que levam filhos, meninas grávidas, mães, idosos, muitos alunos idosos, muitos alunos PCD. Eu ter na minha mente expectativas de que eu poderia ser o mago do inglês lá para eles, que ia fazer eles falarem inglês, é muito alto, sabe. (Dan).

[66] Então esse meu *change of thought*, de pensamento, ajudou tanto o meu trabalho quanto os alunos. Hoje em dia eu penso assim. Eu tenho que saber os meus limites, sabe. A gente sai da universidade querendo mudar a educação, mas é a educação pública que muda a gente, são os alunos que mudam a gente e a gente tenta ser um pouquinho mais humano e pensar com eles, sabe. (Dan.)

Nos excertos acima, Melila reporta a emoção da culpa por expectativas elevadas em relação às suas responsabilidades de ensino de línguas. Como Eyre (2016, p. 25) pontua, professores “sente-se responsáveis por tudo”⁴⁸. No entanto, a professora ressignifica o seu papel e o próprio contexto de atuação, considerando aspectos onde pode exercer controle. Essa interpretação parece ser encabeçada por objetivos epistêmicos e hedônicos, similar o relato de Dan quem afirma que precisou alterar o seu pensamento em relação às expectativas de ensino de modo a proteger o seu bem-estar e a relação com alunos, diminuindo a frustração. No caso dos dois participantes, podemos afirmar que eles buscam ressignificar o seu papel docente de modo a experienciar emoções de satisfação na profissão.

4.3.2 Estratégias responsivas de regulação emocional

A estratégia responsiva refere-se à maneira como os indivíduos influenciam os aspectos experienciais, comportamentais ou fisiológicos da expressão emocional (Gross, 2015a). Nela observamos dois comportamentos distintos: expressão genuína ou supressão das emoções, incluindo o seu fingimento (Taxer & Gross, 2018). Em um primeiro momento, observamos que os professores buscam demonstrar emoções para alcançar diferentes objetivos sociais, hedônicos e epistêmicos. De modo a gerenciar a turma, os professores não escondem o que

⁴⁸ Do original: “feel responsible for everything”.

sentem, mostram explicitamente o seu desconforto com a finalidade de que os alunos percebam e mudem o seu comportamento.

Augusto relembra uma situação em que um grupo de alunos não cooperava na sua aula, não atendia as suas orientações. Para ele, a situação era tão intimidadora que precisou pedir para os alunos se retirarem da sala, indicando uma expressão genuína de emoção regulada para alcançar um objetivo epistêmico relacionado com o desenvolvimento da aula. Outros professores comentam situações similares e, nelas, observamos a sua tentativa de primeiro reavaliar a situação para alterar as suas emoções até o ponto em que a sua expressão é percebida como a única alternativa para conseguir a atenção dos alunos e controle da turma. Nessa direção, por exemplo, Ana afirma que “às vezes é necessário porque se você não faz isso é o famoso perde a moral”. Para manter sua figura como autoridade na sala de aula, ela comenta que precisa mostrar o seu desconforto com o comportamento dos alunos para que ele não se repita.

[67] Você ali é uma figura de autoridade na sala de aula, então se você não se impõe, “opa, até aqui, daqui você não passa mais”, mas eu não gosto. Eu não gosto. Eu não me sinto bem. Eu saio baqueada da sala de aula. Eu não gosto de fazer isso mesmo. Claro que existem outras maneiras de se impor, mas quando a turma não favorece, o aluno, a gente tem que ser mais mal-educado. [...] Não é que eu o xingue ou fale palavrão ou bata nele, jamais eu fiz isso, mas é que eu já estou sendo o que eu não deveria, eu já dou um grito, eu já me sinto fisicamente quente no rosto e mexida, como se eu estivesse numa luta. (Ana).

[68] Eu tento ao máximo manter a calma e controle. Mas às vezes já está naquele pico que a minha voz já fica acelerada, eu já estou com vontade de explodir, fico vermelhinho, aí quando eu vou tentar falar, eu falo muito rápido e ninguém consegue me entender. Eu fico muito estressado, aí dá medo de ficar exaltado, aí fico tentando relaxar porque senão... (Augusto).

Os excertos acima mostram que os professores evitam expressar emoções de raiva, frustração e estresse, fazendo uso inicial de estratégia de regulação emocional com a finalidade de alcançar um objetivo social. Essa regulação inicial parece ser motivada pela responsabilidade que eles atribuem ao fazer docente, de que o professor não deve expressar essas emoções, assim como pela imagem que gostariam de projetar de si mesmos como docentes. Ao perceberem que a regulação antecedente não provoca as mudanças esperadas, os professores expressam genuinamente suas emoções a fim de alcançar um objetivo epistêmico relacionado com a possibilidade de seguir o plano de aula estabelecido. Tal expressão emocional tem uma consequência para a identidade dos professores e a maneira como eles se sentem posteriormente.

[69] Depois tu ficas muito de se sentir mal contigo mesmo, com as tuas ações e tu te sentes mal com o teu controle de turma. Como eu tinha vindo de uma situação mais controlada, eu agora não consigo ter o controle deles de certa forma, eu fico muito mal com isso. (Augusto).

[70] É, é uma raiva, só que aí é uma raiva dupla. No momento é a raiva do aluno e logo depois é a raiva de mim porque eu fiz o que não deveria, mas tudo bem, depois vem aquele momento, “calma, você é humana”, só que é negócio, são 30 [alunos] te olhando. (Ana).

A expressão de emoções percebidas como negativas parece desencadear um efeito tanto imediato quanto prolongado. Em um primeiro momento, a emoção é direcionada à situação imediata, como a indisciplina dos alunos. Mas, por meio da reavaliação da situação, os professores assumem para si a responsabilidade da emoção sentida, acreditando que as regularam de maneira inapropriada, preocupando-os com as consequências para a sua relação com os alunos no decorrer do ano letivo. Isso ocorre pela percepção de que a emoção da raiva não deve ser sentida no contexto da escola, sobretudo para docentes mulheres. Especificamente para Ana, a expressão genuína da emoção resulta problemática não só porque vai contra a imagem que ela tem de si mesma como professora, mas porque reforça uma comunicação violenta que, na sua percepção, é fortemente presente na vida dos alunos. Vejamos os próximos excertos:

[71] Quando estou satisfeita, quando eu gosto muito da turma também, eu elogio. É muito melhor demonstrar que está alegre do que demonstrar que está triste, porque aí eles vão sentir pena. Na alegria, não, parece que é melhor, eu me sinto melhor no final do dia quando eu pude rir com eles, pude de elogiar... (Maria).

[72] Quando os alunos fazem alguma coisa bacana eu elogio, bato palmas. (Silvia).

[73] Já em outros momentos eu não conseguir segurar o choro. Já tive vários momentos de eles fazerem surpresa em sala de aula para mim, como já te falei, né, e quando eu vi... Alunos meus da educação inclusiva, tento ter uma aproximação mais forte com eles, até porque a gente vive numa sociedade muito injusta, que não olha mesmo, que não se preocupa mesmo com essa pessoa que é da educação inclusiva. E aí quando eu vejo o meu aluno produzindo assim, eu fico muito emocionado, muito emocionado mesmo. Muito feliz. Eu choro mesmo. Sai a lágrima, “professor, o senhor está chorando...”, “estou sim, estou chorando”. (James).

Maria, Silvia e James expressam emoções de alegria, satisfação e contentamento quando os alunos correspondem às suas expectativas. Essa expressão parece ser motivada por um objetivo social de sinalizar para os alunos que eles importam, assim como por um objetivo epistêmico que revela a responsabilidade que os professores assumem para si de que o ensino é uma atividade de cuidado. O relato de Maria, por exemplo, evidencia a crença da professora de que há emoções que são mais apropriadas que outras para expressar em sala de aula,

corroborando os estudos sobre trabalho emocional (Benesch, 2012, 2017). Já Silva revela que a expressão de emoções de contentamento em sala de aula é motivada por objetivos epistêmicos, de modo a convidar os alunos para participarem ativamente da aula.

Mais especificamente no relato de James, podemos perceber que ele é movido por valores sociais calcados no acolhimento do aluno da educação inclusiva, assim como por uma paixão pelo ensino e amor pelas relações com os alunos e seu processo de aprendizagem (Barcelos, 2020; J. B. M. Silva, 2018). Essa visão influencia fortemente o seu processo de gerenciamento emocional, já que ele ressalta em vários momentos da entrevista que considera pertinente compartilhar com os alunos como se sente. Para ele, esse compartilhamento permite com que os alunos se engajem com a atmosfera da sala de aula, participante da tomada de decisões e negociações pedagógicas pertinentes. Outros professores parecem ser mobilizados por razões similares. Consideremos os excertos abaixo:

[74] Eu acho importante, eu acho importante porque o aluno muitas vezes olha para a gente e pensa que tem um robô, ele tem uma máquina ali na frente dele, ou um ser humano superelevado, “ah, ele é o professor, ele é tudo”, enfim. Então, eu gosto de demonstrar. [...] Com as crianças, eu tento não demonstrar tanto a parte negativa porque tenho um pouco mais de dificuldades de trabalhar com elas, com a indisciplina delas, então eu tento não demonstrar muito quando eu fico chateada. Assim, eu demonstro, mas não fazendo culpa ou fazendo julgamento, mas só tentando trazer um equilíbrio com eles, de falar “olha, esse é o momento de falar, vocês podem fazer as perguntas, interromper, o que tem a ver com a aula”, enfim. (Melila).

[75] Eu já reparei que eles percebem quando eu chego um pouco mais calado, um pouco mais cabisbaixo, alguns perguntam “professor, está tudo bem?”, aí eu explico para eles “olha, gente, eu tive um problema hoje, eu estou um pouco...”. Eu tento ser o mais transparente possível com os meus alunos e eu sempre deixo claro o que eu estou sentindo. Isso, na verdade, foi uma coisa que a psicóloga me ajudou, me sugeriu, me ajudou a fazer. Antes eu escondia. [...] Me ajuda muito mais do que chegar sorrindo na sala mesmo não querendo, porque eu acho que se eu fizer isso eu não vou conseguir ser quem eu sou dentro da sala. Eu indo para a sala do jeito que estou, mostrando para eles que não estou bem, mas que vou fazer o possível para que eu seja o professor que sempre fui, que eles estão acostumados a ter, é muito melhor do que tentar fingir alguma coisa. (Pedro).

Os professores buscam demonstrar as suas emoções de modo a humanizar não somente a sua presença na sala de aula, mas a imagem do professor, de maneira em geral. Essa expressão emocional é impulsionada por objetivos instrumentais motivados pelo fomento da imagem social do professor na sala de aula e criação de uma relação de apoio com os próprios alunos. Nesse sentido, parece que a expressão das emoções em sala de aula depende das atitudes relacionais e da personalidade dos professores (Hagenauer & Volet, 2014). Por exemplo, a maioria dos professores comenta que elogiam os alunos e expressa humor. Especificamente no relato de Pedro descrito acima, vemos que essa estratégia de regulação emocional é alcançada

com apoio da sua psicóloga, indicando uma estratégia de regulação intrínseca e extrínseca, que será descrita mais adiante.

Outra estratégia responsiva volta-se para a supressão das emoções. De acordo com Lee et al. (2016), trata-se de uma estratégia que ocorre no final do processo de geração das emoções, diminuindo os comportamentos observáveis. Muito embora esses comportamentos não sejam facilmente visíveis, a intensidade das emoções não é afetada. É por isso, por exemplo, que essa estratégia “consome recursos cognitivos” (Gross, 2002, p. 289). Como tal, ela é frequentemente utilizada por professores que acreditam ser inapropriado expressar certas emoções em sala de aula (Sutton, 2004), afetando a maneira como ensinam. Na análise, observamos o uso dessa estratégia em relação ao comportamento dos alunos, relação com os colegas de trabalho e administração.

[76] Estava todo mundo em sala de aula e eu não conseguia dar aula. Eu só fingia que estava dando aula. Porque teve esse momento que eu estava tentando chamar atenção deles, mas eles todos estavam conversando, conversa paralela enorme, e eu estava dando aula para as pessoas que estavam na frente porque estava impossível. (Augusto).

[77] Por mais que eu estivesse explodindo por dentro e querendo tremer, eu falei... Claro que dá vontade de “menino eu vou pegar o teu pescoço”, mas eu falei firme como ele: “eu sou sua professora, você vai me respeitar” e sempre... na hora que eu estou falando com ele, eu não grito, acho que não preciso gritar, mas eu gerenciei bem a minha postura corporal, olhei bem nos olhos dele, pedi para o monitor que fica no corredor para levar para a secretaria. (Helena).

Nos excertos acima, percebemos que os professores respondem de forma diferente diferentes à indisciplina dos alunos. Enquanto Augusto suprime suas emoções por sentir-se impotente diante da turma, levando-o até a ignorar a situação como um todo, Helena afirma que esconde a intensidade da emoção que sente, mas que se posiciona firmemente de modo a demonstrar o seu desconforto com a situação. O que a professora faz é comunicar assertivamente aos alunos as suas expectativas sobre o comportamento apropriado em sala de aula (Hagenauer & Volet, 2014). Os relatos dos professores parecem estar em um contínuo entre esconder totalmente o que se sente para evitar prejuízos para o bem-estar emocional (“eu soterrei aquilo de alguma forma para que aquele estresse...”, Augusto) e disfarçar sua experiência emocional por causa de um objetivo epistêmico assentado na crença de como o professor deve responder ao aluno.

Em outras situações, os professores relatam que precisam respiram fundo.

[78] Tem vezes que se eu pudesse quebrar alguma coisa em sala de aula eu quebraria. Mas eu tenho que respirar fundo, tento que me controlar ao máximo, não é fácil. (...) E às vezes me dá vontade de chorar também. E eu tenho que controlar as minhas emoções. Nem

sempre é fácil. Eu acabo segurando até bater a campã. Depois que bate a campã, eu “AAAAAAA”. (Beyoncé).

[79] Esse momento que o aluno está te desafiando, eu olho, internamente eu respiro fundo e consigo pensar: “não te troca, não te troca com ele, que isso aí não é contra você, ele quer chamar a tua atenção, ele quer te testar”. (Ana).

As professoras fazem uso da estratégia responsiva para regular suas emoções. Essa estratégia é utilizada para alcançar objetivos instrumentais, hedônicos e epistêmicos (Morris & King, 2020). Isto porque elas buscam suprimir o que sentem em função de manter uma boa relação com a turma, proteger o seu bem-estar e a sua percepção sobre a responsabilidade docente (Taxer & Gross, 2018). Podemos perceber também que a mudança cognitiva é relacionada com a supressão, uma vez que uma forma das professoras terem implementado essa estratégia foi reavaliando a situação. Em outro momento, Ana comenta que precisa respirar fundo na sala dos professores pela frágil relação com alguns colegas de trabalho, levando-a evitar frequentar tal espaço, ou seja, fazendo uso da estratégia de seleção da situação.

Nem sempre os professores conseguem ignorar ou reavaliar a situação quando suprimem suas emoções. Por exemplo, no excerto abaixo, James comenta que precisou sair da sala para se recompor e só conseguiu gerenciar a turma com o apoio da administração da escola.

[80] Eu queria que eles tivessem a mesma atitude que uma turma no ano passado fez. Quando eu falei que iria sair de sala, na mesma hora eles “não, professor, a gente quer muito a sua aula, faz cinco meses que a gente não tem aula de inglês. Continua, por favor”, e foi diferente. Foi difícil. [...] Eu me senti muito mal, eu confesso. Precisei me recompor. Eu saí um pouquinho e a diretora continuou a fala e depois entrei com ela. Fiquei muito triste mesmo. Na hora eu respirei fundo, tentei me acalmar porque no momento, que a gente diz frustrante, se você não souber pensar bem, você perde, né, perde o controle e fala coisa que não deve, então toma um tipo de ação desnecessária. (James).

No relato de James, percebemos que ele recorre à sua experiência prévia para gerenciar suas emoções. Essa estratégia responsiva que ele faz uso envolve uma dimensão experiencial, cognitiva e fisiológica, já que respirar profundamente ou sair da sala para se recompor podem aliviar os sintomas fisiológicos ou cognitivos em caso de situações de estresse extremo (Smith & King, 2018). Tal estratégia ainda revela que nem sempre os professores regulam suas emoções sozinhos, uma que vez que podem recorrer a outras pessoas para solicitar apoio emocional, ou seja, fazem uso de uma estratégia extrínseca para regular intrinsecamente suas emoções, como veremos na próxima subseção.

Silvia acredita ser necessário fingir suas emoções.

[81] O fingimento, às vezes a gente pensa que a palavra seja muito negativa, mas macacovelho em sala de aula, a gente tem que fingir às vezes que estar surpreso para levar o menino

a refletir sobre o que fez ou enojado só para ver o que o aluno vai dizer, dependendo da situação. (Silvia).

[82] Várias vezes tive vontade de quebrar a cabeça de aluno, de dar soco em pai, e aí tive que fingir, né, ou falar um palavrão... Eu sou cristã católica, então não é legal ficar chamando palavrão, mas na minha cabeça... estou chamando o menino de querido, mas só palavrão feio na minha cabeça. Eu sempre tive muita vontade de chamar palavrão para o menino, quando o menino não corresponde, aí eu tenho que fingir... meu querido, meu amor... (Silvia).

A experiência desempenha um papel fundamental no gerenciamento emocional. Silvia atua há vinte anos somente na rede pública e afirma que o fingimento é uma estratégia essencial na profissão. No primeiro excerto, ela compartilha que faz uso dessa estratégia para levar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem, provavelmente fingindo alguma emoção positiva em resposta ao desempenho do aluno. Já no segundo, percebemos que a professora finge emoções para os alunos quando eles não correspondem com a sua expectativa de comportamento. Deste modo, parece que Silvia regula suas emoções por meio do esforço consciente de esconder o que realmente sente, estratégia essa motivada para alcançar um objetivo epistêmico voltado para a percepção de que esse é um comportamento inapropriado para o professor.

Nos excertos discutidos até aqui observamos que os professores expressam suas emoções genuinamente com o objetivo de gerenciar o comportamento dos alunos e para humanizar a imagem do professor. Para os participantes, tal compartilhamento os ajuda a criar uma relação positiva de parceria com os alunos (Sutton, 2004). Observamos ainda que os professores fazem um esforço consciente de não expressar emoções de raiva, frustração, tristeza e descontentamento para os alunos. Esse esforço é enraizado na sua percepção de que há emoções que os professores devem evitar em sala de aula, imagem essa situada no nível macro da esfera emocional. Para os professores, a expressão dessas emoções traz prejuízos para a sua identidade, já que atribuem a si culpa pela desregulação emocional. Outro caminho tomado pelos professores volta-se para a supressão ou fingimento das emoções em sala de aula. Ecoando os achados de Sutton et al. (2009), os professores fazem uso de estratégias comportamentais, tais como afastar-se fisicamente dos alunos, respirar profundamente e controlar as expressões faciais. Além disso, os excertos revelam que a dissonância emocional pode provocar estresse nos professores que, para proteger seu bem-estar, empregam esse tipo de estratégia, cujo uso também provoca uma dissonância do próprio trabalho (J. King, 2016).

4.3.3 Regulação emocional intrínseca e extrínseca

De um modo geral, professores buscam regular suas próprias emoções e as dos seus alunos (Taxer & Gross, 2018). Esse primeiro tipo de regulação emocional configura-se como

um processo intrínseco, enquanto o segundo é extrínseco (Gross, 2015a). De acordo com Gross (2015a), a regulação emocional extrínseca é comum em relações de cuidado, como pais e filhos ou terapeuta e pacientes, podendo uma única ação exercer funções tanto intrínsecas quanto extrínsecas. Como nenhuma pessoa é uma ilha em si mesma, mas parte de um continente, observamos que os participantes buscam apoio em outras pessoas para regular suas próprias emoções, incluindo família, colegas de trabalho, coordenação e direção, outros professores ou psicólogos.

[83] Eu tive até uma conversa com uma outra professora que também está na rede pública agora, e ela falou dos problemas que ela teve e foi reconfortante porque eu sempre me comparava a ela, que ela postava *stories* das atividades dela sendo super recompensadas, eu só estava tendo *failures*. E aí ela falou comigo das coisas que ela estava vivenciando, de como estava sendo difícil, de como ela teve que falar com outras pessoas para que ela pudesse se sentir melhor também porque estava difícil para ela. Então, gente, eu me sinto menos pior agora. (Augusto).

[84] Eu sentia muita culpa, eu atribuía tudo a mim. Achava que é porque eu sou nova, é porque eu não sei lidar com a escola pública, não sirvo para dar aula na educação básica e tudo mais. E aí isso me aliviou mais, eu passei a conversar com os professores. Na verdade, eu tive uma colega que me acolheu, ela é professora de inglês também, já está para se aposentar e ela me trazia um pouco desse olhar, “não te culpa, não é só isso, não é que você está fazendo direito ou não”, sabe. (Melila).

Como podemos observar nos excertos acima, os professores buscam apoio no outro para gerenciarem emoções de culpa, frustração e tristeza. Ao fazê-lo, os participantes ressignificam a sua avaliação da situação, buscando vê-la por outro ângulo. Esse mesmo movimento é percebido nas falas de Beyoncé, Dan, Pedro, Helena e Maria. Para Beyoncé, por exemplo, esse processo envolve a criação de um grupo no WhatsApp para “nos apoiarmos, darmos suporte, tirarmos dúvidas, reclamarmos, chorarmos juntos”. Dan e Maria recorrem aos colegas de trabalho que atuam na mesma escola. Configuramos esses comportamentos como regulação emocional tanto intrínseca quanto extrínseca, uma vez que os professores buscam no outro uma forma de lidar com suas próprias emoções e realidades na sala de aula, em particular, e na escola, em geral.

Para alguns professores, a terapia atua como uma forma de suporte no gerenciamento das suas emoções. Por exemplo, Augusto compartilha que discute na sessão questões de sala de aula que não consegue lidar sozinho, “e lá eu aprendo a lidar com isso de alguma forma”. Na mesma linha temos a experiência de Helena quem diz que: “tem coisas na sala de aula que é superdifícil, aí eu chego lá com a minha psicóloga, aí eu conto, desabafo e tudo e depois ela me mostra com outros olhos e vai passando”. Melila também narra que “tem horas que me sinto mal com isso, porque eu sinto como se eu estivesse fingindo, mas como eu faço terapia, a

psicóloga já disse que não tem problema nenhum, que eu não preciso me sentir culpada ou me sentir que eu sou farsante ou algo assim”. As falas desses professores sinalizam que eles fazem uso da estratégia de mudança da situação ao fazerem um esforço consciente de ver a situação que se encontram por outra perspectiva. Essa estratégia é implementada com apoio do outro, configurando-se, assim, como regulação emocional intrínseca e extrínseca (Gross, 2015a).

4.4. Depressão, ansiedade e síndrome de *burnout*

Questões voltadas para a saúde mental dos professores emergiram na análise dos dados, muito embora elas não tenham feito parte do roteiro da entrevista semiestruturada. Essas questões voltadas para a depressão, síndrome de esgotamento mental e ansiedade provocadas em grande parte pelo trabalho apareceram explicitamente na fala de cinco professores, sendo eles Ana, Dan, Melila, Pedro e Silvia. Silva, Bolsoni-Silva e Loureiro (2018) caracterizam professores como um grupo profissional vulnerável suscetível a desenvolver algum transtorno mental, especialmente no contexto da escola pública. Isto porque, segundo os autores, professores tendem a assumir diferentes responsabilidades, ter elevado número de tarefas e ritmo de trabalho, relações interpessoais fragilizadas e pouco apoio institucional.

Esse parece ser o caso dos professores, em especial Ana e Silva, professoras com mais de dez anos de experiência da rede pública de ensino que precisaram se afastar do trabalho por adoecimento laboral. Ana, por exemplo, compartilha que precisou se afastar “duas vezes da escola por problemas psicológicos mesmo”, com necessidade de fazer uso de medicação. A professora comenta que a sua preocupação com sua saúde mental surgiu quando observou o seu comportamento atípico no ambiente de trabalho, como a falta de paciência para lidar com alunos, colegas de trabalho e administração da escola. Ao observar tal comportamento, Ana afasta-se da escola, privilegiando o seu bem-estar e recuperação.

Silvia é a participante que tem mais excertos voltados para essa temática. Ela precisou afastar-se do trabalho por seis meses, bem como fazer uso de medicação. A participante demonstra o seu severo descontentamento ao dizer que “acredito que eu não tenho que tomar remédio para poder dar aula e fazer o meu trabalho. Tem alguma coisa errada. Eu não tenho que tomar remédio.”. A participante afirma que diferentes experiências na escola a levaram a não querer continuar na profissão, como o excerto abaixo ilustra.

[85] Já ouvi e já vi tanta coisa, tanta coisa ruim que, de repente, foi acumulando, acumulando, acumulando, que eu quase pirei, se não pirei. Eu sempre brinco dizendo que eu tenho um... “ah professora doida”... eu tenho atestado, infelizmente, né? Atestado que diz que eu tive um problema muito sério, então fiquei seis meses em casa, seis meses que foram tortuosos, foram torturantes, terríveis, justamente por isso, pelas coisas que não gosto

de ver, não gosto de ouvir, mas já ouvi por muitos anos e é o que me faz hoje querer sair da profissão e não continuar. (Silvia).

Segundo Silva et al. (2018), a exaustão emocional, diminuição da realização pessoal e despersonalização são as três dimensões que caracterizam a síndrome de esgotamento mental. Trata-se de uma perda progressiva de energia para atividades laborais, que afeta as relações interpessoais, a qualidade do trabalho e a autoestima. Essas dimensões são evidentes na fala da professora Silvia, que reporta o sentimento de extremo cansaço com a sala de aula e a profissão, agravados por uma situação extrema relacionada aos alunos e falta de apoio institucional, descritas abaixo.

[86] Eu fiquei muito mais abalada, eu já estava ruim, quando eu fui para uma escola onde a maioria dos alunos eram suicidas. Eu não aguentei, não aguentei. Foi quando eu pedi a minha licença e fui recusada. [...] Aí eu tive uma crise lá na SEDUC. [...]. Procurei um psiquiatra naquela semana e a diretora me chamando atenção, me tratando como moleca, me tratou como moleca porque eu estava doente. Incrível, incrível, uma falta de respeito. Aí eu fiquei seis meses de licença saúde. A doutora atestou o burnout, né, e eu fiz tratamento com psiquiatra e psicólogo. Voltei agora com uma única intenção. Eu voltei para me aposentar. E esse é o meu objetivo: aposentar. (Silvia).

Outro transtorno mental frequente na profissão docente é a depressão que, segundo Silva et al. (2018), provoca uma alteração no humor e na afetividade de modo que afetam negativamente a capacidade funcional e a qualidade de vida. No excerto abaixo, Dan comenta que a relação fragilizada com a coordenação da escola, bem como um episódio de violência que testemunhou serviram de gatilho para desencadear ansiedade e depressão relacionadas ao trabalho. Assim como Ana e Silvia, o tratamento de Dan também requer o uso de medicação.

[87] O meu principal problema foi com a escola e a coordenação da escola. Foram problemas muito feios? Não. Foram problemas o bastante para eu ficar irritado e começar a afetar o meu estado mental? Foram. [...] Eu já vi um vice-diretor ser quase sequestrado na minha frente, [...] foi traumatizante, foi uma das razões que eu comecei a tomar remédio. [...] Eu não estava mais ansioso, eu estava triste. Estava triste, estava para baixo. Eu estava realmente mal, sabe. Então chegou num estágio que qualquer coisa eu estava simplesmente triste, incrivelmente quando eu chegava na escola eu conseguia controlar, mas tinha situações que do nada, do nada mesmo, qualquer coisinha eu estava querendo chorar. Eu não conseguia controlar. [...] Depois que houve o negócio lá do sequestro do meu diretor, eu estava tomando remédio para conseguir dormir porque eu não estava conseguindo dormir. (Dan).

Para Silva et al. (2018), tristeza, apatia, perda de motivação, interesse e concentração, aumento ou redução do sono e de apetite, sentimento de culpa e prejuízo à autoestima e autoconfiança são sintomas característicos desse transtorno. Os autores apontam a idade, a carga horária de trabalho, a quantidade de alunos, a despersonalização, a violência escolar,

relações interpessoais e organização do trabalho como fatores que influenciam fortemente a depressão docente. Esses sintomas e fatores são evidentes no relato de Dan, professor que atua há um ano na rede pública de ensino.

Pedro é outro professor com poucos anos de experiência na rede pública, mas que já reporta sentimentos de ansiedade e exaustão emocional provocados pelo trabalho. Diferente da experiência dos professores descritos até aqui, Pedro conta com experiência prévia na rede privada de ensino, mais precisamente em um curso de idioma, onde atribui ter adquirido ansiedade laboral e *burnout*. Esse diagnóstico o levou a questionar a sua relação com a profissão, decidindo permanecer nessa caminhada.

A inclusão de uma seção sobre a saúde mental dos professores justifica-se pela sua forte influência no comportamento de gerenciamento emocional no âmbito escolar, uma vez que esses professores privilegiam o uso de estratégias antecedentes, tais como o esquivamento de situações que pedem certo investimento emocional ou o comportamento de ignorar situações, sejam elas voltadas para os alunos quanto para outros agentes da escola. Esses comportamentos provavelmente são motivados pela apatia, falta de interesse e motivação, sentimento de cansaço, característicos dos seus diagnósticos.

4.5 Conclusão

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados, os quais foram obtidos por meio de um questionário online e entrevistas semiestruturadas com professores de inglês em serviço. Em um primeiro momento, por meio da análise de agrupamento, observamos dois grupos de professores: um caracterizado pelo uso recorrente das estratégias de suprimir as emoções e de evitar situações que provocam emoções prejudiciais, outro caracterizado pela recorrência da estratégia de modificação da situação e mudança cognitiva. Em um segundo momento, observamos que os professores experienciam uma variedade de emoções relacionadas a diferentes camadas da experiência emocional. Essas emoções foram reguladas pelos professores de modo a alcançar diferentes objetivos, incluindo de natureza hedônica, social e epistêmica. Observamos, ainda, que os professores buscam apoio para gerenciar suas emoções, apoio este advindo, em sua maioria, de fora dos muros da escola. Por fim, discorreremos sobre questões referentes à saúde mental dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que se tem que fazer é olhar e ver, entender o que se viu e pôr em palavras.

— Orhan Pamuk

Esta pesquisa buscou compreender como os professores de inglês da rede pública de ensino gerenciam suas emoções. Por meio de uma pesquisa mista, que lançou mão de questionário e entrevistas semiestruturadas, descrevemos as emoções experienciadas pelos professores, assim como eles gerenciam suas emoções nas escolas em que atuam. Neste capítulo final, resumizamos os resultados obtidos, respondemos as perguntas de pesquisa, apresentamos algumas implicações observadas, apontamos as limitações da investigação e sugerimos alguns caminhos potenciais de pesquisa.

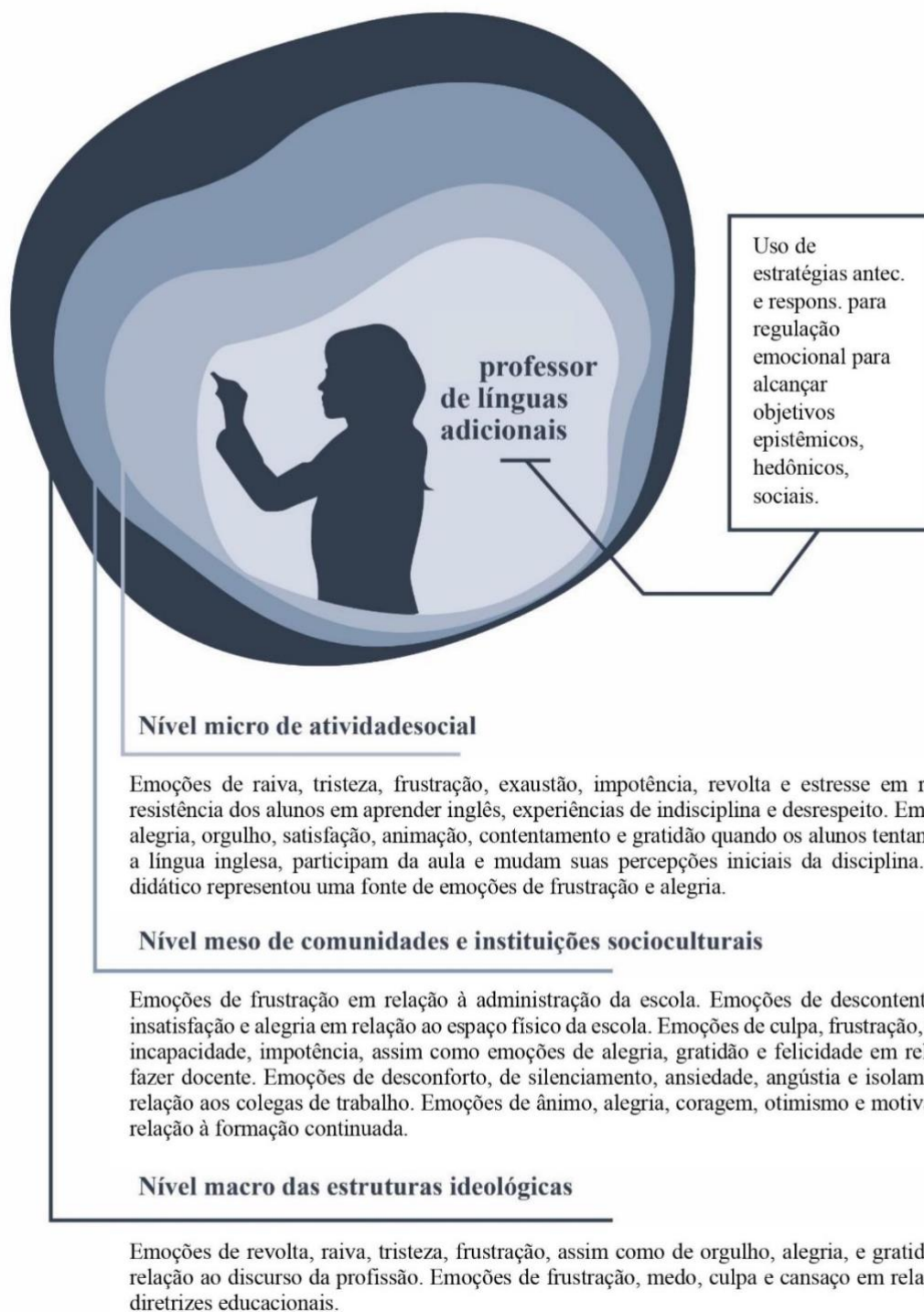
5.1 Revisitando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa foi norteada por três perguntas de investigação. A primeira – **Quais são as emoções experienciadas pelos professores de inglês?** – nos mostra que os professores experienciam uma gama de emoções nas escolas públicas. Essas emoções são interpessoais e intrapessoais, relacionando-se com o indivíduo, assim como com outras camadas do contexto, incluindo a sala de aula, a escola, secretaria de educação e as políticas educacionais. Observamos que a dissonância entre as expectativas dos professores em relação a essas camadas acionou emoções que precisaram ser reguladas (Figura 8).

Os dados destacam a natureza social das emoções, já que os professores atribuíram suas experiências emocionais às suas relações (Gkonou & Mercer, 2017; Mercer & Gkonou, 2017). Por um lado, percebemos que os participantes acreditam que o ensino é uma atividade de cuidado ao buscarem criar e nutrir relacionamentos de qualidade com os alunos e demais agentes. Para muitos professores participantes deste estudo, essas relações se apresentaram como justificativa para continuarem exercendo sua profissão e seus relatos revelam que tais relações são baseadas na empatia, respeito e cuidado (Barcelos, 2020; Mercer, 2016a). Nesse sentido, não somente o professor afeta a maneira como os alunos se sentem, mas os alunos também influenciam as emoções dos professores. Emoções como alegria, contentamento, satisfação, orgulho e de competência foram acionadas nas relações com o outro reafirmam a identidade profissional dos participantes, já incentivam eles a permanecer na profissão. Essas emoções também foram descritas em relação aos colegas de trabalho e gestão da escola,

sinalizando que esses outros agentes exercem forte influência na sua decisão de permanecer e de se engajar com a escola (Eyre, 2016).

Figura 5: Síntese dos resultados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em contrapartida, os dados revelam que os professores experienciam emoções de frustração, raiva, tristeza, exaustão, revolta, desconforto, silenciamento, angústia, ansiedade, isolamento, insatisfação, culpa, medo, incapacidade, descontentamento, impotência que se mostraram prejudiciais para o seu fazer pedagógico, de maneira geral, e para o seu bem-estar, de maneira particular. Essas emoções foram sentidas pela falta de valorização profissional, de apoio institucional, silenciamento das suas vozes na escola, relações interpessoais fragilizadas, tanto com os alunos como com os colegas de trabalho e administração da escola. Para um pequeno grupo de professores, essas emoções acumularam-se de tal forma que provocaram exaustão emocional, ansiedade e depressão relacionadas ao trabalho. Esses resultados indicam que o nível de investimento emocional que os professores fazem na profissão depende dos tipos de emoções que são experienciadas na escola. Para alguns, apatia, falta de interesse e motivação e sentimento de cansaço foram cruciais em explicar o seu distanciamento da profissão.

Esses resultados são similares aos documentados em outros estudos realizados em contexto nacional (Aragão, 2019; Barcelos & Aragão, 2018; Barcelos & Coelho, 2010; Coelho, 2011; Ferreira, 2017, entre outros). Aragão (2019), por exemplo, afirma que o mal-estar docente é resultado de conversações que adoecem, sufocam e matam, conversações essas marcadas por “dinâmicas de auto depreciação e negação contínua de si mesmo” (p. 244). O autor descreve como os professores sentem-se desmotivados, desvalorizados, desamparados, desanimados e desestimulados a exercer a docência, e compartilha narrativas de professores em diferentes estágios da profissão, narrativas que se assemelham às documentadas nesta pesquisa. Outro elemento provocador de emoções foi o livro didático (Benesch, 2012). Os professores atribuem ao material didático a emoção da frustração por causa da discrepância entre o nível linguístico exigido e o real dos alunos. No entanto, o livro também é retratado como um grande apoio por ter um aspecto visual propício para dinamizar as aulas.

A segunda e a terceira perguntas de investigação voltam-se para as estratégias de gerenciamento emocional. Em primeiro lugar, é preciso dizer que, assim como as emoções, a regulação emocional é um processo dinâmico, com camadas interpessoais e intrapessoais (Talbot & Mercer, 2019). Os dados mostram que os professores fazem uso de todas as estratégias antecedentes e responsivas para gerenciar suas emoções, indicando que eles dispõem de um arsenal de estratégias ao seu dispor que podem ser implementadas nos seus contextos de ensino (J. King, 2016; J. King & Ng, 2018; Morris & King, 2019, 2020). No entanto, os resultados indicam que parece ser o nível de controle de determinados aspectos dos ambientes que determina a qualidade da regulação emocional. Outro aspecto interessante volta-se para o papel da experiência em sala de aula na escolha das estratégias de regulação. De certa forma,

os professores parecem desenvolver um hábito em regular suas emoções, já que acionam sua experiência prévia para decidir de que maneira regular suas emoções (Gkonou & Miller, 2021).

De modo geral, percebemos que os professores avaliam a situação imediata que provoca determinada emoção. Em seguida, eles avaliam o grau de controle da situação e escolhem de que maneira gostariam de responder a ela. Essa escolha parece ser baseada na experiência prévia, nas crenças individuais de como o professor deve expressar suas emoções, na percepção da sua agência, assim como nas normas institucionais, discursivas e ideológicas que ditam os comportamentos dos professores de línguas (Benesch, 2018). Além disso, é preciso considerar que implicações os comportamentos de regulação emocional têm para o ensino e aprendizagem de línguas. Isso porque os professores diminuem suas expectativas em relação à produção linguística dos alunos ao minimizar a oferta de insumos e oportunidades para uso de língua inglesa na sala de aula. Nesse sentido, os resultados indicam que as estratégias de regulação emocional contribuem para a formação de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Entre os comportamentos de regulação emocional, observamos que os professores buscam criar oportunidades em sala de aula na tentativa de diminuir a indisciplina ou fomentar emoções de contentamento em si e nos alunos. No decorrer da aula, os participantes reportam que alteram o plano de aula quando não ocorre como o esperado e fazem uso de estratégia para gerenciar a turma de modo a diminuir a indisciplina, incluindo o uso do humor e perguntas para alunos específicos. Percebemos também que os professores buscam apoio nos seus familiares, colegas de trabalho, amigos e parceiros para regular suas emoções em sala de aula, indicando ser crucial a criação de relações significativas para lidar com as demandas do trabalho. De maneira antecedente, os professores escolhem ignorar o comportamento do aluno se ele pouco contribui para a aula, relevam o comportamento do aluno em função do seu histórico escolar e esforçam-se para ver a situação por outra perspectiva. Já na dimensão responsiva, notamos que os professores respiram fundo, expressam genuinamente o que sentem ou escolhem esconder suas emoções, expressando emoções diferentes das que sentem. Esses resultados ecoam aqueles achados em pesquisas anteriores sobre regulação emocional de professores (Acheson et al., 2016; Gkonou et al., 2020; Lee et al., 2016; Sutton, 2004; Taxer & Gross, 2018).

Os comportamentos de regulação emocional foram empreendidos para alcançarem diferentes objetivos. De modo geral, observamos que os professores costumam priorizar o seu bem-estar ao invés do fazer pedagógico (Crookes, 1997; Hiver & Dörnyei, 2017). Por exemplo, os participantes informaram que regulam suas emoções para diminuir a frustração, tristeza e raiva e aumentar a alegria, satisfação e animação (Gross, 2015a). Os professores que não estabeleceram limites emocionais regularam suas emoções com menos eficácia, levando-os a

sentirem-se culpados e fracassados com relação ao ensino. Eles também experienciaram exaustão emocional que os levou ao esgotamento mental e, em alguns casos, depressão e ansiedade (Maslach et al., 2001; N. R. Silva et al., 2018). Outras razões incluem a preocupação pedagógica e relações sociais (Tamir, 2016).

5.2 Implicações da pesquisa para professores e formadores de professores

Este estudo foi preliminar em sua natureza, por isso mais pesquisas são necessárias para compreender não somente de que maneira os professores de línguas adicionais regulam suas emoções, mas como esse gerenciamento interage com diferentes camadas das suas experiências emocionais. Os resultados sugerem que os professores experienciam uma variedade de emoções na sala de aula que são reguladas de modo a experienciar emoções mais positivas do que negativas. Essa regulação é motivada para alcançar objetivos epistêmicos, instrumentais e, principalmente, hedônicos, já que os professores priorizam o seu bem-estar. Nesse sentido, apresentamos as implicações desta investigação em relação à formação de professores de línguas e aos próprios professores em serviço.

Em primeiro lugar, os dados revelam que os professores desenvolvem um arsenal de estratégias de regulação emocional, relacionadas com os contextos intrapessoais e interpessoais da sua experiência emocional. Nessa direção, como apontado em outros estudos, os cursos de formação de professores precisam incluir diferentes aspectos da psicologia do professor de línguas, com atenção às emoções dos docentes, seu bem-estar emocional e estratégias de gerenciamento de turma e regulação emocional (Aragão, 2019; Barcelos, 2015b; Coelho, 2011; Morris & King, 2019, 2020; Rezende, 2020). Nesta pesquisa, percebemos que as estratégias antecedentes parecem ter efeitos mais saudáveis do que as responsivas, já que os professores escolhem de que forma responder às demandas do seu contexto reavaliando a situação para provocar emoções mais positivas. Por isso, um caminho necessário envolve discutir explicitamente que fatores de estresse os professores em formação podem encontrar nos seus contextos, incluindo atenção aos aspectos positivos e estratégias de mudança cognitiva (Talbot & Mercer, 2019).

Com base na literatura e nas vozes dos professores documentadas neste estudo, apresentamos para os demais professores de línguas adicionais as implicações da pesquisa em formas de sugestões de gerenciamento emocional: (a) selecione as batalhas que valem a pena investir-se emocionalmente, identificando onde você pode provocar mudanças significativas e onde é um desperdício de esforço. Nem todos os colegas estão no mesmo barco, nem todos os alunos têm a mesma motivação; (b) trate os demais como gostaria de ser tratado, mesmo quando

a resposta não é recíproca; (c) estabeleça prioridades que estejam dentro dos seus limites de ação, sem sobrecarregar-se com demandas que vão além da sua responsabilidade e competência; (d) busque conexões significativas no trabalho e se aproxime de quem tem os objetivos epistêmicos alinhados ao seu, seja dentro ou fora da escola. Associações de professores, grupos em redes sociais e cursos de formação continuada podem representar esses espaços de acolhimento; (e) crie e mantenha relacionamentos de apoio para recorrer quando sentir necessidade; (f) tente ressignificar as situações, vendo-as por um lado bom e positivo; (g) busque provocar situações que podem desencadear emoções positivas e antecipe problemas que podem surgir; (h) evite tomar as situações de maneira pessoal. Emoções de valência negativa não definem sua competência. Explore pontos em que você se considera bom, fortalecendo o seu senso de identidade profissional; (i) dê atenção às suas emoções e busque entender o que elas estão tentando te dizer. Não largue sua própria mão. Se sentir necessidade, busque apoio profissional.

5.3 Limitações e direcionamentos para pesquisas futuras

Uma das limitações desta pesquisa refere-se ao baixo número de participantes na etapa quantitativa. Obtivemos a participação de 29 professores, número estatisticamente baixo para explorar diferentes modos de análise quantitativa. Além disso, centramos os nossos esforços em compreender o processo de regulação emocional de professores de inglês que atuam na rede pública de ensino da região metropolitana de Belém, sem considerar professores de outras línguas adicionais ou professores que atuam em diferentes contextos de ensino. Outra limitação refere-se ao desenho da pesquisa que, devido ao elevado número de participantes entrevistados (12), privilegiou a exploração de alguns excertos em mais profundidade do que outros.

Uma terceira limitação volta-se para a ética da investigação. Concordamos com Paiva (2005, 2019) quando afirma que algumas pesquisas conduzidas nas escolas públicas tendem a expor as suas mazelas e deficiências, perpetuando uma imagem negativa daqueles agentes que ali atuam, sem lhes dar o direito de participação no relatório final. Nesse sentido, preocupamo-nos com as possíveis implicações e riscos de descrever as emoções geralmente negativas dos professores que atuam na rede pública, sem querer adicionar um fardo maior em um contexto já fragilizado pelas atuais políticas educacionais. Por limitação de tempo, não pudemos dar um retorno para os professores enquanto escrevíamos a versão final da pesquisa, mas os nossos planos futuros incluem lhes enviar o relatório final acompanhado de um resumo visual com os principais achados da pesquisa. Em um futuro próximo, pretendemos também oferecer uma oficina sobre o tema de interesse.

Sugestões para pesquisas futuras correspondem a estas limitações. Em primeiro lugar, consideramos importante verificar como professores gerenciam suas emoções em diferentes contextos de ensino, sejam eles em cursos de idiomas, cursos de formação de professores, rede privada ou pública de ensino. Isto inclui a compreensão das emoções de professores de línguas em diferentes estágios da sua vida profissional, incluindo em pré-serviço, em serviço nos contextos descritos acima, assim como professores já aposentados.

Em segundo lugar, acreditamos ser importante explorar diferentes metodologias de pesquisa, especialmente aquelas que consideram o dinamismo e a complexidade da regulação emocional. Nessa direção, pensamos que pesquisas do tipo narrativa, etnográfica, longitudinal ou de avaliação ecológica momentânea podem ser produtivas em revelar diferentes aspectos da regulação emocional de professores de línguas. Além disso, parece ser território desconhecido o impacto que intervenções podem ter no desenvolvimento e ampliação do repertório de estratégias de regulação emocional dos professores de línguas e, por isso, seguir nesta direção pode trazer boas surpresas.

Finalmente, pensamos que pesquisas futuras precisam explorar a relação da regulação emocional com outras temas, incluindo narrativas de emoções positivas experienciadas por professores de línguas adicionais na escola, especialmente na rede pública de ensino, crenças e identidades dos professores, bem-estar emocional e adoecimento docente. Muito embora tenhamos pesquisas que explorem a dimensão emocional do ensino de línguas, ainda não dispomos de um volume substancial que nos permita compreender os comportamentos de gerenciamento emocional (i.e., estratégias e objetivos) em relação a esses temas. Nesse sentido, prevemos que o caminho a diante será iluminado, com reflexões interessantes para desencadear mudanças significativas.

REFERÊNCIAS

- Acheson, K., & Nelson, R. (2020). Utilising the emotional labour scale to analyse the form and extent of emotional labour of foreign language teachers in the US public school system. In C. Gkonou, J.-M. Dewaele, & J. King (Eds.), *The emotional rollercoaster of language teaching* (pp. 31–52). Multilingual Matters.
- Acheson, K., Taylor, J., & Luna, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural U.S. foreign language teachers. *The Modern Language Journal*, 100(2), 522–537.
- Al-Hoorie, A. H. (2015). Human agency: Does the beach ball have free will? In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 55–72). Multilingual Matters.
- Alshakhi, A., & Le Ha, P. (2020). Emotion labor and affect in transnational encounters: Insights from Western-trained TESOL professionals in Saudi Arabia. *Research in Comparative and International Education*, 15(3), 305–326.
- Aragão, R. C. (2005). Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(2), 101–120.
- Aragão, R. C. (2008). Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2), 216–320.
- Aragão, R. C. (2019). Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In W. Magno e Silva, W. R. Silva, & D. M. Campos (Eds.), *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada* (pp. 243–276). Pontes.
- Arcanjo, S. C. (2019). *A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e seus alunos*. Universidade Federal de Viçosa.
- Barcelos, A. M. F. (2015a). Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lythy (Eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 71–96). Palgrave Macmillan.
- Barcelos, A. M. F. (2015b). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301.
- Barcelos, A. M. F. (2020). Revolutionary love and peace in the construction of an English teacher's professional identity. In R. L. Oxford, M. M. Olivera, M. Harrison, & T. Gregersen (Eds.), *Peacebuilding in language education: Innovations in theory and*

- practice*. Multilingual Matters.
- Barcelos, A. M. F., & Aragão, R. C. (2018). Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 506–531.
- Barcelos, A. M. F., & Coelho, H. S. H. (Eds.). (2010). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Pontes.
- Barkhuizen, G. (2017). Language teacher identity research: An introduction. In G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1–11). Routledge.
- Barrett, L. F., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. (Eds.). (2016). *Handbook of emotions*. The Guilford Press.
- Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English language: Theories and praxis*. Routledge.
- Benesch, S. (2016). Critical approaches to the study of emotions in English language teaching and learning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–6.
- Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge.
- Benesch, S. (2018). Emotions as agency: Feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. *System*, 79, 60–69.
- Benesch, S. (2020a). Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(1), 26–41.
- Benesch, S. (2020b). Theorising emotions from a critical perspective: English language teachers' emotion labour when responding to student writing. In C. Gkonou, J.-M. Dewaele, & J. King (Eds.), *The emotional rollercoaster of language teaching* (pp. 53–69). Multilingual Matters.
- Bielak, J., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2020). Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies. *Language Teaching Research*.
- Boiger, M., & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221–229.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Borges, L. D. R. (2019). *O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: Um estudo da trajetória aprendizagem de graduandos em Letras-Inglês*. Universidade

Federal do Pará.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education, 86*.
- Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2016). Regulating emotions in the teacher's workplace : Development and initial validation of the teacher emotion-regulation scale. *International Journal of Stress Management*.
- Butler, E. A., & Gross, J. J. (2009). Emotion and emotion regulation: Integrating individual and social levels of analysis. *Emotion Review, 1*(1), 86–87.
- Carrera, C. C. (2014). *La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente*. Universidade Federal do Pará.
- Castro, E. (2018). Complex adaptive systems, language advising, and motivation: A longitudinal case study with a Brazilian student of English. *System, 74*, 138–148.
- Castro, E., & Magno e Silva, W. (2016). O efeito do aconselhamento na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. In W. Magno e Silva & E. F. do V. Borges (Eds.), *Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais* (pp. 139–158). Editora CRV.
- Chang, M. L., & Taxer, J. L. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 00*(00), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Coelho, H. S. H. (2011). *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: Um estudo de caso*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 235–242.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Crookes, G. V. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach? *Modern Language Journal, 81*(1), 67–79.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education, 28*(7), 957–967.
- Crowther, D., Kim, S., Lee, J., Lim, J., & Loewen, S. (2020). Methodological synthesis of cluster analysis in second language research. *Language Learning, 1–32*.
- Damasio, A. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Companhia das

Letras.

- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge.
- Davis, B., & Sumara, D. (2012). Fitting teacher education in/to/for an increasingly complex world. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 30–40.
- Day, C., & Harris, B. (2016). Understanding and planning emotions research. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological advances in research on emotion and education* (pp. 55–67). Springer.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 15–31). Springer.
- de Bot, K. (2015). *A history of applied linguistics: From 1980 to the present*. Routledge.
- De Costa, P. I. (Ed.). (2016). *Ethics in applied linguistics research: language researcher narratives*. Routledge.
- De Costa, P. I., Li, W., & Rawal, H. (2020). Should I stay or leave? Exploring L2 teachers' profession from an emotionally inflected framework. In C. Gkonou, J.-M. Dewaele, & J. King (Eds.), *The emotional rollercoaster of language teaching* (pp. 211–228). Multilingual Matters.
- De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, 101, 3–14.
- De Costa, P. I., Rawal, H., & Li, W. (2018a). Broadening the Second Language Teacher Education Agenda: International Perspectives on Teacher Emotions. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 401–409.
- De Costa, P. I., Rawal, H., & Li, W. (2018b). L2 teachers' emotions: A sociopolitical and ideological perspective. In J. de D. Martínez-Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education* (pp. 91–107). Springer.
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use. *International Journal of English Studies*, 22(1), 23–42.
- Dewaele, J.-M. (2013). Affect and Language Teaching. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Dewaele, J.-M. (2018a). Online Questionnaires. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (pp. 269–286). Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2018b). The Relationship between Trait Emotional Intelligence and

- Experienced ESL/EFL Teachers' Love of English, Attitudes towards Their Students and Institution, Self-Reported Classroom Practices, Enjoyment and Creativity. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 468–487.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2018). Foreword. In Sarah Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language Teacher Psychology* (pp. xix–xxi). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (Eds.). (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson.
- Egido, A. A. (2016). Ethics and its relations with education and research. *Sino-US English Teaching*, 13(7), 552–559.
- Egido, A. A. (2020). Concepts of ethics in Applied Linguistics research. *Horizontes Em Linguística Aplicada*, 19(2), 118–136.
- Eyre, C. (2016). *The elephant in the staffroom: How to reduce stress and improve teacher wellbeing*. Routledge.
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados: Estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata* (1st ed.). Elsevier.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464–486.
- Ferreira, F. M. M. (2017). *Emocões de professores de ingles sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas*. Universidade Federal de Vicosa.
- Feryok, A. (2010). Language teacher cognitions: Complex dynamic systems? *System*, 38(2), 272–279.
- Gabryś-Barker, D., & Gałajda, D. (Eds.). (2016). *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Springer.

- Gallo, E., & Tassinari, M. G. (2017). "Positive feelings about my work : I needed it!" Emotions and emotion self-regulation in language teachers. *Apples- Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 55–84.
- Gallois, C., Vanman, E. J., Kalokerinos, E. K., & Greenaway, K. H. (2021). Emotion and its Management: The Lens of Language and Social Psychology. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 42–59.
- Gao, X. A. (2019). The Douglas Fir Group framework as a resource map for language teacher education. *The Modern Language Journal*, 103, 161–166.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold Ltd.
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139–150.
- Gkonou, C., Dewaele, J.-M., & King, J. (Eds.). (2020). *The emotional rollercoaster of language teaching*. Multilingual Matters.
- Gkonou, C., & Mercer, S. (2017). *Understanding emotional and social intelligence among English language teachers*. British Council.
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2017). Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 1–16.
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2021). An exploration of language teacher reflection, emotion labor, and emotional capital. *TESOL Quarterly*, 55(1), 134–155.
- Gkonou, C., Tatzl, D., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *New directions in language learning psychology*. Springer.
- Godoy, P. F. G. (2020). *Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso*. Universidade Federal de Viçosa.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Golombek, P. R. (2015). Redrawing the Boundaries of Language Teacher Cognition: Language Teacher Educators' Emotion, Cognition, and Activity. *Modern Language Journal*, 99(3), 470–484.
- Golombek, P. R., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111.
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language

- teachers. *System*, 97.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–22). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015a). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Gross, J. J. (2015b). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130–137.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Routledge.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). “I don't hide my feelings, even though I try to”: Insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41(3), 261–281.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). *Research methods for complexity theory in applied linguistics*. Multilingual Matters.
- Hiver, P., & Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405–423.
- Hobbs, V., & Kubanyiova, M. (2008). The challenges of researching language teachers: What research manuals don't tell us. *Language Teaching Research*, 12(4), 495–513.
- Hochschild, A. R. (2012). The managed heart: Commercialization of human feeling. In *The*

- managed heart* (3rd ed.). University of California Press.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188–205.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. E., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22–31.
- Johnson, K. E. (2018). Studying language teacher cognition: Understanding and enacting theoretically consistent instructional practices. *Language Teaching Research*, 22(3), 259–263.
- Johnson, K. E. (2019). The relevance of a transdisciplinary framework for SLA in language teacher education. *The Modern Language Journal*, 103, 167–174.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (Eds.). (2016). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- King, J. (2016). "It's time, put on the smile, it's time!": The emotional labour of second language teaching within a Japanese university. In C. Gkonou, D. Tatzl, & S. Mercer (Eds.), *New directions in language learning psychology* (pp. 97–112). Springer.
- King, J., & Ng, K.-Y. S. (2018). Teacher emotions and the emotional labour of second language teaching. In Sarah Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language Teacher Psychology* (pp. 141–157). Multilingual Matters.
- King, K. A., & Mackey, A. (2016). Research Methodology in Second Language Studies: Trends, Concerns, and New Directions. *Modern Language Journal*, 100, 209–227.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981a). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345–379.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981b). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263–291.
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics: The tension between macroethical and microethical perspectives in situated research. *The Modern Language Journal*, 92(4), 503–518. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00784.x>

- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher education. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314–332). Multilingual Matters.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance. *Modern Language Journal*, 99(3), 435–449.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten lessons from complex dynamic systems theory: What is on offer. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 11–19). Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 377.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. In L. Ortega & Z. Han (Eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 11–50). John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Resonances: Second language development and language planning and policy from a complexity theory perspective. In M. Siiner, F. H. Hult, & T. Kupisch (Eds.), *Language policy and language acquisition planning* (pp. 203–218). Springer.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843–863.
- Lee, M., & van Vlack, S. (2017). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 38(5), 669–686.
- Lewis, M. D. (2005). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behavioral and Brain Sciences*, 26, 169–245.
- Littleton, A. (2018). Emotion regulation strategies of kindergarten ESL teachers in Japan: an interview-based survey. *Language Learning Journal*.
- Loh, C. E., & Liew, W. M. (2016). Voices from the ground: The emotional labour of English

- teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 55, 267–278.
- Lüdke, M., & André, M. (2017). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2nd ed.). E.P.U.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA. Multilingual Matters*.
- Mackey, A., & Bryfonski, L. (2018). Mixed Methodology. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (pp. 103–122). Palgrave Macmillan.
- Magno e Silva, W., Matos, M. C. V. S. e, & Rabelo, J. A. de A. (2015). Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e teoria da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(3), 681–710.
- Martínez-Agudo, J. de D. (Ed.). (2018). *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Springer.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Matos, M. C. V. S. e. (2011). *O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira*. Universidade Federal do Pará.
- Matos, M. C. V. S. e. (2019). *Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro*. Universidade Federal do Pará.
- McDonough, S. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*. Allen & Unwin.
- Mercer, Sarah, Ryan, S., & Williams, M. (Eds.). (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Mercer, Sarah. (2012). The Complexity of Learner Agency. *Apples- Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59.
- Mercer, Sarah. (2013). Towards a Complexity-Informed Pedagogy for Language Learning. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, 13(2), 375–398.
- Mercer, Sarah. (2016a). Seeing the world through your eyes: Empathy in language learning and teaching. In P. D. Macintyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 91–111). Multilingual Matters.
- Mercer, Sarah. (2016b). The contexts within me: L2 self as a complex dynamic system. In J. King (Ed.), *The dynamic interplay between context and the language learner* (pp. 11–28). Palgrave Macmillan.
- Mercer, Sarah. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher.

- Language Teaching*, 51(4), 504–525.
- Mercer, Sarah, & Gkonou, C. (2017). Teaching with heart and soul. In T. Gregersen & P. D. MacIntyre (Eds.), *Innovative practices in language teacher education: Spanning the spectrum from intra- to inter-personal professional development* (pp. 103–124). Springer.
- Mercer, Sarah, & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Mercer, Sarah, & Kostoulas, A. (2018a). Introduction to language teacher psychology. In Sarah Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language Teacher Psychology* (pp. 1–17). Multilingual Matters.
- Mercer, Sarah, & Kostoulas, A. (Eds.). (2018b). *Language teacher psychology*. Multilingual Matters.
- Mercer, Sarah, & Ryan, S. (2015a). Special issue: Psychology in language learning 1. *Studies in Second Language Learning & Teaching*, 5(2).
- Mercer, Sarah, & Ryan, S. (2015b). Special issue: Psychology in language learning 2. *Studies in Second Language Learning & Teaching*, 5(3).
- Mercer, Sarah, & Ryan, S. (2016). Stretching the boundaries: language learning psychology. *Palgrave Communications*, 2(1), 16031.
- Mesquita, B., & Markus, H. R. (2004). Culture and emotion: Models of agency as sources of cultural variation in emotion. In A. S. R. Manstead, N. Fridja, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium* (pp. 341–358). Cambridge University Press.
- Miller, E. R., & Gkonou, C. (2018). Language teacher agency, emotion labor and emotional rewards in tertiary-level English language programs. *System*, 1–11.
- Morris, S., & King, J. (2019). Teacher Frustration and Emotion Regulation in University Language Teaching. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 433–452.
- Morris, S., & King, J. (2020). Emotion regulation among university EFL teachers in Japan: The dynamic interplay between context and emotional behavior. In C. Gkonou, J.-M. Dewaele, & J. King (Eds.), *The emotional rollercoaster of language teaching* (pp. 193–210). Multilingual Matters.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Oliveira, A. C. T. de. (2021a). Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(1), 81–106.
- Oliveira, A. C. T. de. (2021b). *O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola*

- pública: um olhar crítico para as emoções*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Ortega, L. (2005a). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89, 427–443.
- Ortega, L. (2005b). Methodology, epistemology, and ethics in instructed SLA research: An introduction. *Modern Language Journal*, 89(3), 317–327. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00307.x>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2020). The well of language teachers' emotional well-being. In C. Gkonou, J.-M. Dewaele, & J. King (Eds.), *The emotional rollercoaster of language teaching* (pp. 247–268). Multilingual Matters.
- Oxford, R. L., & Gkonou, C. (2020). Working with the complexity of language learners' emotions and emotion regulation strategies. In R. J. Sampson & R. S. Pinner (Eds.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology*. Multilingual Matters.
- Paiva, V. L. M. de O. (2005). Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 43–61.
- Paiva, V. L. M. de O. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. Parábola.
- Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect.” In D. Gabrys-Barker & J. Bielska (Eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp. 3–28). Multilingual Matters.
- Plonsky, L. (Ed.). (2015). *Advancing quantitative methods in second language research*. Routledge.
- Prior, Ma. T. (2018). Interviews and Focus Groups. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (pp. 225–248). Palgrave Macmillan.
- Ramos, F. S. (2021). O ser e o sentir na formação inicial de uma professora de língua inglesa. In A. de C. Dellagnelo & M. H. Vieira-Abrahão (Eds.), *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural* (pp. 1–27). Pontes.
- Reis, S., & Egido, A. A. (2017). Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In S. Reis (Ed.), *História, políticas e ética na área profissional da linguagem* (pp. 227–250). Eduel.
- Rezende, T. (2020). “Somos a resistência”: Emoções de professoras/es (de inglês) de escolas

- públicas*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Rodrigues, N. N. (2015). *Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English*. Universidade Federal de Viçosa.
- Rosenberg, E. L., & Fredrickson, B. L. (1998). Overview to Special Issue: Understanding Emotions Means Crossing Boundaries within Psychology. *Review of General Psychology*, 2(3), 243–246.
- Sade, L. A. (2009). Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 9(2), 515–537.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1–12.
- Schutz, P. A., DeCuir-Gunby, J. T., & Williams-Johnson, M. R. (2016). Using multiple and mixed methods to investigate emotions in educational contexts. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological advances in research on emotion and education* (pp. 217–230). Springer.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Academic Press.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009a). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Springer.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009b). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 3–11). Springer.
- Silva, J. B. M. (2018). *Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial*. Universidade Federal de Viçosa.
- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0), 1–18.
- Smith, L., & King, J. (2018). Silence in the foreign language classroom: The emotional challenges for L2 teachers. In J. de D. Martínez-Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education* (pp. 323–340). Springer.
- Solomon, R. C. (2004). On the passivity of the passions. In A. S. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium* (pp. 11–29). Cambridge University Press.
- Staples, S., & Biber, D. (2015). Cluster Analysis. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 243–274). Routledge.

- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207.
- Talbot, K., & Mercer, S. (2019). Exploring University ESL/EFL Teachers' Emotional Well-Being and Emotional Regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 410–432.
- Tambara, E. C. (1998). Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século 19. *História Da Educação*, 2(3), 35–57.
- Tamir, M. (2016). Why Do People Regulate Their Emotions? A Taxonomy of Motives in Emotion Regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 20(3), 199–222.
- Tatzl, D., Gkonou, C., & Mercer, S. (2016). Introduction: New directions in language learning psychology. In C. Gkonou, D. Tatzl, & S. Mercer (Eds.), *New directions in language learning psychology* (pp. 1–6). Springer.
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how.” *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189.
- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *Modern Language Journal*, 100, 19–47.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135.
- Ushioda, E. (2015). Context and complex dynamic systems theory. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 47–54). Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation: An ethical agenda for research*. Oxford University Press.
- van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning: Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 79–103.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social*

constructivist approach. Cambridge University Press.

Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford University Press.

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103–125.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948.

Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 367–377). Springer.

APÊNDICES

Apêndice A – Pesquisas sobre regulação e trabalho emocional de professores de línguas

Autores(as)	Participantes e Contexto	Objetivos do estudo	Instrumentos
Ghanizadeh & Royaei (2015)	153 professores de inglês que atuam em diferentes institutos de ensino no Irã.	Verificar a correlação entre regulação emocional, trabalho emocional e <i>burnout</i> .	Questionário em escala Likert.
Acheson, Taylor & Luna (2016)	5 professores de francês, espanhol e latim que atuam em escolas de ensino médio nos EUA.	Verificar de que maneira e por quais razões os professores engajam-se em trabalho emocional, assim como os efeitos desse engajamento.	Entrevistas semiestruturadas.
King (2016)	5 professores de inglês que atuam em uma universidade no Japão.	Compreender de que maneira os professores desenvolvem o trabalho emocional nos seus contextos de ensino.	Entrevistas semiestruturadas.
Loh & Liew (2016)	10 professores de inglês que atuam em escolas de programas integrados em Singapura.	Compreender a experiência emocional dos professores e verificar que tipo de trabalho emocional requerido nesse contexto.	Entrevistas semiestruturadas.
Gallo & Tassinari (2017)	9 professores de francês e italiano que atuam em contexto universitário na Alemanha.	Investigar quais emoções são experienciadas pelos professores e como eles as regulam em relação ao ensino.	Questionários, grupo focal e diário do pesquisador.
Gkonou & Miller (2017)	8 professores de inglês que atuam num curso privado de idiomas na Grécia.	Verificar como professores lidam com aprendizes ansiosos, considerando o que acreditam sobre si mesmos e seus alunos.	Entrevistas semiestruturadas.
Lee & van Vlack (2017)	127 professores de inglês que trabalham em diversos contextos de ensino na Coreia do Sul.	Investigar a relação entre as estratégias de trabalho emocional, emoções discretas e autoeficácia no gerenciamento de sala de aula.	Questionário em escala Likert.

Benesch (2018)	13 professores de inglês que atuam em contexto universitário nos EUA.	Investigar a relação entre as regras de sentimento e o trabalho emocional de professores e verificar como essa relação fomenta a agência do professor em resistir a tais regras.	Entrevistas semiestruturadas.
King & Ng (2018)	5 professores de inglês experientes que atuam no contexto universitário no Japão	Explorar como os professores regulam suas emoções na interação com os alunos e em situações consideradas estressantes.	Entrevistas semiestruturadas.
Littleton (2018)	4 professores de inglês que atuam no ensino infantil no Japão.	Explorar como os professores fazem uso de estratégias de regulação emocional no seu trabalho.	Entrevistas semiestruturadas.
Miller & Gkonou (2018)	36 professores de inglês que trabalham em universidades no Reino Unido e EUA, dos quais 25 participaram na segunda fase do estudo.	Verificar como o trabalho emocional fomenta ou restringe a agência dos professores e como o exercício dessa agência provoca recompensas emocionais.	Questionário semiaberto e entrevistas semiestruturadas.
Morris & King (2019)	7 professores de inglês que atuam no contexto universitário no Japão.	Investigar quais as fontes de frustração que os professores experienciam e como eles regulam essas frustrações relacionadas ao ensino.	Entrevistas semiestruturadas, observação não-participante e sessões de visionamento.
Talbot & Mercer (2019)	12 professores de inglês que atuam no contexto universitário em três países: EUA, Áustria e Japão.	Investigar como os professores percebem e experienciam o seu bem-estar e como eles o gerenciam.	Entrevistas semiestruturadas.
Alshakhi & Le Ha (2020)	4 professores de inglês que atuam em uma universidade na Arábia Saudita.	Explorar o trabalho emocional e capital emocional relacionados com a mobilidade transnacional dos professores, que os autores chamam de trabalho emocional transnacional complexo.	Observação não-participante, notas de campo, sessões de visionamento e entrevistas semiestruturadas.

Acheson & Nelson (2020)	83 professores de diferentes línguas adicionais que atuam em escolas de ensino médio nos EUA.	Compreender como professores de línguas adicionais performam o trabalho emocional nas escolas, além de verificar a relação do TE com satisfação laboral e variáveis demográficas.	Questionário em escala.
Benesch (2020a)	15 professores de inglês que atuam em uma universidade nos EUA.	Explorar a relação entre trabalho emocional e ativismo	Entrevistas semiestruturadas.
Benesch (2020b)	13 professores de inglês que atuam em uma universidade nos EUA.	Compreender como as relações de poder e o trabalho emocional estão relacionados.	Entrevistas semiestruturadas.
Bielak & Mystkowska-Wiertelak (2020)	9 professores de inglês e 64 aprendizes de inglês, dentre os quais 16 foram entrevistados.	Verificar quais as estratégias de regulação emocional os professores empregam para aumentar as emoções positivas e diminuir as negativas dos seus alunos.	Questionário baseado em cenários e entrevistas semiestruturadas.
Morris & King (2020)	7 professores de inglês que atuam em contexto universitário no Japão.	Descrever como os professores regulam suas emoções e bem-estar.	Entrevistas semiestruturadas, observação não-participante e sessões de visionamento.
De Costa, Li & Rawal (2020)	2 professores de inglês que atuam em escolas de ensino médio no Nepal.	Explorar como os professores negociam e gerenciam as demandas emocionais do seu trabalho.	Entrevistas semiestruturadas.
Gkonou & Miller (2021)	25 professores de inglês que trabalham em universidades no Reino Unido e EUA.	Explorar como o trabalho emocional e a reflexão ajudam os professores no desenvolvimento de um capital emocional.	Entrevistas semiestruturadas.
Greenier, Derakhshan & Fathi (2021)	363 professores de inglês que atuam no Reino Unido e Irã, sendo 11 participantes entrevistados.	Verificar a relação entre o engajamento laboral, bem-estar psicológico e regulação emocional de professores de inglês.	Questionários em escala e entrevistas semiestruturadas.

Apêndice B – Questionário Regulação Emocional de Professores de Línguas

Caro(a) Professor(a),

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, onde desenvolvo uma pesquisa intitulada “Sinto, logo existo: Regulação emocional de professores de inglês em serviço”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Hilda Simone Henriques Coelho.

Este estudo tem como objetivo compreender como os professores de língua inglesa da rede pública de ensino regulam suas emoções. Para isso, elaborei este questionário que abrange as múltiplas dimensões da regulação emocional no contexto escolar e para o qual gostaria de contar com a sua participação. Suas informações e respostas são completamente anônimas e confidenciais e você levará em torno de 10 minutos para concluir este questionário.

O questionário está dividido em três partes: na primeira, serão perguntados alguns dados que permitirão traçar o seu perfil e, na segunda, será solicitada a sua opinião a respeito das situações apresentadas. Destaco que não há respostas “certas” ou “erradas”, uma vez que estou interessado na sua experiência pessoal que é essencial para o sucesso da investigação.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, por favor, não hesite em entrar em contato com o pesquisador responsável em eduardocdsj@gmail.com.

Agradeço imensamente pelo seu tempo e colaboração. Sem eles não seria possível realizar este estudo.

Eduardo Castro dos Santos Junior

- Confirmando que li a informação anterior e dou o consentimento para a utilização dos dados com fins exclusivamente acadêmicos e científicos pela pessoa responsável por esta pesquisa.

[] SIM
[] NÃO

1. Informações pessoais

a. Idade:

b. Sexo

[] Masculino
[] Feminino
[] Prefiro não informar

c. Como você descreveria o seu atual nível de proficiência em inglês?

[] (A2) Nível básico
[] (B1) Nível intermediário
[] (B2) Nível intermediário avançado
[] (C1) Nível avançado
[] (C2) Nível proficiente

d. Qual das opções abaixo melhor se aplica à sua formação educacional?

[] Graduação

[] Especialização

[] Mestrado

[] Doutorado

e. Quantos anos de experiência em ensino de inglês em contextos formais você tem?

f. Quantos anos de experiência em ensino de inglês na rede pública você tem?

g. Em quantas escolas você trabalha no momento?

h. De um modo geral, quantas horas de ensino de inglês em sala de aula você tem em uma semana?

i. Além do tempo em sala de aula, quantas horas por semana você investe para fazer outras atividades relacionadas ao seu trabalho (ex., planejar aulas, corrigir trabalhos etc.)?

j. Você participa ou participou nos últimos dois anos de alguma atividade de formação continuada (Ex., cursos de curta duração, palestras, congressos, oficinas, projetos de pesquisa etc.)?

[] Sim

[] Não

Em caso afirmativo, especifique quais você foi participante e quando elas ocorreram.

2. Regulação emocional no contexto escolar

Nesta seção do questionário, gostaria de fazer algumas perguntas sobre como você gerencia suas emoções em sala de aula. Embora algumas das afirmações a seguir possam parecer semelhantes, elas diferem em aspectos importantes. Para cada item, responda o quanto concorda ou discorda das seguintes afirmações escolhendo um número de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Por favor, não deixe nenhum item sem resposta.

1. Eu tento evitar situações conflitantes na escola.
2. Eu me afasto quando a conversa deriva para um tema que me deixa desconfortável.
3. Eu tento evitar discussões sobre tópicos desagradáveis na escola.
4. Eu me afasto de situações conflitantes no trabalho.
5. Eu evito me engajar em discussões com pais ou alunos problemáticos.
6. Eu planejo a minha aula considerando como os alunos irão se sentir.
7. Eu planejo a minha aula considerando como eu irei me sentir.
8. Quando os alunos me irritam com o comportamento deles, tento corrigi-los e direcioná-los para um comportamento mais adequado.
9. Eu questiono meus próprios métodos de ensino quando me sinto impotente em relação ao comportamento inadequado de algum aluno.
10. Estou desenvolvendo habilidades e buscando conhecimentos para tornar meu trabalho com os alunos menos estressante.
11. Eu peço conselhos a colegas mais experientes quando tenho um problema na escola.
12. Eu busco informações adicionais para resolver problemas na escola que me incomodam.
13. Durante a aula, eu altero o plano de aula para lidar com os alunos que se comportam mal.
14. Quando fico chateado na escola, lembro-me das minhas prioridades na vida.

15. Na escola, eu me acalmo vendo as coisas por outra perspectiva.
16. Quando fico chateado com o comportamento dos alunos, lembro-me de que são apenas crianças/adolescentes.
17. Se, por algum motivo, me sinto infeliz no trabalho, redireciono meus pensamentos para algo positivo.
18. Se me sinto impotente em relação a algum problema na escola, percebo que algumas coisas estão além do meu controle.
19. Eu busco ter pensamentos positivos antes de entrar na sala de aula.
20. Durante a aula, eu ignoro o mal comportamento dos alunos.
21. Quando me sinto infeliz por causa do meu trabalho, tento esquecer e pensar em outra coisa.
22. Eu não quero nem pensar nas frustrações que sinto na escola.
23. Eu ignoro o sofrimento que sinto em algumas situações na escola.
24. Se eu me irrita com algumas situações na escola, tento esconder isso.
25. Eu ignoro a raiva que sinto na escola.
26. Para reduzir a tensão causada por situações desagradáveis na escola, utilizo alguma estratégia como: respirar fundo, abrir a janela e respirar ar puro, contar até dez.
27. Eu guardo as minhas emoções para mim quando ensino.
28. Tenho cuidado para não expressar emoções positivas na sala de aula.
29. Tenho cuidado para não expressar emoções negativas na sala de aula.
30. Eu controlo as minhas emoções não as expressando em sala de aula.

3. Convite para a segunda fase do estudo

A segunda fase do estudo consiste em entrevistá-lo(a) sobre a sua experiência emocional com o ensino de língua inglesa na rede pública de ensino. A entrevista terá duração estimada de sessenta minutos, ocorrerá aonde for mais conveniente para você, será gravada com o auxílio de um gravador de voz e posteriormente transcrita. Assim como as respostas a este questionário, a entrevista é anônima e confidencial, isto é, você terá a sua identidade resguardada e protegida.

Você gostaria de fazer parte da sequência do estudo?

[] Sim [] Não

Caso você tenha interesse, por favor, informe os dados abaixo:

Nome:

E-mail:

Telefone/WhatsApp:

4. Gratidão!

Muito obrigado pelo seu tempo e colaboração!

Abaixo compartilho alguns recursos que podem lhe interessar.

- Site de compartilhamento de notícias positivas:
 - <https://razoesparaacreditar.com/>
- Site de compartilhamento de notícias positivas:
 - <https://www.positive.news/>
- Ted Talks sobre felicidade e bem-estar:
 - <https://mappalicious.com/2014/06/29/my-top-20-tedx-talks-on-happiness-well-being-meaning-co/>
- Recursos para o bem-estar:

- <https://greatergood.berkeley.edu/>
- Recursos para o bem-estar do professor:
 - <https://www.teacher-wellbeing.com.au/resources/for-teachers/>
- Site com recursos para uma vida mais feliz:
 - <https://www.actionforhappiness.org/>

Muito obrigado!

Eduardo

Apêndice C – Matriz de Validação do Questionário

Regulação emocional no contexto escolar

Nº do item	Muito adequado	Adequado	Pouco Adequado	Inadequado
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

OUTRAS INFORMAÇÕES

1. Você teria alguma sugestão para inclusão de outros aspectos?

[] Sim [] Não

Em caso afirmativo, quais seriam as sugestões?

2. Você recomendaria a exclusão de algum item?

[] Sim [] Não

Se a sua resposta for positiva, qual ou quais?

3. Considera o formato adequado?

[] Sim [] Não

No caso de resposta negativa que sugestões você tem a fazer?

4. Considera a linguagem acessível?

[] Sim [] Não

No caso de resposta negativa que sugestões você tem a fazer?

FICHA DE INFORMAÇÕES DOS ESPECIALISTAS

Titulação acadêmica

Maior título:

Área do conhecimento:

Ano de obtenção:

Experiência profissional

Docência

- [] Graduação
- [] Pós-graduação

[] Pesquisa

[] Extensão

[] Administração

Apêndice D – Roteiro para Entrevista Semiestruturada

1) Trajetória e experiência profissional

- a) Você poderia me falar sobre a sua trajetória para se tornar professor(a) de inglês?
- b) Há quanto tempo você ensina? Que tipo de experiência de ensino você já teve?
- c) Você ensina em quantas escolas? Quantas turmas você atualmente tem?
- d) Em que momento você decidiu se tornar professor(a) de inglês? Porque você quis ser professor(a) de inglês?
- e) Você teve algum tipo de pessoa ou experiências que foram determinantes na sua decisão de se tornar professor(a)?
- f) O que você mais gosta da sua profissão? E o que menos gosta?

2) Reconhecimento profissional

- a) Como você se descreveria como professor(a)?
- b) Como outras pessoas (amigos, colegas, alunos, família) descreveriam você como professor(a)?
- c) Como você lida com situações difíceis na sua vida profissional?
- d) O que significa ser professor(a) para você?
- e) O que você acha sobre como a sociedade vê os professores hoje em dia? Como isso faz você se sentir?

3) Relacionamento profissional

- a) O que você pensa sobre ensinar na escola que você atualmente trabalha?
- b) O que você mais gosta sobre ensinar nesse lugar? E o que menos gosta?
- c) Como você descreveria a sua relação com outros colegas de trabalho?
- d) O que você pensa sobre a profissão?
- e) Que conselhos você daria para pessoas que gostariam de seguir nessa profissão?

4) Emoções em sala de aula e na escola

- a) De um modo geral, que tipos de emoções você já experienciou em sala de aula/escola?
- b) Você poderia informar com que situações elas estão relacionadas?
- c) Você alguma vez já tentou controlar ou fingir o que sente em sala de aula/escola? Em quais situações?
- d) Como você acha que controla as suas emoções em sala de aula/escola?
- e) Você acha que os alunos/colegas percebem com facilidade como você se sente?

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Sinto, logo ensino: Regulação emocional de professores de inglês em serviço”**, cujo objetivo geral é compreender de que maneira os professores de inglês da rede pública de ensino, da região metropolitana de Belém-Pará, gerenciam as suas emoções em sala de aula. Os objetivos específicos deste estudo são: a) descrever o perfil emocional dos professores de inglês; b) verificar quais as emoções são experienciadas em sala de aula; c) identificar quais estratégias de regulação emocional são utilizadas; d) identificar quais características do contexto de uso dessas estratégias. No âmbito de formação de professores de línguas, este trabalho justifica-se pela importância de estudos que tratem dos aspectos emocionais dos professores em atuação nas escolas públicas brasileiras. Para esta pesquisa adotaremos dois instrumentos para a coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada gravada em áudio.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua participação se dará, primeiramente, respondendo a um questionário online para que possamos conhecer algumas de suas experiências emocionais em sala de aula e traçar o seu perfil enquanto participante desta pesquisa. Em um segundo momento, você também será convidado(a) a participar de uma entrevista, com duração estimada de sessenta minutos, que será gravada com o auxílio de um gravador de voz e transcrita posteriormente. Com o objetivo principal de preservar a sua imagem e resguardar a sua identidade, informamos que a gravação de áudio a ser feita durante a entrevista oral será utilizada apenas para este projeto. No período da pesquisa, as gravações serão armazenadas em um banco de dados feito por mim, em meu computador pessoal, onde outras pessoas não terão acesso. Afirmamos que os dados, em hipótese alguma, serão divulgados em sites da Internet de qualquer espécie ou em qualquer tipo de redes sociais. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, você irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para preservar ainda mais sua identidade na hora da apresentação dos resultados desta pesquisa.

O risco envolvido nesta pesquisa consiste na possibilidade de você se sentir desconfortável diante da exposição pessoal e profissional no momento de responder o questionário e ao participar da entrevista. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve sua percepção do seu ambiente de trabalho, bem como da sua atuação profissional. No entanto, comprometemo-nos em tomar todas as medidas de segurança para que não tenha sua privacidade exposta em qualquer etapa desta pesquisa, e certificamos que você poderá escolher o ambiente em que se sinta mais confortável e seguro(a) para responder o questionário e participar da entrevista. O possível benefício de participar deste estudo inclui oportunidades para você refletir sobre as experiências emocionais vivenciadas no seu ambiente de trabalho, contribuindo para a sua formação continuada. Ao final da pesquisa, forneceremos uma cópia digital da dissertação e/ou um infográfico com os resultados do trabalho.

Para participar deste estudo, você não receberá qualquer vantagem financeira. Entretanto, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação dessa pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**Sinto, logo ensino: Regulação emocional de professores de inglês em serviço**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Data: _____ / _____ / 2020.

ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Nome do pesquisador responsável: EDUARDO CASTRO DOS SANTOS JUNIOR

Endereço: Rua José Euclides Santana 155, apto 101. Santa Clara. Viçosa-MG

Passagem Dias Junior, 33. Pedreira. Belém-PA

Telefone: (91) 98400-4627

E-mail: eduardocdsj@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

E-mail: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br