

## “A PANDEMIA NOS PEGOU TOTALMENTE DESPREVENIDOS”: O TRABALHO EMOCIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO PRIVADO

“THE PANDEMIC CATCHES US TOTALLY OFF GUARD”: THE EMOTIONAL LABOR OF ENGLISH TEACHERS FROM PRIVATE SCHOOLS

Ana Claudia Turcato Oliveira<sup>1</sup>, Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite<sup>2</sup>, Felipe de Almeida Coura<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-8256-7964>; <https://orcid.org/0000-0002-2696-7055>  
[anaturcato@uft.edu.br](mailto:anaturcato@uft.edu.br); [felipecoura@uft.edu.br](mailto:felipecoura@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-8859-3896>  
[patriciacostaleite@ufsj.edu.br](mailto:patriciacostaleite@ufsj.edu.br)

Recebido em 13 ago. 2021  
Aceito em 1 nov. 2021

**Resumo:** Na atualidade, o impacto da pandemia da Covid-19 foi sentido por todos os setores da sociedade, incluindo o da educação, o qual precisou fazer uma repentina transição do ensino presencial para o ensino remoto. Essa mudança trouxe novos desafios aos professores do setor privado, exigindo uma maior gestão de suas emoções, especialmente por estarem imersos em uma sociedade neoliberal, fortemente instaurada em contextos educacionais. Desse modo, partindo do entendimento de que o ensino envolve emoções (BARCELOS, 2015), pois é uma atividade emocional (HARGREAVES, 2000), o presente artigo discute os efeitos do trabalho emocional de uma professora de Língua Inglesa de escola particular de ensino fundamental, diante à pandemia do Coronavírus. Para tanto, este estudo qualitativo lançou mão de narrativas em formato de diários orais, gerados durante o primeiro semestre do ano de 2020. Para tratamento dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Conclui-se neste estudo, que a lógica neoliberal reforçou o desgaste emocional e físico dos docentes, com a exigência disciplinadora dos eixos principais do neoliberalismo: produtividade, rapidez e lucro, ignorando o bem-estar docente e intensificando o seu trabalho emocional. Aponta-se, também, que o trabalho emocional pode fornecer subsídios para políticas de transformação educacional, no que tange às emoções da professora.

**Palavras-chave:** Emoções. Trabalho emocional. Língua Inglesa. Pandemia.

**Abstract:** At this time, the impact of the Covid-19 pandemic has been felt by all sectors of society, including Education, which have had to make a sudden transition from face-to-face to remote learning. This change brought new challenges to the teachers from private sectors, demanding greater management of their emotions, especially as they are immersed in a neoliberal society, strongly established in educational contexts. In this way, starting from the understanding that teaching involves emotions (BARCELOS, 2015), as it is an emotional activity (HARGREAVES, 2000), this article discusses the effects of the emotional labor of one English language teacher from private elementary school, in the face of the Coronavirus pandemic. For that reason, this qualitative study made use of narratives in the form of oral diaries, generated during the first half of 2020. Content Analysis was chosen for data treatment (BARDIN, 2011). In conclusion, this study shows that the neoliberal logic reinforced the emotional and physical exhaustion of teachers, with the disciplinary requirement of the main axes of neoliberalism: productivity, speed and profit, ignoring the well-being of teachers and intensifying their emotional labor. It is also pointed out that emotional labor provides subsidies for educational transformation policies, with regard to teacher' emotions.

**Keywords:** Emotions. Emotional Labor. English. Pandemic.

## INTRODUÇÃO

O ano de 2020 provocou inúmeras mudanças em todo o mundo devido à pandemia do Coronavírus. No início do ano letivo do referido ano, escolas de toda parte do globo cancelaram suas aulas presenciais e partiram imediatamente para o formato do modelo de ensino remoto, atendendo seus alunos a distância, com a realização de atividades virtuais síncronas e assíncronas<sup>1</sup>. Nesse novo contexto, professores, em geral, têm vivenciado emoções intensas devido aos efeitos dessa pandemia no cotidiano educacional. As rápidas mudanças que esse vírus impôs trouxeram muita ansiedade e frustração aos professores, por conta das incertezas sobre os novos rumos a percorrer durante a pandemia. Pressões enfrentadas nesse cenário demandaram esforço e dedicação tanto das escolas quanto das famílias, intensificando ainda mais a relação entre professores, alunos, pais de alunos, estimulando um trabalho emocional diário nos docentes.

Hoje em dia, vivemos em uma sociedade, cuja lógica neoliberal prevalece. Essa lógica centra-se no lucro, produtividade e competitividade, com pouca valorização do bem-estar dos trabalhadores (APPLE, 2004). As escolas, em especial as que pertencem ao sistema privado de ensino, são geridas como empresas e, conseqüentemente, seus professores como profissionais liberais, autônomos, totalmente responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar (BIESTA, 2009).

Críticas ao ideário neoliberal vem ganhando força na educação há algumas décadas (APPLE, 2010; BIESTA, 2009, 2015; FERRAZ, 2015) muito embora questões relacionadas ao neoliberalismo, educação e emoções, na perspectiva crítica, ainda permaneçam pouco debatidas (BENESCH, 2018; BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2003). Contudo, algumas pesquisas tomaram fôlego na área da Sociologia a partir dos estudos de Arlie Hochschild (1983), nos anos 80. Essa socióloga cunhou o termo “trabalho emocional” com o objetivo de destacar o

---

<sup>1</sup> De acordo com Sá *et al.* (2020), atividades síncronas são aquelas que ocorrem de forma simultânea, nas quais é imprescindível que docentes e estudantes participem no mesmo instante e no mesmo ambiente (no caso, virtual). Dentre as vantagens está a disponibilidade de contato com os estudantes em tempo real, para estabelecimento de diálogos que contribuam com o esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos e as dinâmicas desenvolvidas no ensino remoto. Já as atividades assíncronas são caracterizadas pela não simultaneidade, pois, neste caso, não é preciso que estudantes e docentes estejam “conectados” ao mesmo tempo. Dentre as vantagens está a maior flexibilidade aos estudantes e docentes.

processo de autorregulação das emoções como parte da função do trabalhador (HOCHSCHILD, 1983). O trabalho emocional se refere sobretudo à necessidade de os funcionários modificarem ou esconderem suas emoções para cumprirem às exigências da empresa, geralmente, causando danos emocionais (ibidem.).

Vinte anos atrás, no ensino, o trabalho emocional tornou-se reconhecido como fator inerente à vida profissional docente (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2003). Para Benesch (2017), é por meio do trabalho emocional, que os professores podem desempenhar emoções de contestação e resistência, visto que o poder institucional pode ser desafiado pelas reivindicações dos trabalhadores em educação e as suas emoções são um forte aliado a construção de sua agência (BENESCH, 2017, 2018).

Considerando que a Covid-19 ressaltou ainda mais as consequências do neoliberalismo na educação (UNESCO, 2020), este estudo pretende discutir em que medida esse novo cenário afetou a emoção de uma professora de Inglês, de uma escola privada de ensino. Para tanto, lançaremos mão de perspectivas críticas para os estudos das emoções (BENESCH, 2017, 2019; BOLER, 1997, 1999; ZEMBYLAS, 2003, 2005, 2007), buscando responder as seguintes perguntas: quais fatores causam trabalho emocional na professora de inglês de escola privada em um contexto de pandemia, em uma sociedade regulada pelo neoliberalismo? Em que medida esses fatores afetam a sua subjetividade como professora de LI? Essas perguntas direcionam ao objetivo específico: investigar como se constitui o trabalho emocional de uma professora de LI em um cenário de pandemia, levando em consideração fatores micro e macroestruturais de uma sociedade neoliberal.

## **1 ESTUDOS SOBRE EMOÇÕES: ALGUNS APONTAMENTOS**

Durante muitos anos, pesquisas sobre emoções foram escassas na área das Ciências Sociais e Humanas (BOLER, 1999; PAVLENKO, 2013; ZEMBYLAS, 2003). Diante disso, existe certa unanimidade em afirmar que “as raízes dessa negligência não estão independentes do domínio das tradições epistemológicas e metodológicas que procuraram estabelecer dicotomias claras entre o pessoal/público, emoção/razão e quantitativo/qualitativo” (DENZIN, 2009, n.p.). Segundo algumas pesquisadoras, esse desinteresse pelas emoções se deve, em grande parte, por

serem consideradas primitivas, complexas e inferiores, muito associadas ao sexo feminino<sup>2</sup> e, portanto, menos importantes para serem examinadas pela ciência (BENESCH, 2017; BOLER, 1999; LUTZ, 1990).

Contudo, no final do século XX, mais precisamente no início dos anos 90, ocorreu nas Ciências Humanas e Sociais um fenômeno denominado “virada afetiva”, intensificando estudos com foco nas emoções dentro e fora do campo educacional (PAVLENKO, 2013). A princípio, esses estudos receberam grande colaboração da Psicologia, influenciados, sobretudo, pelas descobertas relacionadas à “inteligência emocional” (GOLEMAN, 1995), bem como ao conceito de “juízo e avaliação” das emoções (SHUTZ; DAVIS, 2000), dentre outros que permaneceram como fontes importantes para pesquisas na educação e no ensino (ibidem.). Para Barcelos e Aragão (2019), embora as emoções tenham sido sistematicamente ignoradas por muitos anos o fato é que existe, atualmente, um interesse crescente pelas emoções, já que esses autores são da Linguística Aplicada, utilizando perspectivas ou abordagens variadas, as quais forneceram percepções úteis sobre a natureza dinâmica, multifacetada e sofisticada das emoções humanas.

Em relação às correntes que embasam pesquisas com emoções, a visão cognitivista majoritariamente dominou estudos na Linguística Aplicada, compreendendo as emoções como inatas e comuns a todos os seres humanos (BENESCH, 2017). Quanto a isso, Barcelos e Aragão (2019) explicam que, segundo essa perspectiva, as emoções são vistas como estados passivos que ocorrem apenas dentro da mente. Nesse entendimento, Zembylas (2007) declara que essa linha teórica possui “pouco interesse nos detalhes do contexto sociocultural, no qual os significados das emoções são desenvolvidos, incluindo aspectos como relações de poder ou condições históricas e culturais” (ZEMBYLAS, 2007, p. 61).

Outra corrente muito relevante é a socioconstrutivista. Essa perspectiva apoia-se principalmente em pesquisas sociológicas, focando na natureza da vida social dos professores e suas respostas emocionais (ZEMBYLAS, 2007). Segundo Zembylas (2007), esta corrente defende que as emoções estão alicerçadas no contexto social particular que constitui professores, alunos e suas ações em sala de

---

<sup>2</sup> A correlação entre emoções e o gênero feminino ajudou a disseminar por muito tempo a ideia de fraqueza, fragilidade, leviandade. Esse olhar para as emoções decorreu de um pensamento cartesiano, que valoriza a racionalidade, como também ao domínio da visão patriarcal (LUTZ, 1990).

---

uala. Nesse entendimento, as pesquisas focam na interpretação da emoção pelos indivíduos, visto que a ênfase está nas emoções relacionadas aos contextos sociais (ZEMBYLAS, 2005). Buscando ampliar o olhar para as emoções e o contexto sociopolítico, as perspectivas pós-estruturalistas e feministas exploram o papel da linguagem, discursos e o corpo, dentro de práticas sociais, colocando questões de poder no centro da compreensão teórica das emoções (BENESCH, 2017). Essa corrente será mais explicada no tópico referente ao trabalho emocional.

Em relação às definições das emoções, Barcelos (2015) admite que existem tantas definições quanto as muitas emoções que sentimos e suas combinações. Para Ross (2015 apud AGUDO, 2018), embora não exista uma definição totalmente aceita sobre emoções, de modo geral, elas têm sido definidas como sentimentos subjetivos e conscientes que geralmente evocam certas respostas ou reações espontâneas e involuntárias em indivíduos a um evento particular (ROSS, 2015 apud AGUDO, 2018). Alguns autores afirmam que as emoções são ligadas às crenças e identidade, podendo influenciar nas ações dos professores (ARAGÃO, 2005; BARCELOS, 2015). Para Barcelos (2015), as emoções são vistas como construções dinâmicas, em uma rede complexa que colore as nossas percepções e influencia a forma como escolhemos agir no futuro. Ahmed (2004) concebe as emoções como sendo cruciais para a própria constituição do psíquico e do social como objetos. Elas “permitem que o individual e o social sejam delineados como se fossem objetos” (AHMED, 2004, p. 10).

De acordo com Xu e Du (2016), geralmente, a maioria dos estudos sobre as emoções dos professores converge principalmente para as seguintes questões: esgotamento e estresse de professores; emoção docente e construção da identidade profissional nas reformas educacionais; emoção do professor e relações sociais; e competência e regulação emocional do professor. Sem dúvida, as emoções constituem uma dimensão fundamental no trabalho e na vida profissional dos professores (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

## 1.1 O TRABALHO EMOCIONAL E A REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

Em um mundo, cujo cenário neoliberal predomina, exige-se, frequentemente, que os empregados realizem trabalho emocional, a fim de garantir bons resultados às empresas e a permanência de seus clientes (HOCHSHILD, 1983). A partir dessa premissa, Hochschild (1983) desenvolveu seus estudos, alegando que as demandas do sistema capitalista prejudicavam as emoções dos empregados, especialmente os que se apresentavam em posições subalternas. Essa autora utilizou o termo trabalho emocional pela primeira vez em sua obra *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, propondo problematizar os efeitos negativos do trabalho emocional no dia a dia dos funcionários de empresas privadas, bem como denunciar a invisibilidade das emoções das mulheres no cotidiano profissional, dando destaque aos estudos de gênero. Em termos gerais, essa socióloga explica que os funcionários são obrigados a suprimir ou modificar suas emoções, exibindo-as “adequadamente” aos clientes, conforme os critérios das instituições (ibidem.). Hochschild (1983) defende a ideia de que a regulação das emoções tornou-se uma mercadoria vendável, cujas organizações têm o poder de gerenciar as emoções de seus trabalhadores, a fim de maximizar seus lucros dentro de sistemas de economias capitalistas.

Mais recentemente, alguns autores ampliaram esse conceito, amparando-se na perspectiva pós-estruturalista, alegando que o poder, agência e resistência estão no centro do papel das emoções (BENESCH, 2017; ZEMBYLAS, 2003, 2007). Conforme essa corrente de pensamento, não há uma divisão explícita entre o eu exterior e o interior, pois o sujeito é concebido como constituição discursiva, isto é, algo que recebemos e fazemos (BENESCH, 2017). Segundo Benesch (2020), a abordagem discursiva das emoções foca, em especial, nas maneiras

pelas quais as instituições tentam regular o comportamento e as emoções dos professores e os discursos das emoções associados a essa regulamentação [...] (essa perspectiva) traça sua expressão em determinados contextos históricos e culturais [...] (cujas) lutas emocionais dos professores não sinalizam falta de autocontrole ou inteligência emocional, mas, sim, refletem condições desafiadoras ou injustas que enfrentam nas salas de aula, escolas e na sociedade em geral (BENESCH, 2020, p. 3).

---

Isso significa que não há um esforço para descrever ou definir o conceito de cada emoção, mas de investigar seus efeitos e como o poder corporifica as emoções nos grupos sociais. Nessa lógica, as emoções refletem as relações de poder da sociedade, sendo incorporadas, como produtos de experiências anteriores, influenciadas por contextos sociais, históricos e culturais (ZEMBYLAS, 2007). As relações de poder constroem os sujeitos, que assumem e resistem a várias posições subjetivas em diferentes discursos. Assim, dependendo de como os discursos se entrecruzam, várias posições de sujeito estão disponíveis para eles, podendo ser adotadas ou não (ZEMBYLAS, 2003, 2005).

Nessa linha, as relações de poder fazem parte de todos os discursos sobre as emoções, pois determinam o que pode, não pode ou deve ser dito sobre as emoções, que é considerado verdadeiro ou falso sobre elas e o que apenas alguns indivíduos podem dizer sobre elas (ZEMBYLAS, 2003; BENESCH, 2017). Para Ahmed (2004), elas não são apenas compartilhadas por grupos sociais, mas são importantes para a manutenção de subjetividades políticas e sociais. Logo, os discursos sobre as emoções estabelecem, afirmam, desafiam ou reforçam diferenças de poder (ZEMBYLAS, 2005).

No que se refere ao trabalho emocional de professores de línguas, segundo Dewaele, Gknou e Mercer (2018), bons professores regulam suas próprias emoções para criar relacionamentos agradáveis com seus alunos, destacando a paixão, confiança e otimismo como emoções principais aos professores. Esses autores adotam um olhar cognitivista para as emoções. Em contrapartida, dentro da linha crítica, os estudos de Song (2018) revelam que o mito do falante nativo e a influência ideológica dominante no âmbito do ensino de línguas colaboram fortemente para a construção de ansiedade nos professores, estimulando intenso trabalho emocional. Benesch (2017) destacou em um de seus trabalhos que o trabalho emocional serviu para trazer à tona as injustiças contra alunos que não conseguiram cumprir com as exigências requeridas pelas instituições superiores, em relação à sua escrita acadêmica. Para essa autora, o trabalho emocional à luz da perspectiva pós-estruturalista, desafia a noção de que os docentes devem controlar suas emoções em silêncio, mas utilizá-las como uma potente ferramenta para agência crítica e ativismo (BENESCH, 2020).

## 1.2 NEOLIBERALISMO, EMOÇÕES E EDUCAÇÃO

Após a Segunda Guerra Mundial, os valores neoliberais da competitividade, individualismo e eficiência se tornam predominantes em quase todo o mundo, atingindo os sistemas educacionais (APPLE, 2004; BIESTA, 2009). Segundo Saviani (1985), a partir dos anos sessenta, a educação passou a fazer parte de um projeto de modernização e democratização da sociedade brasileira, cujos preceitos neoliberais foram altamente disseminados. O efeito pós-guerra, refletido nas reformas políticas, econômicas e sociais, alinhadas às regras da economia mundial, atingiu bruscamente às reformas da educação brasileira (SAVIANI, 1985). Os ideais positivistas consolidavam os currículos educacionais pautados no domínio das habilidades necessárias ao “bom” professor e na capacidade de reproduzir técnicas de ensino eficientes em sala de aula, a fim de alcançar máxima produção dos alunos (CAVALCANTE; MOITA LOPES, 1991). Nesse processo de consolidação do capitalismo, a educação se torna uma mercadoria, com escolas e currículos customizados e professores flexíveis para suprir a necessidade da clientela (BIESTA, 2009, 2013).

Alicerçados na visão neoliberal, o professor é considerado um *homo economicus*, isto é, um sujeito governável, autoempreendedor de si (ROSE, 1996). Contudo, a difusão dessa noção, do indivíduo-professor como sendo uma empresa, trouxe muitas consequências, pois colocou no docente a total responsabilidade por suas ações, sucessos e fracassos (BIESTA, 2009). Para Rose (1996), o neoliberalismo estrutura-se como uma prática de governança, que visa minimizar os custos e maximizar os lucros, regulando os corpos por meio de um autogerenciamento contínuo, utilizando técnicas que incentivam os sujeitos a assumirem responsabilidades individuais pelo seu trabalho, promovendo uma capitalização do sentido da vida e das emoções (HOCHSHILD, 1983; ROSE, 1996).

Nessa mesma linha de pensamento, Boler (1999) destaca a lógica da competição de mercado a todas as áreas da vida, distanciando-se do social e refletindo diretamente na dinâmica da escola. Essa autora assevera que os desafios que deveriam ser vistos como comum a todos são reduzidos à problemas individuais que dependem somente de o indivíduo solucioná-lo. Desse modo, essa percepção

neoliberal no âmbito educacional, separa a escola da realidade, onde os problemas da educação são vistos como a-históricos e isolados, mascarando as desigualdades advindas da divisão do trabalho, pela apropriação do capital e das forças produtivas do capitalismo (SAVIANI, 1985).

Embora o ensino tenha sido historicamente reconhecido como uma vocação, os professores sempre fizeram parte do meio econômico, sendo muito afetados por isso (ATTICK, 2017). Não é de hoje que a remuneração do professor é baixa diante de sua responsabilidade, pois, para o neoliberalismo, a escola necessita apenas preparar a força de trabalho para ser explorada pela ordem econômica mundial (ATTICK, 2017). Para Ferraz (2015), várias maneiras pelas quais, há tempos, as instituições de ensino

têm se voltado para o mercado de trabalho, por meio da busca de *rankings* de qualificações, do incentivo de uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação de conhecimento e dos currículos (FERRAZ, 2015, p. 46, grifo do autor).

A grande expansão de faculdades e universidades privadas, os inúmeros cursos de idiomas que se propõem a ensinar inglês em três meses<sup>3</sup>, a admissão de crianças cada vez mais novas em escolas, em geral, nos mostram alguns exemplos do que Ferraz (2015) pontua e ao que Fairclough (2001) nomeia de comodificação da educação, definida como:

o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. [...] por exemplo, setores das artes e da educação, como o teatro e o ensino da língua inglesa, sejam referidos como 'indústrias' destinadas a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais aos seus 'clientes' ou 'consumidores' (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

No ensino de língua inglesa, mais especificamente, a tal comodificação faz-se presente tanto no discurso de publicidades de cursos de idiomas, quanto da comunidade de escolas regulares, em geral, notadamente de escolas privadas que, por vezes, concebem a língua como um produto a ser consumido e adquirido de modo fácil, rápido e com urgência. Por conseguinte, o professor é visto como aquele

---

<sup>3</sup> Costa Leite (2013), ao pesquisar as representações midiáticas da língua inglesa reporta que "o fator tempo [...] aparece em muitas publicidades de EI que oferecem cursos rápidos e a LI em até três meses" (p. 12).

---

que deve fazer isso acontecer de modo eficiente e veloz, sendo a sala de aula, terreno de alta produção, em que o aluno se torna cliente e, o professor, reproduzidor de técnicas, altamente responsável pela satisfação do cliente, desprovido de emoções negativas que irão contra o processo de “venda” da língua produto. Reforçando que, como já mencionado neste artigo, a gestão das emoções configura-se, na arena neoliberalista, também uma mercadoria vendável, visto que instituições se apoderam do regulamento das emoções de seus trabalhadores (HOCHSCHILD, 1983), em prol de um negócio mais lucrativo.

A fim de exemplificar melhor essa ideia, Pereira (2018 apud BENESCH, 2020), investigou políticas educacionais do Ministério da Educação de Cingapura e concluiu que os discursos de cuidado serviam para sustentar a agenda neoliberal do governo, especialmente aos relacionados aos testes padronizados e medidas de desempenho. Esses discursos se alinham à pressão institucional para que os professores trabalhassem até a exaustão. Atrelado a isso, a preocupação dos docentes com o bem-estar de seus alunos entrava em choque com o discurso do governo. Portanto, é imprescindível compreender em que medida as políticas educacionais e os regimes de controle na educação em uma sociedade neoliberal provocam tensões em sala de aula e, conseqüentemente, o trabalho emocional em seus professores e alunos.

## **2 METODOLOGIA E GERAÇÃO DE DADOS**

Os dados, para este estudo, foram gerados ao longo dos meses de maio e junho de 2020. Foi solicitado à professora gravações de diários orais a fim de fornecer uma melhor compreensão dos fatos ocorridos em seu cotidiano, além de uma entrevista estruturada. Ao todo foram 47 minutos de gravação de áudio, por meio de um aplicativo de mensagem. Nesses diários, a professora pode expressar suas reflexões e emoções de maneira espontânea, na medida em que sentia necessidade de falar ou, ainda, quando algumas explicações e/ou informações eram requisitadas pelos pesquisadores. Como optamos por narrativas buscamos trabalhá-las focando nos fatores que estimularam o surgimento do trabalho emocional, seguindo, sobretudo, as perguntas de pesquisa e objetivo.

---

Primeiramente, a professora respondeu um questionário fechado, no qual buscávamos saber informações pessoais, tais como suas experiências profissionais, formação, tempo de serviço etc. Em seguida, iniciaram-se as gravações no aplicativo de mensagens, relatando acontecimentos do dia a dia de forma livre. Logo após a finalização das gravações, escolhemos parte das narrativas da professora para transcrição, optando por fontes que remetessem aos fatores ligados ao seu trabalho emocional. Esclarecendo mais, explicamos à professora o objetivo da pesquisa e pedimos que gravasse livremente fatos que gerassem tensão e que, geralmente, são escondidas no seu cotidiano profissional. Portanto, não houve perguntas específicas, apenas algumas interações, na medida em que as narrativas foram sendo desenvolvidas. Para tratamento dos dados optamos pela Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2011). Retomamos as perguntas de pesquisa e referencial teórico e focamos na organização de temas que melhor representassem o trabalho emocional da professora.

## **2.2 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTE**

### **2.2.1 ESCOLA**

A instituição em que a professora trabalha é privada e está localizada na região central da capital do estado do Tocantins, atendendo alunos desde o ensino fundamental 1 ao ensino médio. Ela possui aproximadamente setecentos alunos.

### **2.2.2 PARTICIPANTE**

Este estudo contou com a participação de uma professora de Língua Inglesa da rede particular de ensino, a qual será representada pelo codinome “Lara”, a fim de preservar a identidade da professora. Lara é formada em Letras Português/Inglês por uma universidade estadual do nordeste brasileiro, tem 31 anos de idade e aproximadamente 12 anos de profissão. Atualmente trabalha em duas escolas privadas e um cursinho livre de Inglês.

### 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, discutiremos os temas elencados na análise de dados, cujos títulos serão representados pelas falas da participante Lara.

#### 3.1 “A PANDEMIA NOS PEGOU TOTALMENTE DESPREVENIDOS”

Neste subtópico inicial, discutiremos o trabalho emocional causado pela rápida mudança de modelo de ensino. Embora a participante já tenha familiaridade com as tecnologias digitais, o fato de ter que lecionar exclusivamente por meio delas lhe causou tensão. Vejamos no excerto a seguir:

Como professora o nosso grande desafio foi o domínio das tecnologias [...] Não me considero uma totalmente leiga, no que se refere às tecnologias e ao domínio delas. Mas ela é muito ampla, muito vasta. Exige o conhecimento dos aplicativos. Só para você ter uma noção a gente começou a imaginar como que a gente poderia começar a dar aulas online, foi uma aflição. Foi um terror! As primeiras semanas a gente estava perdida, sem saber o que a gente ia fazer [...] A pandemia nos pegou totalmente desprevenidos.

No trecho acima, Lara destacou que se sentiu aflita e perdida nas primeiras semanas, devido ao novo desafio que vírus colocou em sua vida e de seus colegas. Apesar de vasta gama de aplicativos existentes, ter que escolher os mais apropriados demorou um pouco, pegando a todos de surpresa. Como explicitado no referencial teórico, a aflição destacada na fala de Lara demonstra que ela precisou contornar suas emoções para se manter no controle de seu trabalho, embora as tecnologias não sejam um “bicho de sete cabeças” à professora, ela precisou regular suas emoções de aflição para poder dar continuidade ao bom ensino.

Em relação aos aplicativos, a professora declara:

O que foi mais interessante nisso tudo é que os aplicativos já existentes, eles aprimoraram mais ainda para ajudar o professor [...] o Google meet ele é pago e foi liberado até julho (2020), mas deve ter se estendido. Deu uma ajuda. Mas isso para acontecer demorou muito. O que é que acontecia. Usavam o Skype e quem não sabia se enrolava. [...] tinha professor que não tinha um computador bom, que não tinha um celular adequado.

Segundo Lara, algumas empresas como a Google liberaram o acesso gratuito de seus aplicativos aos professores durante a pandemia, colaborando muito para o bom andamento das aulas, parecendo ser um fator de auxílio importante. Antes

dessa liberação os professores tinham poucos recursos gratuitos, como o Skype. Contudo, o acesso a bons computadores e celulares compatíveis com as tecnologias também são destacados como necessários, podendo dificultar a vida de alguns professores que não tinham condições de adquirir um bom equipamento e sinal de internet. Novamente, a aflição em ter que transformar esse fator (recursos) em algo que não interrompesse o processo de ensino foi um desafio à Lara. Mais adiante, a professora declara novamente que foi desafiador a escolha do programa (plataforma de trabalho) ideal.

O nosso grande desafio foi encontrar um programa legal. A gente perde tempo e se frustra por não encontrar o programa adequado. E a gente fica se questionando como que eu vou divulgar os slides na tela e mostrando ao mesmo tempo, até eu encontrar demorou. Foi desgastante.

Nesse caso, inferimos que a falta de um auxílio especializado pode ter causado esse desgaste à professora, visto que demorou para encontrar um programa que atendesse seus objetivos. Por outro lado, a busca do próprio professor pode ter ajudar na escolha de um ou mais programas e/ou aplicativos que melhor se adequassem as suas necessidades, embora tempo de trabalho tenha ficado apertado. Lara reforça novamente que alguns docentes não possuem internet ou um computador com mais qualidade e que a escola não fez nada para sanar essa questão.

Eu consigo compreender todos os lados da escola [...] para o professor dar aula de forma remota ele precisa ter a tecnologia, mas tem professores que não tem internet boa ou um bom computador. Eu troquei para fibra porque a outra não deu conta, mesmo assim não funciona adequadamente.

Lara demonstra ter alteridade e empatia com os colegas e, ao mesmo tempo, compreende o lado da escola em não oferecer ajuda de custo para que os professores comprassem melhores computadores ou conseguissem uma internet com mais velocidade e qualidade de conexão. Porém, sua fala sugere que esses fatores possam ter agravado a situação de trabalho de seus colegas, visto que, em seu caso, ela mesma realizou essa troca, arcando com os custos de uma internet com maior velocidade sozinha. A falta de qualidade de internet não se restringiu apenas aos professores. A participante ficou preocupada com o fato de alguns

alunos também não possuem uma internet de qualidade, dificultando o acompanhamento das aulas.

[...] fiquei impressionada que tem alunos que não tem acesso à internet, mesmo na escola particular. Tenho um aluno que não tem uma boa internet, só 3g e não consegue ficar em uma aula inteira comigo. Outros membros da família usam o mesmo computador. Além disso, há um certo analfabetismo digital dos pais. Não conseguem acessar os aplicativos, não entendem. Os pais se estressam e desconfiam na gente.

Conforme o relato da professora, a problemática da inclusão digital também se apresenta nas salas de aula de escolas particulares. Como afirma Buzato (2009), a ideia de inclusão tecnológica e digital pressupõe a exclusão de alguém ou de algo. Geralmente imaginamos que o acesso às tecnologias digitais é acessível a todos que pertencem às classes sociais mais privilegiadas. Como visto nesse excerto, embora alguns de seus alunos possuam internet e celulares, a conexão com a tecnologia 3g é ruim, além de terem que compartilhar com outras pessoas da família, demonstrando essa fragilidade também nas escolas particulares. Para Van Dick (1999), a exclusão digital não se limita ao acesso à tecnologia, mas ao uso da tecnologia e o domínio das habilidades específica que elas demandam, pois nem todas as pessoas sabem utilizá-las. Os pais dos alunos da participante A parecem possuir pouco conhecimento sobre o uso das tecnologias, dificultando o trabalho da professora. Assim, com a situação da pandemia, essas desigualdades ficaram ainda mais explícitas. Em uma pesquisa feita pela UNESCO no ano de 2020, com 191 países, conclui-se que aproximadamente 706 milhões de crianças estão sem acesso à internet. Isso reforça a existência da exclusão digital ao redor do mundo, revelando que utopia da equidade e acesso democrático às tecnologias ainda está longe de acontecer.

### **3.2 “EU PERDI A VOZ EM AULA ONLINE”**

Em meio à rotina das aulas remotas, o desgaste físico ficou evidente nos diários de Lara, que declarou ter ficado afônica.

[...] Outro ponto é que eu estou em home-office, em casa. O grande problema é a mesma posição. Tipo se dou aula manhã e tarde, e noite na frente do computador, sentada, as costas

---

doem. Há desgaste para o aluno e para o professor. Eu perdi a voz em aula online. Falo muito alto. A gente tem o nosso desgaste físico, apesar de ser online.

O fato de estar trabalhando em *home-office*, em modalidade *online*, lhe causou problemas de saúde. O tempo despendido por ela sentada resultou em dores nas costas, pois passou muitas horas em frente ao computador, visto que a docente ministra aulas nos três turnos. Ela reconhece que o desgaste também atingiu aos seus alunos. Porém, como a professora é a responsável pelo andamento das aulas, isso intensificou muito mais o seu cansaço, evidenciando aqui o seu trabalho emocional. Além disso, a implementação desse novo modelo de ensino demorou para ser inserido na rotina da professora A e de seus alunos, causando-lhes aflição. Vejamos o trecho a seguir:

[...] nós tínhamos verdadeira aflição das videoaulas [...] Depois que nós montamos a vídeo aulas, nós tivemos as vídeo conferências. Assim, recebemos suporte da escola [...] Ainda bem que temos as tecnologias. Temos um aparato de coisas, a gente fica duas ou três aulas com o aluno. E depois ele pode rever. Mas demorou para se adaptarem [...] a gente teve um apoio muito grande da editora que dá suporte na escola. Eles têm um portal de atividades e adaptaram mais ainda. Deu para tirar dúvidas.

A questão da adaptação ao ensino remoto não foi imediata. Segundo a professora, as vídeoaulas lhe causavam aflição. Contudo, o suporte da escola e da editora dos livros adotados pela escola, no uso das tecnologias lhe trouxeram mais tranquilidade. Ela comenta que as aulas ficaram gravadas para que os alunos pudessem assistir em outro horário e isso parece ter dado certo alívio a todos. Nesse sentido, o trabalho emocional pode, em alguma medida, ser positivo, visto que a emoção da aflição foi transformada em alívio pela solução do problema. Outra questão que lhe causou trabalho emocional foi a comunicação via aplicativo de mensagem.

[...] a gente se comunica muito pelo (aplicativo de mensagem). Quando eu escuto o barulhinho, eu fico com dor no estômago. Me dá angústia. Pois, temos que responder logo, eles querem as respostas para ontem.

Como esse novo contexto, a professora perdeu seus horários de descanso, evidenciando a falta de limites com as famílias e alunos em relação à comunicação via aplicativo de mensagem. Costa Leite (2013) afirma que para o discurso neoliberal o fator tempo se torna escasso. As pessoas estão cada vez mais ansiosos

---

por rapidez, *deliveries*, *fast food*, atingindo também a educação. Nesse contexto, os alunos são os clientes da escola, havendo pouco respeito pela vida privada do professor, atingindo suas emoções, gerando trabalho emocional, visto que o professor, especialmente de escolas particulares, não pode falar para a família a respeito desse fator lhe causa adoecimento físico e emocional.

### 3.3 “NOSSO GRANDE PROBLEMA É LIDAR COM OS PAIS”

O trabalho emocional de Lara teve grande influência da relação entre ela e os pais dos alunos.

Nosso grande problema é lidar com os pais. Eu nunca imaginei que eu teria problema com pai de aluno na pandemia. [...] a gente pensa agora vai valorizar o professor, porque o filho está mostrando para eles como é trabalhoso [...] o quanto de coisa que a gente está ouvindo. Que professor não está fazendo nada, que está fazendo esses “videozinhos” amadores [...] Teve um vídeo que para fazer com a duração de quatro ou cinco minutos eu levei umas cinco horas. Para organizar, escolher os textos, gravar, regravar, editar e aí você coloca e explica no Youtube e vem o pai e diz que não vai pagar uma escola que fica fazendo esses vídeos amadores [...] o pai quer que a gente vá para um estúdio gravar. É inacreditável que tenha pais que falem que a gente está em casa sem fazer nada e que eles estavam atolados e que os filhos estavam em casa e que nós estávamos de férias em casa. É de matar!

A mudança do modelo pedagógico criou vários conflitos entre a professora e pais de alunos, os quais subestimaram e desvalorizaram o trabalho da docente. Tais questões atingem em cheio a autoestima da professora que esperava mais compreensão e reconhecimento no período difícil que todos estavam passando. Os referidos pais não percebem que ministrar aulas de casa, via internet não é uma tarefa simples e fácil, pois exige esforço intenso desde a escolha da ferramenta, elaboração das aulas, gravação, edição, dentre outras mais. Essa fala mostra que os pais valorizam apenas o dinheiro investido, não se dando conta que a pandemia demandou novas habilidades que tomam tempo para serem aperfeiçoadas pela escola, professores e alunos. Não é de hoje que a profissão docente é depreciada pela sociedade. Os baixos salários e a falta de bons planos de carreira evidenciam esse panorama desolador. Além disso, com a política de governantes atuais, contrária ao bem-estar do professor, parte da sociedade civil se sente confortável em exigir que os professores retornem as escolas, sem ao menos estarem

vacinados, colocando suas vidas em risco em prol do capital. Vejamos o próximo excerto:

Eles queriam que nós estivéssemos em sala de aula, com o distanciamento correto. Mas imagina com crianças menores. Eles não compreendem direito. [...] Tive problema, por conta do horário. Até encontrar um horário que se adequasse aos pais. O meu problema não foi com a escola e sim com os pais.

Para o neoliberalismo a vida é uma extensão do trabalho, cuja responsabilidade recai exclusivamente ao profissional (ROSE, 1996). O *homo economicus* passa a gerir sua vida de acordo com as regras de mercado e da economia global. Os pais, como clientes se sentem no direito de exigir que os professores se adequem a sua realidade do dia para noite e ofereçam um “produto” de qualidade, de acordo com seu investimento financeiro.

[...] a gente meio que parou de fazer vídeoaula. Pois precisava colocar um horário que desse certo com todos. Às vezes os pais conversam perto e atrapalhava. Os meninos desligavam a câmara e a mãe batendo panela etc Mesmo pedindo para que eles desligassem o microfone, mas mesmo assim eles não desligavam [...] O que eu me refiro que eles deveriam pensar em colocar os filhos em um ambiente silencioso.

Como exposto nesse excerto, a valorização e o exemplo que deveria vir dos pais não ocorre, validando a falta a pouca importância dada pela sociedade à educação. No próximo excerto, a professora declara como se sente sobre essa questão:

[...] senti uma baixa valorização por parte dos pais. Me sinto ofendida [...] respiro fundo quanto pergunto por que fulano não fez a atividade e os pais me respondem que não sabiam que estava tendo aula online[...] no início a minha ansiedade estava alta, tive que abstrair muita coisa. Tive que colegas que tiveram vontade de sair da escola.

Segundo a professora, grande parte do seu trabalho emocional surgiu devido à reação agressiva e desinteressada dos pais. Ela se sentiu ofendida e desvalorizada, visto que nesse momento conflitante todos deveriam ser parceiros e cooperar uns com os outros e não se tornarem indiferentes e individualistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do desejo de investigar o impacto da pandemia da Covid-19 na vida de professores de Inglês de escolas privadas, em meio ao contexto de educação neoliberal, discutimos neste artigo alguns fatores que constituem seu trabalho emocional, bem como seus efeitos na construção de sua subjetividade docente. Quanto às perguntas de pesquisa, pode-se considerar que os fatores que envolvem a construção do trabalho emocional na professora de LI são: adaptação às aulas remotas; aumento de trabalho em sistema *home-office*; falta de compreensão de alguns pais de alunos, possivelmente por estarem envolvidos em uma modalidade ainda pouco familiar; falta de privacidade e tempo de descanso.

Além disso, compreende-se que globalização neoliberal contemporânea acentuou ainda mais seus efeitos nocivos nesse contexto de pandemia da Covid-19. Embora Lara trabalhe em uma instituição privada, a professora precisou investir de seu próprio bolso para melhorar sua condição de trabalho, como na aquisição de uma internet mais veloz. Essa nova realidade exigiu dela autorregulação emocional intensa, acarretando, também, desgaste físico.

O trabalho emocional desempenhado por Lara demonstra a face exaustiva de ser professor de línguas em tempos conturbados, sobretudo nesses tempos de pandemia do Coronavírus. Como muitos professores de todo o país, a qualidade das relações emocionais se torna imprescindível para o enfrentamento das adversidades que ocorrem nesse novo cenário, o qual se instituiu repentinamente em nossa sociedade, intensificando ainda mais a necessidade de valorizar o diálogo, a empatia e a cooperação.

Embora, este estudo tenha sido discutido nesse tempo de pandemia, as discussões sobre emoções de professores de línguas são sempre pertinentes, visto que a rotina do professor exige intenso trabalho emocional, as quais emergem de suas interações com alunos, colegas, corpo administrativo escolar, bem como pais de alunos (OLIVEIRA, 2021). Salientamos, assim, que as emoções dos professores sejam problematizadas em seus locais de trabalho, a fim de melhor compreender os fatores que geram tensões e conflitos nos ambientes escolares.

---

**REFERÊNCIAS**

- AGUDO, J. D. M. Introduction and Overview. Emotions in Second Language Teaching. **Theory, Research and Teacher Education**. New York: Springer, 2018. p. 1-16.
- AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. New York: Routledge, 2004.
- APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. 3. ed. New York: Routledge, 2004.
- APPLE, M. W. (ed.). **Global crises, social justice, and education**. New York: Routledge, 2010.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.
- ATTICK, D. Homo Economicus at School: Neoliberal Education and Teacher as Economic Being. **Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association**, [s. l.], v. 53, n. 1, p. 37-48, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2016.1258362>. Acesso em: 10 de março de 2021.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, [s. l.], v. 9, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **SSLT**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.
- BARCELOS, A.; ARAGÃO, R. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor**. New York; London: Routledge, 2017.
- BENESCH, S. Emotions as agency: Feeling rules emotion labor, and English language teachers' decision-making. **System**, [s. l.], v. 79, p. 60-69, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.015>. Acesso em: 10 de março de 2021.
- BENESCH, S. Exploring Emotions and Power in L2 Research: Sociopolitical Approaches. **Modern Language Journal**, [s. l.], v. 103, n. 2, n.p., 2019.
- BENESCH, S. Emotions and activism: English language teachers' emotion labor as responses to institutional power. **In Critical Inquiry in Language Studies**, v. 17, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1716194>. Acesso em: 10 de março de 2021.

BIESTA, G. J. J. Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009.

BIESTA, G. J. J. Becoming Educationally Wise: Towards a Virtue-Based Approach to Teaching and Teacher Education. *In*: ØSTERN, A.-L.; ØSTERN, K. S.; RYGHAUG, T.; KRÜGER, T.; POSTHOLM, M. B. (ed.). **Teacher Education Research between National and Global Trends**. Trondheim: Akademika, 2013. p. 29-51.

BOLER, M. License to feel: teaching in the context of war(s). *In*: CRET KOVICH, A.; KELLNER, D. (ed.). **Articulating the Global and the Local**. Boulder: WestviewPress), 1997. p. 226-243.

BOLER, M. **Feeling Power**: emotions and education. New York: Routledge, 1999.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 25, p. 1-38, 2009.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COSTA LEITE, P. M. de Carvalho. Um estudo multimodal de peças publicitárias de escolas de idiomas. **Domínios de Lingu@gem**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 185-206, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL13-v7n1a2013-10>. Acesso em: 10 de março de 2021.

DENZIN, N. K. Forward: Performance, pedagogy and emotionality. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives**. New York: Springer, 2009. p. v-vii.

DEWAELE, J. M.; GKONOU, C.; MERCER, S. Do ESL/EFL Teachers' Emotional Intelligence, Teaching Experience, Proficiency and Gender Affect Their Classroom Practice? *In*: AGUDO, J. D. M. **Introduction and Overview**. Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education. New York: Springer, 2018. p. 1-16.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

FERRAZ, D. M. **Educação Crítica em Língua Inglesa**: neoliberalismo, globalização e novos letramentos. Curitiba: CRV, 2015

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

- HARGREAVES, A. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, Washington, DC, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.
- HOCHSCHILD, A. R. **The Managed Heart**. Berkeley; London: University of California Press, 1983.
- SÁ, A. C.A. M.; LOPES, J. P.; SANTOS, M. B. S.; MORAES, M. G. (Org.) **Orientações didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG**. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/ensino-remoto-ufg/index.html>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.
- OLIVEIRA, A. C. T. **O trabalho emocional de uma professora de Inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções**. 2021) Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Departamento de Letras Modernas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect.' In: GABRYŚ-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.
- ROSE, N. Governing "Advanced" Liberal Democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (ed.). **Foucault and Political Reason**. London: UCL Press, 1996. p. 37-64.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 1985.
- SCHUTZ, P. A.; DAVIS, H. A. Emotions during self-regulation: The regulation of emotions during test taking. **Educational Psychologist**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 243-256, 2000.
- SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). **Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives**. New York: Springer, 2009. p. 3-11.
- SONG, J. Critical approaches to emotions of non-native English speaking teachers. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 44, p. 453-467, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0033>. Acesso em: 10 de março de 2021.
- VAN DIJK, J. V. **The Network Society: Social Aspects of New Media**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.
- XU, J.; FAN, X.; DU, J. Homework Emotion Regulation Scale: Confirming the Factor Structure With High School Students. **Journal of Psychoeducational Assessment**, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 1-5, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0734282915603542>. Acesso em: 10 de março de 2021.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. **Teach Theory Practice**, [s. l.], v. 3, p. 213-238, 2003.

ZEMBYLAS, M. **Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment**. Greenwich: Information Age Publishing, 2005.

ZEMBYLAS, M. The power and politics of emotions in teaching. *In*: SCHUTZ, P. A.; PECKRUN, R. (ed.). **Emotions in education**. [S. l.]: Academic Press, 2007. p. 293-309.

ZEMBYLAS, M. The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and “critical emotional reflexivity”. **Power and Education**, [s. l.], v. 6, 210-222, 2014.

### **Sobre os autores**

#### **Ana Claudia Turcato de Oliveira**

É professora adjunta do curso de Letras/Língua Inglesa da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Mestre e Letras pelo Mackenzie, com período de estágio e pesquisadora visitante na Carleton University, Canadá, em 2012. É membro do Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagem, Letramento e Educação (NECLLE/UFMG) e do Projeto Nacional Novos Letramentos.

#### **Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite**

É professora adjunta do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). É doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Desenvolve pesquisas sobre: letramentos, letramentos críticos, formação de professores, ensino e aprendizagem da língua inglesa. É participante dos seguintes grupos: Grupo de pesquisa-Letramentos, gêneros e ensino (LEGEN- UFSJ) e Projeto Nacional Novos Letramentos.

#### **Felipe de Almeida Coura**

É professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras). Doutorado em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2021) com período de estágio na University of Toronto. Mestrado em Estudos Linguísticos também pela UFMG (2016). Os principais temas de interesse são: ensino de língua inglesa e portuguesa para alunos surdos, formação de professores de Libras, políticas linguísticas e letramentos no contexto da educação de surdos.