



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS

LUCAS MARINHO DA SILVA

“AS CRIANÇAS SÃO A ALMA DA ESCOLA”: RELAÇÕES AFETIVAS
NO TRABALHO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

João Pessoa
2024

Lucas Marinho da Silva

“AS CRIANÇAS SÃO A ALMA DA ESCOLA”: RELAÇÕES AFETIVAS NO
TRABALHO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de LETRAS - Inglês
da Universidade Federal da Paraíba como
requisito para obtenção do título de
Licenciado em Letras-Inglês.

Orientadora: prof^a. Dr^a. Rosycléa Dantas
Silva

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586a Silva, Lucas Marinho da.

"As crianças são a alma da escola": relações afetivas no trabalho de um professor de língua inglesa da educação infantil / Lucas Marinho da Silva. - João Pessoa, 2024.

55 f.

Orientadora: Rosycléa Dantas Silva.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Afetividade. 3. Letramento Emocional. 4. Trabalho Docente. 5. Língua Inglesa. I. Silva, Rosycléa Dantas. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37:811.111

LUCAS MARINHO DA SILVA

“AS CRIANÇAS SÃO A ALMA DA ESCOLA”: RELAÇÕES AFETIVAS NO
TRABALHO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal da
Paraíba como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do Grau de
Licenciado em Letras-Inglês

Aprovado em: 15/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Rosycléa Dantas Silva (UFPB)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Examinadora

Prof.^a Ma. Janine dos Santos Rolim
Examinadora

*Listen master, can you answer a question?
Is it the fingers, or the brain
That you're teaching a lesson?
(Jack White)*

AGRADECIMENTOS

À minha avó, **Maria Nazaré Pereira da Silva**, que me proporcionou uma educação de qualidade e uma vida repleta de oportunidades. Mulher de história e extensos contos engraçados e, também, dramáticos. A conclusão da graduação era uma obrigação que eu tinha não só comigo mas, também com ela. Sei que esta conclusão de etapa, esta formatura, será uma enorme alegria para você.

Ao meu pai, **Marcélio Pereira da Silva** (in memoriam), que, da maneira que pode, fez o melhor por mim e, até seu último dia de vida, me levou e me buscou na escola. A minha trajetória escolar é repleta de imagens do meu pai. O caminho que faço hoje para o trabalho não existiria caso pai não tivesse me levado, religiosamente, com sono, todos os dias e com tanta diversão para a escola.

À **Maria Clara Virgínio Araruna Formiga**, minha companhia, companheira e namorada que, desde o momento em que entrou na minha vida me incentivou e me fez lutar contra os sonhos jogados fora. Agradeço imensamente pelo suporte incondicional que eu nem sabia que existia. Clara é o maior reforço positivo deste professor da Educação Infantil.

Ao **Professor Karamuh Martins** que abriu as portas da escola e, através de uma oportunidade, transformou minha vida.

À **Bruna Martins e Yhan Maia** que, além do incentivo há quase uma década para que eu concluísse o curso, me proporcionaram a possibilidade de mudar de vida através da educação. Meu compadre, minha comadre, obrigado por tudo.

À **Bruno Vieira, Gabriel Costa, Gustavo Araújo e Rafael Jordão** que, no riso e na lágrima, sempre estão comigo.

A **Giuseppe Dantas**, meu amigo que trabalha e pensa comigo diariamente sobre educação e sala de aula. Fosse em um passeio no shopping, uma mesa de bar, um sofá ou até mesmo na sala dos professores, ele sempre teorizava comigo sobre como seria minha monografia. Já criamos e recriamos milhares de temas.

Aos meus queridos companheiros de curso Gustavo Dias, Ingrid Hilário e Raphaela Alves que estiveram presentes desde o primeiro dia de aula e me adotaram como mascote até hoje.

Às crianças que ensinei, ensino e ensinarei, vocês me tornam professor diariamente.

À música que é minha companhia mais antiga e me apresentou, através do rock n' roll', a Língua Inglesa. Música pra mim é sagrada e faz parte da minha dentro e fora das salas de aula.

À minha família, tios, tia, primos e primas, à minha mãe, e também a todos os parentes que já faleceram, obrigado pelos momentos e memórias.

À Professora Dra. Rosycléa Dantas, por ter me acolhido desde o momento que recebeu e respondeu meu primeiro e-mail a convidando para me orientar. Em momentos de ansiedade e incerteza, Rosycléa foi um super andaime emocional. Todo orientando merece uma Rosycléa, pois ela nos mostra que somos capazes e que o caminho, apesar de longo, pode ser percorrido com organização e dedicação. Você ensina com o coração!

À banca examinadora, Professora Dra. Betânia Passos Medrado e Professora Ma. Janine dos Santos Rolim que, além de referências para esta pesquisa, são figuras marcantes da minha graduação. Agradeço pela disponibilidade e contribuição com a minha pesquisa.

A todos que me fazem feliz e sorridente.

RESUMO

A docência na Educação Infantil demanda a integração entre o cuidar e o educar, o que reforça a importância de se considerar os aspectos afetivos, ainda pouco valorizados nessa etapa da educação (Albuquerque; Santos, 2022; Silva; Gomes, 2022). Nesse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como um professor de língua inglesa no contexto da Educação Infantil compreende os afetos e emoções que constroem sua prática docente. Para tanto, os dados foram gerados a partir de um relato reflexivo e as discussões utilizaram como aporte teórico estudos sobre trabalho docente na Educação Infantil e formação inicial de professores (Maia; Costa, 2019; Albuquerque; Santos, 2012); pesquisas sobre emoções e afetividade (Barcelos, 2015; 2022; Maturana, 2002; Vygotsky, 1998 [1934]; Spinoza 2014 [1677] *apud* Dantas, 2019) e documentos oficiais (Brasil 1988, 1996, 2009, 2017; Paraíba, 2013, 2021; João Pessoa, 2021; UFPB, 2018). A partir da análise qualitativa dos dados, os resultados mostraram que os afetos e emoções experienciados pelo professor de língua impulsionaram a criação de laços com alunos e familiares, a sensação de pertencimento e o reconhecimento da identidade profissional docente. Além disso, a análise indicou uma docência permeada por práticas de inclusão, respeito, empatia e acolhimento, nas quais as crianças aprendiam a lidar com os afetos vivenciados.

Palavras-chave: Educação Infantil; Afetividade; Letramento Emocional; Língua Inglesa; Trabalho Docente.

ABSTRACT

Teaching in Early Childhood Education demands the integration between care and education, which reinforces the importance of considering the affective aspects, still little valued at this stage of education (Albuquerque; Santos, 2022; Silva; Gomes, 2022). In this scenario, the present research aims to investigate how an English language teacher in the context of early childhood education understands the affections/ emotions that build his teaching practice. For this, the data were generated from a reflective report and the discussions used as theoretical input studies on teaching practice in early childhood education and initial teacher education (Maia; Costa, 2019; Albuquerque; Santos, 2012); research on emotions and affectivity (Barcelos, 2015; 2022; Maturana, 2002; Vygotsky, 1998 [1934]; Spinoza 2014 [1677] *apud* Dantas, 2019) and official documents (Brazil 1988, 1996, 2009, 2017; Paraíba, 2013, 2021; João Pessoa, 2021; UFPB, 2018). From the qualitative analysis of data, the results showed that the affections and emotions experienced by the language teacher boosted the creation of bonds with students and family, the sense of belonging and the recognition of professional identity. In addition, the analysis indicated a teaching permeated by inclusion practices, respect, empathy and acceptance, in which children learned to deal with the affects experienced.

Keywords: Early Childhood Education; Affectivity; Emotional Literacy; English Language; Teaching Practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETOS E EMOÇÕES	14
2.1. O trabalho docente na Educação Infantil	14
2.2 Afetividade e letramento emocional no trabalho docente	19
3. PERCURSO METODOLÓGICO	25
4. AFETIVIDADE E O ECOSSISTEMA - PROFESSOR, CRIANÇAS E FAMÍLIAS	27
4.1 “A escola necessita do afeto das crianças e dos professores”: relações com os estudantes.	27
4.2 - “Todos juntos”: relação com as famílias	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE A - Relato reflexivo	45

1. INTRODUÇÃO

Com o respaldo da Legislação, Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988, 1996), a Educação Infantil passou a ter maior relevância política ao ser vinculada a órgãos educacionais, destacando-se um debate ainda mais atual nas discussões sobre a Educação Infantil no Brasil: a relação entre cuidar e educar (Maia; Costa, 2019). Nesse contexto, o exercício da profissão de professor na Educação Infantil expõe o conflito entre as funções de cuidador e educador, considerando as diferentes interpretações que esses termos podem assumir (Barricelli; Diolina; Anjos, 2021).

Os docentes nessa etapa da educação são solicitados a efetivar práticas educacionais tecidas pelo cuidar, o que representa um desafio para professores de língua inglesa que atuam nessa etapa e não recebem uma formação adequada para trabalhar com crianças na primeira infância (Rolim, 2020; Silva; Gomes, 2022). Os estudos de Albuquerque e Santos (2022), Rolim (2020) e Silva e Gomes (2022) destacam a necessidade de se levar em consideração na formação de professores de línguas especificidades tidas como características do curso de graduação em Pedagogia.

No entrelaçamento do educar e do cuidar, o trabalho docente com crianças necessita acolher a dimensão afetiva, ainda carente de maior valorização (Albuquerque; Santos, 2022; Silva; Gomes, 2022) na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior - DCNs (Brasil, 2024) pontuam a importância da dimensão afetiva na educação básica e na formação docente, respectivamente. Essa importância é justificada pelo fato de que afeto e emoção e ação não se separam (Vygotsky, 1998; Maturana, 2002). Assim, ao refletir sobre o trabalho do professor da Educação Infantil, faz-se imprescindível considerar os aspectos afetivos/emocionais.

Diante dessas reflexões e situado no contexto do ensino de língua inglesa na Educação Infantil, busco responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais afetos e emoções constituem o fazer docente de um professor de língua inglesa na Educação Infantil?

2. Qual o papel dos afetos e emoções na prática docente do professor de língua inglesa na Educação Infantil?

Com esses questionamentos, esta pesquisa objetiva investigar como um professor de língua inglesa no contexto da Educação Infantil compreende os afetos e emoções que constroem sua prática docente. Esse objetivo geral se divide em dois objetivos específicos, os quais são:

1. Identificar os afetos e emoções que constituem o fazer docente de um professor de língua inglesa na Educação Infantil.

2. Discutir o papel dos afetos e emoções na prática docente de um professor de língua inglesa na Educação Infantil.

Buscando atingir esses objetivos, realizei a geração dos dados a partir de um relato escrito e utilizei como base teórica estudos sobre trabalho docente na Educação Infantil e formação inicial de professores (Maia; Costa, 2019; Barricelli; Diolina; Anjos, 2021; Rolim, 2020), pesquisas sobre afeto, emoções e amor (Maturana, 2002; Vygotsky, 1998; Spinoza, 2014 *apud* Dantas, 2019; Freire, 1996; Barcelos, 2015; 2022; Albuquerque; Santos, 2022; Aragão, 2023; Silva, 2022; Maia; Dantas, 2023) e documentos oficiais (Brasil, 1988, 1996, 2009, 2017; Paraíba, 2013, 2021; João Pessoa, 2021; UFPB, 2018).

A motivação para este trabalho surgiu do carinho e admiração que minhas crianças (alunos) demonstram por mim. Esses sentimentos evocaram uma reflexão que, de certa forma, tornaram-se uma constante em minha vida. Essa "companhia" me segue diariamente: desde o momento em que inicio minha jornada para o trabalho, passando pelas horas em que estou na sala de aula, até o instante em que vou me deitar. Esse afeto e reconhecimento têm sido fontes de inspiração e de reflexão contínuas.

A necessidade de concluir minha graduação me levou a procurar uma professora que pudesse auxiliar nesse processo. Foi então que os caminhos se cruzaram e eu encontrei uma orientadora cujo trabalho se concentra na pesquisa sobre emoções, afetividade e inclusão. A união entre minhas necessidades acadêmicas, vivências no trabalho e a área de interesse da orientadora possibilitou que eu elaborasse este trabalho, que reflete minha experiência docente. Desta forma, este trabalho não apenas representa uma etapa crucial na minha formação, mas também proporciona uma oportunidade de compartilhar um pouco da minha trajetória e das interações que constroem minha prática pedagógica.

Além de abranger as discussões sobre a temática, justifico a relevância desta pesquisa na crescente necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel dos afetos e das emoções no exercício da docência na Educação Infantil, especialmente no contexto do ensino de língua inglesa. Além disso, em uma pesquisa realizada sobre essa temática no Portal de Periódicos da CAPES encontrei, em setembro de 2024, os resultados a seguir: buscando a combinação “Afetividade”, “Educação infantil”, “Língua Inglesa” e, depois, “Emoções”, “Educação infantil”, “Língua inglesa”, “Trabalho docente”, “Letramento emocional”, não encontrei nenhum resultado. Todavia, a combinação “Trabalho Docente” e “Letramento Emocional” trouxe 1 resultado. Os resultados para essas combinações de palavras-chave demonstram a escassez de estudos na área e, por conseguinte, apontam para a importância da presente pesquisa.

Nessa seara, destaco o estudo de Silva e Gomes (2022) que investiga a narrativa de uma professora de língua inglesa na sua primeira experiência com a Educação Infantil. O foco da referida pesquisa está na utilização de estratégias afetivas, a partir do arcabouço teórico sobre filtro afetivo proposto por Krashen (1984 *apud* Silva; Gomes, 2022). Os resultados mostram que o uso de estratégias mais afetivas auxiliou os alunos na superação da baixa autoconfiança e ansiedade, promovendo maior engajamento dos alunos nas aulas de inglês. Minha pesquisa amplia essas discussões sobre a afetividade na Educação Infantil a partir do arcabouço teórico sobre afetividade, emoções e letramento emocional.

Por fim, organizo esta pesquisa da seguinte forma: introdução, com as questões de pesquisa, objetivos, motivação, justificativa e estruturação do trabalho; fundamentação teórica, na qual discuto sobre o trabalho docente na Educação Infantil e os afetos/emoções que permeiam a docência; percurso metodológico da pesquisa; análise de dados, a partir das relações com as crianças e com as famílias; e as considerações finais.

2. DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETOS E EMOÇÕES

Neste capítulo, apresento alguns conceitos e estudos que guiam a presente investigação; para tanto, organizo o capítulo em duas partes, a saber: trabalho docente na Educação Infantil e afetividade e letramento emocional no trabalho docente.

2.1. O trabalho docente na Educação Infantil

De acordo com Maia e Costa (2019), a Educação Infantil surge no Brasil a partir da necessidade das mães deixarem suas crianças em algum lugar para que pudessem trabalhar. Essas mães, muitas vezes de classes sociais mais baixas, encontravam-se em situações em que precisavam conciliar o sustento da família com os cuidados dos filhos pequenos. Inicialmente, as instituições criadas para atender essas crianças tinham um caráter predominantemente assistencialista, focando principalmente nos cuidados básicos, como alimentação e higiene, ao invés de uma abordagem educacional formal. Com o passar do tempo, houve uma evolução significativa na percepção e nas práticas relacionadas à Educação Infantil no Brasil.

Nesse processo evolutivo, a Constituição Federal do Brasil (1988) tornou dever do Estado o atendimento de crianças em creche e pré-escola, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, foi um marco importante. Esses documentos legais reconheceram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando o direito das crianças a um atendimento de qualidade que vai além do assistencialismo e inclui aspectos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A partir de Maia e Costa (2019), compreendo que, ao ser embasada a partir da Legislação, a Educação Infantil ganhou mais força política quando foi associada a órgãos educacionais e passou a evidenciar um confronto ainda presente nas discussões referentes à Educação Infantil brasileira, que é a relação entre cuidar e educar. Desta forma, Brejo (2015 *apud* Maia; Costa, 2019, p. 48) afirma que “o cuidar e o educar englobam, cada um, especificidades que precisam ser integradas

de acordo com as propostas legais que orientam esta etapa. Ainda sobre esta questão, Barricelli, Diolina e Anjos (2021) argumentam que:

No trabalho do Professor da Educação Infantil, fica claro o conflito entre as atribuições de um cuidador e de um educador, tendo em vista as noções que possamos assumir em relação a esses termos. Além dessas noções, outras atribuições, entre tantas que pesam dia após dia, são também exigidas, ou mesmo questionadas, como: ser amoroso, o que é ser profissional; ser reconhecido pelos alunos; realizar o trabalho com eficiência, não causar mal-estar no coletivo, seguir as prescrições. (Barricelli; Diolina; Anjos, 2021, p. 11)

Continuando essa discussão, pontuo que a Educação Infantil no Brasil não apenas evoluiu em termos de reconhecimento legal, mas também se estruturou por meio de referenciais, diretrizes e bases curriculares que garantem direitos e definem competências essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) sinaliza que o educar nessa etapa da educação envolve o cuidar, o brincar e a aprendizagem. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) asseguram os direitos de aprendizagem das crianças que são: (1) conviver, (2) brincar, (3) participar, (4) explorar, (5) expressar-se e (6) conhecer-se. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) define as competências gerais para a Educação Infantil, enfatizando o desenvolvimento de capacidades, que são direitos de aprendizagem, como a valorização da diversidade, a convivência harmoniosa com os outros, o brincar, a participação ativa, a exploração, a expressão através de diferentes linguagem, a promoção do autoconhecimento e a construção da identidade.

A partir dos documentos mencionados e da minha experiência como professor da Educação Infantil, compreendo que o brincar, que engloba o aprender brincando em diversos contextos do cotidiano escolar, é considerado uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, sendo uma das principais estratégias pedagógicas na Educação Infantil. Através do brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem, experimentam, socializam e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais (Brasil, 2009; 2017). Além disso, o brincar promove a participação ativa das crianças, permitindo que expressem suas opiniões, façam escolhas e tomem decisões, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

A exploração também é incentivada, pois, ao brincar, as crianças têm a oportunidade de investigar o ambiente ao seu redor, descobrir novas possibilidades e resolver problemas utilizando a criatividade. A expressão é outra dimensão importante do brincar, tendo em vista que as crianças podem comunicar seus pensamentos, sentimentos e ideias através de diferentes linguagens, como o desenho, a música, a dança e a dramatização. O brincar também é uma ferramenta poderosa para o conviver, uma vez que, durante as brincadeiras, as crianças interagem com seus pares, aprendem a compartilhar, a negociar e a respeitar as diferenças, fortalecendo habilidades sociais e construindo laços de amizade. Além disso, através dessas interações, elas têm a oportunidade de se conhecerem melhor, entendendo suas emoções, limitações e potencialidades, o que contribui para o processo de conhecer-se (Brasil, 2009; 2017). Assim, entendo que o brincar na Educação Infantil é uma prática integral que envolve e potencializa todas as áreas do desenvolvimento infantil, criando um ambiente inclusivo e acolhedor que respeita as individualidades, os ritmos e o tempo de cada criança.

Considerando que o contexto de escrita deste trabalho é o estado da Paraíba¹, observamos que estes direitos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) são explícitos em documentos locais, como a Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental (Paraíba, 2020) e a Política de Educação Municipal de João Pessoa (João Pessoa, 2021), os quais corroboram a compreensão da criança como um sujeito integral, que “se expressa por meio de diversas linguagens e das práticas que lhe são propostas nos vários momentos de convivência, exploração e participação que podem vivenciar” (Paraíba, 2020, p.31).

No entendimento da criança como um ser integral, é necessário, como reforçado por Maia e Costa (2019), que o professor, além do conhecimento da legislação, da formação acadêmica e de metodologias de ensino, conheça as particularidades de cada criança envolvida em seu contexto de sala de aula. Nesse sentido, ressalto que a prática docente na Educação Infantil deve respeitar as individualidades, os ritmos e o tempo de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor. Ainda de acordo com Maia e Costa, compreender a criança como um ser integral demanda um novo papel docente que possibilite “a construção da autonomia da criança” (2019, p. 44). Nesse contexto, o educador deve ser visto

¹ Na Paraíba, a Educação Infantil é estruturada em creche e pré-escola (Paraíba, 2015).

como um facilitador do desenvolvimento integral, promovendo um ambiente de aprendizado que estimule a curiosidade, a criatividade, o envolvimento e a independência dos pequenos.

Maia e Costa (2019) sinalizam, igualmente, que o desafio de se trabalhar considerando a integralidade do ser, fez com que a figura do professor da Educação Infantil buscasse facilitar o aprendizado, promover a autonomia, observar atentamente suas crianças para que conheçam os interesses e reconheçam as necessidades de suas crianças, além da colaboração com as famílias ao valorizar suas contribuições no processo educativo. Nessa perspectiva, Oliveira afirma que os docentes dessa etapa da educação “são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças” (2012 *apud* Maia; Costa, 2019, p. 44). Isso reforça a necessidade de uma Educação Infantil de qualidade, pois este período impacta profundamente a trajetória acadêmica, pessoal e social de todos os cidadãos, destacando sua importância política.

Em contrapartida ao perfil requerido para ser professor na Educação Infantil, para Maia e Costa (2019), o RCNEI atribui competências polivalentes e é falho ao generalizar as características deste professor, implicando em um “faz tudo” no cotidiano escolar (Brasil, 1998). Autores como Bodnar (2013 *apud* Maia; Costa, 2019) e Maia e Costa (2019) são críticos a esta formação docente imprecisa que generaliza a formação e, conseqüentemente, a prática docente dos profissionais que trabalham com crianças na primeira infância.

Esta situação é agravada, pois uma característica que difere a Educação Infantil dos demais níveis de ensino na LDB 9394/96 é a possibilidade de o professor atuar em sala de aula com formação apenas de nível médio, seja curso regular ou magistério. Mesmo com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera o artigo 62, ainda é admitida formação mínima no ensino médio como forma de habilitar professores a lecionar a partir da Educação Infantil até os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa possibilidade legal parece desconsiderar que o trabalho do professor exige uma apropriação e reflexão da prática pedagógica (Bodnar, 2013 *apud* Maia; Costa, 2019).

Ainda sobre a discussão referente à formação docente para os professores da educação, efetuou outros destaques na documentação federal, estadual e municipal que indicam um caráter generalista. Na meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), que buscou universalizar e ampliar a oferta da

educação a crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, ficou estabelecido como uma de suas estratégias “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”. O atual PNE garante a formação progressiva em nível superior, o que parece não ter dialogado muito com a alteração do artigo 62 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conforme mencionado anteriormente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior – DCNs, que regulamentam a “formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação” (Brasil, 2024, p.1), não apresentam especificidades para cada uma dessas etapas no âmbito das licenciaturas e dos cursos de formação pedagógica. No RCNEI (Brasil, 1998) e nas DCNEI (Brasil, 2009) também não encontrei especificidades em relação à formação dos professores para atuar na Educação Infantil.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental dedica um parágrafo à formação do professor da Educação Infantil e limita-se a mencionar formações continuadas como forma de desenvolvimento profissional em seu próprio currículo e performance (Paraíba, 2013). Já a Política de Educação Municipal de João Pessoa (João Pessoa, 2021) pontua a formação de professores apenas no tópico Criança Alfabetizada na Idade Certa, que apresenta a formação de professores com perfil alfabetizador como uma das estratégias que merecem destaque.

Ao considerar especificamente a formação do professor de língua inglesa, contexto da minha formação, destaco o atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) - Licenciatura em Língua Inglesa Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018). De acordo com o referido PPC, o curso de Letras Inglês “tem por objetivo formar professores da Educação Básica, de modo a atender aos objetivos de diferentes níveis do ensino regular – da Educação Infantil, do ensino fundamental, do ensino médio [...]” (UFPB, 2018, p.5) e reforça que “o profissional formado em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, deverá ser capaz de atuar na Educação Infantil” (UFPB, 2018, p.3). Apesar de mencionar a formação para a Educação Infantil ser um dos objetivos, observo que essa etapa da Educação Básica aparece em apenas uma das ementas das disciplinas ofertadas no curso, Política

Educacional, e não consta em nenhuma das referências bibliográficas presentes no PPC.

Ao discutir sobre o PPC de Letras Inglês da UFPB na perspectiva da Educação Infantil, Rolim ressalta que, embora o PPC apresente o contexto da Educação Infantil como campo de atuação dos professores de inglês, “a sua estrutura curricular ainda não se esculpe da mesma forma que é configurada para atender às demandas de outros contextos” (Rolim, 2020, p. 59), como o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Apesar de não dispor dessa estrutura curricular que atenda o contexto de Educação Infantil, concordo com Rolim ao afirmar que os professores em formação inicial podem “se apropriar do conhecimento construído em disciplinas direcionadas ao trabalho de ensino em espaços diferentes e, desse modo, adaptar possíveis estratégias” (2020, p.60), isto é, diversos saberes construídos ao longo do curso podem auxiliar os docentes que irão atuar na Educação Infantil, a qual se configura como campo de trabalho para muitos dos egressos dos cursos de Letras-Inglês em nosso estado.

Feitas essas discussões, observo que, apesar dos avanços significativos, como o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e as DCNEI, ainda há lacunas relacionadas à formação dos profissionais que irão atuar nessa etapa da educação, especialmente aqueles que não são provenientes da Pedagogia, mas de outros cursos de licenciaturas, como no caso do curso de Letras Inglês. A falta de orientações mais precisas nos documentos oficiais, além da possibilidade de ingresso em sala de aula na Educação Infantil apenas com formação de nível médio, são indícios de que o perfil desse profissional ainda não é plenamente reconhecido e valorizado.

2.2 Afetividade e letramento emocional no trabalho docente

Maturana (2002), ao falar sobre Racionalidade e Emoção, discute que o que nos diferencia dos outros animais é nossa racionalidade e afirma, outrossim, que o viver humano é composto pela mistura da razão e emoção em seu cotidiano. Penso a educação e, especialmente, a sala de aula de maneira semelhante ao autor. Vejo o trabalho do professor como uma prática que possibilite que sua sala de aula seja um ambiente de aprendizagem no qual os sentimentos, as vontades e as potencialidades das crianças sejam levadas em consideração.

Nessa perspectiva, ressalto o entendimento de Vygotsky (1998) de que afeto e cognição não se separam, isto é, os processos de ensino e de aprendizagem são tecidos por afetividade. Vygotsky (2004 [1934] *apud* Dantas, 2019, p.70) aponta, igualmente, que as “emoções acompanham a preparação do organismo para a ação”², indicando que agimos por meio das emoções. Essa é uma linha de reflexão que também está presente nos estudos spinozanos, que define afeto como “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (Spinoza, 2014 [1677] *apud* Dantas, 2019, p.68).

Para exemplificar essas ideias no meu contexto da Educação Infantil, podemos imaginar uma sala de aula em que as crianças estão tristes, desmotivadas e sem interesse nas aulas de inglês, pois, de alguma maneira, não se identificaram com metodologias adotadas. Nesse cenário, as crianças apresentam uma diminuição na potência de agir, o que pode provocar uma baixa participação nas aulas e dificuldades no processo de aprendizagem. Em momento posterior, novas ações são adotadas nessa mesma turma. As crianças são acolhidas, combinados são criados e uma rotina com participação ativa das crianças é estabelecida. O docente também percebe que os alunos gostam de música e, assim, incorpora canções às aulas. Gradualmente, as crianças se sentem acolhidas, mais felizes e empolgadas com o aprendizado. Nesse momento, as experiências vivenciadas indicam afetos e emoções de aumento da sua potência de agir, possibilitando mais participação e envolvimento no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Esse exemplo ilustra como ações que levam em consideração o afeto e as emoções no ambiente de sala de aula podem potencializar o envolvimento dos alunos, melhorando significativamente sua participação e desempenho. Ao contrário, desconsiderar as emoções e os afetos dos estudantes é negligenciar um aspecto fundamental do processo educativo, que é um direito essencial das crianças, pois como apresentado por Freire “não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sentimentos, emoções ou desejo” (1996 *apud* Barcelos, 2015, p.66). Para além das complexidades que envolvem legislação, formação docente e métodos, existe também o viver docente dentro e fora da sala de aula que é repleto de interações, de afetos e de emoções.

Nesse contexto, trago as contribuições de Barcelos (2015; 2022) sobre as emoções no âmbito educacional. A autora discute o conceito de letramento

² “emociones acompañan la preparación del organismo para la acción”

emocional, apresentando-o como habilidades utilizadas pelos indivíduos para interpretar o universo emocionalmente no contexto em que estão inseridos. Barcelos (2015, p.71) compreende o letramento emocional como sendo essencial “para que nós possamos sobreviver à crise de valores, ao caos, à violência, e à intolerância que tantas vezes se instala na sala de aula, na escola” e acredito que, também, na sociedade. Com esse entendimento, ela apresenta quatro conceitos fundamentais do letramento emocional: contágio emocional, pertencimento emocional, andaime emocional e amor.

O contágio emocional, desenvolvido por Hadfield *et al.* (1992 *apud* Barcelos, 2015, p.71), é a tendência de “sentir emoções que são semelhantes ou associadas com as dos outros”. A depender dos afetos vivenciados em determinado contexto, o contágio emocional pode ser de elevação ou diminuição da potência de agir. Por exemplo, em um ambiente em que docentes são desvalorizados e perseguidos, o contágio de emoções que diminuem a força de agir, como desmotivação e estresse, é propício, diferentemente de um ambiente em que são valorizados e acolhidos.

O pertencimento emocional está relacionado ao sentir-se seguro e acolhido para aprender dentro de um ambiente encorajante. De acordo com Barcelos, o pertencimento envolve “ser aceito por colegas no ‘mesmo barco’, respeito e escuta acolhedora” (2015, p.73). O andaime emocional diz respeito à forma como os indivíduos buscam ajudar uns aos outros, gerenciando as emoções para afastar aquelas que limitam o poder de agir e potencializando as emoções que elevam as ações de todos os envolvidos na interação.

O último conceito discutido no âmbito do letramento emocional é o de amor. Segundo Maturana (2002, p 23), o amor “é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Assim, o amor cria um espaço no qual as relações são construídas sobre a aceitação genuína e o respeito pelo outro como ele é. Isso implica que, no domínio do amor, as interações e condutas são guiadas por um reconhecimento mútuo de legitimidade e valor, o que permite uma convivência harmoniosa e respeitosa.

No âmbito educacional, Freire destaca que não existe educação sem amor, pois “ensinar é querer bem aos educandos, é estar aberto ao afeto aos alunos e a nossa prática. Isso não significa gostar de todos da mesma maneira. Significa que não tenha medo do afeto ou de expressar afeto” (1996, p.142). De acordo com

Barcelos (2022), o amor é uma força que pode nos direcionar às mudanças e que é fundamental à saúde e ao bem-estar dos alunos e dos professores, pois ele abraça “a experiência humana em todas as suas complexidades e possibilidades” (Patience, 2008 *apud* Barcelos, 2022, p.27), com “atividades éticas, equitativas e inclusivas em sala de aula que envolvam compreensão, escuta, doação e tempo para os alunos” (Barcelos, 2022, p.33).

Ademais, segundo Patience (2008 *apud* Barcelos, 2022, p.27), o amor na educação “implica o cultivo do relacionar proposital e maduro entre professores e alunos”. Essas afirmações dialogam e reforçam que uma relação harmoniosa entre crianças e docentes em sala de aula não é algo que surge apenas na espontaneidade, pois o professor consciente deste processo “proposital” pode ter mais facilidade e sucesso na construção de um espaço de convivência (Maturana, 2002) com seus alunos, um espaço mais propício ao desenvolvimento do conteúdo e das pessoas envolvidas na interação.

A partir dessas reflexões, considero o letramento emocional como a junção ideal do cuidar e do educar. Na Educação Infantil, professores e professoras precisam estar atentos ao fato de que suas crianças estão aprendendo muito além dos livros, do alfabeto e do verbo “to be”. Elas necessitam ser munidas de instrumentos que as permitam reconhecer e lidar com suas emoções, para que possam fazer a leitura correta do contexto emocional em que estão inseridas. O estudo de Nascimento (2023) sobre as emoções no âmbito do ensino de inglês para alunos do Ensino Médio demonstra que práticas de letramento emocional na aula de inglês contribuem para o gerenciamento emocional dos estudantes e, por conseguinte, para o processo de aprendizagem. Pontuo que essa contribuição também ocorre na Educação Infantil.

Desse modo, é fundamental que os educadores compreendam que ensinar as crianças a identificar e reagir às próprias emoções faz parte de sua responsabilidade. Eles devem construir um ambiente acolhedor em sala de aula que propicie o desenvolvimento deste letramento emocional, o que envolve criar espaços no qual as crianças se sintam seguras para expressar suas emoções, aprender a nomeá-las e entender como elas influenciam seus comportamentos e interações com os outros (Barcelos, 2015).

Ao considerar nossa Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) na seara dessa discussão, destaco que ela reconhece a importância dos afetos e das

emoções no processo de ensino e de aprendizagem, considerando-os fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC ressalta, por exemplo, que a partir das interações e das brincadeiras “entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 37). Desde a Educação Infantil, a Base enfatiza a necessidade de se criar um ambiente acolhedor e seguro, com práticas pedagógicas que promovam o bem-estar emocional, favorecendo a construção de vínculos afetivos tanto com os adultos quanto com os colegas. Além disso, os educadores são incentivados a criar espaços de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pelos estudantes.

Essas discussões chamam a atenção para uma formação docente que contemple os aspectos afetivos. Assim, destaco que as DCNs para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2024) abordam a afetividade em três momentos. Primeiramente, ao tratar do perfil do egresso, elas indicam que a formação deve possibilitar o conhecimento sobre “as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas [...] permeiam a ação pedagógica” (Brasil, 2024, p.5). Nessa mesma perspectiva, as diretrizes destacam posteriormente que os professores em formação devem construir “conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva [...] e biopsicossocial” (Brasil, 2024, p.10). Essas textualizações destacam a importância de que os futuros professores sejam capazes de reconhecer e de valorizar as diferentes dimensões que influenciam a aprendizagem, incluindo as afetivas.

Além disso, ao discutir sobre o desenvolvimento físico, socioemocional e intelectual dos estudantes da Educação Básica, as DCNs destacam que o professor egresso deve ser capaz de compreender como “características presentes em seu grupo de estudantes potencialmente podem afetar a aprendizagem e assim, tomar decisões pedagógicas mais adequadas” (Brasil, 2024, p.8). Os professores, desse modo, necessitam possuir conhecimentos que vão além do conteúdo disciplinar, alinhando-se às orientações da BNCC. Além disso, compreendo que essa parte do documento reforça a ideia de que as decisões pedagógicas devem ser informadas pelos contextos que afetam a aprendizagem.

A relevância dos cursos de formação inicial discutirem sobre afetos e emoções é destacada por outros estudos (Albuquerque, Santos, 2022; Aragão,

2023; Barcelos, 2015; 2022; Dantas, 2019; Silva, 2022; Silva; Gomes, 2022; Maia; Dantas, 2023) que pontuam escassez de pesquisas nessa área e sinalizam que o letramento emocional é tão necessário quanto os conhecimentos disciplinares e acadêmicos.

Ao considerar as emoções no âmbito da Educação Infantil, Albuquerque e Santos (2022) apresentam uma pesquisa realizada no contexto de formação docente para o ensino de Línguas Adicionais para Crianças - LAC. As autoras enfatizam a relação emoção e ação no contexto da formação, recuperando o pensamento vygotskiano apresentado anteriormente e o entendimento de Maturana (1988 *apud* Albuquerque e Santos, 2022, p.191) de que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”. Para as autoras, as emoções estão entrelaçadas com os métodos e práticas utilizados tanto na formação de professores quanto no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais.

Ao revisitar o atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018), observei que a "afetividade" aparece em dois momentos, no tópico “Competências, Atitudes e Habilidades”, que define que os graduandos em Letras-Ingês devem demonstrar “compreensão dos processos de ensino e aprendizagem nas dimensões neurológica, cognitiva, sociointerativa e afetiva” (UFPB, 2018, p.10). Além disso, ela é mencionada na ementa da disciplina de Literatura e Ensino, na qual se propõe a “exploração das potencialidades da literatura para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas” (UFPB, 2018, p.33).

Essas duas menções reforçam a importância da afetividade na formação do professor de língua inglesa. No entanto, com as novas DCNs (Brasil, 2024) e, por conseguinte, futura reformulação do PPC, existe a possibilidade de maior ênfase nos aspectos afetivos na nova versão desta política. Nessa perspectiva, e diante de todas as reflexões discutidas até aqui, compreendo a necessidade da presença da dimensão afetiva também em ementas e referências bibliográficas de outros componentes curriculares ofertados, pois uma maior valorização da afetividade na formação inicial é fundamental para a construção de professores mais conscientes sobre as ações que tecem o espaço educacional.

Feitas essas considerações teóricas, apresento a metodologia da pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho tem natureza qualitativa e carrega significados pessoais e profissionais, pois o professor pesquisador é também o professor participante, gerador de dados desta pesquisa. Segundo Creswell (2007, p.186) “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados”, a partir das suas lentes de pesquisador (Moita Lopes, 2013 *apud* Dantas, 2019) e considerando os objetivos da pesquisa.

De acordo com Yin (2016, p.27), o fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Nesta perspectiva, o presente estudo possibilitou que um professor de língua inglesa investigasse sua própria atividade docente, focando em um aspecto que sempre lhe chamou a atenção: as relações afetivo-emocionais na Educação Infantil. Logo, ao pesquisar e refletir sobre este tema, pude não apenas refletir sobre as próprias práticas pedagógicas, mas também compreender de maneira mais profunda como as interações emocionais influenciam o processo de aprendizagem das crianças.

Na apresentação do participante da pesquisa, doravante chamado de Lucas, destaco que sou aluno do curso de Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba e atuo como professor de Língua Inglesa do programa bilíngue³ de uma escola da rede privada de Educação da cidade de João Pessoa, Paraíba. A referida instituição foi minha primeira e, até então, única escola de atuação no mercado de trabalho formal. Trabalho nesta escola desde agosto de 2019, data da minha primeira e única assinatura na carteira de trabalho.

No referido contexto de trabalho, iniciei o ano de 2024 com 5 turmas diariamente, totalizando 25h semanais em sala de aula junto às crianças. Entretanto, para a realização desta pesquisa, reduzi a carga horária para 4 turmas com o total de 20h semanais. Meus alunos, costumo chamá-los de “minhas crianças”, têm entre 3 e 8 anos de idade. Estas crianças estão inseridas em turmas que vão do Infantil 3 ao 2º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, trabalho com 4 turmas de 1º ano. Na

³ As turmas participantes do Programa Bilíngue têm aulas diárias com duração de 50 minutos. A interação entre crianças, professores e conteúdos é feita através da metodologia CLIL, segundo a qual os estudantes aprendem a língua através de conteúdos. No contexto da Educação Infantil, as turmas costumam ter, no máximo, 25 crianças.

escola na qual trabalho, o 1º ano (antiga alfabetização) é uma transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Além da escola, eventualmente trabalho oferecendo aulas particulares. Anteriormente, de 2014 a 2015, havia trabalhado como monitor de uma escola de idiomas da cidade e atuado como tutor e monitor durante a graduação. A monitoria teve início em fevereiro de 2016 e terminou em novembro do mesmo ano, na disciplina de Língua Inglesa.

Sobre a geração dos dados, esta foi realizada a partir da escrita de um relato reflexivo. A escolha do relato como instrumento de geração de dados levou em consideração as discussões de Liberali (1999 *apud* Dias, 2009, p.4075) sobre “a prática reflexiva como um processo fundamental na aprendizagem e formação do(a) professor(a)”. No meu caso, a escrita do relato proporcionou uma conversa comigo mesmo, de forma que pude refletir sobre toda minha prática desde os primeiros momentos da graduação. Através da prática reflexiva, pude dialogar com o professor que me tornei. Observei e analisei a forma que trato meu espaço de trabalho, as crianças, a Língua Inglesa e de que forma interajo harmonicamente com esses elementos para criar um ambiente que proporcione o engajamento das crianças durante as aulas de Língua Inglesa.

O relato foi escrito entre os dias 02 e 17 de junho de 2024 (cf. Apêndice A – Relato Reflexivo) de forma digital no Google Docs, com extensão de 11 páginas e em uma pasta compartilhada apenas com a professora orientadora desta pesquisa. A fim de manter preservada a identidade das crianças e as demais pessoas mencionadas no relato, substitui seus nomes por pseudônimos ao longo do texto.

Como procedimentos de análise dos dados, realizei a leitura e releitura do relato, destacando e reorganizando os temas mais recorrentes. Em seguida, considerando os temas mais presentes e os objetivos da pesquisa, selecionei 14 excertos para serem analisados, conforme apresento no capítulo a seguir.

4. AFETIVIDADE E O ECOSSISTEMA - PROFESSOR, CRIANÇAS E FAMÍLIAS

Neste capítulo, analiso as emoções e os afetos que permeiam o meu cotidiano escolar na Educação Infantil e como esses elementos influenciaram minha prática docente. A análise está dividida nos dois temas mais recorrentes encontrados no relato reflexivo utilizado para geração de dados, sendo eles: “A escola necessita do afeto das crianças e dos professores”: as relações com os estudantes e “Todos juntos”: a relação com as famílias.

4.1 “A escola necessita do afeto das crianças e dos professores”: relações com os estudantes

Os três excertos abaixo refletem diferentes momentos e emoções que vivenciei ao ingressar em um novo ambiente escolar, especificamente na Educação Infantil. A análise desses excertos revela a complexidade emocional que acompanha a transição para uma nova função docente e as interações com as crianças.

Excerto 1: Na ligação que confirmava minha contratação, a coordenadora do Programa Bilíngue me disse que eu **“tinha cara de Infantil”**. Naquele momento, eu não compreendi muito bem o que ela queria dizer.

Excerto 2: **Fui recebido** pela coordenadora da Educação Infantil que logo me mostrou o ambiente, foi aí que **eu senti um cheiro** que **eu não sentia desde que eu era criança (...)** **o cheiro da Educação Infantil** é cheiro de agitação, lancheira, lanche, cheiro de criança, bebê, fralda limpa, fralda suja e Johnson’s Baby (...) Sentir esse cheiro, de alguma forma, fez com que **eu me sentisse em casa**, uma **noção de pertencimento**. Apesar de nunca ter pisado antes naquele bloco de educação infantil daquela escola, eu **senti que já conhecia aquele espaço**. Lembrei da **minha escola**, dos **meus amigos** e das **minhas professoras** da época.

Excerto 3: a coordenadora me levou em todas as turmas e dizia “Esse é o Teacher Lucas que vai substituir o Teacher José” e imediatamente as **crianças olhavam** para mim com a **sensação de incerteza, insegurança e curiosidade**. Digo também que certamente parecia muito **decepcionante** para eles **não ter o querido professor José**. Me deu **ansiedade e suor na testa** ver aquelas **crianças me olhando com tanta incerteza**. Acho que até eu fiquei meio que na **dúvida** se as aulas iam fluir como esperado.

A frase “tinha cara de Infantil” proferida pela coordenadora sugere uma percepção ou intuição sobre minha adequação ao ambiente da Educação Infantil.

Minha incompreensão inicial diante dessa observação indicava uma falta de familiaridade com as expectativas ou características associadas a esse nível de ensino. Essa percepção externa sobre ter "cara de Infantil" pode ter influenciado minha percepção em relação ao papel que iria desempenhar, gerando reflexões sobre adequação e identidade profissional.

Ademais, destaco que fui descrito como "cara de infantil" sendo um homem de 1,90m de altura e, à época, com cabelos longos e volumosos. Estas características, geralmente, não são associadas à Educação Infantil que, desde sua gênese, é tida como campo de trabalho para mulheres. Isto é evidente quando observo meu contexto e constato que sou o único homem da Educação Infantil na unidade da escola onde trabalho.

O "cheiro da Educação Infantil" percebido ao entrar na escola remetia às minhas próprias memórias de infância, aos afetos que moldaram minha própria experiência educativa na Educação Infantil, evocando um sentimento de pertencimento e de familiaridade. Essa experiência sensorial conectou-me emocionalmente ao espaço, reforçando a sensação de estar "em casa", mesmo em um ambiente novo, indicando, nas palavras de Barcelos (2015), pertencimento emocional. Desse modo, com o pertencimento emocional, minha força de agir (Spinoza (1677 [2014] *apud* Dantas, 2019) e de lecionar, naquele contexto, foi aumentada.

As emoções das crianças de incerteza, insegurança, curiosidade e decepção me contagiaram (Barcelos, 2015) com emoções de ansiedade e dúvida. A comparação implícita com o professor anterior, "Teacher José", gerou em mim uma tensão interna para corresponder às expectativas das crianças, das famílias e da escola. Esse momento ressalta a importância do vínculo afetivo no processo de transição e adaptação do professor, tanto para mim quanto para as crianças. A ansiedade e a dúvida sentidas por mim evidenciam o impacto emocional das primeiras interações em um novo contexto de trabalho.

Os excertos a seguir indicam uma mudança na relação das crianças comigo, com a presença de emoções que possibilitaram o aumento da minha potência de agir (Spinoza (1677 [2014] *apud* Dantas, 2019) dentro do novo emprego:

Excerto 4: (...) uma **criança** apontou para mim e fez "**Olha é o Teacher Lucas**". Foi neste momento, quando **eu ouvi** uma **criança me chamando** por **Teacher Lucas** que eu descobri minha nova

persona e meu **coração amoleceu**. Eu logo **entendi** porque eu tinha **cara de infantil**. Como é que em apenas uma aula de 50 minutos eu já havia **marcado uma criança**? Como ela já se **lembrava de mim**? Realmente parecia questão de **pertencimento**. (...)

Excerto 5: (...) eu vi que o meu espírito é **compatível com as crianças**. **Gosto** de ir ao solário, um espaço onde tem como um terrário onde as crianças brincam, para **interagir e entrar na brincadeira delas** (...). Lá no solário, as crianças mais novas do infantil 1, 2 e 3 gostam de **fazer comidinhas de terra...saem bolos, pizzas, sopas**. Sempre **aceito os "pratos"** que elas me oferecem, **fazendo cara de que estou comendo e adorando aquilo**. Tem vezes que no momento em que "como" seus pratos de areia, elas dizem que é PIMENTA...aí eu **faço uma careta e finjo estar indignado** por terem trapaceado...as **crianças caem na risada**.

Os excertos 4 e 5 aprofundaram a compreensão sobre os afetos e as emoções que desenham a minha experiência na Educação Infantil, destacando como a interação com as crianças contribuiu para a construção de minha identidade docente e para o estabelecimento de um vínculo afetivo com o ambiente escolar. Quando uma criança me reconheceu como "Teacher Lucas", vivi um afeto de elevação do meu ser profissional, senti que aquele momento marcou um ponto de virada na maneira como compreendia meu papel na Educação Infantil, eu, de fato, senti que pertencia aquele lugar, que eu tinha não apenas cara, mas alma de Educação Infantil.

Quando a criança faz a referência "Teacher Lucas", percebi que passei a dispor de uma nova responsabilidade, na qual eu não era apenas um adulto avulso em um ambiente infantil, mas alguém que realmente fazia parte do fazer docente. O reconhecimento da criança, algo aparentemente simples, teve um impacto emocional profundo, que fez com que meu coração "amolecesse". Isso reforçou minha sensação de pertencimento (Barcelos, 2015) e a compreensão de que o vínculo afetivo é fundamental para que eu me sinta integrado e significativo dentro do contexto educacional.

No excerto 5, as interações que tive com as crianças no solário, onde elas faziam "comidinhas" de terra, mostraram como o brincar, que é um dos direitos de aprendizagem das crianças (Brasil, 2009), é comum na minha atitude e rotina profissional. Ao me envolver nas brincadeiras, aceitando os "pratos" de areia e participando ativamente das dinâmicas lúdicas, percebi que tinha uma afinidade natural com o mundo infantil e uma disposição para adotar a perspectiva das crianças. Quando usei o humor, fingindo indignação ao "comer" pimenta, vi como

isso fortaleceu o vínculo afetivo e gerou momentos de alegria compartilhada, criando um ambiente de confiança e proximidade entre mim e os alunos.

Assim, havia um pertencimento emocional (Barcelos, 2015) partilhado, pois não apenas me sentia parte do mundo de fantasias da Educação Infantil, mas as crianças também sentiam que estávamos “no mesmo barco”. O excerto 5 também demonstra um ambiente educacional permeado por amor (Barcelos, 2015; 2022; Freire, 1996; Maturana, 2002), em que a alegria, o acolhimento e a doação de tempo estão presentes na convivência.

Esses trechos evidenciam a importância das interações afetivas na Educação Infantil, mostrando que essas experiências não apenas facilitaram minha adaptação ao novo ambiente, mas também contribuem para a construção de uma identidade docente que é profundamente conectada com as crianças e com a dinâmica do espaço escolar. A descoberta da minha “nova persona” e a compatibilidade de espírito com as crianças revelam um processo de integração e de pertencimento, reforçando o papel central da afetividade e do letramento emocional na minha prática docente.

Os excertos 6 e 7 revelam aspectos essenciais da minha abordagem pedagógica ao lidar com conflitos e emoções no ambiente escolar, demonstrando como esses momentos são oportunidades de aprendizado para as crianças e para mim enquanto professor.

Excerto 6: Em **situações conflituosas**, busco ao máximo **conversar** com as crianças, penso que a **lição de moral é ineficiente** e **não é absorvida** por elas. (...) As **minhas crianças me conhecem e eu as conheço muito bem** (...), elas têm plena **noção** de que eu **não** estou **satisfeito** com o **comportamento** e que eu enquanto **“amigo professor”** delas, estou **chateado**. É aí que nós vemos de perto a **empatia acontecer**. Veja bem, você adulto e professor **falando alto e fazendo gestos com a mão**, as crianças não vão considerar o que você está falando porque lhe **respeitam**, elas vão ter **medo de você**. Você é adulto e imponente, **busque falar com as crianças como elas conversam entre elas**. **Diga** que você **se sentiu chateado**, que você **não gostou da forma que elas trataram você** durante a sua aula, eu lhe garanto que elas **buscarão ser mais respeitosas** ao momento da aula.

Excerto 7: (...) Geraldo e Gabriel estavam brigando e diziam que não iam ser mais amigos um do outro. Neste momento que interrompeu a aula, imediatamente parei com a lição e busquei **conversar com os dois**. Eu disse que sei que eles são amigos e que estão irritados um com o outro, mas que **é normal se chatear** com os amigos.

Entretanto devemos pensar sobre o que estamos sentindo e se este sentimento realmente vale a pena permanecer. É necessário que eu deixe de brincar com o meu amigo pelo resto da minha vida só porque eu me chateei com ele por uma coisa bem pequena? As crianças **ainda não têm noção disso**. Elas **precisam aprender como lidar com situações conflituosas**. A vida em algum momento nos ensina isso, mas a **escola** também pode **ensinar** às **crianças** como **reagir aos seus sentimentos**, a **como lidar** com eles por que, quando nós aprendemos a lidar com os **nossos próprios sentimentos**, fica mais fácil de aprender a **lidar com os sentimentos dos outros**. Como poderemos ter empatia se nós nem sabemos o que a gente está sentindo?

Ao refletir sobre minha prática, percebo que evito adotar uma postura autoritária ou moralista ao enfrentar comportamentos inadequados das crianças. Acredito que as lições de moral tradicionais não são efetivas porque as crianças não as entendem como nós, adultos, gostaríamos. Em vez disso, procuro me comunicar de maneira direta e honesta, expressando minhas emoções de forma que elas possam compreender. Quando digo às crianças que estou chateado ou insatisfeito, não busco impor medo, mas sim estimular a empatia (Barcelos, 2022). Essa abordagem permite que as crianças reconheçam e respeitem os sentimentos dos outros, o que considero mais valioso do que simplesmente obedecer, através do medo, a uma figura de autoridade.

Minha abordagem, que evita a imposição de autoridade em favor de uma comunicação mais próxima e afetiva, indica para a crença que o respeito genuíno e a compreensão mútua são construídos através do diálogo, do reconhecimento do outro e dos sentimentos de cada um, dialogando com a compreensão de Maturana (2002) sobre o amor como aceitação e respeito ao outro na convivência.

Em uma situação de conflito entre Geraldo e Gabriel, interrompi a aula para conversar com eles sobre o que estavam sentindo. Nesse momento, busquei ajudá-los a compreender que é normal sentir-se irritado com um amigo, mas que isso não deve ser motivo para romper a amizade. Ao promover essa reflexão, auxiliei as crianças a lidarem com seus próprios sentimentos para conseguirem gerenciar uma situação de conflito, isto é, atuei como um andaime emocional (Barcelos, 2015) para os alunos. Essa reflexão destaca a importância que atribuo à educação emocional na minha prática docente. Encaro os conflitos como oportunidades de aprendizado, nas quais as crianças podem desenvolver habilidades de empatia e de gestão emocional.

Desse modo, os excertos 6 e 7 exemplificam o trabalho docente voltado para o letramento emocional (Barcelos, 2015), proporcionando um espaço em que as crianças aprendem a gerenciar suas emoções (Nascimento, 2023). Essas ações estão em consonância com as orientações da BNCC (Brasil, 2017), que recomendam a criação de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Acredito que esse seja um papel essencial da escola e ressalto que incentivar o desenvolvimento emocional fortalece o vínculo entre mim e as crianças, criando um ambiente seguro para que expressem suas emoções. Elas se sentem à vontade para se abrir, pois percebem que também compartilho as minhas emoções, como quando digo que estou chateado, ajudando-as a aprender a lidar com os afetos de forma saudável.

Ao seguir nessa linha de discussão, os excertos 8 e 9 refletem a importância de estratégias afetivas na minha prática docente ao lidar com crianças com autismo, como Daniela e Manoel. Essas experiências revelam como o afeto e a compreensão das necessidades individuais das crianças são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

Excerto 8: outra demanda frequente é a quantidade de alunos em sala de aula, entre eles os **neurodivergentes**⁴. Vou falar sobre Daniela, pois **ela me marcou** desde que entrou em nossa escola. (...) Hoje, criança do 1º ano do Ensino Fundamental, (...) tem uma **família presente** e que **estuda o espectro**. (...) Ela **adora dar abraços** (...). A **agitação** de Daniela **impossibilitava** que as outras **crianças praticassem** suas falas e também a atrapalhava. (...), tive a **ideia de chamá-la para perto** de mim para que **ela ficasse abraçada comigo enquanto ensaiamos**⁵. (...). **Daniela se acalmou**, a turma pode ensaiar com **mais tranquilidade** (...) **o abraço** (...) um **elemento moderador de seu comportamento**. (...), quando apresenta comportamento que foge dos combinados da sala de aula, ela imediatamente **olha para o professor** e diz **"não vou ganhar abraço por quê?"** Daniela olha para o seu professor **buscando um olhar de reprovação pelo comportamento** que apresentou, entretanto, **o professor diz "você sabe porque não vai ganhar abraço"** e **ela responde "porque eu estava correndo/gritando"**. Veja só, veja só que coisa linda é um **controle de sala natural espontâneo e afetivo**.

Excerto 9: lembro também de Manoel, criança que também é TEA e foi meu aluno remoto em 2020 e presencial em 2021. **Manoel sentia muita falta da família no retorno ao ensino presencial** e era

⁴ O termo neurodivergente é utilizado para indivíduos que apresentam um funcionamento cerebral diverso do funcionamento padrão socialmente esperado, tais como pessoas com autismo e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (Singer, 2017).

⁵ Estávamos ensaiando para a culminância de um projeto da escola no qual as crianças iriam apresentar suas falas às famílias.

comum que, no início das aulas às 13h20 ou no retorno do parque às 16h, ele **se sentasse escondido embaixo do birô da professora. Pedir** que ele **retornasse não adiantava**, então eu **buscava me deitar no chão**, olhar para Manoel e dizer algo como “**Ei, Manoel, beleza? Vou começar minha aula, certo? Sei que você tá aí e queria que, caso você consiga, você se sente na sua cadeira pra poder participar e aprender também, viu? ‘Tô indo, mas pode vir no seu tempo’**” Era “batata”. Manoel prontamente saía debaixo da mesa e **buscava seu assento**.

Daniela, uma criança com autismo, marcou profundamente minha experiência docente. Desde o início, percebi que sua agitação afetava tanto ela quanto os colegas durante as atividades em sala de aula. Ao refletir sobre como ajudá-la a se sentir mais tranquila e ao mesmo tempo permitir que todos avançassem, tive a ideia de chamá-la para perto de mim, oferecendo um abraço durante os ensaios. O abraço, para Daniela, tornou-se um moderador natural de seu comportamento, permitindo-lhe se acalmar e se concentrar. Esse gesto, simples e afetivo, não só atendeu às suas necessidades emocionais, mas também fortaleceu o vínculo entre nós, criando uma forma de "gerenciamento de sala" que é ao mesmo tempo espontâneo e afetivo. Em certa medida, Daniela passou a compreender que seu comportamento afetava o ambiente e a ausência do abraço se tornou um indicador de que algo poderia ser ajustado, promovendo um espaço para o autogerenciamento de suas ações.

Manoel, outra criança com autismo, também trouxe desafios e aprendizados para minha prática, especialmente no contexto do retorno ao ensino presencial após a pandemia. Ele frequentemente se escondia debaixo do birô da professora, uma reação que interpretei como uma necessidade de segurança e conforto, talvez pela saudade da família. Em vez de exigir que ele retornasse à sua cadeira imediatamente, adotei uma abordagem mais compassiva e paciente, deitando-me no chão para falar com ele de maneira tranquila e respeitosa. Essa atitude respeitosa e acolhedora, sem pressões imediatas, permitiu que Manoel se sentisse seguro o suficiente para sair de seu esconderijo e participar das atividades no seu próprio tempo.

Esses excertos mostram como a prática docente pode ser construída a partir do afeto, da paciência e da compreensão das necessidades individuais das crianças. Reconheço que cada criança é única e que suas respostas emocionais e comportamentais precisam ser consideradas no planejamento das estratégias

pedagógicas. O uso de gestos e ações afetuosas para atender às necessidades das crianças com autismo cria um ambiente mais inclusivo, onde elas se sentem compreendidas e respeitadas. Essas interações indicam pertencimento e andaime emocional (Barcelos, 2015) ao promover acolhimento e segurança para os alunos e auxiliar no gerenciamento dos afetos, afastando emoções que limitam a força de agir das crianças. Além disso, demonstra uma prática docente permeada por amor, ao envolver respeito, compreensão e doação de tempo aos estudantes (Barcelos, 2022; Freire, 1996; Maturana, 2002).

Essas experiências me ensinam diariamente sobre a importância do afeto e da empatia na construção de uma educação que acolhe e valoriza a singularidade de cada criança, promovendo o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva. Considerando o entendimento spinozano de afetos, compreendo que as ações de respeito e acolhimento afetaram não apenas as crianças com autismo, mas também seus colegas, que, ao vivenciarem essas experiências, tiveram a possibilidade de aprenderem a agir de maneira semelhante, respeitando a diversidade humana.

Ademais, no excerto a seguir, ressalto uma conexão entre um trabalho docente atravessado pela afetividade e a aprendizagem da língua inglesa pelas crianças.

Excerto 10: (...) a **minha postura e receptividade ao carinho e afeto das crianças** certamente **facilitou o envolvimento** delas em minhas aulas, resultando em maior **aprendizagem e aquisição da língua** pois, se isto não acontecer, certamente o meu trabalho não seria **validado pelas famílias** da forma que é.

Minha postura e receptividade ao carinho e afeto das crianças, conforme mencionado no excerto 10, facilitou o envolvimento delas em minhas aulas, sinalizando aumento da potência de agir dos meus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao cultivar um ambiente no qual as crianças se sentem acolhidas e conectadas emocionalmente, pude observar, a partir do maior envolvimento e participação das crianças, uma melhora na aprendizagem da língua inglesa, o que também ilustra o pensamento de Vygotsky (1998 [1934]) de que afeto e cognição não se separam.

Esse excerto demonstra, ainda, que o sucesso na aprendizagem da língua pelas crianças reflete diretamente nas relações com as famílias, que reconhecem e valorizam o impacto positivo dessas dinâmicas afetivas no desenvolvimento de seus

filhos. Quando as crianças se sentem seguras e acolhidas no ambiente escolar, tendem a se engajar mais e a se mostrar mais receptivas ao aprendizado, resultando em progressos significativos. Ao perceberem essa evolução, as famílias passam a confiar mais no trabalho do professor, reconhecendo o esforço e a dedicação na criação de um ambiente acolhedor e estimulante.

A validação do trabalho pelas famílias dos alunos, presente no excerto 10, abre caminho para a próxima etapa da análise, que se concentra nas relações com familiares e como essas influenciam a prática docente.

4.2 - “Todos juntos”: relação com as famílias

Os excertos 11 e 12 ilustram como a relação entre o professor e as famílias das crianças na Educação Infantil é construída e fortalecida ao longo do tempo.

Excerto 11: (...) foi nesse dia também que eu comecei a perceber a **relação** que as **famílias** têm com os **professores de suas crianças**. Por onde eu passava era pai, era mãe, era tio, era avó me perguntando **“Você que é o Teacher Lucas?”** e era apenas o meu **segundo dia de aula**. Eu já **sentia que pertencia** realmente à **Educação Infantil** e ao **carinho das crianças**. Hoje, 5 anos após essa experiência, eu vi que meu **jeito brincalhão e receptivo** às crianças **encantou** não somente elas como suas **famílias**.

Excerto 12: (...) especialmente durante as aulas remotas, eu pude **ver e sentir** o amor real das **crianças, famílias e de todos os funcionários da escola**. Foi uma **época muito triste, mas todos buscavam se ajudar**, era muito interessante como as **famílias se reuniam para assistir também as aulas junto com as crianças**. Eu perdi as contas de quantas vezes os **pais também respondiam, perguntavam e de fato imergiam e se encantavam com nossas aulas** em Língua Inglesa. No **digital** ou no **presencial** o **afeto** é o que **marca e carrega a Educação Infantil**.

No excerto 11, a percepção de que as famílias já estavam curiosas e engajadas desde o segundo dia de aula reforça a ideia de que o vínculo entre professor e famílias começa a se formar desde o primeiro contato. O reconhecimento inicial por parte das famílias em relação à minha identidade profissional contribui para minha sensação de pertencimento e aceitação no ambiente escolar, demonstrando que a família é parte fundamental na rede de afetos da Educação Infantil. Destaco, ainda, que meu jeito brincalhão e receptivo provocou

uma emoção de encantamento nas famílias, indicando que não apenas elas afetam o meu agir, mas também são afetadas por minhas ações.

O excerto 12 evidencia a participação ativa das famílias nas aulas remotas em decorrência da pandemia de Covid-19⁶. O envolvimento delas era não apenas como espectadores, mas como coaprendizes, respondendo e perguntando, o que auxiliava no engajamento e participação das crianças, pois as famílias se reuniam para assistir às aulas. Compreendo que ao sentar junto e participar, as famílias funcionaram como andaimes emocionais (Barcelos, 2015) para seus filhos. Essa experiência de ensino remoto revelou o quanto a afetividade foi essencial na criação de um espaço formativo durante um período marcado por emoções de diminuição da nossa força de agir, como a tristeza mencionada neste excerto 12. Pontuo, igualmente, que o engajamento das famílias nas aulas remotas não só apoiou a aprendizagem das crianças, mas também fortaleceu o vínculo de confiança professor-família.

No relato a seguir, destaco as interações familiares nos plantões pedagógicos.

Excerto 13: (...) A **presença da família na educação infantil** é muito marcante, então fico muito **alegre quando observo**, por exemplo, nos plantões pedagógicos, momento direcionado às famílias para as trocas com os professores, a **forma que muitos pais e mães buscam um encontro comigo basicamente para conversar**. Nem sempre os pais estão trazendo demandas importantes de suas crianças, eles querem apenas um **momento com um professor que é conhecido como comunicativo**. (...) muitos **pais e muitas mães me buscavam** apenas para ter um momento comigo onde poderiam conversar **não apenas sobre as demandas da criança**, mas **sobre mim, sobre eles** e eu acredito que essa conversa entre escola e família é **importantíssima para as crianças**. O **professor** que é **reconhecido** e tem o seu **trabalho respeitado** pelas famílias certamente poderá **desenvolver o trabalho de forma** muito mais **tranquila** junto às crianças.

O envolvimento das famílias vai além das necessidades acadêmicas das crianças, abrangendo interações que fortalecem o vínculo afetivo entre os pais e o professor. Os plantões pedagógicos se configuram como momentos em que as

⁶ Durante parte da fase de emergência da pandemia de Covid-19, em 2020 e 2021, as instituições educacionais foram fechadas e o trabalho foi realizado de maneira remota, com atividades educacionais via rádio, televisão, entrega de atividades impressas nas casas e/ou via aplicativo de mensagens e aulas virtuais por meio de plataformas digitais, tudo isso para evitar o contágio da doença. No caso específico do meu local de trabalho, as aulas eram oferecidas de forma síncrona, em salas virtuais.

famílias se fazem presentes na educação, o que me afeta com emoções de alegria. Esses momentos de troca, às vezes focados em demandas específicas dos estudantes, outras vezes apenas em questões pessoais das famílias, são fundamentais para criar um ambiente no qual o trabalho docente é reconhecido e respeitado. Sentir esse reconhecimento e respeito das famílias potencializa meu agir, permitindo-me trabalhar de forma mais tranquila e eficaz com as crianças.

O papel de colaboração da família no processo educativo (Maia; Costa, 2019) também é ressaltado no excerto a seguir:

Excerto 14: As **famílias** demonstram **confiança em mim** e consigo **ver o resultado** em suas crianças **dentro e fora de sala de aula**. Veja como é todo um **ecossistema** envolvido: é o **professor, as crianças, as famílias**, as **trocas** que existem **entre crianças e professor e famílias**. Todos **juntos envolvidos** em um sistema que tem como fim a **aprendizagem e aquisição de Língua Inglesa** nessas crianças. (...) é curioso porque **eu nunca tinha parado para pensar nisso**, apenas quando **tive que refletir sobre a minha prática**.

O excerto 14 sintetiza a ideia de colaboração ao destacar o "ecossistema" formado por professor, crianças e famílias, em que todas as interações contribuem para o objetivo comum de aprendizagem da Língua Inglesa. A confiança das famílias no meu trabalho reflete-se no comportamento e desenvolvimento das crianças, mostrando uma cadeia de afetos entre esses três participantes do ecossistema educacional. Desse modo, compreendo que as trocas afetivas e a construção da confiança não apenas potencializam a aprendizagem por parte das crianças, mas também criam uma rede de apoio que beneficia todos os envolvidos.

Por fim, chamo a atenção para o fato de que relatar e analisar minha experiência nesta pesquisa possibilitou uma reflexão que até então eu não havia realizado: como a família afeta o trabalho do professor e como o relacionamento entre professor e família é uma base essencial para o desenvolvimento das crianças. Para tanto, destaco a necessidade de maior atenção aos afetos que permeiam a família nesse contexto, inclusive na formação inicial de professores de língua inglesa, pois a prática docente na Educação Infantil é um processo profundamente interligado com as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive o objetivo de investigar como um professor de língua inglesa no contexto da educação infantil compreende os afetos/emoções que constroem sua prática docente. O estudo foi conduzido por meio da análise de um relato reflexivo no qual compartilho minha trajetória em sala de aula e cotidiano junto aos alunos e suas famílias. Para sistematizar as reflexões presentes no relato, retomo as questões que nortearam a pesquisa:

1. Quais afetos/emoções constituem o fazer docente de um professor de língua inglesa na Educação Infantil?

Dentre os afetos e as emoções que permearam meu relato, destaco:

- sensação de estar em casa, quando adentrei pela primeira vez no setor de Educação Infantil da escola e senti o cheiro que trouxe memórias afetivas da época em que fui aluno da Educação Infantil;
- incerteza, insegurança e dúvida por parte das crianças quando informadas que iriam ter um novo professor no lugar do antigo e querido professor da turma;
- chateação, quando lido com situações conflituosas e que busco ensinar aos alunos como lidarem com as emoções;
- ansiedade, dúvida e decepção tomaram conta de mim no primeiro dia de trabalho, pois fui afetado diretamente pelas emoções das crianças;
- bom-humor que me acompanha diariamente quando participo das brincadeiras junto às crianças a fim de estreitar nossos laços;
- carinho que as crianças demonstram por mim durante e fora das minhas aulas e que é mútuo;
- confiança que as famílias demonstram por mim e pelo trabalho, construído a partir do comportamento e do desenvolvimento das crianças;
- amor, o sentimento que direciona minha prática pedagógica e afeta o ambiente que busco construir junto às crianças dentro e fora da sala de aula;

- inclusão, respeito e acolhimento que busco valorizar e promover sala de aula. Conseqüentemente, ao vivenciarem essas experiências, as crianças têm a oportunidade de aprender a agir de forma similar, respeitando a diversidade humana;
- sensação de pertencimento e aceitação no ambiente escolar que, além de ser resultado do reconhecimento das famílias, vem também de quando as crianças realizaram a atribuição da identidade docente “Teacher Lucas” e da compreensão que tive do que era ter cara de infantil.

A partir dessa sistematização, destaco que emoções como incerteza, insegurança, dúvida, chateação, decepção, ansiedade representam a diminuição da minha potência de agir na Educação Infantil. E outras emoções tais como sensação de pertencimento, bom-humor, carinho e confiança estão relacionadas à elevação do meu agir docente.

2. Qual o papel dos afetos e emoções na prática docente do professor de língua inglesa na educação infantil?

Minha prática docente na Educação Infantil é permeada por uma ampla gama de afetos e de emoções que influenciam diretamente meu trabalho. Ao entrar pela primeira vez na escola, senti uma familiaridade que me conectou às minhas próprias memórias da infância, criando uma sensação de pertencimento. No entanto, essa experiência inicial foi acompanhada pela insegurança das crianças diante da mudança de professor, o que gerou em mim sentimentos de ansiedade e dúvida, evidenciando como suas emoções impactam minha prática.

Com o tempo, o bom-humor e o carinho que recebo das crianças, além da confiança demonstrada pelas famílias, fortaleceram os laços entre nós e criaram um ambiente de afeto mútuo. Um ambiente em que, também, pude ser um andaime emocional para os meus alunos, elevando sua força de agir. Ademais, o amor, essencial no meu fazer docente, permeou as experiências aqui analisadas, com práticas de inclusão, respeito, empatia e acolhimento em sala de aula, oferecendo às crianças a oportunidade de vivenciar e aprender esses valores e de aprender a lidar com os afetos vividos, em um processo de letramento emocional.

Desse modo, os afetos e as emoções contribuíram diretamente para a elevação da minha identidade profissional, com maior destaque para as relações com as crianças e com suas famílias. Os afetos vivenciados, formaram um movimento de construção de vínculos afetivos, gerando uma sensação de pertencimento, essencial para que eu pudesse me sentir integrado e reconhecido em minha identidade profissional. Além disso, as emoções provenientes dos afetos vividos fortalecem não apenas o processo pedagógico, mas também o meu desenvolvimento pessoal, criando um espaço mais humano e acolhedor para todos os envolvidos.

Posto isto, esta pesquisa traz contribuições pedagógicas, acadêmicas e sociais ao refletir sobre afetos e emoções que permeiam e constroem o trabalho docente na Educação Infantil, indicando a importância das relações entre professor, crianças e famílias para o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Além disso, este trabalho ampliou as discussões e pesquisas sobre afetos, emoções e letramento emocional no ensino da língua inglesa na Educação Infantil, chamando a atenção para a necessidade de uma formação docente para o professor de língua inglesa que contemple aspectos da Educação Infantil, assim como da afetividade e do letramento emocional.

Em relação às limitações, esta pesquisa analisou apenas um contexto, sendo ele o meu próprio em uma instituição privada, com apenas um instrumento de geração de dados, um relato reflexivo. Em estudos futuros, pretendo aumentar o escopo desta pesquisa explorando diferentes instituições, dentre elas públicas, dentro e fora do Brasil e a partir de variados instrumentos de geração de dados e com outros docentes de língua inglesa.

Finalmente, esta pesquisa foi extremamente relevante para mim pois foi um retorno ao meio acadêmico e, também, me possibilitou refletir sobre o que mais me fascina no meu trabalho: minha relação com as crianças. Espero que esta pesquisa torne-se significativa e contribua para outros professores e professoras de Língua Inglesa e da Educação Infantil. Além disso, a realização deste trabalho me mostrou como sou capaz e me trouxe à vontade de continuar no meio acadêmico buscando, após a apresentação desta monografia, uma seleção de mestrado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Vitória. França.; SANTOS, Leandra. Inês. Seganfredo. Emoções na Formação de Docentes de Línguas Adicionais para Crianças. **Papéis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS , v. 26, n. 51, p. 185-209, 3 jun. 2022.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção, linguagem, reflexão e ação. In: GOMES, Gysele da Silva Colombo; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: CRV, 2023, p.23-44. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UT5TK6jt-27aiva4v8P4ZzLMhOM2pzj6/view> . Acesso em: 17 jul. 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Estudando o conceito do amor na educação linguística: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina. v. 25, n. 2, 2022. p. 24-35. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46242>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Cláudia; STURM, Luciane (Orgs). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2015, p. 65-78. Disponível em: https://www.academia.edu/24822113/Letramento_emocional_no_ensino_de_l%C3%ADnguas. Acesso em: 02 jul. 2024.

BARRICELLI, E.; DIOLINA, K.; ANJOS, D. **Os conflitos nos desdobramentos de uma intervenção em clínica da atividade em contexto escolar**. Horizontes, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021040, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1286>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.pdf Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior**. Brasília, 2024 Resolução CNE/CP nº 4/2024,

do Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE)

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, 2014

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, Rosycléa. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. 196f. Linguística aplicada- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- Paraíba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16774?locale=pt_BR . Acesso em: 04 ago. 2024.

DIAS, Sandra Maria Araújo. **O gênero 'relato reflexivo' na formação de professores de línguas estrangeiras**. In: ABRALIN 40 ANOS, 2009, João Pessoa - PB. VI Congresso Internacional da Abralín. João Pessoa -PB: ideia, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOÃO PESSOA. **Política de Educação Municipal de João Pessoa**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SME): João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Livro-Sedec-v04.pdf> Acesso em 30 jul. 2024.

MAIA, Angélica; DANTAS, Rosycléa. Autorreflexão, acolhimento e empatia: percepções de professores de línguas em formação sobre experiências de educação socioemocional. In: MAIA, Angélica; MEDRADO, Betânia; DANTAS, Rosycléa (Orgs.). **Experiências de coexistência e colaboração: pesquisas e práticas inclusivas**. Campinas: Pontes, 2023.

MAIA, Licia de Souza; COSTA, Kiara Tatianny. Práticas Docentes e Representações Sociais: O Ser Professor na Educação Infantil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. [S. l.], n. 53-1, p. 39-61, 2019. DOI: 10.14195/1647-8614_53-1_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_53-1_3. Acesso em: 30 set. 2024.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002. Disponível em:

<https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/Emo%C3%A7%C3%B5es-e-Linguagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-na-Pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

NASCIMENTO, Jéssica Rebeca Santana do. **As emoções em aulas de língua inglesa:** práticas de letramento emocional em contexto de ensino no programa de residência pedagógica. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, Maceió, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31759> . Acesso em: 29 ago. 2024.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba:** Educação Infantil, Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB): João Pessoa, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qQbrcc_3AmUalbaDZtPR2ONtiZhqOjIL/view Acesso em 30 jul. 2024

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)** Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB): João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/lei-no-10-488-plano-estadual-de-educacao-anexo-do-plano-estadual-1-3-1> Acesso em 30 jul. 2024

ROLIM, Janine dos Santos. **Atividade de ensino e educação infantil:** representações de duas professoras de língua inglesa acerca do seu métier na primeira etapa da educação básica. 2020. 197f. Linguística Aplicada - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- Paraíba, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18276/1/JanineDosSantosRolim_Dissert.pdf . Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, Layza Monteiro Ivo da; GOMES, Francisco Wellington Borges. A afetividade e o ensino de língua inglesa para crianças na primeira infância sob a ótica de uma professora em início de carreira: uma análise narrativa. In: **Pontos de Interrogação.** v. 12, n. 1, p. 155-173, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/15010/10100> . Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Janderson. **Formação docente e afetividade:** uma relação atravessada pelo ensino remoto. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/9327/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20e%20afetividade%20uma%20rela%C3%A7%C3%A3o%20atravesada%20pelo%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SINGER, Judy. **Neurodiversity**: the birth of an idea. Amazon Digital Services. 2017. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/643099260/Judy-Singer-Neurodiversity-The-Birth-of-a-n-Idea>. Acesso em: 14 set. 2024.

UFPB. **Resolução nº 53/2018**: aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês. 2018. Disponível em:
https://cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc_letras-ingles_resconsepe_53-2018.pdf . Acesso em: 13 jul. 2024

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**, Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - Relato reflexivo

Para começar minha reflexão tenho que olhar para minha jornada ainda dentro da universidade. Durante toda a duração do curso de Letras-Inglês (UFPB), eu não tinha certeza de como seria a minha jornada dentro da profissão. Eu não tinha, aparentemente, ideia de como era ser um professor em sala de aula. Não lembro, durante toda a graduação, de ter sentido qualquer tipo de confiança, interesse ou até mesmo motivação para trabalhar em sala de aula.

A perspectiva que eu tinha, a partir do que escutava dentro do curso ou no mundo exterior à universidade, era aquele discurso de que **“...é, professor é uma carreira que você faz apenas com o coração porque você tem consciência de que é algo que não é simples, não é motivador e não lhe recompensa de jeito nenhum”** Até hoje tenho a impressão que o discurso dentro da universidade é algo que deixa o aluno de licenciatura bastante inseguro em relação ao seu futuro.

Penso na quantidade de alunos graduandos que não souberam lidar ou interpretar a forma que a precarização da Educação é debatida dentro da universidade. Sinto que, durante a graduação, a única perspectiva positiva em relação à docência é de seguir produzindo dentro do meio acadêmico. Passei por anos de graduação e não senti encantamento e/ou brilho nos olhos quando a temática era sala de aula. Ficamos presos na burocracia e deixamos de conhecer o mundo encantador repleto de possibilidades das salas de aula.

Felizmente, com o passar dos anos e pelos caminhos que minha vida tomou, não desisti do curso, tampouco da profissão.

Lembro com muito carinho de um processo seletivo que fiz, por volta de 2014 ou 2015, durante meus momentos iniciais da graduação. Era um processo de seleção para bolsista do Inglês Sem Fronteiras. Acredito que foram duas etapas, uma prova para testar mais os conhecimentos referentes à Língua Inglesa, na qual fui muito bem e a prova que era, algo que eu descobri na época, o meu maior medo: micro aula.

Foi durante a micro aula que eu paralisei diante de uma banca de professores avaliadores e que, enquanto eu estava dando essa micro aula, eu notei que aquilo que eu estava fazendo, a forma como eu ensinava, não era aquilo que era esperado.

Eu estava fazendo a explicação meramente gramatical, porque era a experiência de como dar aula que tinha. À época, eu estudava na Cultura Britânica, era monitor e tirava dúvida das crianças em relação à gramática durante preparação para exames internacionais e tudo mais.

Mas eu não tinha conhecimento da abordagem comunicativa ou até de todas as nuances do CLIL, da integração do conteúdo e língua e como você desenvolve a língua através de conteúdos. Não tínhamos sido apresentados às diferentes abordagens e metodologias no curso, eu não sabia dessas várias possibilidades dentro da prática docente até porque era algo muito no começo, eu não tinha passado pelas cadeiras de estágio nem nada. Mas dava para ver que, aparentemente, eu não estava pronto para aquilo.

O resultado disso foi: eu fui bem na prova de conhecimentos gerais de Língua, mas obtive uma nota tão baixa na avaliação da micro aula que eu fiquei, se não me engano, na última posição deste concurso seletivo de bolsistas. Lembro que ver aquele resultado exposto na porta da coordenação me deixou extremamente envergonhado, triste, ansioso e com a certeza de que eu não pisaria em sala de aula jamais como professor.

Um pouco depois, no começo de 2019, surgiu a oportunidade para conhecer e enviar o currículo para uma escola enorme dentro do estado da Paraíba. Aquilo me causou uma angústia gigante. Qualquer um certamente deveria ficar empolgado com a chance de um emprego naquelas condições: excelentes condições de trabalho e valorização da profissão. Mas as únicas coisas que passavam pela minha mente eram a ansiedade e a vontade de fugir da sala de aula após aquela micro aula, ainda do início do curso.

Lembro que fui bem em todas as etapas do processo seletivo, inclusive na micro aula conjunta que dei com outro candidato à vaga. Lembro que, nas duas vezes que fui nesta escola durante o processo seletivo, me encantei pela gentileza com que as professoras davam comandos em inglês às crianças, que respondiam fazendo tudo que era solicitado. Fiquei maravilhado em ser testemunha de crianças brasileiras compreendendo pequenos diálogos em inglês.

Pois bem, cheguei à última etapa do processo e era dia da entrevista que precedia a contratação. Lembro que as coordenadoras, muito gentis, me pintaram um futuro brilhante, repleto de desenvolvimento e perguntaram como ou onde eu me enxergava em 5 anos. Foi aí, leitor, que eu revelei minha inocência, eu falei onde eu

realmente me imaginava. Pelas experiências que já compartilhei aqui, era certo que eu não me via em sala de aula, oras. Eu respondi sinceramente **“Me vejo viajando pelo mundo tocando bateria em alguma banda de rock n’ roll”**. Veja bem, eu estava, além de ingênuo, sendo extremamente honesto. Mas eu não conquistei aquela vaga. Segui meu caminho dando aulas particulares para ajudar nas despesas do mês.

Compartilho esta situação inusitada pois acredito que ela também fez parte da construção da minha personalidade em sala de aula que eu logo mais iria desenvolver.

Logo depois dessa situação eu já começava a sentir a pressão dos 22 anos e a necessidade que o jovem sente de trabalhar e fazer alguma coisa.

Entretanto, no segundo semestre de 2019, as coisas começaram a mudar. Foi quando recebi o convite e enviei o meu currículo para a escola onde, desde 31 de Julho de 2019, me encanto diariamente com as crianças e as possibilidades da sala de aula.

Na ligação que confirmava minha contratação, a coordenadora do Programa Bilíngue me disse que eu **“tinha cara de Infantil”**. Naquele momento, eu não compreendi muito bem o que ela queria dizer.

Lembro bastante do primeiro dia que entrei na escola. Fui recebido pela coordenadora da Educação Infantil que logo me mostrou o ambiente, foi aí que eu senti um cheiro que eu não sentia desde que eu era criança. Foi ali que eu senti o cheiro da educação infantil e, talvez, não seja simples para todas as pessoas compreenderem que cheiro é esse. Mas o cheiro da Educação Infantil é cheiro de agitação, lancheira, lanche, cheiro de criança, bebê, fralda limpa, fralda suja e Johnson’s Baby e, aqui na escola que trabalho, cheiro do Rancho Feliz, onde temos animais para as crianças aproveitarem uma experiência de imersão total. Sentir esse cheiro, de alguma forma, fez com que eu me sentisse em casa, uma noção de pertencimento. Apesar de nunca ter pisado antes naquele bloco de educação infantil daquela escola, eu senti que já conhecia aquele espaço. Lembrei da minha escola, dos meus amigos e das minhas professoras da época. Não lembrei de nomes, mas de rostos e experiências que tive enquanto aluno da educação infantil.

Veja bem, eu estava entrando na escola, como professor, pela primeira vez no retorno das férias. Por onde iam me apresentando, todos me desejavam as boas-vindas e diziam **“Você ‘ta no lugar de José? Nossa...as crianças adoravam**

ele. Ele era um professor excelente!” Aquilo me trazia uma tensão que beirava o constrangimento.

Eram meus primeiros dias como professor e eu me sentia tão inseguro quanto me sentia na época da graduação. Digo época da graduação mesmo ainda não tendo concluído, pois pausei o curso por motivo de trabalho, luto e, em seguida a tragédia da covid- 19 de 2019 até o segundo semestre de 2024, que é quando inicio este projeto de conclusão do curso.

Lembro de quando a coordenadora me levou em todas as turmas e dizia **"Esse é o Teacher Lucas que vai substituir o Teacher José"** e imediatamente as crianças olhavam para mim com a sensação de incerteza, insegurança e curiosidade. Digo também que certamente parecia muito decepcionante para eles não ter o querido professor José. Me deu ansiedade e suor na testa ver aquelas crianças me olhando com tanta incerteza. Acho que até eu fiquei meio que na dúvida se as aulas iam fluir como esperado.

Mas foi às 7 horas da manhã do meu segundo dia de aula como professor que, na calçada em frente à escola, quando eu ia me dirigindo para a entrada e uma criança apontou para mim e fez **"Olha, é o Teacher Lucas"**. Foi neste momento, quando eu ouvi uma criança me chamando por Teacher Lucas, que eu descobri minha nova persona e meu coração amoleceu. Eu logo entendi porque eu tinha cara de infantil. Como é que em apenas uma aula de 50 minutos, eu já havia marcado uma criança? Como ela já se lembrava de mim? Realmente parecia questão de pertencimento. Já na parte interna da escola, a reação das crianças foi bem parecida. Eu fui bem acolhido, as crianças já não estavam mais tão desconfiadas e participaram ativamente da aula. Foi nesse dia também que eu comecei a perceber a relação que as famílias têm com os professores de suas crianças. Por onde eu passava era pai, era mãe, era tio, era avó me perguntando **"Você que é o Teacher Lucas?"** e era apenas o meu segundo dia de aula. Eu já sentia que pertencia realmente à Educação Infantil e ao carinho das crianças. Hoje, 5 anos após essa experiência, eu vi que meu jeito brincalhão e receptivo às crianças encantou não somente elas como suas famílias.

Os anos foram passando e o que eu posso dizer é que a educação infantil me completou enquanto ser humano. Especialmente durante as aulas remotas, eu pude ver e sentir o amor real das crianças, das famílias e de todos os funcionários da escola. Foi uma época muito triste, mas todos buscavam se ajudar, era muito

interessante como as famílias se reuniam para assistir também as aulas junto com as crianças. Eu perdi as contas de quantas vezes os pais também respondiam, perguntavam e de fato imergiam e se encantavam com nossas aulas em Língua Inglesa. No digital ou no presencial o afeto é o que marca e carrega a Educação Infantil.

É muito curioso e importante apontar que eu nunca sofri nenhum tipo de represália ou preconceito por ser um professor homem inserido na Educação Infantil. Muito pelo contrário, eu percebo que as crianças gostam, se envolvem e elas amam ter um tio. Já existem várias tias e a curiosidade com aquele Teacher que chega do nada, gosta de rock and roll e é alto envolve as crianças e não as intimida. Observo diariamente durante os momentos de aula como as crianças se empolgam, se envolvem e participam ativamente das aulas. O coração é porta de entrada para o conhecimento e pela boa relação estabelecida entre nós, aprendemos com alegria.

Foi assim que eu percebi que não eram todos os homens altos que eram acolhidos pelas crianças, eu vi que o meu espírito é compatível com as crianças. Gosto de ir ao solário, um espaço no qual tem um terrário onde as crianças brincam, para interagir e entrar na brincadeira delas. Essas crianças não são necessariamente minhas alunas, mas eu gosto de conhecer o máximo de crianças que eu posso. Lá no solário, as crianças mais novas do infantil 1, 2 e 3 gostam de fazer comidinhas de terra...saem bolos, pizzas, sopas. Sempre aceito os “pratos” que elas me oferecem, fazendo cara de que estou comendo e adorando aquilo. Tem vezes que no momento em que “como” seus pratos de areia, elas dizem que é PIMENTA...aí eu faço uma careta e finjo estar indignado por terem trapaceado...as crianças caem na risada.

Foram várias vezes em que eu me sentia mal, estava triste por motivos externos ao trabalho e uma criança aleatória me vi e corria para me dar um abraço. Estes abraços me fazem sentir acolhido, aceito e reconhecido pelos pequenos. Me sinto o adulto mais criança do mundo. O que pode explicar isso se não a conexão afetiva entre crianças e seus professores?

As crianças são a alma da escola. Durante o período de férias, quando vamos às escolas fazer algum tipo de organização ou estamos dentro da programação de jornada pedagógica, nós vemos a escola vazia, silenciosa e chega a ser assustador. É como um parque de diversões desativado, parece não fazer sentido. O barulho

das crianças e o cheiro de escola vai embora. A escola necessita do afeto das crianças e dos professores.

Eu não tenho dimensão da quantidade de pessoas que eu já me conectei. Crianças, adultos, quantas vidas direta ou indiretamente eu influenciei a partir do ensino de língua inglesa?

Hoje tenho 27 anos, mas iniciei essa trajetória aos 22 e não tenho ideia de como eu teria amadurecido nesses anos se não fosse pela sala de aula. Posso dizer que a sala de aula me salvou e me deu um caminho que eu nunca acreditei que iria encontrar na vida, especialmente dentro dela.

Observo e sinto, diariamente, o afeto das famílias e das crianças. A presença da família na educação infantil é muito marcante, então fico muito alegre quando observo, por exemplo, nos plantões pedagógicos, momento direcionado às famílias para as trocas com os professores, a forma que muitos pais e mães buscam um encontro comigo basicamente para conversar. Nem sempre os pais estão trazendo demandas importantes de suas crianças, eles querem apenas um momento com um professor que é conhecido como comunicativo.

Uma colega de trabalho relatou que uma mãe saiu da minha sala de atendimento e disse “**Nossa! Como ele é legal!**”. Isto apenas comprovou o que eu já sentia: muitos pais e muitas mães me buscavam apenas para ter um momento comigo onde poderiam conversar não apenas sobre as demandas da criança, mas sobre mim, sobre eles e eu acredito que essa conversa entre escola e família é importantíssima para as crianças. O professor que é reconhecido e tem o seu trabalho respeitado pelas famílias certamente poderá desenvolver o trabalho de forma muito mais tranquila junto às crianças.

Além disso, enquanto professor homem na Educação Infantil, me sinto honrado e orgulhoso em ter tanto respeito, admiração e carinho. As famílias demonstram confiança em mim e consigo ver o resultado em suas crianças dentro e fora de sala de aula. Veja como é todo um ecossistema envolvido: é o professor, as crianças, as famílias, as trocas que existem entre crianças e professor e famílias. Todos juntos envolvidos em um sistema que tem como fim a aprendizagem e a aquisição de Língua Inglesa nessas crianças. De que forma respondemos a todas essas variáveis? Para que tudo funcione dentro da sala de aula, todos estes contextos precisam estar bem alinhados e é curioso porque eu nunca tinha parado para pensar nisso, apenas o fiz quando tive que refletir sobre a minha prática.

E aí você me pergunta: É muito fácil criar esse “ecossistema”? Posso responder que muito do sucesso deste ecossistema, que eu busco criar em minhas salas de aula junto às minhas crianças, foi feito de forma inconsciente. Mas eu tenho certeza que a minha postura e receptividade ao carinho e afeto das crianças certamente facilitou o envolvimento delas em minhas aulas, resultando em maior aprendizagem e aquisição da língua pois, se isto não acontecer, certamente o meu trabalho não seria validado pelas famílias da forma que é.

Existem também momentos de conflito, não pense que o meu relato é apenas cheio de flores, mas no meio das nossas flores, do nosso jardim temos espinhos que temos que cuidar, espinhos que nos machucam, que machucam as crianças e ferem a escola.

Em situações conflituosas busco ao máximo conversar com as crianças, penso que a lição de moral é ineficiente e não é absorvida por elas. Durante os momentos de agitação eu busco seguir os combinados da sala de aula, faço uso de “Attention Grabbers” para que as crianças busquem retomar a postura adequada durante a aula. Costumo fazer isso utilizando, inicialmente, a Língua Inglesa, porém, quando eu percebo que a turma está passando dos limites saudáveis em sala de aula, eu altero o meu tom de voz e utilizo o Português. As minhas crianças me conhecem e eu as conheço muito bem, quando falo em português em sala de aula em relação ao comportamento, elas têm plena noção de que eu não estou satisfeito com o comportamento e que eu enquanto “amigo professor” delas, estou chateado. É aí que nós vemos de perto a empatia acontecer. Veja bem, você adulto e professor falando alto e fazendo gestos com a mão, as crianças não vão considerar o que você está falando porque lhe respeitam, elas vão ter medo de você. Você é adulto e imponente, busque falar com as crianças como elas conversam entre elas. Diga que você se sentiu chateado, que você não gostou da forma que elas trataram você durante a sua aula, eu lhe garanto que elas buscarão ser mais respeitadas ao momento da aula.

Lembro que durante meus primeiros anos de docência eu era bastante permissivo com as crianças em sala de aula, elas perdiam o controle de comportamento e eu acabava deixando porque eu acreditava que o carinho que as crianças tinham por mim era pelo meu jeito “tão de bom” de ser. Com o tempo comecei a dar ouvidos àquelas professoras mais antigas que diziam que eu tinha que me impor mais em sala de aula mas, eu não achava que eu deveria me impor

da forma que elas se impunham porque o resultado não é tão diferente daquele professor que não se impõe de forma tão firme. Aquela professora que se impõe com raiva, que aponta o dedo que bota o dedo em riste, não tem controle de sala maior do que aquele professor que é mais permissivo, pois são as mesmas crianças dentro da mesma sala de aula. Durante os anos, busquei construir uma postura em sala que é como eu escrevi em cima: busco conversar diretamente com as crianças, explicar como estou me sentindo e digo a elas que o tempo perdido em sala por questões de comportamento certamente terá que ser compensado em outro momento. A ida ao parque e a realização da pintura livre serão comprometidos caso elas não atinjam os objetivos necessários para a lição. Conversando dessa forma e dizendo exatamente o que está acontecendo, deixando-os conscientes de todo o processo, nós construímos um ambiente de sala de aula respeitoso e afetuoso é como uma expressão em inglês chamada “Tough Love” o amor firme, aquele que vem do respeito.

É importante que nós tenhamos consciência de que nós estamos ensinando tudo a estas crianças. Isso parece muito óbvio, não é mesmo? Mas veja só: nós não estamos os ensinando apenas o alfabeto, estas crianças dentro da Educação infantil estão em um momento de aprender também como ser, como reagir, como lidar.

Vou citar um exemplo real que aconteceu em sala de aula: Geraldo e Gabriel estavam brigando e diziam que não iam ser mais amigos um do outro. Neste momento, que interrompeu a aula, imediatamente parei com a lição e busquei conversar com os dois. Eu disse que sei que eles são amigos e que estão irritados um com o outro, mas que é normal se chatear com os amigos. Entretanto devemos pensar sobre o que estamos sentindo e se este sentimento realmente vale a pena permanecer. É necessário que eu deixe de brincar com o meu amigo pelo resto da minha vida só porque eu me chateei com ele por uma coisa bem pequena? As crianças ainda não têm noção disso. Elas precisam aprender como lidar com situações conflituosas. A vida em algum momento nos ensina isso, mas a escola também pode ensinar às crianças como reagir aos seus sentimentos, a como lidar com eles porque quando nós aprendemos a lidar com os nossos próprios sentimentos, fica mais fácil de aprender a lidar com os sentimentos dos outros. Como poderemos ter empatia se nós nem sabemos o que a gente está sentindo?

Em outra situação Alice começou a chorar no meio da aula e disse que estava com saudade do seu pai. Eu disse a ela que esse sentimento é normal, que a

tristeza que ela sente é pelo amor que ela tem pelo pai e como estão distantes é natural que ela fique triste. Orientei que ela bebesse um pouco d'água e retornasse para seu local, podendo voltar sua atenção à aula. Continuamos a lição por uns 5 minutos até que a Alice se levantou e veio até mim e disse algo como “**Teacher, é verdade que o que eu tô sentindo é normal?**” e respondi que sim, que é normal se sentir triste quando a gente sente saudade de alguém. Veja só a importância do ouvir. Nós professores precisamos ouvir para conhecer os nossos alunos. Se eu não soubesse que o pai dela está trabalhando em outro estado, eu jamais poderia dar esse suporte a ela e se eu não tivesse sensibilidade de parar a aula e explicar que é normal sentir isso, talvez ela sentisse angustiada toda vez que se sentisse triste por conta do seu pai.

Outra demanda frequente é a quantidade de alunos em sala de aula, entre eles os neurodivergentes. Vou falar sobre Daniela pois ela me marcou desde que entrou em nossa escola. Daniela entrou em nossa turma quando éramos do infantil 3, naquela época Daniela não verbalizava apenas corria pela sala de aula, chorava e se desesperava. Era angustiante presenciar aquilo, uma criança tão linda, mas que não estava compreendendo nada do contexto ao seu redor, que não conseguia se expressar se não fosse chorando ou correndo ou gritando. As outras crianças ficavam assustadas porque nunca tinham lidado com aquilo. Daniela não tinha diagnóstico algum, nunca tinha sido encaminhada a um neurologista, mas, através dos esforços da escola e do setor psicologia, a família buscou tratamento para Daniela até chegar o diagnóstico de TEA.

Hoje, criança do 1º ano do Ensino Fundamental, Daniela já é diagnosticada, tem uma família presente e que estuda o espectro. Costumo dizer ao pai dela que ele poderia dar palestras sobre esta temática pelo tanto que ele estudou e se transformou enquanto pai e ser humano a partir do diagnóstico de TEA de sua filha. Hoje Daniela ainda apresenta agitações, mas ela já verbaliza e compartilha suas vontades além de nos divertir com seu jeito extremamente carinhoso. Ela adora dar abraços em todas as pessoas, eu falo isso porque vou relatar uma situação em que ela estava bastante agitada e estávamos ensaiando para uma feira de ciências. A agitação de Daniela impossibilitava que as outras crianças praticassem suas falas e também a atrapalhava. Foi então que eu tive a ideia de chamá-la para perto de mim para que ela ficasse abraçada comigo enquanto ensaiamos. Não deu outra, Daniela se acalmou, a turma pôde ensaiar com mais tranquilidade e ela também pôde

praticar sua fala, ou seja, o abraço que ela tanto gosta entrou em nossa sala de aula como um elemento moderador de seu comportamento. É comum que quando apresente comportamento que foge dos combinados da sala de aula, ela imediatamente olha para o professor e diz **"não vou ganhar abraço por quê?"** Daniela olha para o seu professor buscando um olhar de reprovação pelo comportamento que apresentou, entretanto, o professor diz **"você sabe porque não vai ganhar abraço"** e ela responde **"porque eu estava correndo/gritando"**. Veja só, veja só que coisa linda é um controle de sala natural espontâneo e afetuoso. Lembro também de Manoel, criança que também é TEA e foi meu aluno remoto em 2020 e presencial em 2021. Manoel sentia muita falta da família no retorno ao ensino presencial e era comum que, no início das aulas às 13h20 ou no retorno do parque às 16h, ele se sentasse escondido embaixo do birô da professora. Pedir que ele retornasse, mas não adiantava, então eu buscava me deitar no chão, olhar para Manoel e dizer algo como **"Ei, Manoel, beleza? Vou começar minha aula, certo? Sei que você 'tá aí e queria que, caso você consiga, você se sente na sua cadeira pra poder participar e aprender também, viu? 'To indo, mas pode vir no seu tempo"** Era "batata"! Manoel prontamente saía debaixo da mesa e buscava seu assento.

Costumo dizer que as maiores demandas do meu trabalho não vêm das crianças, mas sim das interações às vezes esquisitas com alguns setores de coordenação. Agradeço diariamente pelo diretor de nossa escola, pois sei que ele é a alma e o coração que transforma uma escola tão grande em uma casinha. Quando entro para trabalhar me sinto em casa; na unidade onde trabalho todas as pessoas lhe conhecem pelo seu nome e você também as conhece. É muito gratificante ser reconhecido pelo seu trabalho ou apenas pela sua amizade, é muito bom trabalhar em um local que nos dá ambas as coisas. Mas abaixo do diretor, na linha de hierarquia, existem outras pessoas com as quais eu tenho que lidar que verdadeiramente me estressam. Digo com toda certeza que se não fosse pelo suporte da minha avó e da minha namorada, eu não teria ânimo ou tempo de descanso para retornar ao trabalho. Por que, apesar de parecer casa, o trabalho ainda é trabalho e trabalhar nos cansa. Para além do suporte da família, penso que tenho também um forte suporte dos colegas de profissão, os colegas professores se renovam a cada conversa ou desabafo.

Lembra quando falei no início do texto da minha entrevista de emprego que deu errado? Acho que se eu tivesse conseguido aquela vaga, eu não teria me envolvido tão profundamente com a docência e as crianças. Tenho gratidão pela minha sinceridade da época e pelo carinho que fui recebido pelas crianças, família e Escola.