



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA INGLESA

ALLINE LÍGIA MACÊDO FRAGA

AFETIVIDADE E EMOÇÕES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA LICENCIATURA  
EM LETRAS INGLÊS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES

JOÃO PESSOA

2026

ALLINE LÍGIA MACÊDO FRAGA

AFETIVIDADE E EMOÇÕES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA LICENCIATURA  
EM LETRAS INGLÊS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como  
requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em  
Letras (Inglês), pela Universidade Federal da  
Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo  
Costa.

JOÃO PESSOA - PB

2026

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

F822a Fraga, Alline Ligia Macedo.

Afetividade e emoções na formação inicial de  
professores de letras inglês / Alline Ligia Macedo  
Fraga. - João Pessoa, 2026.  
46 f.

Orientador: Walison Paulino de Araújo Costa.  
TCC (Graduação) - Universidade Federal da  
Paraíba/Centro de Ciências Humanas Letras e Artes,  
2006.

1. Afetividade. 2. Emoções. 3. Formação docente. I.  
Costa, Walison Paulino de Araújo. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 377.8

ALLINE LÍGIA MACÊDO FRAGA

**O SENTIR NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES ACERCA  
DA AFETIVIDADE E AS EMOÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras (Inglês), pela Universidade Federal da Paraíba.

Data da defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr Walison Paulino de Araújo Costa  
Orientador  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosycléia Dantas Silva  
Examinadora  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup> Bárbara Cabral Ferreira  
Examinadora  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof. Dr. Angélica Araújo de Melo Maia  
Suplente  
Universidade Federal da Paraíba

*Learning is impossible without emotion.*

ARNOLD, Jane

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me sustentado, fortalecido e guiado durante toda essa caminhada. Em cada desafio, encontrei em Sua presença a força necessária para seguir em frente e acreditar que este sonho seria possível.

Aos meus pais, Arlan e Cleide, expresso minha mais profunda gratidão por todo o amor, incentivo, dedicação e pelos inúmeros sacrifícios realizados para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por nunca me deixarem sentir sozinha, por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava de minhas próprias capacidades e por me proporcionarem todos os recursos necessários para que eu pudesse crescer, aprender e realizar este sonho. Esta conquista é, sem dúvida, também de vocês.

À minha irmã, Allana, agradeço por estar sempre ao meu lado, pelo incentivo constante, pelo carinho e por acreditar no meu potencial em todos os momentos. Seu apoio foi essencial ao longo dessa jornada.

Ao meu namorado, Bergue, agradeço por caminhar ao meu lado durante esses três anos de nossa história juntos. Obrigada por não soltar a minha mão nos momentos de incerteza, por compreender minhas ausências, respeitar meus limites, celebrar minhas conquistas e me lembrar, tantas vezes, de que eu era capaz. Seu amor, sua paciência e seu companheirismo tornaram essa caminhada muito mais leve.

À minha tia Arleide, à minha avó Gena e ao meu tio Alcimar, deixo um agradecimento muito especial pela generosidade e pelo carinho demonstrados ao longo desta trajetória. Sou profundamente grata por terem disponibilizado o apartamento onde pude estudar com tranquilidade durante todo o período da graduação, de 2021 a 2026. Esse gesto representou muito mais do que um espaço físico: foi um verdadeiro ato de cuidado, acolhimento e incentivo, fundamental para que eu pudesse me dedicar aos estudos e concluir esta etapa tão importante da minha vida.

Ao meu orientador, Professor Wallie, expresso minha sincera gratidão pela dedicação, paciência, disponibilidade e pelos valiosos ensinamentos compartilhados durante o desenvolvimento desta pesquisa. Sua orientação, confiança e contribuições foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

A todos os professores do curso de Letras – Língua Inglesa, agradeço pelos conhecimentos transmitidos, pelas reflexões proporcionadas e pelo compromisso com a formação de futuros docentes. Cada aprendizado contribuiu para a profissional que hoje me torno.

Aos meus colegas e amigos, obrigada pelas conversas, pelas experiências compartilhadas, pelo apoio e pelos momentos de incentivo ao longo desses anos.

Por fim, agradeço à Universidade e a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Concluir esta graduação representa a realização de um sonho construído com muito esforço, perseverança e o apoio de pessoas que jamais deixaram de acreditar em mim. A cada um que fez parte dessa trajetória, deixo registrada a minha mais profunda e eterna gratidão.

## RESUMO

Esta pesquisa discute a relevância das emoções e da afetividade na formação inicial de professores, considerando que essas dimensões exercem papel fundamental na construção da identidade docente, nas relações pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem. Esse estudo teve como objetivo geral discutir as emoções e a afetividade em trabalhos de conclusão do curso de licenciatura de Letras Inglês buscando compreender como essas temáticas vêm sendo abordadas na produção acadêmica dos cursos de formação de professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O corpus da investigação foi constituído por trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba, os quais foram analisados à luz de referenciais teóricos que discutem a formação docente, as emoções e a afetividade. A fundamentação teórica baseou-se, principalmente, nas contribuições de Wallon (1975; 1989), Vygotsky (1991), Freire (1996), Arnold (2011) e bell hooks (2013), entre outros autores que compreendem a dimensão afetiva como elemento constitutivo da prática educativa. Os resultados evidenciaram que, embora os trabalhos analisados apresentem enfoques distintos, todos reconhecem, em diferentes níveis, a importância das emoções e da afetividade para a formação de professores. Conclui-se que ampliar as discussões sobre essas temáticas nas licenciaturas contribui para uma formação mais crítica, reflexiva e humanizada, fortalecendo a preparação dos futuros docentes para os desafios da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Emoções; Afetividade; Formação docente; Licenciatura; Letras Inglês.

## **ABSTRACT**

This study discusses the relevance of emotions and affectivity in initial teacher education, considering that these dimensions play a fundamental role in the construction of teacher identity, pedagogical relationships, and teaching and learning processes. The general objective was to discuss emotions and affectivity in undergraduate final papers produced in the English Language Teacher Education Program, seeking to understand how these themes have been discussed within the academic production of teacher education courses. This is a qualitative, basic, exploratory, and descriptive study developed through bibliographic and documentary research. The research corpus consisted of undergraduate final papers from the English Language Teacher Education Program at the Federal University of Paraíba, which were analyzed in light of theoretical frameworks addressing teacher education, emotions, and affectivity. The theoretical foundation was mainly based on the contributions of Wallon (1975; 1989), Vygotsky (1991), Freire (1996), Arnold (2011) and bell hooks (2013), among other authors who understand the affective dimension as a constitutive element of educational practice. The results showed that, although the analyzed studies presented different approaches, all of them recognized, to varying degrees, the importance of emotions and affectivity in teacher education. It is concluded that expanding discussions on these themes in teacher education programs contributes to a more critical, reflective, and humanized education, strengthening the preparation of future teachers for the challenges of pedagogical practice.

**Keywords:** Emotions; Affectivity; Teacher Education; Undergraduate Teaching Degree; English Language.

## **SUMÁRIO**

|          |                                                                                         |           |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                       | <b>10</b> |
| <b>2</b> | <b>AFETIVIDADE E EMOÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES TEÓRICAS</b>                   | <b>13</b> |
| 2.1      | IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE                                     | 13        |
| 2.2      | AS EMOÇÕES COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE DOCENTE                             | 14        |
| 2.3      | EMOÇÕES, AUTORREFLEXÃO E AUTOCUIDADO NA FORMAÇÃO DOCENTE                                | 15        |
| 2.4      | EMOÇÕES E AGÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES                            | 15        |
| 2.5      | AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS): DIMENSÕES, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES | 16        |
| <b>3</b> | <b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>                                                | <b>19</b> |
| 3.1      | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA                                                              | 19        |
| 3.2      | NATUREZA DA PESQUISA                                                                    | 19        |
| 3.3      | PROCEDIMENTOS                                                                           | 20        |
| 3.4      | COLETA E ANÁLISE DE DADOS                                                               | 21        |
| <b>4</b> | <b>ANÁLISE DE EXCERTOS DE TRÊS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE LETRAS INGLÊS</b>              | <b>22</b> |
| 4.1      | LETRAMENTO EMOCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE                                                 | 22        |
| 4.2      | DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE                                            | 29        |
| 4.3      | AFETIVIDADE E INCLUSÃO                                                                  | 31        |
| 4.4      | AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE                                                          | 36        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                             | <b>43</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                      | <b>45</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a relevância das emoções e da afetividade na formação inicial de professores, considerando que essas dimensões exercem papel fundamental na construção da identidade docente, nas relações pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Nóvoa (1995), a formação inicial de professores no Brasil tem sido historicamente marcada por ênfases predominantemente técnico-cognitivas, voltadas ao domínio de conteúdos e metodologias de ensino, muitas vezes em detrimento de dimensões subjetivas que atravessam o processo educativo. Nesse cenário, aspectos como emoções e afetividade, embora intrinsecamente ligados à prática docente, ainda ocupam um espaço secundário nos currículos das licenciaturas, o que suscita reflexões sobre possíveis lacunas na formação profissional.

No campo educacional, as emoções não podem ser compreendidas como elementos acessórios ou meramente individuais, mas como componentes constitutivos das relações pedagógicas, influenciando diretamente os processos de ensino e aprendizagem, a construção da identidade docente e a qualidade das interações em sala de aula. Da mesma forma, a afetividade se apresenta como um eixo estruturante das práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a mediação significativa do conhecimento.

Para Freire (1996), ensinar exige sensibilidade, diálogo e afetividade, elementos inseparáveis da prática pedagógica. Apesar do reconhecimento teórico da relevância dessas dimensões, observa-se que sua abordagem ainda é limitada nos espaços formativos, especialmente nos cursos de licenciatura Nóvoa (1995). Tal constatação conduz à seguinte questão de pesquisa: qual a relevância de se promover discussão acerca das emoções e da afetividade nas licenciaturas? A problematização proposta parte da hipótese de que a ausência ou a insuficiência desse debate pode impactar negativamente a formação docente, reduzindo a capacidade dos futuros professores de lidar com as complexidades emocionais inerentes ao contexto educacional.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo geral discutir as emoções e a afetividade em trabalhos de conclusão do curso de licenciatura de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba buscando compreender como essas temáticas vêm sendo incorporadas ou negligenciadas na produção acadêmica dos cursos de formação de professores. Para tanto, estabelecem-se como objetivos específicos: (a) compreender a importância das emoções na formação inicial de professores; (b) investigar como a afetividade está sendo discutida em trabalhos de conclusão de curso de letras Inglês da UFPB

e (c) analisar trabalhos de conclusão de cursos das licenciaturas em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba, no que se refere às emoções e à afetividade e suas contribuições para o professor em formação.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de ampliar o debate sobre a formação docente para além de perspectivas estritamente técnicas, incorporando dimensões humanas que são essenciais à prática educativa. Ao investigar a presença (ou ausência) das temáticas das emoções e da afetividade nos trabalhos de conclusão de curso, pretende-se evidenciar como a produção acadêmica pode refletir os rumos da formação inicial, contribuindo para uma formação mais sensível, crítica e integral. Compreende-se que emoções e afetividade atravessam diretamente as relações estabelecidas no contexto educacional, os processos de ensino e aprendizagem, a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse sentido, esta pesquisa fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Henri Wallon (1975, 1989), ao compreender a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano; de Lev Vygotsky (2001, 2007), ao defender a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos de Jane Arnold (2011) cujos estudos destacam o papel das emoções na aprendizagem e no ensino de línguas; e de bell hooks (2013), que enfatiza a educação como prática humanizadora baseada no cuidado, na empatia e no diálogo. Assim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer as discussões sobre a valorização das dimensões afetivas e emocionais na formação de professores de língua inglesa, incentivando novas pesquisas e reflexões sobre o tema.

Além disso, ao situar a análise no contexto da Universidade Federal da Paraíba, o estudo possibilita uma compreensão localizada, porém representativa, das dinâmicas formativas nas Licenciatura de Letras Inglês, oferecendo subsídios para reflexões sobre o contexto da formação docente.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo corresponde à presente introdução, na qual são apresentados a contextualização do tema, a problemática da pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo, situando o leitor quanto aos caminhos percorridos ao longo da investigação.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, reunindo discussões acerca das emoções e da afetividade no contexto educacional e na formação inicial de professores. Para isso, são abordadas contribuições de autores que compreendem essas dimensões como constitutivas do desenvolvimento humano, das relações pedagógicas e do processo de ensino e a-

prendizagem, estabelecendo o embasamento necessário para a análise proposta, através da minha experiência de estágio no colégio Alice Carneiro.

O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, caracterizando sua natureza, abordagem e os critérios utilizados para a seleção e análise dos trabalhos de conclusão de curso investigados. Nesse capítulo, também são apresentados o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta e os procedimentos empregados para a interpretação dos dados.

Finalizando a pesquisa, o quarto capítulo contempla a análise e a discussão dos resultados obtidos, buscando compreender de que maneira as emoções e a afetividade estão presentes nos trabalhos de conclusão de curso do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba. A partir dessa análise, são apresentadas reflexões sobre as contribuições dessas temáticas para a formação inicial de professores, bem como as considerações finais da pesquisa, retomando os objetivos propostos, destacando as principais conclusões do estudo e apontando possibilidades para futuras investigações na área.

## **2 AFETIVIDADE E EMOÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES TEÓRICAS**

A discussão acerca das emoções e da afetividade na formação inicial de professores tem ganhado cada vez mais relevância no campo educacional. Considerando que o processo de formação docente vai além do domínio de conteúdos e metodologias, torna-se fundamental refletir sobre os aspectos emocionais e afetivos que atravessam a construção da identidade profissional do futuro professor. Nesse sentido, este trabalho busca problematizar a relevância de se promover discussões sobre emoções e afetividade nos cursos de licenciatura, compreendendo-as como dimensões essenciais no processo de ensino-aprendizagem e na prática pedagógica.

### **2.1 IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

A formação inicial de professores é um processo complexo que vai além da simples aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, envolvendo também a construção da identidade docente, marcada pelas experiências, relações e emoções vividas ao longo do percurso formativo. Nessa perspectiva, compreende-se que o ensino não é uma atividade neutra ou meramente técnica, mas sim permeada por afetos e dimensões emocionais. Nesse contexto, estudos na área da Educação e da Linguística Aplicada evidenciam que os aspectos emocionais exercem influência direta nos processos de ensino e aprendizagem, tanto sob a ótica do aluno quanto do professor (Arnold, 2011; Williams; Burden, 1997).

No contexto da formação inicial docente, essas questões assumem relevância ainda maior, uma vez que o professor em formação está constantemente exposto a situações novas e desafiadoras, como as experiências de estágio e as práticas pedagógicas. Ao dialogar com essas vivências, percebe-se que emoções como insegurança, ansiedade e medo do erro fazem parte do processo de aprender a ensinar. Em consonância com Freire (1996), compreendo que a prática educativa não pode ser dissociada de emoções, afetos e compromissos éticos com o outro.

Assim, em diálogo com Wallon (1989), é possível compreender que a afetividade não deve ser entendida como um aspecto secundário, mas como um elemento estruturante da prática pedagógica e do desenvolvimento humano.

Diante disso, entende-se processo de ensino-aprendizagem não ocorre de forma neutra, pois o aluno aprende a partir das emoções que vivencia em sala de aula. O ambiente escolar,

as relações interpessoais e a postura do professor contribuem para a construção de experiências emocionais que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem. Assim, considerar as emoções como parte do processo educativo amplia a compreensão sobre os fatores que influenciam o sucesso ou o fracasso escolar.

No contexto da formação inicial de professores, esse debate torna-se ainda mais relevante, pois o futuro docente precisa compreender como suas próprias emoções podem impactar o clima da sala de aula.

Dessa forma, reconhecer a relação entre emoções, aprendizagem e memória fortalece a ideia de que o ensino não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições emocionais favoráveis ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

## 2.2 AS EMOÇÕES COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ao longo da formação inicial, torna-se evidente que a construção da identidade docente não ocorre apenas por meio do domínio de teorias pedagógicas ou metodologias de ensino, mas também a partir das experiências emocionais vivenciadas nos contextos formativos. Quando reflito o pensamento de Nóvoa (1995), compreendo que tornar-se professor envolve um processo contínuo de construção de si, no qual dimensões pessoais e profissionais se entrelaçam.

As minhas experiências do estágio da universidade no colégio Alice Carneiro evidenciaram que sentimentos como insegurança, ansiedade e medo são recorrentes nos primeiros contatos com a prática pedagógica. As emoções, nesse processo, desempenham um papel central na relação professor-aluno. Em consonância com Wallon (1989), compreendo que o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, emotivas e sociais. As experiências vivenciadas em sala de aula durante o estágio reforçaram essa compreensão, evidenciando que relações mais empáticas e acolhedoras contribuem para um ambiente de aprendizagem mais significativo.

No campo da formação de professores de línguas, estudos têm apontado que emoções como ansiedade linguística e medo de errar influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem (Andrade, 2011). No que concerne a essas pesquisas, refletir sobre as emoções durante a formação inicial contribui para a construção de uma identidade docente mais consciente, crítica e sensível às demandas emocionais do contexto escolar.

Durante a formação inicial, o estágio supervisionado assume papel central nesse

processo, pois é nesse momento que o licenciando passa a ocupar, ainda que de forma transitória, um lugar socialmente reconhecido como o de professor. Ao refletir sobre essa experiência, se entende as emoções vivenciadas nesse contexto contribuíram para fortalecer o sentimento de pertencimento à profissão docente.

Assim, compreender a identidade docente articulada às emoções e ao reconhecimento social permite uma análise mais ampla da formação inicial, evidenciando que tornar-se professor envolve não apenas aprender a ensinar, mas também sentir-se parte de uma comunidade profissional.

### 2.3 EMOÇÕES, AUTORREFLEXÃO E AUTOCUIDADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Historicamente, a tradição educacional têm priorizado o desenvolvimento de competências teóricas e metodológicas, enquanto a dimensão emocional da docência recebe menor atenção. A autorreflexão emocional consiste na capacidade de reconhecer e analisar as próprias emoções no exercício da docência. Em consonância com Farrell (2019), compreendo que a prática reflexiva que inclui a dimensão emocional favorece o desenvolvimento de maior consciência profissional. O autocuidado, nesse contexto, ultrapassa práticas individuais e passa a ser compreendido como uma responsabilidade institucional. Dada essa reflexão, percebo que a universidade tem papel fundamental na promoção de espaços de escuta, acolhimento e orientação emocional para os licenciandos, contribuindo para uma formação mais humana e integral.

### 2.4 EMOÇÕES E AGÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A relação entre emoções e agência docente constitui um eixo relevante para a compreensão da formação inicial de professores. Em diálogo com Biesta, Priestley e Robinson (2015), a agência pode ser compreendida como a capacidade de agir de maneira consciente, crítica e intencional diante das situações vivenciadas no contexto educacional. Não se trata, portanto, de uma característica individual e fixa do professor, mas de uma construção situada, que se desenvolve nas relações estabelecidas com os sujeitos, as instituições, os conhecimentos e as condições concretas de trabalho. Nesse processo, as emoções influenciam diretamente a maneira como o licenciando interpreta os desafios da prática e se posiciona diante deles.

Por outro lado, emoções como inquietação, desconforto e insatisfação diante de

determinadas práticas pedagógicas podem funcionar como impulsos para a reflexão crítica. Zembylas (2005) destaca que as emoções possuem uma dimensão política, pois influenciam a forma como os professores compreendem as relações de poder, as desigualdades e os conflitos presentes nos espaços educativos. Dessa maneira, sentir desconforto diante de práticas excludentes, autoritárias ou pouco sensíveis às necessidades dos estudantes pode estimular o licenciando a questionar modelos naturalizados e buscar alternativas pedagógicas mais coerentes com uma educação crítica e democrática.

A agência docente também se manifesta nas decisões tomadas em contextos de incerteza. No cotidiano escolar, o professor em formação é frequentemente desafiado a interpretar situações, mobilizar conhecimentos e fazer escolhas que não estão previstas de forma integral nos materiais didáticos ou nos planejamentos. Lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, conflitos entre estudantes, dificuldades de participação ou limitações estruturais exige mais do que domínio técnico: requer sensibilidade para compreender o contexto e responsabilidade para agir de maneira ética. Assim, as emoções atuam como mediadoras entre o sujeito e a prática, orientando processos de avaliação, reavaliação e tomada de decisão.

Ao relacionar emoções e agência docente, compreende-se que o futuro professor precisa aprender não apenas a executar procedimentos pedagógicos, mas também a interpretar criticamente as circunstâncias em que atua. A agência envolve a capacidade de reconhecer os desafios presentes na prática, mobilizar saberes, dialogar com outros profissionais e assumir posicionamentos fundamentados diante das demandas escolares. Conforme Damiani (2008), a construção de práticas mais reflexivas e colaborativas contribui para fortalecer a autonomia docente, uma vez que permite ao professor ampliar sua compreensão sobre os problemas educacionais e sobre as possibilidades de intervenção.

Dessa forma, discutir a agência docente na formação inicial implica reconhecer que as emoções não são obstáculos à prática pedagógica, mas dimensões que podem favorecer o questionamento, a reflexão e a transformação da realidade. Ao compreender suas próprias emoções e os contextos que as produzem, o licenciando pode desenvolver maior consciência sobre sua atuação e fortalecer sua capacidade de agir de modo ético, crítico e comprometido. Essa compreensão também contribui para avançar na discussão sobre a afetividade, uma vez que as relações construídas no processo formativo influenciam diretamente a maneira como o futuro professor se posiciona diante de si, dos estudantes e da profissão docente.

## 2.5 AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS): DIMENSÕES,

## DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Ao reconhecer que as emoções atravessam a formação inicial e influenciam a construção da identidade e da agência docente, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre a afetividade. As experiências formativas não ocorrem de maneira isolada, pois são constituídas por vínculos, interações, formas de acolhimento, práticas avaliativas e relações estabelecidas entre licenciandos, professores formadores da educação básica. Nesse sentido, refletir sobre a afetividade permite compreender como as dimensões relacionais do processo formativo podem favorecer ou fragilizar o desenvolvimento profissional do futuro professor.

A afetividade não deve ser entendida como um aspecto complementar ou secundário da formação docente. Ao longo da licenciatura, aprender a ser professor envolve não apenas apropriar-se de conhecimentos teóricos e metodológicos, mas também atribuir sentidos às experiências vivenciadas, construir vínculos e desenvolver formas de se relacionar com o outro. Conforme Pimenta (1999) e Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes, incluindo conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais, vivências escolares e relações interpessoais. Dessa forma, sentimentos como entusiasmo, insegurança, motivação e frustração participam da maneira como o licenciando se envolve com sua formação e projeta sua futura atuação.

As relações estabelecidas com professores e professoras formadores(as) possuem papel significativo nesse percurso. Quando tais relações são pautadas no diálogo, na escuta, no respeito e na valorização das experiências dos estudantes, tornam-se mais favoráveis à participação e ao desenvolvimento da confiança profissional. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), para quem o ato de ensinar exige compromisso ético, respeito à autonomia dos educandos e abertura ao diálogo. Assim, a afetividade não se reduz a demonstrações de simpatia ou carinho, mas envolve o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, saberes e experiências.

A contribuição de Wallon (1989) reforça a importância dessa discussão ao evidenciar que afetividade e cognição são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. A emoção não se opõe à razão; ao contrário, participa ativamente da construção do conhecimento e da relação do sujeito com o mundo. De modo semelhante, Vygotsky (1998) compreende pensamento e emoção como processos integrados e mediados pelas relações sociais. No contexto da formação inicial, isso significa que a maneira como os conteúdos são apresentados, discutidos e relacionados às vivências dos licenciandos influencia diretamente seu interesse, engajamento e participação no processo de aprendizagem.

A afetividade também se expressa na construção da identidade profissional. Tornar-se professor implica elaborar compreensões sobre si, sobre a profissão e sobre o tipo de prática pedagógica que se deseja desenvolver. Segundo Nóvoa (1995), a formação docente constitui um processo de construção de si, no qual experiências, saberes e valores se articulam continuamente. Nesse sentido, vivências de apoio, incentivo e reconhecimento podem fortalecer a autoconfiança e o sentimento de pertencimento à profissão, enquanto experiências de desvalorização, distanciamento ou silenciamento podem gerar insegurança e fragilizar o vínculo do licenciando com o percurso formativo.

Entretanto, a presença da afetividade na formação inicial encontra desafios. Um deles está relacionado à permanência de perspectivas tecnicistas, que tendem a reduzir a docência ao domínio de procedimentos, técnicas e conteúdos, desconsiderando as dimensões humanas e sociais do trabalho educativo. Contreras (2002) critica esse modelo ao defender que a profissionalidade docente envolve autonomia, responsabilidade e capacidade de posicionamento diante das situações educativas. Uma formação que privilegia exclusivamente o desempenho técnico pode dificultar a construção de relações pedagógicas mais dialógicas e limitar a compreensão da complexidade que caracteriza o exercício da docência.

As condições estruturais das instituições de ensino superior também podem dificultar a construção de vínculos mais próximos. Turmas numerosas, excesso de atividades, pressão por resultados, práticas avaliativas rígidas e relações hierarquizadas muitas vezes reduzem os espaços de diálogo e escuta. Como aponta Arroyo (2013), os sujeitos que participam dos processos educativos carregam histórias, experiências e marcas que precisam ser reconhecidas. Ignorar essas dimensões pode reforçar práticas formativas distanciadas da realidade dos estudantes e pouco sensíveis às desigualdades presentes no contexto educacional. A afetividade, portanto, contribui para a criação de condições pedagógicas mais favoráveis ao pensamento crítico e à construção de uma docência comprometida com a transformação social.

Portanto, a afetividade constitui um elemento estruturante da formação inicial de professores. Ao valorizar vínculos, diálogo, escuta e reconhecimento, as instituições formadoras contribuem para a construção de docentes mais conscientes, críticos e comprometidos com uma educação humanizadora. Reconhecer essa dimensão é também assumir uma posição contrária a modelos desumanizadores de ensino, reafirmando que a docência é uma prática relacional, ética e socialmente comprometida.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O percurso metodológico desta pesquisa trata-se de um estudo que permite explorar sentidos e significados presentes nas produções acadêmicas, considerando as experiências formativas e as dimensões subjetivas que atravessam o processo de tornar-se professor. A investigação se organiza a partir de um recorte documental, de modo a identificar trabalhos que dialogam diretamente com a formação docente. Após a seleção, o material foi analisado de forma interpretativa e analítica, observando como essas temáticas aparecem nas discussões dos autores e de que maneira contribuem para a compreensão das experiências emocionais e das relações afetivas no contexto de formação docente.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, considerando que busca compreender como as emoções e a afetividade vêm sendo discutidas na formação docente no curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O estudo teve como foco Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos nos cursos de licenciatura em Letras Inglês da UFPB.

Ao investigar os trabalhos produzidos nos cursos de licenciatura em Letras Inglês da UFPB, a pesquisa também buscou evidenciar a relevância das emoções e da afetividade para a constituição da prática pedagógica, reconhecendo que o processo de formação docente envolve não apenas aspectos técnicos e metodológicos, mas também experiências humanas, subjetivas e relacionais.

#### **3.2 NATUREZA DA PESQUISA**

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros e TCCs, permitindo ao pesquisador construir a fundamentação teórica necessária para compreender o objeto investigado. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico possibilitou o aprofundamento das discussões sobre emoções, afetividade e formação docente, especialmente no contexto do ensino de línguas.

A partir desse levantamento, foram selecionados os trabalhos que abordavam experiências emocionais, relações afetivas e contribuições da afetividade para o contexto educacional e para a formação inicial de professores. O corpus final da pesquisa foi composto por 24 excertos de três TCCs do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPB. Entre os trabalhos selecionados, destacam-se produções voltadas ao ensino de línguas, ao letramento emocional, às relações afetivas na prática pedagógica e às experiências vivenciadas durante a formação inicial docente.

### 3.3 PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida em etapas, organizadas de modo a possibilitar a construção da fundamentação teórica e a definição do corpus para a análise. Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico acerca das emoções, da afetividade e da formação docente, buscando compreender como essas discussões vêm sendo abordadas no da formação de professores de línguas.

Em seguida, foi realizado o levantamento dos TCCs disponíveis no repositório do referido curso. A busca ocorreu a partir da definição dos descritores “emoções” e “afetividade”, utilizados como critérios para localizar produções relacionadas ao objeto da pesquisa e foram encontrados três TCCS. Esse procedimento possibilitou identificar quais pesquisas apresentam aproximação com a temática investigada e quais contribuições poderiam oferecer para o estudo.

Entre os três trabalhos analisados, destaca-se o TCC 1, A afetividade e o lugar do outro na aula de língua inglesa: reconstruindo uma experiência de formação docente, do curso de Letras Inglês, de Pontes (2021) que discute o papel da afetividade nas aulas de língua inglesa e suas repercussões na formação da identidade docente. O TCC 2 foi “As emoções em aulas de língua inglesa: práticas de letramento emocional em contexto de ensino no Programa de Residência Pedagógica”, de Nascimento (2023), voltado às discussões sobre letramento emocional e ao reconhecimento das emoções como elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Já o TCC 3, intitulado “As crianças são a alma da escola”: relações afetivas no trabalho de um professor de língua inglesa da Educação Infantil, de Silva (2024), investiga as relações afetivas construídas entre professor e crianças no contexto da Educação Infantil, evidenciando como a afetividade permeia a prática pedagógica, fortalece os vínculos estabelecidos em sala de aula e contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

### 3.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender como as emoções e a afetividade aparecem relacionadas à formação docente nas produções acadêmicas investigadas. A análise interpretativa possibilitou identificar aproximações entre os trabalhos e contribuições das discussões para a formação inicial de professores. Dessa forma, o percurso metodológico adotado possibilitou organizar o desenvolvimento da pesquisa e explicitar as escolhas realizadas durante a construção do estudo, procedendo à análise segundo os quatro temas a seguir: letramento emocional e formação docente; desenvolvimento emocional e formação docente; afetividade e inclusão; e afetividade e formação docente.

Nos três TCCs analisados, percebeu-se uma recorrência na compreensão da afetividade como elemento fundamental para a construção da relação professor - aluno, sendo frequentemente associada à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e ao fortalecimento do vínculo pedagógico. Também foi possível observar que as emoções são abordadas, nos três trabalhos, como parte constitutiva da identidade docente em formação, especialmente em situações vivenciadas durante estágios e práticas pedagógicas.

**PONTES, Josiara Daianny Beserra de. (2021).** A afetividade e o lugar do outro na aula de língua inglesa: reconstruindo uma experiência de formação docente, do curso de Letras Inglês.

**NASCIMENTO, Jéssica Rebeca Santana do. (2023).** As emoções em aulas de língua inglesa: práticas de letramento emocional em contexto de ensino no Programa de Residência Pedagógica.

**SILVA, Lucas Marinho da. (2024).** As crianças são a alma da escola: relações afetivas no trabalho de um professor de língua inglesa da Educação Infantil.

#### **4 ANÁLISE DE EXCERTOS DE TRÊS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE LETRAS INGLÊS**

A análise dos dados foi organizada a partir dos 24 excertos selecionados nos três Trabalhos de Conclusão de Curso que compõem o corpus desta pesquisa. Com base nas categorias temáticas definidas durante a etapa de análise de conteúdo, buscou-se identificar aproximações e particularidades nas discussões sobre afetividade, emoções e formação docente presentes nas produções acadêmicas.

Neste primeiro momento, a análise concentra-se na categoria Letramento Emocional e Formação Docente, por reunir fragmentos que evidenciam a importância do desenvolvimento de competências emocionais para a constituição da identidade profissional do professor de língua inglesa. Agora, a partir dos excertos extraídos dos TCCS de Pontes (2021), Nascimento (2023) e Silva (2024), procura-se compreender como o letramento emocional é concebido pelos autores e de que maneira essa perspectiva contribui para a formação de docentes mais sensíveis às emoções, às relações interpessoais e aos desafios presentes no contexto educacional.

##### **4.1 LETRAMENTO EMOCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação docente envolve múltiplas dimensões que ultrapassam o domínio de conteúdos e metodologias de ensino. Entre essas dimensões, o desenvolvimento da capacidade de compreender e lidar com as emoções tem recebido crescente atenção nas discussões educacionais, especialmente em pesquisas que abordam a afetividade no contexto escolar. Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, escuta, diálogo e disponibilidade para compreender o outro em sua integralidade, evidenciando que a prática docente é constituída por relações humanas permeadas pela afetividade.

Nesse cenário, Hargreaves (1998) destaca que o letramento emocional pode ser compreendido como um conjunto de habilidades relacionadas ao reconhecimento, à compreensão e à gestão das emoções próprias e dos outros, possibilitando a construção de relações mais significativas no ambiente educacional. Assim, pensar a formação de professores a partir dessa perspectiva implica reconhecer que o ensino é também um processo marcado por interações humanas, emoções e experiências afetivas que influenciam diretamente a aprendizagem.

No trabalho desenvolvido por Pontes (2021), essa compreensão aparece associada à importância da aproximação entre professor e aluno como elemento fundamental para o desenvolvimento de vínculos afetivos capazes de favorecer o processo educativo.

EXCERTO 1: “Ao tentarmos compreender e nos aproximamos desses alunos, ganhamos a sua confiança, damos espaços para que eles possam expor tudo aquilo que os afeta, e com isso conseguimos, por meio de muitas conversas e ações, atingir o seu lado emocional e afetivo” (Pontes, 2021, p. 16).

O primeiro excerto evidencia que a prática pedagógica envolve mais do que a transmissão de conhecimentos formais. A fala da autora do TCC sugere que a compreensão das experiências vividas pelos estudantes favorece a criação de um ambiente em que eles se sentem seguros para expressar sentimentos, dúvidas e dificuldades. Nesse sentido, o letramento emocional manifesta-se na capacidade do professor de reconhecer a importância das emoções no processo educativo e de criar condições para que essas emoções sejam acolhidas e compreendidas. Tal postura parece contribuir para o fortalecimento da confiança entre professor e aluno, aspecto que pode favorecer tanto a participação quanto o engajamento dos estudantes nas atividades escolares.

Além disso, o trecho permite compreender que o estabelecimento de relações pautadas no diálogo e na escuta constitui uma estratégia importante para a construção de um ambiente de aprendizagem mais humanizado. Ao mencionar a importância das conversas e das ações desenvolvidas junto aos alunos, a autora sugere que o conhecimento do contexto emocional dos estudantes possibilita intervenções pedagógicas mais sensíveis às suas necessidades. Isso leva a crer que a atuação docente não pode ser dissociada das relações interpessoais construídas em sala de aula, uma vez que essas relações influenciam diretamente a maneira como os estudantes percebem a escola, o professor e a própria aprendizagem.

Essa reflexão torna-se particularmente relevante quando se considera o contexto do ensino de línguas estrangeiras. Williams, Mercer e Ryan (2015) argumentam que emoções como ansiedade, medo e insegurança podem interferir significativamente na aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente em situações que exigem interação oral e exposição do estudante. Dessa forma, a criação de um ambiente acolhedor, em que os estudantes se sintam respeitados e valorizados, pode contribuir para a redução desses bloqueios emocionais e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. Sob essa perspectiva, o letramento emocional apresenta-se como uma competência importante para a atuação docente, pois permite ao pro-

fessor identificar fatores emocionais que influenciam o desempenho dos estudantes e agir de maneira mais consciente diante deles.

EXCERTO 2: “A criação de um ambiente acolhedor no contexto escolar sem dúvida me fez refletir e aprender muito sobre o que significa 'ser professor' do ponto de vista afetivo, e sobre o quão importante esse papel é para a sociedade" (Pontes, 2021, p. 15).

Ao longo de sua trajetória no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Pontes (2021) demonstra que o contato com os alunos e a reflexão sobre as relações afetivas estabelecidas contribuíram significativamente para sua construção profissional.

A partir desse segundo excerto, percebe-se que a formação docente é compreendida pela autora do TCC como um processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também a construção de uma consciência mais ampla acerca das responsabilidades humanas e sociais da profissão. O excerto sugere que a vivência das relações afetivas em sala de aula possibilitou uma ressignificação da identidade docente, levando a autora a refletir sobre o significado de ser professora para além dos aspectos tradicionalmente associados ao ensino.

Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (1995), ao defender que a identidade profissional do professor é construída continuamente por meio das experiências, das reflexões e das relações estabelecidas ao longo da trajetória docente. Sob essa ótica, o desenvolvimento do letramento emocional também integra esse processo formativo, permitindo que o professor desenvolva competências como empatia, escuta sensível e compreensão do outro. Tais habilidades fortalecem uma prática pedagógica mais reflexiva e humanizada, contribuindo para relações educativas mais significativas.

Além disso, a fala da autora sugere que a dimensão afetiva da docência possui relevância social. Ao reconhecer a importância do papel do professor do ponto de vista afetivo, Pontes (2021) evidencia que a atuação docente pode impactar não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também sua formação humana. Isso porque a escola constitui um espaço de convivência em que crianças e jovens constroem identidades, desenvolvem valores e estabelecem relações que podem marcar suas trajetórias pessoais e acadêmicas. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como mediador dessas experiências.

A análise dos excertos permite observar que o letramento emocional está diretamente relacionado à construção de práticas pedagógicas pautadas na empatia, no diálogo e na valorização das experiências dos estudantes. Mais do que compreender conteúdos curriculares, o

professor é chamado a compreender pessoas, reconhecendo que cada aluno carrega consigo vivências, sentimentos e desafios que influenciam sua relação com a aprendizagem. Essa compreensão contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e favorece o estabelecimento de vínculos capazes de potencializar o desenvolvimento educacional.

Dessa forma, as ideias apresentadas por Pontes (2021) indicam que a formação docente envolve um processo contínuo de aprendizagem emocional, no qual o professor desenvolve competências relacionadas à compreensão das emoções e das relações humanas.

Os excertos analisados sugerem que a aproximação com os alunos, a escuta de suas experiências e a reflexão sobre a dimensão afetiva da docência contribuem significativamente para a construção da identidade profissional do educador. Assim, o letramento emocional pode ser compreendido como um elemento relevante da formação docente, favorecendo práticas pedagógicas mais humanizadas, reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, o letramento emocional ultrapassa o reconhecimento das emoções, constituindo-se como um elemento que favorece o bem-estar de professores e estudantes e qualifica o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, reafirma-se que a formação docente necessita contemplar, de maneira integrada, as dimensões cognitiva e afetiva, reconhecendo as emoções como parte constitutiva da prática pedagógica.

EXCERTO 3: “O Letramento Emocional no ensino valoriza o papel crucial do reconhecimento das emoções no processo de aprendizagem, bem como no sentimento de bem-estar geral de professores e alunos” (Nascimento, 2023, p. 17)

Esse entendimento contribui para aprofundar a discussão iniciada por Pontes (2021), uma vez que evidencia que as emoções não constituem elementos periféricos da educação, mas componentes que influenciam diretamente tanto a aprendizagem quanto a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar.

A partir dessa concepção, é possível compreender que o desenvolvimento emocional do professor não beneficia apenas sua formação individual, mas também repercute na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes. Para hooks (2013), o ensino fundamentado no diálogo, no cuidado e no reconhecimento da humanidade dos estudantes contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e participativos.

Quando o docente desenvolve maior consciência sobre suas próprias emoções e sobre as emoções dos alunos, torna-se mais capaz de favorecer relações pautadas na empatia, na escuta e no respeito mútuo. Dessa forma, o letramento emocional pode ser entendido como uma ferramenta que contribui para o fortalecimento do bem-estar coletivo no contexto educacional.

EXCERTO 4: “Pode-se afirmar que houve o fomento do Letramento Emocional, pois esses processos permitiram a identificação e entendimento do modo como os colaboradores enxergavam e geriam suas emoções na aprendizagem”. (Nascimento, 2023, p.53)

O quarto excerto evidencia que o letramento emocional envolve não apenas o reconhecimento das emoções, mas também a capacidade de refletir sobre elas e compreender como influenciam os processos de aprendizagem. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Pontes (2021), que destacam a importância da autorreflexão e da convivência para o desenvolvimento emocional durante a formação docente. Essa perspectiva também dialoga com Tardif (2014), para quem os saberes docentes são construídos ao longo das experiências vividas e da reflexão constante sobre a prática, possibilitando ao professor compreender e ressignificar sua atuação profissional.

Observa-se, portanto, que ambos as autoras defendem a relevância das experiências reflexivas para a construção de competências emocionais. Enquanto Pontes (2021) enfatiza o amadurecimento emocional decorrente da convivência e das experiências formativas, Nascimento (2023) ressalta a importância de processos que permitam aos sujeitos identificar, compreender e gerenciar suas emoções. Em conjunto, essas perspectivas sugerem que a formação docente deve contemplar espaços que favoreçam o desenvolvimento do autoconhecimento, da consciência emocional e da reflexão crítica sobre as próprias experiências.

Dessa forma, as contribuições de Pontes (2021) e Nascimento (2023) permitem compreender que o letramento emocional e o desenvolvimento emocional constituem dimensões complementares da formação docente. Ambas as reflexões apontam para a necessidade de reconhecer as emoções como parte integrante da prática educativa e da construção da identidade profissional do professor. Isso leva a crer que uma formação comprometida com essas dimensões pode favorecer não apenas o crescimento profissional do docente, mas também a construção de ambientes educacionais mais humanos, acolhedores e propícios à aprendizagem significativa.

As discussões apresentadas por Nascimento (2023) evidenciam que o letramento emocional ocupa um papel relevante nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente por contribuir para que professores e alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla das emoções que permeiam o ambiente educacional. Ao destacar a importância do reconhecimento e da gestão emocional, o autor reforça a ideia de que a educação deve contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos relacionados ao bem-estar, às relações interpessoais e à formação humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

EXCERTO 5: “O letramento emocional é um conjunto de habilidades que permite interpretar o universo emocional em diferentes contextos. Esse letramento é essencial para enfrentar situações de intolerância, violência e conflitos, tanto na escola quanto na sociedade. Entre seus elementos centrais estão o pertencimento emocional, o andaime emocional e o amor” (Silva, 2024, p. 20-21).

Ampliando essa discussão, Silva (2024), autor do terceiro TCC, apresenta uma compreensão mais detalhada sobre o conceito de letramento emocional e seus elementos constitutivos. A partir desse excerto, percebe-se que o letramento emocional ultrapassa a simples identificação de emoções. Trata-se de um conjunto de habilidades que possibilita compreender situações complexas da convivência humana e desenvolver estratégias para lidar com elas de maneira mais consciente e equilibrada. Essa compreensão amplia as reflexões de Nascimento (2023), ao indicar que o desenvolvimento emocional também pode contribuir para a prevenção de conflitos e para a construção de relações mais respeitadas dentro e fora do ambiente escolar.

Silva (2024) amplia a noção de pertencimento emocional, que sugere a importância de criar espaços em que os sujeitos se sintam acolhidos, valorizados e reconhecidos em suas individualidades. No contexto educacional, essa perspectiva pode contribuir para fortalecer os vínculos entre professores e estudantes, favorecendo um clima emocional mais positivo e propício ao aprendizado. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Wallon (1975), para quem a afetividade constitui um dos pilares do desenvolvimento humano e exerce influência direta sobre a construção das relações sociais e dos processos de aprendizagem.

Assim, ambientes marcados pelo acolhimento e pelo reconhecimento das singularidades dos estudantes tendem a favorecer seu desenvolvimento integral e sua participação nas experiências educativas. Além disso, a referência ao amor como um dos elementos centrais do

letramento emocional evidencia a relevância das relações afetivas na construção de experiências educativas significativas.

EXCERTO 6: “As crianças aprendem muito mais do que conteúdos escolares e precisam desenvolver competências para reconhecer, compreender e lidar com suas emoções. Para isso, o professor deve construir um ambiente acolhedor que favoreça a expressão dos sentimentos e o desenvolvimento do letramento emocional” (Silva, 2024, p. 22).

O excerto evidencia que a aprendizagem escolar envolve dimensões que vão além do conhecimento acadêmico. As crianças aprendem modos de conviver, formas de se relacionar e maneiras de compreender a si mesmas e aos outros. Nesse sentido, o desenvolvimento emocional aparece como parte integrante da formação humana, tornando-se tão importante quanto os conteúdos tradicionalmente trabalhados na escola. A fala da autora do TCC sugere que o professor possui um papel fundamental nesse processo, uma vez que suas ações e escolhas pedagógicas podem contribuir para a construção de um ambiente favorável à expressão emocional.

Ao enfatizar a necessidade de um ambiente acolhedor, Silva (2024) chama atenção para a importância das práticas pedagógicas que valorizam a escuta, o diálogo e o respeito às emoções dos estudantes. Essa perspectiva aproxima-se das discussões desenvolvidas por Nascimento (2023), especialmente quando ambos os autores defendem que o reconhecimento das emoções favorece não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Em ambos os casos, observa-se uma compreensão da escola como espaço de desenvolvimento integral, no qual aspectos cognitivos e emocionais se articulam de forma inseparável.

Observa-se, portanto, que as contribuições de Nascimento (2023) e Silva (2024) convergem ao defender a importância do letramento emocional para a formação humana e educacional. Enquanto Nascimento enfatiza o reconhecimento das emoções e sua influência sobre a aprendizagem e o bem-estar, Silva amplia essa discussão ao destacar o letramento emocional como um conjunto de habilidades necessárias para interpretar o universo emocional e enfrentar desafios presentes na convivência social.

Dessa forma, os autores sugerem que a formação docente deve contemplar conhecimentos e práticas que favoreçam o desenvolvimento das competências emocionais. Isso leva a compreender que a construção de ambientes acolhedores, o fortalecimento dos vínculos afeti-

vos e o reconhecimento das emoções constituem aspectos relevantes para a promoção de uma educação mais humanizada. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Hargreaves (1998), ao defender que o ensino é uma prática profundamente marcada pelas emoções e pelas relações humanas, exigindo do professor sensibilidade para construir vínculos significativos com seus estudantes. Assim, o letramento emocional apresenta-se como uma dimensão fundamental da prática docente, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de si mesmos, mais empáticos e mais preparados para lidar com os desafios das relações humanas.

#### 4.2 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Os trabalhos analisados evidenciam que o desenvolvimento emocional constitui um elemento indispensável na formação docente, uma vez que o processo de ensinar não envolve apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também a construção da capacidade de reconhecer, compreender e administrar as próprias emoções e as emoções presentes nas relações educativas. Os três estudos analisados convergem ao demonstrar que a dimensão emocional está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional do professor, ainda que enfatizem diferentes aspectos desse processo.

EXCERTO 7: "Se a dimensão emocional dos estudantes é respeitada na sala de aula, isso pode trazer contribuições ao processo educacional, tendo em vista que considerá-la na Educação é reconhecer os alunos como seres humanos integrais, pois os aspectos emocionais não estão desconectados dos cognitivos" (Nascimento, 2023, p. 10).

Esse entendimento rompe com concepções tradicionais que privilegiam exclusivamente o desenvolvimento cognitivo e reconhece que aprender envolve também experiências afetivas, emocionais e sociais. Essa concepção encontra respaldo em Andrade (2011), que defende que a aprendizagem de línguas ocorre de forma mais significativa quando os aspectos afetivos são considerados durante o processo educativo. Para a autora, sentimentos como confiança, pertencimento e segurança favorecem o envolvimento do estudante com a aprendizagem, enquanto emoções negativas podem comprometer sua participação. De maneira semelhante, Arnold (2011) ressaltam que fatores afetivos, como autoestima, motivação e ansiedade, exercem influência direta sobre o sucesso da aprendizagem, especialmente em contextos de ensino de línguas estrangeiras.

EXCERTO 8: "A valorização das emoções pode trazer benefícios não só à aprendizagem, mas também às competências socioemocionais essenciais para a vida cotidiana das pessoas, tornando os alunos mais aptos a enfrentar os desafios do mundo globalizado" (Nascimento, 2023, p. 53).

Nesse aspecto, a autora amplia o papel da educação ao defender que ela deve contribuir não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação integral dos estudantes. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Barcelos (2015), que destaca que as crenças, experiências e emoções influenciam a maneira como alunos e professores interpretam o processo de ensino e aprendizagem, produzindo impactos sobre a motivação, o engajamento e a construção do conhecimento.

EXCERTO 9: "O trabalho docente é uma prática que deve possibilitar que a sala de aula seja um ambiente de aprendizagem no qual os sentimentos, as vontades e as potencialidades das crianças sejam considerados, pois a razão e a emoção caminham juntas" (Silva, 2024, p. 19-20).

Sob outra perspectiva, Silva (2024) concentra sua análise na organização do ambiente escolar e nas práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento emocional dos estudantes. Essa afirmação reforça a compreensão de que ensinar não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas em criar condições para que os estudantes participem do processo educativo de maneira ativa, respeitando suas necessidades emocionais.

Ao reconhecer que razão e emoção atuam conjuntamente, Silva aproxima-se das discussões desenvolvidas por Andrade (2011) e Arnold (2011), que defendem a impossibilidade de separar os processos cognitivos dos aspectos afetivos na aprendizagem. Em vez de compreender as emoções como obstáculos, essas autoras as reconhecem como componentes constitutivos do aprender, capazes de favorecer ou dificultar a construção do conhecimento.

EXCERTO 10: "Emoções como tristeza, desmotivação e falta de interesse reduzem a participação das crianças e dificultam a aprendizagem. Em contrapartida, quando os alunos são acolhidos, ouvidos e envolvidos em práticas significativas, desenvolvem emoções positivas que ampliam sua participação e engajamento" (Silva, 2024, p. 20).

O autor demonstra que o clima emocional estabelecido na sala de aula interfere diretamente no envolvimento dos estudantes com as atividades propostas. Essa constatação dialoga com Batistella (2015), ao enfatizar que ambientes escolares emocionalmente saudáveis favorecem tanto o bem-estar dos estudantes quanto dos professores, contribuindo para relações mais humanas e para a qualidade do processo educativo.

No conjunto dos três trabalhos analisados, observa-se que o desenvolvimento emocional é compreendido como uma dimensão essencial tanto para a formação do professor quanto para a aprendizagem dos estudantes. Enquanto Pontes (2021) evidencia que a construção da identidade docente ocorre simultaneamente ao amadurecimento emocional, Nascimento (2023) destaca que reconhecer as emoções dos estudantes significa concebê-los como sujeitos integrais, e Silva (2024) demonstra que práticas pedagógicas fundamentadas no acolhimento favorecem o engajamento e a aprendizagem.

Essas evidências corroboram o referencial teórico desta pesquisa, especialmente as contribuições de Andrade (2011), Aragão (2011), Arnold (2011), e Biesta, Priestley e Robinson (2015), ao indicarem que a afetividade e as emoções não constituem aspectos secundários da educação, mas elementos estruturantes da formação docente, da aprendizagem e das relações estabelecidas no contexto escolar.

#### 4.3 AFETIVIDADE E INCLUSÃO

Os excertos reunidos nesta categoria evidenciam que a afetividade desempenha um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que favorece o reconhecimento da singularidade dos estudantes e fortalece relações pautadas no respeito, no acolhimento e na valorização da diversidade. No trabalho analisado, Pontes (2021) compreende a inclusão como um processo que ultrapassa a garantia do acesso à escola, envolvendo também a construção de vínculos afetivos capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

EXCERTO 11: "O professor comprometido com os alunos não perde de vista a dimensão humana da sala de aula: cria laços de confiança, acolhe medos, traumas, frustrações, ansiedades e problemas familiares, reconhecendo a diversidade de estudantes, inclusive aqueles com deficiência física, intelectual, visual, autismo, Síndrome de Down e dificuldades comportamentais" (Pontes, 2021, p. 15-16).

A autora do TCC demonstra que a prática docente exige sensibilidade para compreender as diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, a inclusão é apresentada como um processo relacional, no qual o professor reconhece que ensinar implica considerar não apenas as necessidades cognitivas, mas também as experiências emocionais, sociais e culturais que constituem cada sujeito.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Freire (1996), para quem o ato de ensinar exige respeito à autonomia, à dignidade e à identidade dos educandos. Segundo o autor, uma prática pedagógica verdadeiramente democrática pressupõe o diálogo, a escuta e o reconhecimento do estudante como sujeito do processo educativo. Assim, o acolhimento descrito por Pontes (2021) evidencia uma postura ética que rompe com práticas excludentes e favorece relações educativas mais humanas.

Sob essa mesma perspectiva, hooks (2013) defende que ensinar constitui um ato de cuidado e compromisso com a formação integral dos estudantes. Para a autora, uma educação libertadora somente é possível quando o professor estabelece relações fundamentadas na confiança, no respeito e na valorização das experiências individuais dos alunos. Dessa forma, o vínculo afetivo destacado por Pontes não representa um elemento secundário da prática docente, mas uma condição necessária para que todos os estudantes possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

As ideias apresentadas também dialogam com Wallon (1975; 1989), que compreende a afetividade como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Para o autor, emoção, cognição e interação social são processos indissociáveis, razão pela qual o desenvolvimento da criança ocorre nas relações estabelecidas com o outro. Ao reconhecer os medos, as inseguranças e as dificuldades apresentadas pelos estudantes, o professor cria condições para que estes se sintam emocionalmente seguros, favorecendo tanto seu desenvolvimento quanto sua aprendizagem.

Sob a perspectiva sociocultural, Vygotsky (1998) também contribui para essa discussão ao afirmar que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais. Assim, ambientes escolares acolhedores favorecem não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também

o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que as relações estabelecidas entre professor e estudante constituem importantes mediadoras do processo educativo. De maneira semelhante, Williams e Burden (1997) destacam que a aprendizagem é profundamente influenciada pelo contexto social, pelas interações e pelo clima emocional da sala de aula, especialmente no ensino de línguas.

EXCERTO 12: "Conhecer o mundo do outro é essencial para evitar pré-julgamentos. A afetividade positiva ajuda os estudantes a acreditarem em si mesmos, participarem mais e encontrarem no ambiente escolar um espaço prazeroso e acolhedor" (Pontes, 2021, p. 31-35).

Pontes (2021) evidencia a necessidade de conhecer a realidade dos estudantes como forma de evitar julgamentos precipitados. Esse trecho evidencia que a construção de relações afetivas contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima, da participação e do sentimento de pertencimento dos estudantes.

Da mesma forma, Hargreaves (2001) argumenta que o trabalho docente é permeado por relações emocionais que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Para o autor, professores que constroem vínculos positivos com seus alunos desenvolvem ambientes mais colaborativos, favorecendo tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional da comunidade escolar. Essa concepção aproxima-se das discussões de Zembylas (2005), que compreende as emoções como dimensões centrais da prática educativa, destacando que ensinar envolve constantes negociações emocionais entre professores e estudantes.

Além disso, ao mencionar situações de traumas, medos e dificuldades familiares, Pontes evidencia que a prática docente também envolve sensibilidade diante das diferentes vulnerabilidades presentes na escola. Nesse aspecto, Zembylas (2007) ressalta que o professor precisa reconhecer os impactos das experiências traumáticas sobre a aprendizagem, construindo práticas pedagógicas capazes de promover acolhimento e justiça social, em vez de reforçar processos de exclusão.

As evidências apresentadas por Pontes (2021) também podem ser compreendidas à luz das discussões sobre formação docente. Para Tardif (2002; 2014), os saberes profissionais são construídos nas experiências cotidianas e nas relações estabelecidas durante a prática pedagógica, ultrapassando os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Pimenta (1999) acrescenta que a identidade docente é continuamente reconstruída por meio da reflexão sobre a prática, enquanto Nóvoa (1995) enfatiza que formar professores significa promover processos de desenvolvimento profissional que articulem conhecimentos, experiências e dimensões hu-

manas da docência. Nesse contexto, o reconhecimento da diversidade e das necessidades emocionais dos estudantes constitui um saber essencial para o exercício da profissão.

EXCERTO 13: "Considerar o estado emocional de estudantes e promover um ambiente afetivo e acolhedor na escola contribuem para uma aprendizagem mais humana e inclusiva" (Nascimento, 2023, p. 11).

A discussão sobre afetividade e inclusão também se faz presente no estudo de Nascimento (2023), que evidencia a necessidade de compreender a dimensão emocional como parte constitutiva de uma educação inclusiva. Essa afirmação reforça a compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso ou à permanência dos estudantes na escola, mas envolve a criação de condições para que todos possam participar do processo educativo de maneira significativa, respeitando suas necessidades emocionais e individuais.

Ao relacionar afetividade e inclusão, Nascimento amplia a compreensão de que aprender depende também da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), que compreende a educação como uma prática fundamentada no respeito ao educando, no diálogo e na valorização de sua história de vida. Para o autor, reconhecer o estudante como sujeito implica considerar suas experiências, sentimentos e formas particulares de compreender o mundo. Nesse sentido, o ambiente acolhedor mencionado por Nascimento representa uma condição indispensável para que o processo educativo ocorra de maneira ética e democrática.

Essa concepção também encontra respaldo nas reflexões de hooks (2013), para quem ensinar exige construir espaços em que todos os estudantes se sintam respeitados, pertencentes e capazes de participar ativamente da aprendizagem. A autora defende que o cuidado, a escuta e o compromisso com o outro constituem elementos centrais de uma prática pedagógica transformadora, aspecto igualmente evidenciado por Nascimento ao destacar a importância de um ambiente escolar mais humano.

Sob a perspectiva psicológica, Wallon (1975; 1989) afirma que emoção e desenvolvimento cognitivo constituem processos inseparáveis. Assim, quando a escola considera o estado emocional dos estudantes, cria condições mais favoráveis ao desenvolvimento intelectual e social. Essa compreensão aproxima-se também de Vygotsky (1998), que atribui às interações sociais um papel fundamental na aprendizagem, evidenciando que ambientes acolhedores favorecem a construção do conhecimento por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos.

EXCERTO 14: "Esta pesquisa aproxima-se de uma educação mais respeitosa, pois torna-se evidente a integração de práticas de afetividade na sala de aula de inglês, por isso gera impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento emocional dos alunos" (Nascimento, 2023, p. 53)

A autora evidencia que práticas afetivas não beneficiam apenas o desempenho acadêmico, mas também favorecem o desenvolvimento emocional dos estudantes, fortalecendo sua participação e seu envolvimento nas atividades propostas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Williams e Burden (1997), que defendem que a aprendizagem de línguas é profundamente influenciada pelas relações sociais estabelecidas em sala de aula e pelo clima emocional construído entre professores e estudantes.

Da mesma forma, Hargreaves (1998) argumenta que o ensino é permeado por relações emocionais que influenciam tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem discente. Quando o professor constrói relações pautadas na confiança e no acolhimento, cria condições para que os estudantes se sintam mais seguros para participar, comunicar-se e enfrentar os desafios inerentes ao processo de aprender uma língua estrangeira.

EXCERTO 15: "A prática docente na Educação Infantil deve respeitar as individualidades, os ritmos e o tempo de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor" (Silva, 2024, p. 16-17).

Na mesma direção, Silva (2024) amplia essa discussão ao evidenciar que a inclusão exige o reconhecimento das singularidades presentes na infância. Essa concepção rompe com práticas pedagógicas homogêneas e reconhece que cada estudante apresenta formas próprias de aprender, desenvolver-se e estabelecer relações com o conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Libâneo (2013), que defende que o planejamento pedagógico deve considerar as características individuais dos estudantes e criar estratégias capazes de atender às diferentes necessidades presentes na sala de aula. Damiani (2008) complementa essa discussão ao afirmar que o ensino torna-se mais significativo quando respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e favorece experiências de cooperação e participação.

Além disso, o respeito às individualidades destacado por Silva (2024) dialoga com Contreras (2002), que compreende a autonomia docente como a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas nas necessidades concretas dos estudantes, e não apenas na re-

produção de modelos previamente estabelecidos. Nesse contexto, construir práticas inclusivas implica reconhecer que ensinar exige flexibilidade, sensibilidade e compromisso ético diante da diversidade humana.

EXCERTO 16: "Os afetos e emoções experienciados pelo professor impulsionaram a criação de laços com alunos e familiares, fortaleceram a sensação de pertencimento e favoreceram o reconhecimento da identidade profissional docente. Além disso, a prática pedagógica afetiva revelou-se permeada por inclusão, respeito, empatia e acolhimento" (Silva, 2024, p. 8).

Esse excerto evidencia que a afetividade beneficia não apenas os estudantes, mas também o próprio professor, fortalecendo sua identidade profissional e ampliando a qualidade das relações estabelecidas com toda a comunidade escolar. Essa constatação aproxima-se das reflexões de Mercer e Gregersen (2020), que defendem que o bem-estar docente está diretamente relacionado à qualidade das relações interpessoais construídas no ambiente escolar.

Professores que desenvolvem vínculos positivos com estudantes, famílias e colegas tendem a experimentar maior satisfação profissional e melhores condições para enfrentar os desafios da docência. De maneira semelhante, Nóvoa (1995) e Pimenta (1999) destacam que a identidade profissional do professor é construída continuamente nas experiências vividas, nas relações estabelecidas e na reflexão sobre a prática.

Sob essa perspectiva, Tardif (2002; 2014) argumenta que os saberes docentes são produzidos na experiência cotidiana, sendo constantemente reconstruídos a partir das interações desenvolvidas no contexto escolar. A criação de vínculos afetivos, a convivência com as famílias e o respeito às diferenças, descritos por Silva, representam, portanto, saberes profissionais construídos no exercício da docência e fundamentais para uma prática educativa inclusiva.

As evidências apresentadas por Nascimento (2023) e Silva (2024) também dialogam com Zembylas (2005), ao reconhecer que as emoções não constituem elementos periféricos da educação, mas dimensões centrais das práticas pedagógicas e das relações de poder existentes na escola. Ao mesmo tempo, Zembylas (2007) destaca que práticas fundamentadas na empatia e no acolhimento contribuem para enfrentar situações de vulnerabilidade e exclusão, favorecendo ambientes educacionais mais justos e sensíveis às experiências dos estudantes.

#### 4.4 AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

EXCERTO 17: "Ao compartilhar ideias, ações e vivências com outros bolsistas e coordenadores, foi possível aprender a administrar melhor as emoções e reconhecer-se em um processo contínuo de formação" (Pontes, 2021, p. 33-34).

A autora demonstra que a aprendizagem docente extrapola os conteúdos curriculares e se fortalece nas interações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na prática educativa. Nesse sentido, as emoções deixam de ser compreendidas como aspectos individuais e passam a constituir elementos que são construídos socialmente durante a formação. Essa compreensão torna-se ainda mais evidente quando Pontes (2021) destaca que:

EXCERTO 18: "O amadurecimento emocional ocorreu juntamente com a evolução profissional, sendo construído por meio da convivência, da reflexão e das experiências vividas no cotidiano formativo" (Pontes, 2021, p. 33-34).

A autora evidencia que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento emocional não são processos independentes, mas dimensões que se complementam ao longo da trajetória docente. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Aragão (2011), ao defender que as emoções orientam as ações do professor e influenciam diretamente sua forma de ensinar, interpretar as experiências e construir sua identidade profissional. Da mesma forma, argumenta que as emoções permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas, sendo produzidas nas relações sociais e nas experiências vividas pelos sujeitos. Assim, as experiências relatadas por Pontes reforçam a ideia de que formar professores implica também favorecer espaços de reflexão emocional.

Além disso, as observações de Pontes (2021) dialogam com a perspectiva de Biesta, Priestley e Robinson (2015), que compreendem a agência docente como resultado da interação entre experiências anteriores, condições do contexto e projeções para a prática futura. Sob esse olhar, o amadurecimento emocional mencionado pela autora amplia a capacidade do futuro professor de agir conscientemente diante dos desafios cotidianos da profissão, favorecendo decisões pedagógicas mais reflexivas e sensíveis às demandas da sala de aula.

A análise dos trabalhos evidencia que a afetividade ocupa um lugar central na formação docente, não sendo compreendida apenas como uma característica desejável do professor, mas como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional. Os estudos analisados indicam que a construção da identidade docente ocorre paralelamente ao desenvolvimento da capacidade de reconhecer, compreender e mobilizar as emoções presentes nas relações estabelecidas em sala de aula.

EXCERTO 19: "Afeto, emoção e sentimento não são aspectos periféricos, mas dimensões centrais da educação. Experiências de aprendizagem eficazes fortalecem a autoestima do aluno, enquanto elogios, empatia e posicionamentos positivos do professor contribuem para um ambiente estimulante e não ameaçador" (Pontes, 2021, p. 13-14).

No estudo de Pontes (2021), a afetividade é apresentada como um dos pilares da prática educativa. Esse entendimento demonstra que o processo educativo ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo também a construção de relações interpessoais capazes de favorecer o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes.

Essa compreensão dialoga diretamente com Andrade (2011), que defende que a aprendizagem de línguas é profundamente influenciada pelos aspectos afetivos presentes nas interações entre professores e estudantes. Para a autora, sentimentos de segurança, confiança e acolhimento favorecem a participação discente, enquanto ambientes marcados pela insegurança e pelo medo podem dificultar a aprendizagem. Assim, os resultados apresentados por Pontes reforçam que o clima emocional da sala de aula constitui um elemento relevante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma direção, Arnold (2011) destaca que fatores afetivos, como autoestima, motivação, ansiedade e autoconfiança, exercem influência significativa sobre o desempenho dos estudantes, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, o reconhecimento da importância dos elogios, da empatia e das atitudes positivas do professor, conforme apontado por Pontes, aproxima-se da compreensão de que emoções positivas favorecem o engajamento e tornam a aprendizagem mais significativa.

EXCERTO 20: "A identidade docente com afetividade constrói-se quando a professora passa a ouvir e interiorizar as palavras e emoções dos alunos, aprendendo a compreendê-los e também a dialogar com as próprias emoções". (Pontes (2021, p. 19):

Nesse trecho, observa-se que a identidade profissional não é construída exclusivamente pelo domínio dos conteúdos ou das metodologias de ensino, mas também pela capacidade de estabelecer relações sensíveis com os estudantes e de desenvolver consciência sobre as próprias emoções.

As reflexões de Pontes (2021) também dialogam com hooks (2013), que compreende o ensino como uma prática fundamentada na escuta, no diálogo e no compromisso ético com os estudantes. Para a autora do TCC, o professor precisa reconhecer os alunos como sujeitos integrais, estabelecendo relações que favoreçam o crescimento mútuo. Essa perspectiva torna evidente que a afetividade não representa uma prática assistencialista, mas uma dimensão que fortalece os processos de ensino, aprendizagem e formação humana.

EXCERTO 21: "Os professores cooperam para o êxito do processo de construção do conhecimento, visto que se esses consideram a afetividade nas aulas e tendem a analisá-las, levando em consideração o contexto, e como há benefícios para o ambiente escolar como um todo" (Nascimento, 2023, p. 10).

Ao abordar a relação entre afetividade e trabalho docente, Nascimento (2023) destaca o papel do professor na construção de ambientes favoráveis à aprendizagem. Essa afirmação evidencia que práticas pedagógicas afetivas não beneficiam apenas os estudantes individualmente, mas repercutem sobre o clima escolar, favorecendo relações mais colaborativas e processos educativos mais significativos.

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Zembylas (2005), ao defender que as emoções constituem parte inseparável da prática educativa e influenciam a maneira como professores e estudantes constroem suas relações no cotidiano escolar. O autor argumenta que ensinar envolve constantes negociações emocionais, razão pela qual reconhecer a afetividade significa compreender uma dimensão fundamental da profissão docente.

EXCERTO 22 "A experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica possibilitou reflexões acerca da afetividade presentes na prática docente, contribuindo para a formação profissional e humana da professora em formação".

Esse excerto demonstra que a formação inicial oferece oportunidades para que futuros professores articulem teoria, prática e desenvolvimento emocional, permitindo uma compreensão mais ampla das exigências da profissão.

Essa perspectiva dialoga com Tardif (2014), que compreende os saberes docentes como construções produzidas na experiência, nas relações estabelecidas durante a prática e na reflexão constante sobre o exercício profissional. A experiência relatada por Nascimento evidencia justamente esse movimento de construção de saberes, no qual a formação docente ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da sensibilidade para compreender as dimensões afetivas presentes no cotidiano escolar.

Além disso, as reflexões desenvolvidas durante a Residência Pedagógica aproximam-se das discussões de hooks (2010), que defende a necessidade de formar professores capazes de pensar criticamente sobre sua prática, reconhecendo que ensinar exige constante reflexão, abertura ao diálogo e disposição para aprender com as experiências vividas na sala de aula. Sob essa perspectiva, a afetividade deixa de ser compreendida como uma característica individual do professor e passa a constituir um conhecimento profissional construído durante sua formação.

EXCERTO 23: "No entrelaçamento do educar e do cuidar, o trabalho docente com crianças necessita acolher a dimensão afetiva. A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para a formação docente reconhecem a importância da dimensão afetiva, pois afeto, emoção e ação não podem ser separados" (Silva, 2024, p. 11).

No trabalho de Silva (2024), a afetividade aparece integrada às políticas educacionais e aos princípios que orientam a formação de professores. Essa afirmação evidencia que a valorização da afetividade não depende apenas da iniciativa individual dos professores, mas encontra respaldo nos documentos que orientam a educação brasileira, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Ao reconhecer que afeto, emoção e ação constituem dimensões inseparáveis da prática docente, Silva aproxima-se das reflexões de Andrade (2011) e Arnold (2011), que defendem a

impossibilidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem sem considerar os aspectos emocionais envolvidos nas relações educativas. Dessa forma, a formação docente passa a exigir não apenas conhecimentos específicos da área de ensino, mas também competências relacionadas à escuta, à empatia e à construção de vínculos.

EXCERTO 24: "A motivação para a prática pedagógica surge do carinho e da admiração demonstrados pelas crianças ao professor. Esses sentimentos despertaram reflexões constantes sobre sua prática docente e contribuíram para a construção de sua identidade como professor de língua inglesa na Educação Infantil" (Silva, 2024, p. 12).

Silva (2024) refere-se à influência das relações afetivas na construção da identidade profissional, em que a identidade docente também é construída pelas experiências emocionais compartilhadas com os estudantes, demonstrando que o reconhecimento recebido durante a prática pedagógica influencia a maneira como o professor compreende sua profissão.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Aragão (2011), ao afirmar que as emoções vivenciadas pelos professores orientam suas ações, fortalecem sua motivação e influenciam a forma como interpretam suas experiências profissionais. De maneira semelhante, Zembylas (2005) argumenta que a identidade docente é construída nas relações emocionais estabelecidas no cotidiano escolar, sendo continuamente reconstruída por meio das experiências vividas.

Ainda sob essa perspectiva, Zembylas (2007) destaca que a sensibilidade às experiências emocionais dos estudantes permite ao professor desenvolver práticas mais humanas, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades e desafios sociais. Assim, a afetividade descrita por Silva não se limita ao vínculo emocional entre professor e aluno, mas representa uma postura ética comprometida com o acolhimento, o respeito e a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

As análises realizadas evidenciam que a afetividade ocupa um lugar central na formação docente, na medida em que contribui para a construção da identidade profissional, fortalece as relações estabelecidas entre professores e estudantes e favorece práticas pedagógicas mais humanas e reflexivas. Os trabalhos analisados demonstram que o desenvolvimento profissional não se restringe à aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos, mas envolve também a capacidade de reconhecer e valorizar a dimensão emocional presente no cotidiano escolar. Desse modo, a afetividade revela-se como um

elemento indissociável da docência, capaz de promover ambientes de aprendizagem mais acolhedores, participativos e significativos, reafirmando sua relevância para a formação integral de professores e estudantes.

Os resultados apresentados ao longo desta pesquisa reforçam que compreender a afetividade como dimensão constitutiva da docência implica reconhecer que ensinar e aprender são processos essencialmente humanos, permeados por relações, emoções e interações. Nesse sentido, as evidências encontradas conduzem às considerações finais deste trabalho, nas quais são retomadas as principais contribuições da investigação e reafirmada a necessidade de ampliar as discussões sobre a afetividade e as emoções na formação inicial de professores, especialmente no contexto do ensino de línguas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender a relevância das emoções e da afetividade na formação inicial de professores, tomando como foco a análise de trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba. A partir da fundamentação teórica e da análise dos estudos selecionados, foi possível perceber que essas dimensões ocupam um papel significativo na construção da identidade docente, nas relações estabelecidas em sala de aula e nos processos de ensino e aprendizagem. Embora cada trabalho analisado apresente objetivos, metodologias e perspectivas próprias, todos contribuíram para ampliar a compreensão de que a formação de professores envolve aspectos que vão além do domínio de conteúdos e técnicas de ensino.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em discutir as emoções e a afetividade em trabalhos de conclusão do curso de licenciatura de Letras Inglês buscando compreender como essas temáticas vêm sendo abordadas na produção acadêmica dos cursos de formação de professores, considera-se que ele foi alcançado. A análise dos TCCs permitiu identificar que as emoções e a afetividade estão presentes em diferentes discussões desenvolvidas pelos autores.

Nesse sentido, também foi possível responder à questão que orientou esta investigação: qual a relevância de se promover discussão acerca das emoções e da afetividade nas licenciaturas? Os resultados encontrados indicam que promover esse debate é fundamental para uma formação docente mais humana, crítica e sensível às diferentes realidades educacionais. As reflexões presentes tanto na literatura quanto nos trabalhos analisados demonstram que compreender o papel das emoções e da afetividade contribui para fortalecer as relações pedagógicas, favorecer a aprendizagem e preparar futuros professores para lidar com os desafios que fazem parte do cotidiano escolar.

A realização desta pesquisa também possibilitou ampliar minha compreensão sobre a formação docente e reforçou a convicção de que as emoções e a afetividade não devem ser tratadas como aspectos secundários no processo de formação de professores. A afetividade não deve ser compreendida como um aspecto complementar da docência, mas como uma dimensão que atravessa e qualifica a prática pedagógica.

As contribuições de autores como Wallon (1975), Vygotsky (2001), Freire (1996), Arnold (2011) e bell hooks (2013) evidenciam que ensinar é uma prática que envolve conhecimentos, relações humanas e experiências afetivas. Da mesma forma, os autores dos trabalhos de conclusão de curso analisados demonstraram, por meio de diferentes enfoques, que discutir

essas temáticas favorece uma prática docente mais reflexiva e consciente. Assim, acredita-se que ampliar esse espaço de discussão nas licenciaturas representa um importante passo para a formação de professores mais preparados para compreender a complexidade do trabalho educativo.

Reconheço que esta pesquisa apresenta algumas limitações. A análise concentrou-se em um conjunto específico de trabalhos produzidos em um único curso de licenciatura, o que restringe a abrangência dos resultados apresentados. Além disso, outros estudos poderiam incluir a percepção de licenciandos, professores formadores e docentes da educação básica, permitindo uma compreensão ainda mais ampla sobre a presença das emoções e da afetividade na formação inicial.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para incentivar novas investigações sobre a temática, ampliando o diálogo em diferentes cursos de licenciatura e instituições de ensino superior. Considera-se, ainda, que os trabalhos analisados demonstram o potencial da produção acadêmica desenvolvida na graduação para fomentar reflexões relevantes sobre a formação de professores, evidenciando que estudos dessa natureza podem colaborar para a construção de práticas educativas cada vez mais humanizadas, críticas e comprometidas com a realidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- Aragão, R. C. (2011). **Beliefs and emotions in foreign language learning**. *System*, 39(3), 302-313.
- ARNOLD, Jane (org.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Reinventar a política-reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 653-678, 2013.
- Barcelos, A. M. F. (2007). **Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil**. In: M. L. O. Alvarez & K. A. Silva (Eds.), *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. (pp. 27-69). Campinas: Pontes.
- BIESTA, Gert; PRIESTLEY, Mark; ROBINSON, Sarah. **Teacher agency: an ecological approach**. Londres: Bloomsbury, 2015.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAMIANI, Magda Floriana. **Ensino e aprendizagem: fundamentos teóricos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FARRELL, Thomas S. C. **Reflective practice in ELT**. Londres: Equinox, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARGREAVES, A. **The Emotional Practice of Teaching**. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835–854, nov. 1998.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **Teaching critical thinking: practical wisdom**. New York: Routledge, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MERCER, Sarah; GREGERSEN, Tammy. **Teacher wellbeing**. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- 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**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Universidade

Federal da Paraíba. João Pessoa, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31759>>. Acesso em: 27 de março 2026.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTES, Josiara Daianny Beserra de. **A afetividade e o lugar do outro na aula de língua inglesa**: reconstruindo uma experiência de formação docente. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20395>>. Acesso em: 27 de março de 2026.

RYAN, Richard; DECI, Edward. **Self-determination theory**: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2015.

SILVA, Lucas Marinho da. **"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 (Licenciatura em Letras Inglês) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33774>> Acesso em: 27 de março 2026.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: \_\_\_\_\_. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 7. ed., cap. 1, p. 3-20.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. **Psychology for language teachers**: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIAMS, M.; MERCER, S.; RYAN, S. **Exploring psychology in language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

ZEMBYLAS, Michalinos. **Teaching with emotion**: a postmodern enactment. Charlotte: Information Age Publishing, 2005.

ZEMBYLAS, Michalinos. **The politics of trauma in education**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007.