

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ANNA LUIZA REIS LEAL

Letramento crítico-emocional na Educação Infantil:
Em busca de uma práxis para uma educação democrática

UBERLÂNDIA

2023

ANNA LUIZA REIS LEAL

Letramento crítico-emocional na Educação Infantil:
Em busca de uma práxis para uma educação democrática

Dissertação de pesquisa de mestrado
apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos (PPGEL), da
Universidade Federal de Uberlândia (UFU),
como requisito parcial para obtenção do título
de mestre em estudos linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e
Sociedade, apresentado

Tema: Afetos na Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- L435L 2023 Leal, Anna Luiza Reis, 1995-
Letramento crítico-emocional na educação infantil [recurso eletrônico] : em busca de uma práxis para uma educação democrática / Anna Luiza Reis Leal. - 2023.
- Orientador: William Mineo Tagata.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7108>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Linguística. I. Tagata, William Mineo, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico do PPGEL				
Data:	trinta de agosto de 2023	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12112ELI004				
Nome do Discente:	Anna Luiza Reis Leal				
Título do Trabalho:	Letramento crítico-emocional na Educação Infantil: Em busca de uma práxis para uma educação democrática				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Sérgio Ifa - UFAL; William Mineo Tagata - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr(a). William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente

ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2023, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Ifa, Usuário Externo**, em 30/08/2023, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/08/2023, às 08:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4768244** e o código CRC **4F0ABFF2**.

Referência: Processo nº 23117.061674/2023-73

SEI nº 4768244

PODER JUDICIÁRIO - TJMG - CORREGEDORIA GERAL DE JUSTIÇA

2º Tabellionato de Notas de Uberlândia - MG
Conferida e achada conforme, nesta data, com o original existente no meio eletrônico e no endereço registrado.

Uberlândia, 06/02/2024 10:13:51 9066

SELO DE CONSULTA: HMO75385
CÓDIGO DE SEGURANÇA: 8210.8055.0381.4257
Quantidade de atos praticados: 1
Ato(s) praticado(s) por:

João Vitor de Oliveira Souza - Escrevente
Eml: R\$9,13 TFI: R\$2,73 Total: R\$11,84 ISS: R\$0,17
Consulta e validade desse selo no site: <https://seis.tjmg.jus.br>

Nº DA ETIQUETA ACV146559

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu professor/orientador, William Mineo Tagata, que com tanta inteligência se dispôs a partilhar comigo saberes fundamentais à elaboração desta dissertação e que, com disposição, esteve comigo em cada etapa.

Minha eterna gratidão à minha família, que esteve comigo, dia após dia, escutando sobre as minhas angústias, os meus medos e as tantas alegrias. Sandra, Maria, Eliza, Aldemar, Márcio, Raniel, Waldemar, Mário e Airton vocês são essenciais. Assim como minha Flor, melhor amiga, que assistiu às aulas síncronas, ao meu lado, no primeiro ano de mestrado e partiu, deixando uma saudade apertada em meu coração. À Flora, que chegou florescendo, para me fazer sorrir, assim como o Bento e os outros 8 anjos de quatro patas que me fazem tão bem.

Agradeço à Vanessa, que me ensinou tanto sobre o amor, trazendo luz e sabedoria para essa escrita, ao me ouvir com tanta sensibilidade, me instruindo e me auxiliando sempre. À minha amiga querida, Priscila Gabriela, que veio de presente com a pós-graduação. Me ligou em uma tarde de domingo, pedindo auxílio sobre acesso às plataformas digitais da UFU e não soltou mais a minha mão. Juntas, partilhamos afetos e escritas que levarei por toda a vida. À Jéssica, minha irmã de alma, que sempre me motivou e me aconselhou a ser forte e persistente, ressaltando o meu potencial em tantas conversas necessárias. À Maria Vitória, irmã de coração, que, literalmente, segurou a minha mão, com os seus pequenos dedinhos e repetiu tantas vezes: você consegue, mana! À Ana Lúcia e ao Lázaro, por me amarem e cuidarem tão bem de mim.

Gratidão às Professoras Cristiane Carvalho Brito e Fernanda Ribas, que participaram do meu exame de qualificação, contribuindo ricamente com a escrita de minha pesquisa. Gratidão mais uma vez à Professora Cristiane Carvalho Brito e ao Professor Sérgio Ifa que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa da minha dissertação.

O meu eterno agradecimento às crianças que me ensinaram/ensinam como as grandes professoras que são. Às professoras/professores que assumem a educação como parte de suas próprias essências e que estão ao meu lado nessa jornada. À cada aperto de mão, abraço, troca de olhar que senti e vivi na escola em que trabalho, me inspirando a seguir na direção de uma escola transformativa, respeitosa e de qualidade.

Gratidão a você, que me lê e que afetivamente se vincula a mim. Estimo que a nossa troca seja proveitosa e em prol de um esperar pelo/no amor. **Que a empatia vença o ódio. Que o amor seja uma ponte indestrutível. Essa dissertação objetiva, até mesmo em sua**

fundamentação invisível aos olhos, alertar sobre o poder de afetos favoráveis a uma educação democrática que se faz tão necessária, cada dia mais.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EI – Educação Infantil

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PMAE – Programa Municipal de Alimentação Escolar

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia

PPP – Projeto Político Pedagógico

TEA – Transtorno do Espectro Autista

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Considerando a escola como espaço essencial à transformação social, intenciona-se, nesta pesquisa, problematizar a relação de um letramento pautado na criticidade e na afetividade, com a formação de estudantes participativos, autônomos e cientes das múltiplas realidades sociais em sua comunidade. A pesquisa parte do pressuposto de que as emoções e a criticidade são essenciais na Educação Infantil, quando as crianças têm o primeiro contato formal com os letramentos. Nesse contexto educacional, pretende-se investigar quais afetos podem potencializar a democracia, e em que medida a escola pode promovê-los. Para responder a essas questões, organizei algumas de minhas vivências em um estudo qualitativo, autoetnográfico, no qual apresento recortes do meu Diário de Campo e analiso depoimentos das professoras que atuam, junto comigo, em uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia. A Linguística Aplicada oportunizou um trajeto investigativo que permitiu uma reflexão sobre a minha própria formação enquanto professora pesquisadora, com vistas às necessidades sociais que sempre me instigaram a permanecer na educação. A análise dos dados permitiu vislumbrar a maneira como os afetos influenciam nas relações dentro da escola e o modo como essas relações se estabelecem em um contexto mais favorável ou não à democracia. O amor destacou-se, dentre os afetos, como um dos mais eficazes facilitadores da potência máxima dos aprendizes. Almeja-se que os resultados da pesquisa possam contribuir com a promoção de uma educação efetivamente mais justa, bem como inspirar novos estudos sobre letramento crítico-emocional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Afetos, Sentimentos, Emoções, Democracia.

ABSTRACT

Considering school as an essential space for social transformation, this research aims to problematize the relationship between literacy based on critical thinking and affectivity and the formation of participative, autonomous, and socially aware students within their community. The research starts from the assumption that emotions and critical thinking are essential in Early Childhood Education, where children have their first formal contact with literacy. In this educational context, the study intends to investigate which emotions can enhance democracy and to what extent the school can promote them. To address these questions, I organized some of my experiences into a qualitative, autoethnographic study, presenting excerpts from my Field Diary and analyzing statements from teachers who work alongside me in a Municipal Early Childhood Education School in the city of Uberlândia. Applied Linguistics provided an investigative journey that allowed for reflection on my own development as a teacher-researcher, with a focus on the social needs that have always motivated me to stay in education. The data analysis allowed glimpsing how emotions influence relationships within the school and the way these relationships are established in a context that is more or less favorable to democracy. Love stood out among the emotions as one of the most effective facilitators of learners' maximum potential. The aim is for the research results to contribute to promoting genuinely fair education and inspire new studies on critical-emotional literacy.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Affections, Feelings, Emotions, Democracy.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Letramento emocional e criticidade	15
2.2 Afetos, emoções, sentimentos, corpos e política	24
2.3 Linguagem, política e Educação Infantil	30
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	33
3.1 Lócus de pesquisa	33
3.2 Os participantes	34
3.3 Primeiros passos: aprendendo a pesquisar	35
3.4 A pesquisa autoetnográfica	38
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	43
4.1 A escola pode potencializar a democracia?	43
4.2 Rodas de conversa, rodas de afetos	48
4.3 Acolhida/acolhimento e escuta empática	54
4.4 Corpos e afetos na sala de aula e outros espaços escolares	62
4.5 Entrando no mundo da escrita alfabética	67
4.6 Afetos infensos a uma convivência democrática	69
4.6.1 Bruno	69
4.6.2 Jeff	71
4.6.3 Bento	72
4.7 Como as professoras lidam com os afetos das crianças	74
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE	89

Eu diria que o amor é uma tarefa fundamental para ser um professor. Ou seja, eu não posso ter medo de amar, mas, é claro, que preciso saber como amar. Às vezes, nós amamos sem saber como amar melhor e mais seriamente, e ao invés de construir algo bonito nós distorcemos as pessoas porque não soubemos amar direito. Mas o que quero dizer é que é impossível ser um bom professor, um bom educador, sem experimentar permanentemente a possibilidade de amar. E quando falo dessa possibilidade não estou dizendo apenas que devemos amar nossos alunos e sim que devemos amar também, o processo de ensinar.

Paulo Freire

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.
Cecília Meireles

O educador Paulo Freire, considerando a incompletude do ser, parte do pressuposto de que os humanos têm, essencialmente, a capacidade de agregarem o necessário para cumprirem sua vocação ontológica de serem mais. Há sempre a possibilidade do devir em sua formação. Tal vocação de “Ser-Mais”, na perspectiva freiriana, está atrelada ao processo de humanização.

Sobre a humanização, pensemo-la enquanto alternativa necessária para a superação de um *status quo* que objetiva as pessoas enquanto coisas/máquinas a serem programadas. Humanizando-se, o indivíduo tem a possibilidade de desenvolver um papel ativo na sociedade, no qual questiona e reflete acerca do que o rodeia. Tem-se a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica e reflexiva (FREIRE, 1994): de um local em que apenas assiste à realidade em que está inserido, para um cenário passível de modificações e reestruturações.

Humanizar é sair da passividade plena e compreender que existe uma polissemia de significados. É considerar que “a humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção” (FREIRE, 1994, p. 184). Há tentativas de desumanizar e restringir as capacidades dos corpos, como forma de controle. A biopolítica¹ atua sobre os corpos, privilegiando alguns em detrimento de outros, segundo a lógica do capital.

Como conceber a educação como um conjunto de processos humanizadores, que possam se contrapor a essa lógica da biopolítica? Acreditamos que a educação “está a serviço de uns e não de outros. [...] [porque] compreende a existência de vários projetos em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro” (COSTA, 2008, p. 326-327).

Outrossim, a educação concretiza um universo de possibilidades que incluem, entre tantos outros fatores, a resistência ao *status quo*, com vistas a uma transformação social. Por ser no chão da escola que acontecem as primeiras vivências institucionalizadas de letramento, enxerga-se, nesse ambiente, um solo propício para semear e expandir ações capazes de reduzir

¹ Segundo Foucault (2008) a biopolítica compreende as vias que transformam as forças soberanas da vida em poderes reguladores que controlam os corpos, objetivando aumentar a produtividade e a capacidade deles.

as assimetrias sociais. É a proposta de Freire contra a Educação Bancária, que descreve da seguinte forma:

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos (FREIRE, 1967, p.66).

A educação bancária privilegia um modelo de ensino centrado no professor e seu conhecimento, cabendo ao estudante um aprendizado passivo. Em contrapartida, na educação libertadora idealizada por Freire, o estudante pode até receber “depósitos”, mas também os realiza, questiona e critica, tendo sua voz valorizada:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

Em uma proposta de educação libertadora, baseada em uma “discussão corajosa de nossa problemática”, o ambiente escolar torna-se favorável para a democracia, promovendo ações como entender-se, posicionar-se, falar e ouvir o outro, colocando-nos em constante diálogo com o outro. Embora a escola não consiga salvar a sociedade de todos os males ou promover justiça social a todos, tampouco, parafraseando Freire, a sociedade será capaz de fazê-lo sem a educação. Nas palavras de Freire, “não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (FREIRE, 1994, p. 163).

O sonho e a utopia mencionados por Freire sempre estiveram presentes em minha educação, como força motriz para seguir adiante. Sempre me considerei uma pessoa bastante preocupada com a justiça social. A desigualdade, os múltiplos eixos de segregação me tocam

profundamente e me fazem pensar e agir, com a intenção de tornar minha existência mais útil, no sentido de não estar passiva diante daquilo que me provoca, que me parece demasiadamente cruel. Talvez, por essa razão, posso dizer que a empatia me acompanha há longa data. Durante a minha infância, procurava atuar em causas que objetivassem amenizar danos provenientes da desigualdade. Visitava abrigos, organizava cestas para doação, resgatava animais e auxiliava as crianças da vizinhança com as lições da escola.

Mais tarde, na adolescência, ao imaginar o meu futuro, encontrei na Pedagogia, uma possibilidade de entrar para o que eu considerava “a linha de frente” na transformação do mundo em um lugar melhor. Utópica e sonhadora, como jovens costumam ser. Pesquisei, conversei com conhecidos e tive a grata surpresa de encontrar “Pedagogia do Oprimido” em um sebo de livros da minha cidade. Foi meu primeiro contato com Paulo Freire e nessa altura eu já estava decidida: seria professora.

No Ensino Médio, fiz amizade com a professora que trabalhava na biblioteca escolar, e passava horas lendo as indicações que ela fazia. Não obstante, sempre que alguma verba era liberada para compra de livros novos, ela me procurava e me perguntava os títulos que eu tinha interesse em ler. Li muito. Li em casa, no intervalo do trabalho, no ônibus. Mais tarde, lia no hospital, para crianças hospitalizadas. O projeto Bella Aquarela², do qual sinto imenso orgulho, me permitiu viver uma das experiências mais valiosas de minha existência: perceber a contação de histórias enquanto encantamento, ainda que em cenário bastante hostil. Eu não estava errada; a educação, os livros, a partilha, transformam sim. Ainda que em pequenos instantes de prazer, ou quem sabe, em portas que vão se abrindo lentamente ou, ainda, quando o resultado do seu esforço é uma gargalhada gostosa, de uma criança que, naquele momento, está tão atada ao “aqui e agora”.

Aos 17 anos, tive minha sonhada aprovação. Aos 21, me graduei Pedagoga e com 23, concluí minha primeira especialização. Aos 25, o que eu nem acreditava ser possível aconteceu: fui aprovada, em segundo lugar, no processo seletivo para o curso de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Fui a primeira da minha família a concluir o Ensino Médio e a me formar. Vi nossas vidas melhorarem a partir disso. Mais recentemente, fui presenteada também com a minha aprovação em um concurso municipal para atuar como Profissional de Apoio Escolar em uma escola da rede pública. Por coincidência, a primeira escola em que estudei: uma

² Bella Aquarela é um projeto idealizado por Giovanna Bortolozzo de França, na cidade de Uberlândia. Tem atuação na área da saúde, realizando um trabalho de assistência e acompanhamento de pacientes e suas famílias, no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia.

escola de Educação Infantil (EI), que também foi palco do meu primeiro dia de estágio supervisionado na graduação e agora, felizmente, meu local de trabalho e meu universo de pesquisa.

Como Profissional de Apoio Escolar³, acompanho e promovo o que chamamos de Planejamento de Desenvolvimento Individual (PDI), para estudantes atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Uma parte de minhas atribuições profissionais é dar continuidade à minha atuação como profissional eventual nessa escola, em 2022. Nessa época, acompanhava crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em algumas ocasiões. Em outras, auxiliava nos processos administrativos, quando necessário. Também lecionei em diversas salas, quando as professoras regentes não estavam presentes.

Atualmente, além de desempenhar essas atribuições, acompanho os momentos de entrada e saída das crianças na escola e, ainda, seu momento do lanche no refeitório. Ou seja, transito por diferentes espaços da escola. Em todos eles, me inspiro na postura amorosa daquela professora da biblioteca que me brindava com livros, e em tantas outras que me marcaram positivamente. Assim, desenvolvi uma trajetória pautada na manutenção de relações amorosas entre meus alunos e eu.

Enquanto isso, continuei me dedicando aos estudos do Mestrado Acadêmico, em que pude aprofundar meu conhecimento dos estudos de letramento, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, e travar meu primeiro contato com os estudos sobre Letramento Afetivo-Emocional como os desenvolvidos por Barcelos (2022) e Benesch (2017). A meu ver, esses estudos podem e devem embasar uma reflexão sobre a educação libertadora idealizada por Freire, como vimos na página anterior: uma educação que possibilite “a discussão corajosa” e a “inserção” em nossa problemática atual, nos advertindo para “os perigos de nosso tempo”, para que, “consciente deles”, ganhemos “a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias”, colocando-nos “em diálogo constante com o outro”, e dispostos “a constantes revisões” e “à análise crítica de nossos ‘achados’”.

A educação libertadora assim concebida por Paulo Freire, fundada em um diálogo constante com o outro, no qual podemos realizar uma revisão constante de nossas crenças e

³ Lamentavelmente, apesar de meu cargo requerer graduação em Pedagogia e especialização em AEE, em minha carteira digital de trabalho, a prefeitura nomeia-me como “babá”, assim como os demais profissionais que atuam na mesma função. Há, inclusive, um trâmite legal em curso, iniciado pelo Sindicato dos Profissionais da área de Educação do município de Uberlândia, para alterar essa nomenclatura para “Professores de Apoio Escolar”. Sabemos, em nossa prática, que exercemos essa função e é por essa razão política que aqui me posicionei enquanto “professora”. Foi como professora que me formei, e é assim que vejo minha atuação nessa instituição. É nesse cargo que busco unir meu propósito de educar para transformar, com a minha própria evolução pessoal.

submeter nossos “achados” a uma análise crítica, me parece a mais adequada a uma sociedade democrática, tal como a que idealizo para meu país. Nesse sentido, este trabalho é minha maneira de me manifestar em relação aos atentados à democracia vivenciados no Brasil, durante o governo do ex-presidente Bolsonaro, que culminaram na invasão, por bolsonaristas radicais, da Esplanada e do Congresso Nacional, em Brasília, em 8/1/2023.

Em uma sociedade democrática que espero contribuir, como educadora, para consolidar, o afeto/emoção do medo me parece inadequado a uma convivência social de “diálogo constante com o outro”. Em meu caso, senti medo ao saber do golpe contra a então presidenta Dilma, em 2016, junto com uma preocupação com o porvir (lembro-me de ouvir, junto com minha avó, na sala de casa, uma entrevista com a ex-presidenta, em que ela salientava que o golpe não era apenas contra ela, mas contra todas as organizações políticas progressistas e democráticas); o medo continuou por todo o tempo em que atuei como professora em uma instituição privada, favorável ao ex-presidente, sentindo-me infiltrada, lutando silenciosamente contra o discurso de ódio que ele propunha, por meses. Eu amava os meus alunos e suas singularidades, por isso estimulava-os a refletir sobre atitudes democráticas, inclusivas, respeitosas. Estava atenta ao modo como faziam suas leituras de mundo e procurava, sutilmente, desenvolver sua criticidade, elaborando atividades em que refletíamos, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, sobre a desigualdade social. Para trabalhar o gênero “receita”, por exemplo, fazíamos sopa na cozinha da escola e distribuíamos para organizações sociais. Naquele momento, percebi a importância de afetos como a empatia, e que precisava combater afetos como medo e ódio – talvez dois dos “perigos de nosso tempo” de que falava Freire.

Para combater meu próprio medo, tentei enfrentar a situação agarrada à crença que sempre me acompanhou: a educação transforma, a educação salva, ela liberta e abre um caminho que eu não poderia abandonar. Passei a enxergar, com maior nitidez, um propósito na educação que fortalece uma sociedade democrática, e me motivava a ser professora para lutar contra a opressão. Mesmo após o fim do governo Bolsonaro, é possível perceber reflexos de uma política de ódio que durou quatro anos, incentivando o porte e uso de armas para defesa pessoal, cujos efeitos também se fazem sentir na escola – não por acaso, circulam notícias de ataques com armas brancas em creches ou escolas públicas no Brasil (mais um dos “perigos de nosso tempo”), disseminando medo e ansiedade entre professores e aprendizes.

Atenta à relação entre as práticas democráticas que acontecem no espaço micropolítico da escola e a convivência democrática no espaço macropolítico da sociedade, passei a valorizar momentos e relações interpessoais pautadas na amorosidade. Foi assim que comecei

a delinear a temática de pesquisa de mestrado, partindo de duas questões: Quais afetos podem ou não potencializar atitudes favoráveis à convivência escolar democrática? Em que medida e em quais circunstâncias a Educação Infantil (EI) pode promover esses afetos?

Na EI, acredito ser possível criar memórias afetivas, relacionadas a momentos em que se aprenda também sobre o amor, a empatia, o respeito e a democracia. Daí meu interesse em investigar os afetos em sua íntima relação com a democracia vivenciada dentro da escola, com o intento de valorizar afetos que motivem uma convivência democrática na EI. Dessa forma, tendo em vista as pesquisas sobre letramento crítico emocional ou afetivo desenvolvidas por Ahmed (2004), Barcelos (2022), Benesch (2017) e Zembylas (2004), acredito que esta pesquisa pode contribuir para as reflexões sobre o tema, a partir da concepção de escola enquanto espaço transformador, que oferece possibilidades de resistência, transformação e reparação histórico-social. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as relações entre afetos/emoções e atitudes e práticas democráticas na instituição de EI em que atuo no Atendimento Educacional Especializado. Com vistas a elucidar essa questão, elenco os seguintes objetivos específicos: analisar quais afetos são mais favoráveis ao desenvolvimento de atitudes e práticas democráticas nas séries iniciais da educação formal; e em quais momentos e circunstâncias esses afetos podem circular nessa instituição.

No capítulo seguinte, discorro sobre alguns conceitos que embasam minha pesquisa, tais como afetos, letramento crítico e democracia no âmbito escolar. Em seguida, no terceiro capítulo, descrevo os processos e procedimentos metodológicos utilizados para elaborar a dissertação. No capítulo 4 apresento a análise dos dados, com reflexões essenciais ao estudo aqui apresentado. Por fim, concluo com as considerações finais, evidenciando um pouco mais sobre o processo de pesquisa, as conclusões e percepções que sobressaíram o caminho que trilhei enquanto professora pesquisadora.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Já que é preciso aceitar a vida, que seja então corajosamente.
Lygia Fagundes Telles

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico desta pesquisa, incluindo os conceitos que embasam minha investigação sobre afetos e emoções na educação infantil. A fundamentação teórica foi organizada em três seções distintas. Na primeira seção, será abordado o letramento emocional e sua relação com a criticidade. Na segunda seção, serão tratados os temas das emoções, afetos e corpos políticos. Por fim, no terceiro tópico, algumas reflexões sobre a relação entre linguagem e ensino na Educação Infantil, buscando estabelecer conexões entre as três seções.

2.1 Letramento emocional e criticidade

O conceito de letramento não está relacionado a atividades mecânicas que envolvem decifrar códigos, signos ou palavras, mas ao engajamento com práticas de leituras e escrita em contextos sociais específicos. O letramento é, portanto, a imersão dos usuários da língua ou, no caso da educação, dos aprendizes, em práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Para Barcelos (2015), o letramento deve ocorrer com criticidade; segundo a autora, o letramento crítico oportuniza, para além da leitura como simples decodificação, a identificação dos interesses que motivaram a escrita do texto, e sua relação com o contexto de produção e de recepção. Levando em consideração a quantidade de informações veiculadas pelas mídias e tecnologias atuais na contemporaneidade, é preciso ler criticamente o conteúdo da Web 2.0. A falta de criticidade nos deixa mais vulneráveis a notícias falsas, por exemplo. No caso da realidade política brasileira nos últimos anos, considerando a facilidade com que as *fake news* se espalharam nas redes sociais, influenciando as eleições de 2022, posso afirmar que grande parte dos brasileiros não é capaz de ler criticamente as informações que chegam até eles, de modo a identificar notícias falsas, como a do movimento antivacina no período pandêmico ou a da instalação de banheiros unissex em escolas infantis.

Barcelos (2015) também argumenta que o letramento crítico deve levar em conta os multiletramentos, de forma que os leitores considerem as diversas linguagens - oral, escrita, pictórica, entre outras - para construir sentidos. Trata-se, portanto, de considerar todos os

modos como os sentidos são produzidos em nossas experiências ou interações sociais, o que inclui também as formas como nossos corpos são *afetados* - daí a importância dos afetos e das emoções para os estudos de letramentos. Barcelos (2015) sugere que cognição e emoção são indissociáveis, e esclarece que a psicologia humanista da década de 60 passou a valorizar os estudos de Dewey, Montessori e Vigotski sobre a importância das emoções para o desenvolvimento humano. Mais tarde, no final dos anos 70 e nos anos 80, essa importância também foi apontada por representantes do Movimento Humanista no ensino de línguas, como Stevick, Rinvulcri e Moskowitz.

Ainda de acordo com Barcelos (2022), as pesquisas sobre emoções estão presentes na Linguística Aplicada desde a década de 70. Boa parte dessas pesquisas sugere que emoções/afetos estão indiscutivelmente ligadas à vida dos professores (BARCELOS, 2013; 2015; 2022; ZEMBYLAS, 2004). Desse modo, as emoções, que antes eram tidas como internas e pessoais (BOLER, 1999) e, por isso mesmo, consideradas pouco pertinentes à LA, passam a ser valorizadas como indissociáveis da vida social e cultural (AHMED, 2004; BENESCH 2017; ZEMBYLAS, 2004) e, portanto, relevantes para pesquisas em LA; daí o aumento no interesse em investigar as emoções de professores e alunos nos campos da Educação e da Linguística Aplicada (BARCELOS; ARAGÃO, 2018). Mesmo assim, ao investigar estudos sobre emoções de professores de línguas no Brasil na última década (2007-2017), Barcelos e Aragão (2018) revelam que pouquíssimos estudos incluíram dados etnográficos de professores em sala de aula, particularmente com professores em serviço.

Nos dias de hoje, conforme Barcelos (2015), o letramento emocional é “essencial para que possamos sobreviver à crise de valores, ao caos, à violência e à intolerância que tantas vezes se instala na sala de aula, na escola, na sociedade como um todo” (p.71). Foi com essa preocupação, de acordo com Barcelos (2015), que aumentou o interesse pelas emoções na Linguística Aplicada, acompanhado pela crença de que o gerenciamento das emoções pode levar ao desenvolvimento de uma aprendizagem bem sucedida.

A ideia de que as emoções podem ser “gerenciadas”, a meu ver, está implícita na Base Nacional Comum Curricular (2018), que norteia o trabalho na educação tanto nas instituições públicas como nas privadas, no sentido de promover uniformidade no ensino brasileiro. Por isso, a BNCC foi “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento”, sendo “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 7). Uma dessas demandas diz respeito ao desenvolvimento emocional pleno das crianças, em todas as etapas da educação. Entre as dez competências gerais mencionadas na BNCC, está a capacidade de “conhecer-se, apreciar-

se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. Segundo o MEC⁴,

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. Portanto, no Brasil, até 2020, todas as escolas deverão contemplar as competências socioemocionais em seus currículos. Diante dessa demanda, precisamos conhecer mais sobre a educação socioemocional (*Social Emotional Learning – SEL*).

Ainda segundo o MEC, a educação socioemocional consiste no “processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável.” Para que isso aconteça, é necessário desenvolver, em diferentes contextos e situações, as cinco competências apresentadas a seguir:

Autoconsciência	⬆
Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.	
Autogestão	⬆
Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.	
Consciência social	⬆
Necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.	
Habilidades de relacionamento	⬆
Relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao <i>bullying</i> , por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.	
Tomada de decisão responsável	⬆
Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.	

Fonte: BRASIL, 2018

As cinco habilidades que fazem parte da tabela são muito semelhantes àquilo que Goleman (1995) pontua como os cinco pilares da Inteligência Emocional, sendo eles: 1) autoconsciência, 2) autorregulação, 3) automotivação; 4) empatia e 5) habilidades sociais. A meu ver, Goleman não parece preocupado com o desenvolvimento de uma postura crítica e questionadora dos sujeitos; em vez disso, enfatiza a formação ou encaminhamento para o mercado de trabalho, evidenciando uma preocupação mais neoliberal na abordagem das

⁴ <http://bazenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

emoções. De forma semelhante, as habilidades características da educação socioemocional que compreendem as competências gerais da Educação Básica, segundo a BNCC, refletem uma abordagem mais tecnicista das emoções, influenciada por uma ideologia de mercado. Essa ideologia, por sua vez, inspira a elaboração de documentos como a BNCC. Termos como “autogestão”, “tomada de decisão responsável” e “habilidades de relacionamento” remetem mais a um contexto empresarial, do que educacional. Nesse sentido, Szundy (2019) afirma que:

A formação voltada para o mercado de trabalho tem levado ao desenvolvimento de currículos padronizados, em que competências e habilidades facilmente quantificadas retratam formas de expertise e profissionalismo determinantes para atribuir valores ao profissional. (SZUNDY, 2019, p.123)

Segundo Szundy (2019, p.131), o “desenvolvimento de currículos padronizados” põe em prática uma visão que “constrói o indivíduo como empreendedor de si”, capaz de “interagir de forma competente e hábil na sociedade neoliberal, mas com pouco (ou nenhum) aparato crítico para questionar suas iniquidades” (p 131).

Essa visão neoliberal do indivíduo como “empreendedor de si” parece ter se popularizado no âmbito educacional após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, quando a elaboração da BNCC deixou de contar com a participação de profissionais da educação, pesquisadores, discentes e familiares, e passou ao então criado Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular do MEC, conforme a Portaria Nº 790, de 27 de julho de 2016. A partir desse momento, a elaboração da Base foi conduzida majoritariamente de forma centralizada e excludente, inviabilizando a participação democrática e desconsiderando as realidades regionais e singulares de cada instituição. A terceira versão é apresentada em 2017, já trazendo discursos alinhados à lógica neoliberal de preparar indivíduos para o mercado. Em sua versão final é evidente, na íntegra de seu texto, o incentivo ao discurso educacional tecnicista, que fala em “produzir” e “servir”, e não questionar, sem espaço para um ensino crítico e emancipatório.

Contudo, existem autores que criticam a lógica neoliberal presente em políticas educacionais, dentre eles Benesch (2017), que critica a avaliação do desempenho dos alunos, cada vez mais definida “em termos neoliberais como resultados de aprendizagem pré-

determinados, seguindo o modelo corporativo de responsabilização” (p.115).⁵ Para Benesch, a ideologia neoliberal “degrada a experiência humana reduzindo-a ao nexo do dinheiro”⁶. Outras autoras, como Ahmed (2004) e Barcelos (2015) criticam a lógica neoliberal nos discursos educacionais, em geral, e mais especificamente no estudo das emoções.

Como forma de resistência a essa influência neoliberal, Barcelos (2015) defende um conceito de letramento emocional que compreende as seguintes habilidades:

1) contágio emocional: para Hadfield et. al (1992 apud BARCELOS, 2015), trata-se da capacidade de nos apropriarmos e sentirmos emoções que são parecidas ou associadas com as dos outros. Pode auxiliar a nos entender melhor e aos outros também.

2) pertencimento emocional: diz respeito ao convite à participação, ao sentir-se seguro e ser guiado a aprender em um ambiente estimulante.

3) andaime emocional: maneiras através das quais professores ajudam alunos a cognitivamente conceber as suas experiências de aprendizagem (ROSIEK, 2003 apud BARCELOS, 2015).

4) amor: Barcelos e Coelho (2016) definem o amor como parte essencial da nossa humanidade e do nosso cotidiano. Ao mesmo tempo, alegam que as pessoas, por vezes, têm medo de vincular o amor à educação, por interpretá-lo como um sentimento ou uma emoção que limita o processo de ensino-aprendizagem, baseadas em alguns mitos. O principal postula que levar o afeto em consideração na educação exclui conhecimento acadêmico, rigor e aprendizagem séria (FREIRE, 1996).

Em contrapartida, a consideração do amor e dos demais afetos está em consonância com as ideias de autoras como Barcelos e Coelho (2016), que sugerem a centralidade do amor na educação, o que se aproxima do motivo para a escrita dessa dissertação: o amor é um componente essencial de uma escola democrática, na medida em que facilita as relações interpessoais, conforme concepções do andaime, pertencimento e contágio emocional.

Se os afetos podem ou não contagiar, potencializar e aproximar alunos e professores, as experiências afetivas e cognitivas se enlaçam de maneira equivalente ao modo como os corpos vão sendo afetados nas relações interpessoais. A escola pode se beneficiar do que chamarei de “afetos positivos”, para ter mais sucesso na promoção tanto das aprendizagens, quanto da manutenção de uma sociedade democrática. Da mesma maneira que o amor pode

⁵Instead, attention has shifted to students’ performance, increasingly defined in neoliberal terms as predetermined learning outcomes, following the corporate model of accountability.

⁶ neoliberal ideology “degrades human experience by reducing it to the cash nexus” (p. 110)

ser espalhado e disseminado, o ódio também poderá. Qual o tipo de sociedade que almejamos e quais afetos são mais favoráveis a uma convivência democrática?

Estudar as emoções, nesse sentido, tem papel fundamental para responder à questão levantada no parágrafo anterior. Benesch (2017) classifica os estudos sobre emoções em três abordagens: biológica, cognitiva e pós-estruturalista/discursiva. A primeira delas, biológica, considera que as emoções são inatas aos seres humanos, sem levar em consideração aspectos históricos e sociais, tais quais raça, gênero e etnia. Já a abordagem cognitiva busca investigar o funcionamento das emoções de maneira individualizada, considerando o bem-estar de cada indivíduo, e a melhora do seu desempenho no processo de aprendizagem. Por fim, a abordagem pós-estruturalista/discursiva evidencia as relações entre poder e as emoções, entendidas como discursiva e socialmente constituídas, criando oportunidades para a promoção de justiça e igualdade sociais. Diante da classificação proposta por Benesch (2017), situaria a minha pesquisa dentro da terceira abordagem – pós estruturalista/discursiva –, com foco nas relações entre linguagem, afetos e relações de poder.

Barcelos (2022) parte da classificação de Benesch para sugerir três perspectivas dos estudos sobre emoções: uma perspectiva *psicológica*, que inclui as abordagens biológica e cognitiva, de Benesch (2017), segundo a qual as emoções estão associadas à melhoria da aprendizagem, que a meu ver, é essencial para uma sociedade desenvolvida; uma perspectiva *sociocultural*, fundamentada principalmente na teoria sociocultural de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e suas nuances. A meu ver, a relevância de Vigotski (1998) reside na importância atribuída por ele ao contexto de aprendizagem, e à sua sugestão de que é preciso ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita descontextualizada das letras. Por fim, Barcelos (2022) propõe uma perspectiva *crítica*, correspondente ao que Benesch (2017) denominou de pós-estruturalista/discursiva e ao que White (2018 apud BARCELOS 2022) definiu como interativa e dialógica. Essa abordagem enfatiza o aspecto político das emoções, e tem, entre seus principais representantes, Ahmed (2004), Benesch (2017) e Zembylas (2004), que chamam a atenção para o fato de que o contexto político em que vivemos é construído e permeado por emoções. Ahmed (2004), por exemplo, sugere que as emoções, inclusive, reforçam assimetrias ou padrões de poder e de exclusão de classes. Em uma perspectiva semelhante, Barcelos (2022) sugere que

Esse poder transformador das emoções é enfatizado nos estudos (...), sugerindo o maior trabalho emocional como consequência das relações desiguais de poder e desigualdades de raça, gênero e classe presentes em nossas sociedades. (BARCELOS, 2022, p.12)

De acordo com Barcelos, não há como dissociar o estudo das emoções – ou afetos, como sugere Ahmed (2004) – do contexto social e político em que as relações assimétricas de raça, gênero e classe se inserem. Nessa perspectiva, pensar em uma educação mais justa, democrática e de qualidade, como a idealizada por Paulo Freire, requer uma problematização da questão dos afetos/emoções, e como contribuem para a manutenção de atitudes democráticas na escola e na sociedade. Por essa razão, considero que minha pesquisa se identifica com essa perspectiva *crítica*, pois compreende que os afetos reverberam em posturas sociais mais ou menos favoráveis às práticas democráticas, que valorizam a redução de assimetrias de poder. A meu ver, é fundamental trazer essa discussão especificamente para o âmbito da Educação Infantil (EI), por ser o primeiro contato das crianças com o universo escolar. Entendo, ainda, que minha pesquisa pode contribuir para a Linguística Aplicada em geral, e mais especificamente para os estudos de letramento emocional crítico.

Sendo a Linguística Aplicada uma área “que se interessa por problemas da vida social na qual a linguagem tem papel central” (KLEIMAN; VIANA, 2019, p. 730), boa parte de pesquisas realizadas na área se detém sobre a linguagem como uma prática social e contextualizada (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), em que a produção de sentidos se relaciona com o meio social, cultural e histórico em que esses sentidos se inserem. Segundo Lopes (2009, p. 18), “ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula.”

Entretanto, em minhas leituras em LA, percebo que há uma preocupação evidente com o ensino de um idioma estrangeiro, ou com a (re)significação da língua materna para crianças maiores, jovens e adultos. Sobre a Educação Infantil (EI), que é meu campo de investigação, parece não haver muitos estudos em LA, apesar da importância da linguagem no desenvolvimento emocional, social e cognitivo desse público.

A EI não objetiva alfabetizar os aprendizes, embora tenha uma preocupação evidente com o desenvolvimento de seus letramentos, conforme discutido no referencial teórico. Nesse momento anterior à alfabetização, as crianças já estão em um universo letrado e imersas em ideologias que perpassam os discursos. Portanto, em minha pesquisa proponho um olhar voltado para a LA que se preocupe com questões político-sociais, para além das questões de códigos e normas de escrita. As propostas pedagógicas incluem, dentre tantos elementos que eu poderia mencionar, preparar as crianças para os anos de escolarização subsequentes, possibilitando uma convivência saudável no ambiente microsocial (escola), mas pensando,

já, no macrossocial (mundo). Nesse sentido, parto dos pressupostos de que esses dois ambientes estão intimamente relacionados, que um exame das emoções/afetos na EI é fundamental para promover uma convivência democrática, e que determinadas emoções/afetos podem contribuir para promovê-la.

Adoto a concepção de emoções de Barcelos (2015), que as caracteriza como construções dinâmicas, em uma rede complexa que colore as nossas percepções e influencia a forma como escolhemos agir no futuro. Pensando assim, atitudes docentes que estão acontecendo no aqui e no agora, reverberam no futuro discente. Os afetos podem desencadear, ou não, atitudes de convivência democrática favoráveis à convivência democrática. Nas palavras de Ahmed, eles “permitem que o individual e o social sejam delineados como se fossem objetos” (AHMED, 2004, p. 10).

Parece-me que os estudos sobre aspectos políticos das emoções que Ahmed (2004), entre outros, poderiam contribuir para aquilo que Pennycook (2004) propõe como uma Linguística Aplicada Crítica, preocupada com “pensamento crítico, relevância social, modernismo emancipatório e prática problematizadora”.

A Linguística Aplicada Crítica idealizada por Pennycook (2004) coloca o poder no centro das questões de desigualdade e diferença (2004, p.27), proporcionando formas de entendimento de como o poder opera *sobre* e *através* das pessoas. Ao enfatizar que o poder age *sobre* e *através* das pessoas, Pennycook se afasta de uma concepção de poder mais ancorada no indivíduo, e também de uma concepção mais sociológica ou crítica. Para o autor, não se trata de uma coisa, nem de outra. Se virmos o poder como algo que o indivíduo tem, perdemos de vista o entendimento de onde vem o poder, de como o poder é socialmente construído e mantido. Se ficarmos só nas estruturas amplas, teremos uma visão muito determinista de um poder estrutural. Portanto, o melhor a fazer, segundo Pennycook, é ter em mente que o poder opera simultaneamente nos dois âmbitos, o individual e o institucional. Para o autor, o letramento crítico pode promover uma reflexão sobre a política da língua nos dois âmbitos, ou seja, sobre a relação entre linguagem, poder e ideologia.

Talvez fosse mais adequado falar em *letramentos* críticos, em vez de letramento crítico, pois, segundo Luke e Freebody, não se trata de uma abordagem única, e sim de uma “coalizão, uma união de interesses educacionais comprometidos com as possibilidades que a escrita e outras formas semióticas oferecem para mudança social, diversidade, equidade social

e empoderamento político”⁷ (1997, p. 1). De acordo com Pennycook (2004), não há como desconsiderar o papel da educação na valorização da diversidade e na promoção de mudanças sociais. Fica evidente a influência de Paulo Freire, para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989). Em outras palavras, a realidade vivida ou *lida* vem antes das normas da língua ou do código escrito; por isso, para que o aprendiz se reconheça como sujeito ativo na sociedade, capaz de questionar e posicionar-se criticamente em relação aos textos com que se depara, é preciso valorizar sua realidade vivida, de forma que lhe seja possível relacionar a palavra com o mundo. Dessa forma promovemos uma pedagogia participativa e dialógica, segundo hooks (2020), para quem o pensamento crítico consiste em “o anseio por saber - por compreender o funcionamento da vida” (2020 [2010], p.31), “e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante” (hooks, 2020 [2010], p.33).

Como educadora, acredito que uma pedagogia participativa e dialógica, pautada na criticidade (PENNYCOOK, 2004), deve ser capaz de promover mudanças sociais profundas, na direção de maior equidade e justiça. Como pesquisadora creio que a Linguística Aplicada Crítica não pode deixar de investigar o papel das emoções ou afetos não apenas dentro de uma escola participativa, mas também em uma sociedade justa, como a idealizada por Freire. A meu ver, o amor é o mais importante desses afetos, pois nos permite reconhecer o “outro como legítimo outro na convivência”, como sugere Maturana (2002), e reconhecer também “nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor”; nas palavras de Maturana (2002):

Interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor, isto é, negam o outro como legítimo outro na convivência e fazem adoecer. Instituições e práticas baseadas no argumento da racionalidade e da obrigação são, portanto, anti-sociais e têm de ser repensadas. (MATURANA, 2002, p.6)

No próximo capítulo, em que analiso os dados de minha pesquisa, volto à questão do amor enquanto o mais importante dos afetos na educação infantil. Antes disso, na próxima seção, discorro acerca dos conceitos de afetos, emoções, sentimentos, corpos e política.

⁷ Marks out a coalition of educational interests committed to engaging with the possibilities that the technologies of writing and other modes of inscription offer for social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement (LUKE; FREEBODY, 1997, p.1)

2.2 Afetos, emoções, sentimentos, corpos e política

Uma importante contribuição para minha dissertação - e que influenciou as pesquisas sobre letramento emocional ou afetivo que embasam minha pesquisa - consiste no conceito de afetos de Spinoza. Essa contribuição reside na ideia de pensar os afetos como fenômenos naturais, regulados e ordenados naturalmente. O autor utiliza os termos afecções (*affectio*) e afetos (*affectus*) em muitos momentos. As afecções podem ser compreendidas como eventos que afetam os modos finitos (que podem ser humanos, objetos, ou de modo geral tudo aquilo que existe no universo) e os efeitos que são gerados por eles, como resultado da interação com outros modos. A sensação humana ao toque de um objeto aveludado é um exemplo dessas afecções, ou seja, o modo “humano” em interação com o modo “objeto aveludado” gera uma “afecção”.

Por outro lado, quando um modo finito é impactado por outro modo externo a ele, essa mudança pode resultar em um aumento ou diminuição no nível de perfeição que o modo afetado possuía anteriormente. Por esse motivo, Deleuze (2002) explica que são chamadas de "afetos" as intensidades que marcam a mudança de um estado para outro no modo afetado. Ou seja, o afeto representa como o modo afetado se modifica em decorrência de uma afecção causada por outro modo, seja aumentando ou diminuindo seu grau de perfeição. “Estas durações ou variações contínuas de perfeição denominam-se ‘afetos’ ou sentimentos” (DELEUZE, 2002, p.50).

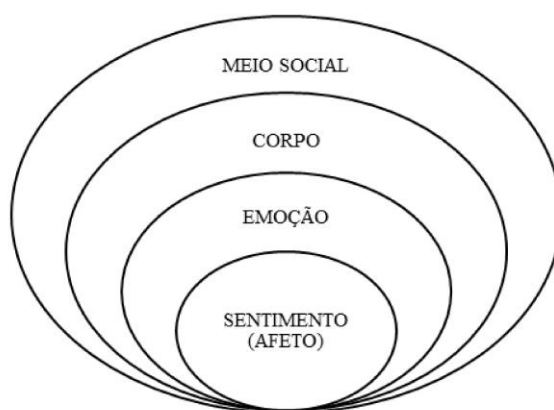
Os conceitos spinozistas de afetos e afecções influenciaram os pesquisadores sobre letramento emocional e afetivo que fazem parte do arcabouço teórico desta pesquisa. À maneira de Ahmed (2004), usarei afetos, emoções e sentimentos de maneira intercambiável - mesmo sabendo que pesquisadores como Damásio (2008) e Benesch (2012) sustentam essa diferença, como explicarei a seguir - pois interessa-me o que motiva ou limita os corpos dos aprendizes, ou seja, a maneira como a complexa máquina humana é *afetada*.

Para Aragão (2010), “emoções são disposições corporais dinâmicas que modulam nossa conduta e nossas relações em momentos específicos” (ARAGÃO, 2010, p.173). O autor concebe emoções de forma semelhante a Damásio (2004), que também entende a emoção enquanto ação corporal, orgânica, que coordena nossa conduta social. Segundo Damásio, a emoção é uma perturbação do corpo que afeta seu meio interno (sistemas visceral, vestibular e músculo esquelético), sendo que todas as reações podem ser desencadeadas automaticamente, livres de uma reflexão consciente. As emoções são, portanto, um programa de ações que acontecem no corpo. Por outro lado, para Damásio (2004), os sentimentos são, por definição,

a experiência mental que temos daquilo que se passa no corpo, provocada por um processo sensorial, que acontece no corpo, ou seja, por nossas emoções. Em suas próprias palavras, “um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar” (DAMÁSIO, 2004, p. 92).

Ainda para o mesmo autor, a nossa organização social está muito próxima da organização de nossos sentimentos ou *afetos*; ou seja, questões sociais como moralidade, justiça ou política são organizadas à semelhança do que se passa no âmbito dos sentimentos no corpo individual⁸. Por isso, os afetos não se limitam ao nível fisiológico do corpo, influenciando diretamente o modo de interagir, reagir a diversas situações do cotidiano, atribuir valores e organizar a vida no meio social.

Corpo, mente e meio social se entrelaçam em uma combinação indissociável, como mostra o diagrama a seguir:



Fonte: Autora (2022)

A ideia de entrelaçamento entre corpos, emoções/sentimentos/afetos e o meio social está na base do entendimento de Damásio sobre as emoções. Sabemos como emoções e sentimentos são determinantes em nossas vidas, mas para Damásio isso não é suficiente, pois falta reconhecer esse entrelaçamento: “O que me preocupa é a aceitação da importância das emoções sem nenhum esforço para compreender sua complexa maquinaria biológica e sociocultural” (2021, p.217).

⁸ Ilustrando, a partir da justiça: é uma ideia possivelmente interpretada enquanto uma reação emocional a uma circunstância em que uma pessoa é submetida a tratamento desigual/injusto. Essa reação emocional se torna uma norma/valor social, podendo ser compartilhado socialmente. De forma similar, podemos pensar a moralidade, como normas oriundas de reações emocionais associadas à empatia, por exemplo.

O modo como o corpo interage socialmente, de acordo com o meio social em que está inserido, influencia a forma como sente e vive seus afetos. Partindo dessa noção, Benesch (2012) define as emoções como sendo interativas, contextuais, sociais e incorporadas. Essa perspectiva converge com a explicação de Damásio sobre emoções serem socialmente determinadas. Porém, Benesch se diferencia de Damásio ao enfatizar o aspecto político das emoções.

Benesch (2017) entende que as emoções são constituídas pelas e nas relações de poder, construídas e reproduzidas continuamente por meio de interações de dominação e resistência. Para ela, as identidades individuais são fragmentadas e descentradas, mas, ainda assim, passíveis de ação política (BENESCH, 2017). Tomando, por exemplo, a relação entre os gêneros, vemos que o corpo feminino assume, por incontáveis vezes, uma posição de fragilidade, enquanto o masculino é associado à força, à capacidade de racionalizar e de controlar as emoções. É do corpo da mulher que se espera o choro, enquanto os “homens não choram”.

As emoções estão, portanto, atreladas ao gênero, justificando atitudes machistas. Tem-se, por conseguinte, que algumas emoções são consideradas mais nobres, como um sinal de refinamento, enquanto outras são inferiores, de fraqueza. Por isso, é necessário levar em consideração as maneiras pelas quais as políticas institucionais e discursos “profissionais” criam regras emocionais, valorizando comportamentos emocionais “apropriados” (BENESCH, 2012).

Para Benesch, as emoções falam sobre o mundo. Sobre a relação entre emoções e educação, a autora (2017) afirma que ensinar é uma experiência extremamente emocional. Ainda assim, pouco se discute sobre a relação entre poder, emoções e educação. Essa discussão sobre o aspecto político das emoções no ambiente escolar, que muito interessa a esta pesquisa, deve levar em conta que as múltiplas interações sociais se fazem indispensáveis à formação do sujeito⁹, que se constitui em um meio social específico, de onde percebe e sente o mundo.

No âmbito escolar podemos pensar no modo como docentes e discentes têm atitudes/emoções que podem contribuir para a construção de uma sociedade democrática ou, em vez disso, para a manutenção das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2002), traçadas ao longo das histórias de colonialidade, que segregam e excluem alguns corpos, saberes e afetos. Importa para a temática central dessa pesquisa, o modo como os corpos aprendem a sentir, em

⁹ Segundo Vigotski (1993), o conhecimento tem gênese nas relações sociais que o indivíduo vivencia.

instituições escolares. Crenças de que somente mulheres choram, por exemplo, estão em consonância com uma ótica machista e patriarcal da sociedade.

Por outro lado, incentivar que as crianças pequenas, matriculadas na EI, questionem e vivenciem os seus afetos, com dignidade e respeito a seu pleno desenvolvimento, auxilia na manutenção de uma sociedade mais equilibrada, e por equilibrada entendo um inédito viável de sociedade menos ancorada em ideologias excludentes e injustas, como as coloniais.

Uma sociedade mais justa requer, portanto, um deslocamento das “linhas abissais” (SOUSA SANTOS, 2002) de modo a valorizar os saberes e conhecimentos de grupos marginalizados pelo sistema. Em outras palavras, as linhas abissais são marcações que relegam alguns grupos a uma posição de invisibilidade ou subalternidade, silenciando seus saberes e inviabilizando a construção de uma sociedade democrática. Essas linhas podem ser sentidas em atitudes e concepções machistas, racistas, homofóbicas e elitistas, por exemplo, que dificultam uma convivência democrática. Por isso a necessidade, apontada por Sousa Santos (2002), de uma movimentação social em prol da diminuição e, por que não, um rompimento dessas linhas de exclusão.

De modo semelhante, Benesch também aponta a necessidade de “reparar as assimetrias de poder”, começando por aquilo que chama de uma “abordagem crítica para os estudos das emoções”:

O objetivo político (das abordagens críticas para os estudos das emoções) é descrever emoções como os efeitos dos encontros entre aprendizes, professores, linguagem, atividades e ideias e buscar áreas de transformação no intuito de reparar as assimetrias de poder (2016, p. 5)¹⁰

Segundo a abordagem crítica adotada por pesquisadores do letramento emocional crítico como Barcelos (2022), Benesch (2016) e Zembylas (2004), entre outros, influenciada pela filosofia de Spinoza, as emoções ou afetos são produzidas nos encontros entre corpos. Partindo das reflexões desses autores, esta pesquisa é motivada pelo desejo de contribuir para os estudos sobre os aspectos políticos e culturais das emoções no campo da Linguística Aplicada, e de reforçar a necessidade de um olhar crítico para as emoções e os afetos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A partir desse desejo, propõe investigar, entre outras questões, quais afetos são mais favoráveis a uma convivência democrática, e como promover e valorizar esses afetos nos encontros que ocorrem entre educadores e educandos.

¹⁰ The political goal is to describe emotions as the effects of encounters among learners, teachers, language, activities, and ideas and to seek areas of transformation in order to redress power imbalances.

Em sua análise dos aspectos políticos e culturais das emoções. Ahmed (2004) sugere que os corpos sentem, de acordo com formas de relacionamento e entendimento de mundo que lhes foram transmitidas e internalizadas. Para a autora, as emoções moldam a superfície dos corpos, que “tomam forma através da repetição de ações ao longo do tempo, e através de suas orientações em direção a ou distante de outros”¹¹ (2004, p.4). Em outras palavras, os corpos são constituídos no contato que têm com objetos e outros corpos. No encontro com objetos e outros corpos, os corpos são afetados de certos modos, e têm determinadas emoções e sentimentos. Ahmed (2004, p. 69) afirma que as emoções trabalham para alinhar o espaço da corporeidade com o social, contribuindo para a manutenção de determinadas relações e hierarquias sociais; em outras palavras, “as emoções se tornam atributos de corpos como uma forma de transformar “mais baixas” ou “mais elevadas” em traços corporais”¹² (p.4).

De acordo com Ahmed (2004), o aspecto político das emoções é evidente, ou seja, as emoções enquanto atributos de corpos podem influenciar diretamente como as pessoas se posicionam politicamente, nas mais diversas situações cotidianas. Por exemplo, emoções como a raiva podem desencadear brigas, desavenças e agressões, dificultando mudanças sociais pacíficas e a convivência em uma sociedade democrática. Por outro lado, sentimentos como a empatia, por exemplo, são mais condizentes com uma proposta de sociedade mais democrática, pois aumentam as chances de compreensão e abertura ao diálogo. A empatia aumenta a potência do corpo na medida em que viabiliza uma convivência mais harmoniosa em sociedade. Ao discorrer sobre a relação entre o corpo e sua potência, Ahmed se baseia no pensamento de Spinoza (2014), para quem os variados afetos definem se a potência de um corpo agir é aumentada ou diminuída. Segue-se que, para Spinoza, afetos são “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (p.98).

Outro exemplo mencionado por Ahmed (2004) é o afeto do medo. Ahmed lembra que, de acordo com Spinoza, o medo diminui a potência de agir do corpo. Na análise sócio-política de Ahmed, o medo se estabelece política e historicamente como uma forma de controle exercido sobre os corpos subalternizados, como os corpos negros e escravizados durante a colonização (AHMED, 2004): “o medo trabalha para contê-lo (corpo), de modo a ocupar menos espaço”¹³(p.69), alinhando o espaço corporal ao social; o medo “trabalha para

¹¹ Emotions shape the very surfaces of bodies, which take shape through the repetition of actions over time, as well as through orientations towards and away from others.

¹² It is not difficult to see how emotions are bound up with the securing of social hierarchy: emotions become attributes of bodies as a way of transforming what is ‘lower’ or ‘higher’ into bodily traits.

¹³ Fear works to contain some bodies such that they take up less space.

habilitar alguns corpos a habitarem e se moverem no espaço público através da restrição de mobilidade de outros corpos a espaços fechados ou contidos”¹⁴ (p.69).

Em relação ao medo como forma de controle dos corpos escravizados negros pelos colonizadores, Kilomba (2008) aponta a boca como um órgão muito especial, que simboliza a fala e a enunciação. Sob o domínio dos colonizadores, a boca se torna o alvo da opressão por excelência:

As(os) escravizadas(os), no projeto colonial europeu, eram forçadas(os) a utilizar uma máscara que impedia de comer os alimentos das plantações e, mais importante, implantava um senso de medo e mudez que vigora até os dias mais atuais, quando a máscara já é “invisível” e está numa instância muito mais psíquica do que física (KILOMBA, 2008 apud LEAL; SÁ; MOURA, p. 2, 2022).

O medo do corpo negro em relação ao corpo branco, segue uma lógica estabelecida na subalternidade do corpo escravizado, pelo corpo escravizador. Ou, como Ahmed (2004) afirma, como mencionado no parágrafo anterior, o medo trabalha para alinhar o corpo negro com o corpo social, de modo a manter a hierarquia colonial. Na relação entre poder e emoção, na qual corpos são afetados de distintas maneiras, algumas emoções favorecem grupos específicos. Daí a importância de uma abordagem crítica para investigar como as emoções alinham corpos e sociedades. Nesta pesquisa, consideramos que essa investigação deve ser conduzida em uma perspectiva de letramento crítico-emocional, objetivando um ensino que considere emoção e criticidade. Nesse sentido, a política das emoções pode ajudar a esclarecer como os corpos se aproximam ou se afastam de uma convivência democrática em sociedade.

Quando me refiro a política, baseio-me em Janks (2018), que faz a seguinte distinção: “Política com P maiúsculo é sobre governos [...]; genocídio étnico ou religioso” (JANKS, 2018 p.16). Por outro lado, a política com p minúsculo é sobre a micropolítica de todos os dias. No entanto, no decorrer de minha escrita, não farei distinção entre as duas grafias, pois compreendo que o meu interesse se correlaciona em momentos alternados/ou não, aos dois modos do ser, fazer e sentir as duas políticas. Na seção seguinte, retomo minha reflexão sobre essas políticas, levando em consideração alguns aspectos relacionados ao contexto de minha pesquisa, que é a Educação Infantil.

¹⁴ Fear works to align bodily and social space: it works to enable some bodies to inhabit and move in public space through restricting the mobility of other bodies to spaces that are enclosed or contained.

2.3 Linguagem, política e Educação Infantil

Ahmed (2004), Barcelos (2015) e Benesch (2017), entre outros pesquisadores mencionados anteriormente, enfatizam o aspecto político das emoções. De forma semelhante, pesquisadores de outras áreas, como a Linguística Aplicada e a Filosofia, também apontam o entrelaçamento entre política e linguagem. Segundo Deleuze e Guattari (2011), a linguagem não é feita para simplesmente informar ou comunicar, mas para obedecer e fazer obedecer. Em uma sala de aula, segundo os filósofos, o docente “ensigna”, sem a possibilidade de questionamentos por parte dos alunos. Desse modo, ao emitir um signo, já se impõe uma verdade. Determina-se, nas entrelinhas, o que é ou não regra, correto ou almejado. Não existe, pois, neutralidade, mas a imposição de uma norma “padrão”, usada apenas por uma pequena parcela da população. A padronização acaba supervalorizando uma variante da língua, em detrimento de outras. Assim, para Deleuze e Guattari (2011), a linguagem não é um código neutro, mas um instrumento de controle do Estado, atendendo, portanto, a interesses geopolíticos.

Se a imposição de uma norma padrão pode fomentar uma proposta de ensino excludente, que só valoriza determinados grupos enquanto marginaliza outros, é preciso imaginar outros modelos de ensino que promovam um deslocamento do sujeito: de uma posição de apenas aceitar as verdades, para uma posição de criticar o que ocorre na sociedade. Na Educação Infantil, essa criticidade pode partir do professor, de acordo com Guimarães (2001, p.50): “o lugar ativo do professor também é assegurado, à medida que produz organizações e propostas em sintonia com os movimentos da criança”. A postura crítica surge de uma rede de estímulos - ou afetos - tecida entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa rede de estímulos e afetos se assemelha à postura amorosa docente valorizada por Freire (1996), ao respeitar os indivíduos e potencializá-los em suas singularidades.

Guimarães (2001) alerta sobre a importância das crianças como protagonistas dos projetos cotidianos, junto com os demais envolvidos nas relações interpessoais escolares. Por exemplo, na Educação Infantil vale a pena refletir como se dá a escolha de quais livros estão sendo trabalhados nos momentos de leitura de deleite; existe uma preocupação com a valorização cultural trazida pelas próprias crianças, colocando-as no centro de suas próprias existências? Considerando a importância da leitura para o desenvolvimento do letramento na Educação Infantil, seria importante adotar livros de literatura que valorizam aqueles que se encontram em situação de invisibilidade, imposta pela lógica da colonialidade do poder. Para

se opor a essa lógica, é preciso combater as “histórias únicas”, como sugerido por Adichie (2019). Para a escritora nigeriana, a imposição de uma histórica única diz muito sobre o poder:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. (ADICHIE, 2019, p. 12)

Outra referência importante nesse sentido surge a partir do meu estudo sobre variadas contribuições de bell hooks. Interpreto que as produções da autora sugerem a discussão de produções literárias pensadas e elaboradas com propósito de dar poder, visibilidade e reconhecimento àqueles que foram marginalizados pelo sistema ao longo da história, e assim fortalecer o ativismo antirracista.

Para Gomes (2017) existe uma ideologia em torno da noção de raça, baseada em características como "cor da pele", "tipos de cabelo", "formato do nariz" e "formato do corpo". Segundo a autora, tal ideologia intenciona depreciar as pessoas negras, ao definir estereótipos relacionados à cor da pele, de modo a classificar as pessoas como negros e brancos no Brasil. Daí a necessidade de problematização desses discursos e ideologias racistas, já nas séries iniciais da Educação Infantil. Essa problematização poderia começar através do contato com autores indígenas e negros, de modo a abordar a diversidade racial e étnica de nosso país, partindo de vivências singulares rumo à ampliação do olhar para nossa história social. Isso é fundamental para a reparação da distribuição injusta de poder, que contribui com o aumento da desigualdade.

A valorização da diversidade social, racial e linguística que idealizo para a Educação Infantil se apoia na valorização da *escuta*, tal como concebida por Dunker e Thebas (2014). Para esses autores, a escuta deve ter primazia no acolhimento. Essa escuta começa com a adoção de um silêncio estratégico, não apenas como uma sugestão, mas como um estímulo para reflexão sobre as atitudes necessárias para melhorar as relações interpessoais. Segundo Dunker e Thebas, existe uma falta de interesse genuíno pelo outro nas trocas comunicativas, ou um certo vazio. Esse "vazio", em grande parte, é resultado do individualismo e do enfraquecimento dos laços familiares, sociais e educacionais. Com base na sugestão de Dunker e Thebas, acredito que determinados afetos possam reverter esse enfraquecimento,

que dificulta uma convivência social democrática, tanto no nível das micropolíticas quanto nas políticas governamentais (JANKS, 2018).

Concordo com Dunker e Thebas (2014) quanto à importância da escuta na EI. como forma de promover afetos que podem reverter a lógica da colonialidade do poder que segrega determinados grupos sociais e dificulta a convivência democrática já na EI. No próximo capítulo, apresento um detalhamento do local em que realizei minha pesquisa, bem como outros aspectos metodológicos, como informações sobre os participantes da pesquisa, e a mudança de metodologia que efetuei ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Porque há o direito ao grito.

Então eu grito.

Clarice Lispector

No atual capítulo, estão elencados tópicos que elucidarão o aspecto metodológico que estruturou meu trabalho. Portanto, apresento o local em que a pesquisa ocorreu, os participantes e demais informações que permitirão melhor compreensão do processo vivenciado.

3.1 Lócus de pesquisa

Com o objetivo de compreender o contexto da pesquisa, analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, com o intento de elaborar um histórico de sua existência e o contexto social e histórico em que isso sucedeu. A pesquisa só ocorreu graças às relações interpessoais que se desenrolaram até aqui e, sobretudo, graças aos afetos desencadeados por essas relações. Devo antes dizer que a escolha dessa instituição se deu por alguns fatores apresentados na introdução: foi a primeira escola em que estudei, foi a escola em que vivi meu estágio supervisionado e é uma das escolas de Educação Infantil de maior referência no bairro em que vivo. Além disso, é, hoje, o local onde atuo como Profissional de Apoio Escolar (PAE), meu primeiro cargo público.

De volta ao contexto institucional da escola, de acordo com o PPP, ela “surgiu do convênio entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), funcionando primeiramente na Igreja Nossa Senhora Auxiliadora, com três salas em cada turno”. Em 1985, a PMU assume-se como única mantenedora da escola, alterando seu nome para Pré-Escola do Bairro Tibery. Em 1992 passa a atender no local onde funciona até os dias atuais, mas visivelmente ampliada. No ano de 1999, houve investimento municipal para construção de mais cinco salas, com capacidade para 580 alunos.

Dentre as vagas ofertadas, uma era a minha, na época, com 4 anos de idade. As experiências ali vividas influenciaram como comentado na introdução desta dissertação, em minhas concepções de vida, de modo geral. Acredito, por isso, no poder da EI. Por sinal, vale explicitar que essa escola oferece a modalidade exclusiva de Educação Infantil, matriculando

crianças de 02 a 05 anos, divididas sob as nomenclaturas: GII (02 anos), GIII (03 anos), 1º Período (4 anos) e 2º Período (5 anos). Possui 10 salas de aula, uma biblioteca, um parquinho infantil, um espaço nomeado “Cantinho da Natureza”, sala para duas analistas pedagógicas, uma sala para os professores, uma sala para a diretora e uma para a vice, além de um ambiente dividido em duas partes para atendimento administrativo e de secretaria escolar.

3.2 Os participantes

A comunidade atendida no turno vespertino (meu horário de trabalho) é meu foco de investigação. Para contemplar os objetivos da pesquisa, optei por realizar observações mais voltadas para os aprendizes. Obviamente, quando fiz isso, não pude deixar de observar o comportamento docente e até familiar que caracteriza a escola. Sobre o público atendido pela escola, considero-o bastante diversificado: crianças de diferentes nacionalidades/naturalidades, moradores do assentamento Fidel Castro, famílias com poder aquisitivo médio e baixo, incluindo beneficiários do programa de auxílio governamental “Bolsa Família”.

Desde o início, levei em consideração que todos os participantes estavam contribuindo ativamente com dados empíricos essenciais ao estudo. Isso justifica minha empolgação em já ter, no ambiente da escola, um local familiar, que me possibilitou uma imersão no contexto de pesquisa. Pude pesquisar enquanto trabalhava; trabalhava enquanto pesquisava. Aos poucos, o pesquisar e o trabalhar se fundiram de tal maneira que as reflexões feitas em minha pesquisa foram inevitavelmente influenciando minha atuação. Os afetos se tornavam cada vez mais a matéria preciosa a ser analisada. Enquanto atendia meus aprendizes, (re)pensava, refletia, (re)organizava a minha postura, com vistas a ser a profissional que defendo e que se encontra, verdadeiramente, imbricada com a proposta defendida aqui. Eu também viria a ser participante, como sugiro nas próximas seções.

A pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer datado de 15/10/2021 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 52603521.5.0000.5152. Logo em seguida, teve início a coleta de dados. Já estava definido que trabalharíamos com pesquisa qualitativa, para responder as perguntas norteadoras. De acordo com Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a

um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Em um primeiro momento, a proposta inicial do trabalho considerava a coleta de dados conforme a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), elaborada por Serrani-Infante (1998). Isso aconteceu, pois me encantei pelas aulas de Discurso e Ensino, ministradas pela professora Cristiane Carvalho de Paula Brito, que frequentei logo após meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Para tanto, os passos seguintes envolviam o recrutamento de professoras atuantes na instituição. O convite foi feito para todas as 10 regentes e 4 especialistas.

Naquele momento ainda vivíamos uma série de consequências da COVID-19: havia na escola uma demanda altíssima de trabalho e as professoras convidadas lutavam (literalmente) para conseguir lidar com os prejuízos da pandemia. Assim, consegui o aceite de apenas 5 das 14 convidadas que, gentilmente, responderam a um roteiro de perguntas elaborado por mim.

Todas as 5 participantes trabalhavam, assim como eu, no período vespertino, sendo que quatro são funcionárias efetivas e uma delas estava em contrato temporário com a rede. As idades das respondentes variam entre 33 e 56 anos. A funcionária efetiva com mais tempo de trabalho atua há 30 anos na instituição, enquanto as outras efetivas atuam há 2, 8 e 10 anos. A profissional contratada chegou no início do ano letivo de 2022. Dentre as 5 participantes, 3 atuam nas séries de segundo período e duas nas séries de primeiro período.

3.3 Primeiros passos: aprendendo a pesquisar

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte das professoras participantes, pedi-lhes que gravassem seus depoimentos em áudio, seguindo o roteiro de questões que receberam, e me enviassem as respostas por *Whatsapp*. O roteiro continha 10 questões, conforme a relação abaixo:

1) Para você, em que sentido a escola se configura como um espaço que pode potencializar a democracia?
2) Você costuma abordar as emoções dos estudantes em suas aulas?
3) Com que frequência são realizadas assembleias e/ou momentos em que as crianças podem expressar seus anseios, inquietações e sentimentos?
4) Para você, existem emoções positivas e negativas? O que você definiria como emoções positivas? E emoções negativas?
5) Como você lida com os momentos de ansiedade, frustração e tristeza por parte das crianças?
6) Ao letrar, como sua postura influencia na criticidade do estudante?
7) Qual relação você consegue perceber entre as emoções e a participação das crianças nas atividades propostas?
8) Você acredita que o letramento pode potencializar as capacidades críticas e emocionais dos seus estudantes?
9) Você considera que seu trabalho auxilie na elaboração e compreensão das emoções dos seus alunos? Como você justifica a sua resposta?
10) Você acredita que algumas crianças já tenham internalizado que determinadas emoções são vivenciadas apenas por mulheres ou apenas por homens? Exemplificando: Crenças que afirmam que homens não choram.

Os depoimentos das participantes foram transcritos e organizados, de acordo com as respostas para cada questão. As participantes tiveram os seus nomes alterados, de modo a manter a integridade e confidencialidade da pesquisa. Foram definidos os seguintes nomes para as professoras:

Professora 1	Carolina Maria
Professora 2	Cecília
Professora 3	Clarice
Professora 4	Cora
Professora 5	Lygia

Fazendo coro aos dizeres de Guimarães Rosa, na posição de pesquisadora, considero que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é na travessia”. Aprendi, nesse curso, que o processo de investigação é cíclico, dinâmico e adaptável. Como sempre fui bastante metódica, precisei me ajustar à não linearidade, à necessidade de reformulação que hoje entendo como essencial tanto para a postura de educadora, quanto para a de pesquisadora e de cidadã.

Demorei para me apropriar de alguns conceitos e, por vezes, refiz as primeiras leituras que tinha feito para redigir o referencial teórico e a introdução deste trabalho. Na verdade, no instante em que escrevo, tenho a impressão de que ainda faltam as últimas leituras, se é que elas existem. Não é um estudo que se pretende findar, pois almejo continuá-lo. A cada novo conceito, uma nova concepção, uma nova necessidade de estudo, um amadurecimento. Adquiri, pesquisando, um amor pelo pesquisar. Durante as análises, revisitava os objetivos, as conversas que tive com os meus mestres, as discussões dos fóruns no Moodle. Reelaborava-os como quem lapida um precioso diamante.

Durante a “travessia” descrita por Guimarães, ocorreram alguns percalços. Dentre eles, destaco que, ao iniciar a transcrição dos áudios, percebi que havia algo essencial ao que a pesquisa propunha que não estava ali. Esse sentimento se tornou evidente também em minha banca de qualificação. As professoras presentes na banca me alertaram sobre a necessidade de buscar outra alternativa metodológica, já que a AREDA não se mostrava como a melhor opção. Após refletirmos sobre os objetivos da pesquisa, nos demos conta de que, para alcançá-los, precisaríamos de alguns ajustes metodológicos. Conforme sugerido pelas professoras da banca de qualificação, adotei a metodologia de pesquisa autoetnográfica, “uma forma de autonarrativa que coloca o si dentro de um contexto social” (REED-DANAHAY, 1997, p.09). Em meu contexto de pesquisa múltiplo, constituído por vozes de professoras e discentes da EI, a autoetnografia poderia atender à necessidade de “descrever e analisar sistematicamente (graficamente) a minha experiência pessoal (auto), a fim de compreender a

experiência cultural (etno)” (ELLIS, 2004 apud ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010, sem paginação).

Como já mencionado anteriormente, no ano de 2022 minha atuação se deu como eventual, suprimindo as demandas de toda a escola. Atuei na substituição de profissionais e pude observar a escola para além da sala de aula. Assim, foi possível avaliar de que maneiras os afetos circulam nesse ambiente, por diferentes pontos de vista. Ressalto que enquanto estive circulando por entre tantas realidades que se cruzam, senti a necessidade de registrar anotações sobre afetividade, letramento e democracia. Essas anotações se transformariam em meus dados de pesquisa etnográfica. De acordo com Barcelos e Aragão (2018), em uma revisão sobre estudos que envolviam emoção e professores de línguas no Brasil, no período de 2007 a 2017, há poucos estudos com dados etnográficos de professores em sala de aula, particularmente com professores em serviço. Daí a importância de estudos etnográficos sobre as emoções.

Neste novo contexto, outros participantes ganharam destaque e contribuíram decisivamente para meus relatos de pesquisa, em torno de 5 crianças/discentes da instituição de EI em que se deu a pesquisa, às quais atribuí, também, nomes fictícios:

Bento	4 anos de idade
Estrela	4 anos de idade
Gabriel	4 anos de idade
Jeff	5 anos de idade
João	3 anos de idade

Todas me afetaram e inspiraram a produção desta dissertação, alimentando minha confiança no tipo de educação em que acredito e defendo: aquela pautada em afetos de amorosidade, respeito, e empatia em prol da justiça social e da democracia. Para compreender melhor a elaboração dos relatos em que essas crianças aparecem, na próxima seção vamos falar mais detalhadamente sobre a autoetnografia.

3.4 A pesquisa autoetnográfica

Gostaria de começar dizendo como foi difícil compreender que minhas vivências poderiam servir como material para uma pesquisa científica de mestrado; o tema me parecia incoerente, “não acadêmico” o suficiente. Estava convencida de que minhas palavras sequer poderiam ser redigidas aqui com tanta liberdade, revelando minha subjetividade e me posicionando como pesquisadora, sem estar presa às teorias em que me apoiava.

Isso começou a mudar após meu exame de qualificação, em que me foi sugerida a mudança de metodologia. Depois das primeiras leituras sobre autoetnografia, tive a impressão de que essa metodologia permitiria conciliar meu interesse pelas emoções e afetos na EI, e minhas preocupações políticas naquele momento de intensa polarização. Comecei a examinar meu próprio papel como educadora/pesquisadora e a atentar para o aspecto político de minhas relações interpessoais - algo que começou a me interessar após os estudos de letramento emocional crítico como os de Ahmed (2004). Esse momento, portanto, marcou o início de novas elaborações e reflexões; entre elas, a constatação de que a pesquisa científica poderia me proporcionar aquilo que Paulo Freire já defendia: que o sujeito tenha uma compreensão mais profunda de si e de sua relação com o mundo que o cerca, questionando, refletindo, se posicionando. Nesse sentido, comecei a me reconhecer como linguista aplicada, professora e pesquisadora em busca de afirmação de sua própria voz e, ainda, capaz de dar visibilidade às vivências escolares tão relevantes socialmente, que apresento no próximo capítulo.

Mesmo não sendo o objetivo principal das autoetnografias, Chang (2007) admite que elas podem desencadear a transformação tanto dos pesquisadores, quanto dos participantes e dos leitores dessas produções, por seu caráter reflexivo e representativo de realidades sociais específicas. Dessarte, cabe pensar também no caráter político/transformativo que essa metodologia assume ao “dar voz para quem fala” e em “favor de quem se fala” (REED-DANAHAY, 1997, p.3). Por isso, ficou nítido que eu havia encontrado um caminho metodológico de pesquisa que valorizava minhas experiências pessoais e profissionais, permitindo-me, a partir dos retalhos do tecido de meu cotidiano, ir para além do individual: minhas histórias seriam utilizadas para explicar características culturais estruturantes (ELLIS et al., 2011, p.1).

Ao valorizar experiências e conhecimentos gerados localmente pelo pesquisador, a autoetnografia permite “um uso contra hegemônico da ciência hegemônica” (SANTOS, 2007, p. 32). Torna-se possível alinhar “o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês” (SANTOS, 2007, p. 33). Por conseguinte, vislumbra-se uma mudança de paradigmas, “incorporar escritas

não impessoais, abstratas e herméticas às pesquisas é uma forma da ciência deixar de ser só ciência" (HISSA, 2012).

Defino, então, essa pesquisa como “etnográfica em sua orientação metodológica, cultural em sua orientação interpretativa e autobiográfica em sua orientação para o conteúdo” (CHANG, 2008, p. 48). Nessa abordagem, o pesquisador recorre às suas próprias experiências, “coloca a pessoa, enquanto autor[a] e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos natureza no centro da pessoa” (SANTOS, 2008, p. 71-72), que culmina em uma visão de mundo “como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia” (p 72).

Trata-se da união entre autobiografia e etnografia, que me possibilita manter um olhar atento para mim mesma e para todo universo que me cerca, de forma a entender como situações pessoais são perpassadas por construções culturais e políticas (ELLIS, ADAMS; BOCHNER, 2011, p.3-4); no caso de minha pesquisa, os afetos e emoções podem ser concebidos como “construções culturais e políticas”. Trazer a público a maneira como vivo e percebo os afetos, e como eles me afetaram ao longo de minhas experiências pessoais e profissionais, só foi possível graças à autoetnografia.

De acordo com Ellis e Bochner (2000), o pesquisador pode se concentrar em suas próprias emoções, durante a pesquisa, graças à aplicação da introspecção sociológica sistemática¹⁵. Enquanto o método biográfico parte da produção de um texto para descrever, por exemplo, histórias de vida, trajetórias, experiências. Esse conjunto de fatores culmina em uma pesquisa que considera que a experiência pessoal é, ao mesmo tempo, individual e cultural, tal como definem estudiosos sobre afetos. A análise experiencial está, pois, ancorada no pesquisador como instrumento.

Quando optei pela pesquisa autoetnográfica, decidi aproveitar os relatos de experiências que anotava em um caderno que me acompanha até hoje, em que registro eventos importantes e elaboro com mais eficácia os PDIs dos meus aprendizes do AEE.

Ainda não sabia que este caderno seria Quando me dei conta da possibilidade de usá-lo como “diário de campo”, passei a incrementá-lo com mais detalhes, com mais rigor e intenção. Seria, como afirma Falkembach (1987),

¹⁵ A partir desse método, pode-se analisar, com criticidade, as experiências do próprio indivíduo, diante de temas sociais variados, viabilizando uma percepção aprofundada de como o seu “eu” social influencia a análise.

Um instrumento de anotações [...] para uso individual do investigador, no seu dia-a-dia, tendo ele um papel formal de educador, investigador ou não. Retomando Bosco Pinto: ‘nele se anotam todas as observações, de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre acontecimentos de um dia de trabalho. (FALKEMBACH, 1987, p. 4)

A autora sugere ainda que, para a elaboração desse material, “recursos diversos poderão ser usados, desde que realmente registrem e permitam que as informações possam ser decodificadas e usadas pelos integrantes da prática da educação popular em referência” (FALKEMBACH, 1987, p. 6). Além dos diários de campo, Chang (2008) destaca que algumas técnicas são favoráveis à recordação ou registro das vivências autoetnográficas, como por exemplo, entrevistas, fotografias e gravações.

Além de meu diário de campo, optei por aproveitar os depoimentos das profissionais que já haviam sido coletados, com vistas à implementação da proposta AREDA. Dessa forma, acreditava que os depoimentos poderiam confirmar ou complementar os registros feitos em meu diário de campo.

Para analisar meus dados, busquei auxílio também na análise de conteúdo, que Bardin (2004) define da seguinte maneira:

Análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2004, p. 41).

Para Bardin, a análise de conteúdo compreende as seguintes etapas: a pré-análise, a análise do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, li tudo o que possuía, e filtrei esses dados de acordo com os meus objetivos, buscando as experiências que mais se aproximassem das perspectivas democráticas e afetivas que centralizam esse estudo. À medida que realizava essa primeira “leitura flutuante”, fui categorizando, em distintos momentos, tudo aquilo que se conectava, para elaborar minhas percepções autoetnográficas.

Foram criadas as seguintes categorias de análise:

1. A escola como espaço potencializador da democracia;
2. Rodas de conversa, rodas de afetos;

3. Acolhida/acolhimento e escuta empática;
4. Corpos e afetos na sala de aula e outros espaços escolares;
5. Afetos infensos a uma convivência democrática;
6. Como as docentes se afetam as crianças.

Após organizar o material de acordo com essas categorias, iniciei a etapa de tratamento. Observava, registrava e fazia as alterações necessárias, transferindo dados de uma categoria para outra. Nesse momento, comecei a interpretar, de fato, as anotações em meu diário de campo e os depoimentos das participantes, com base no referencial teórico. Foi um momento em que refleti muito sobre a minha própria atuação docente. Percebi pontos que já se relacionavam bem com o que propunham os autores mencionados no arcabouço teórico, e outros pontos que precisavam ser reajustados. Desse modo, após a inferência e a interpretação dos dados, fiquei mais próxima de perceber quais afetos eram, de fato, favoráveis à promoção da escola como espaço potencializador da democracia. Na próxima seção, apresento os resultados de minha análise.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

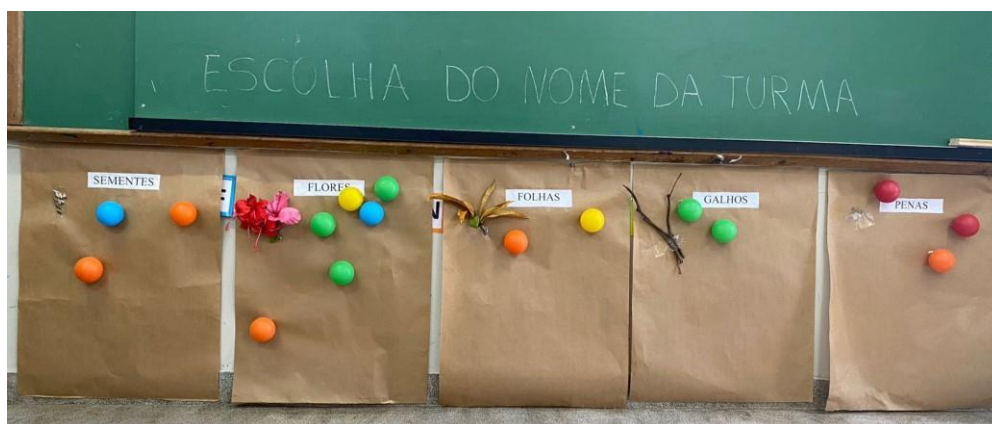
As crianças ricas brincam nos jardins com seus brinquedos prediletos. E as crianças pobres acompanham as mães a pedirem esmolas pelas ruas. Que desigualdades trágicas e que brincadeira do destino.

Carolina Maria de Jesus

Dedico este capítulo à análise das categorias que apresentei no capítulo anterior, a partir dos depoimentos gravados pelas professoras participantes que, assim como eu, trabalham na escola em que realizei a pesquisa. Além disso, analiso também os dados coletados através de anotações em meu diário de campo, que demonstram o potencial desse espaço para a circulação de afetos favoráveis a uma convivência democrática.

4.1 A escola pode potencializar a democracia?

Em meu diário de campo, fiz anotações sobre um momento significativo de prática democrática que aconteceu durante a escolha, por parte dos alunos do GIII, do nome de sua sala. Naquele dia, todos estavam confortáveis e animados, sugerindo nomes que partiam de suas vivências em um de seus espaços favoritos da escola, o “Cantinho da Natureza”, cercado por árvores, grama, brinquedos e pista para carrinhos de brinquedo. Depois de estabelecidos os “candidatos” - “sementes”, “flores”, “folhas”, “galhos” e “penas” - a professora propôs uma coleta de materiais, no Cantinho, para elaboração do painel. Houve um momento de grande euforia. As crianças estavam envolvidas e a participação ativa foi evidente. Afetos de alegria e entusiasmo foram os mais perceptíveis. Após a confecção do painel, cada criança receberia uma bolinha colorida para representar seu voto. No momento da votação, cada um se dirigia ao seu favorito e afixava a bolinha com fita adesiva. Segue uma foto do painel com as sugestões de nomes dadas pelas crianças do GIII, bem como seus “votos”:



Fonte: Arquivo Pessoal

Assim, surgiu a “Turma das Flores”, resultado de um exercício democrático por crianças de 3 anos de idade, no espaço escolar. Esse exercício também acontece durante as refeições feitas na escola que, como parte da rede pública de ensino, lhes assegura a oferta de um cardápio capaz de suprir as necessidades nutricionais de todos, inclusive daqueles que não possuem alimentação adequada em casa.

No horário do lanche, a proposta da escola consiste em dividir as crianças, em três momentos, cada um com 20 minutos. No primeiro horário de lanche, a refeição é servida às crianças de 2 e 3 anos de idade; no segundo, às crianças de 4 anos; por fim, às crianças com 5 anos. Um dos aspectos democráticos que registrei em meu diário de campo se relaciona ao cruzamento de diferentes experiências de alimentação. Por um lado, alguns aprendizes não aceitam o cardápio disponibilizado pelo Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE), com a justificativa de que “já almoçaram em casa”. Por outro lado, outros comem duas, três, quatro vezes. Outros, ainda, possuem alimentação de qualidade em casa e, ainda assim, estimulados pela equipe pedagógica e por familiares, comem e experimentam tudo que é oferecido no momento do recreio.

Experimentar diferentes alimentos, servidos de diferentes maneiras, evidentemente é um momento rico em experiências que constituirão, também, o modo como as crianças se alimentam. Por isso, em conjunto com as profissionais que trabalham junto a mim, organizamos alguns projetos que visam um intercâmbio de experiências e estímulos para os estudantes. Com as crianças menores, servimos primeiro os pratos já com o cardápio completo. Elas decidem o que vão comer, mas a comida, no prato, está à disposição para que elas experimentem, comam ou apenas sintam as texturas de cada ingrediente. Há um cuidado para que elas não se sintam “obrigadas” a comerem o que não querem. Isso se repete com as crianças de 4 e 5 anos, porém, com uma sutil diferença: entregamos a elas os pratos vazios e

vamos oferecendo, individualmente, os alimentos, junto com informações sobre a importância nutricional de cada um. Elas decidem o que querem colocar em seus pratos. Percebo que quando tomam consciência dos nutrientes e de suas respectivas funções, se sentem mais atraídas pelos alimentos.

Dediquei algumas anotações em meu diário de campo à aluna Júlia, que não comia nos primeiros dias de aula. A mãe enviava um lanche, servido em momento posterior. Percebemos a recorrência de alimentos industrializados, uma opção não tão favorável ao seu desenvolvimento pleno. Mesmo sem comer o lanche escolar, ela participava do recreio juntamente com os colegas de classe. Aos poucos, por curiosidade, aceitou o arroz; depois, percebendo que os colegas de sua sala gostavam muito da mistura, começou a comer feijão.

Com o passar do tempo, já comia também os demais alimentos disponíveis. Respeitamos o tempo próprio de Júlia, até que se sentisse confortável para experimentar diferentes alimentos.

A convivência com uma diversidade de alimentos, no caso específico de Júlia, e com a pluralidade escolar, para os aprendizes em geral, parece-me ter uma repercussão magnífica em seu desenvolvimento. Podemos pensar que a democracia está nas miudezas da convivência; no observar o outro comendo; em escolher o que vai comer, em ser respeitado e respeitar. Sobre essa questão, concordo com Freire (1969), que defende que o saber democrático só se incorpora ao homem existencialmente e experimentalmente, no contato com realidades diferentes, sem que as diferenças sejam empecilho para a convivência democrática.

Nesse sentido, a experiência de Júlia reflete não apenas uma jornada individual em direção a hábitos alimentares mais saudáveis, mas também destaca a importância da democracia nas relações cotidianas da escola. A observação, a escolha e o respeito, elementos fundamentais na convivência democrática, se manifestam no simples ato de compartilhar o momento da refeição com os colegas, respeitando as diferenças alimentares de cada um.

A análise de Bakhtin (2017) sobre a relação de alteridade como base constitutiva do ser complementa essa perspectiva. Ele destaca que vivemos em um mundo de palavras do outro, onde toda a vida é uma orientação nesse universo linguístico. A assimilação das palavras do outro, desde a infância, contribui para a formação da nossa identidade. Nesse contexto, a consciência de si mesmo emerge através dos outros, das palavras recebidas com suas entonações e valores. No caso de Júlia, que se conscientiza e aceita novos alimentos ao observar e assimilar os hábitos alimentares de seus colegas, com base em Bakhtin poderíamos sugerir que a formação da primeira noção de si mesmo ocorre através do diálogo com o outro. Essa interação constante, permeada por palavras e valores compartilhados, representa uma

verdadeira democracia no processo de construção identitária, onde a alteridade é essencial para a compreensão de si e do mundo.

Com a intenção de investigar em que medida as professoras participantes da pesquisa concebem a escola como um espaço que pode fortalecer a democracia, o roteiro trazia duas questões diretamente relacionadas a esse objetivo:

1. Para você, em que sentido a escola se configura como um espaço que pode potencializar a democracia?
2. Com que frequência são realizadas assembleias e/ou momentos em que as crianças podem expressar seus anseios, inquietações e sentimentos?

Apresento, a seguir, algumas respostas que considerei de extrema relevância analisar. Para Clarice, *“a escola respira democracia em todos os seus sentidos”*. Nessa fala, a democracia aparece indissociável do ambiente escolar, do mesmo modo que a respiração se faz necessária à vida. O verbo “respirar” remete ao movimento involuntário essencial à vida, que é a circulação de oxigênio desencadeada pelo sistema respiratório, que por sua vez se relaciona diretamente com o funcionamento dos outros sistemas que mantêm o *corpo*. Pensar na escola como um *corpo* – entendido em uma perspectiva spinozista – que *respira* democracia traz embutida a ideia de que os outros sistemas que o constituem também precisam funcionar bem, afetando e sendo afetados de múltiplas maneiras – uma escola-corpo constituída de outros corpos (estudantes, secretaria, carteiras, etc.) que podem variar de infinitas maneiras. Essa reflexão spinozista sobre a escola-corpo implica ainda a necessidade de que todas as suas partes sejam afetadas, e não só algumas. Dessa forma a escola-corpo pode afetar e ser afetada por afetos favoráveis a atitudes e subjetividades democráticas dentro e fora do espaço escolar.

Assim como Clarice, Carolina Maria entende a escola com um espaço democrático, como sugere em *“a escola é um dos espaços que mais possibilita essa democracia, quando discute algum assunto trazido pela criança ou quando é proposto pelo docente. Quando participa, no falar, no escutar e ao mesmo tempo é ouvida, é aceita, isso configura-se democracia”*.

Enquanto “um dos espaços que mais possibilitam” a democracia, a escola aparece como um dos principais espaços de circulação de múltiplos afetos democráticos, como por exemplo, o afeto de acolhimento mencionado por Carolina Maria –. A participação nas atividades em que se *“discute algum assunto trazido pela criança ou quando é proposto pelo*

docente” pode gerar afetos de sociabilidade, acolhimento ou empatia, indispensáveis para a participação em uma sociedade democrática. Assim, Carolina Maria parece acreditar que não há democracia sem a participação ativa das crianças e da professora na discussão e no aprendizado. Como bem lembrado por Freire (2000), “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (p.136).

Lygia menciona a importância do respeito às particularidades das crianças em uma concepção de educação democrática, conforme relata: *“A gente leva em consideração todas as particularidades. Descentralizando assim um único indivíduo como o detentor, né?! De todo o conhecimento. E sempre buscando, né? O bem comum, a justiça social, o melhor para todos.”*. Descentralizar o conhecimento, imaginando a possibilidade de construção coletiva do conhecimento sem perder de vista as particularidades, parece ser, para Lygia, essencial para uma educação inclusiva e democrática, baseada no reconhecimento dos estudantes enquanto construtores de conhecimento, aptos a contribuir para uma sociedade pautada na equidade social. Essa equidade, por sua vez, pode se desenvolver em ambientes dialógicos, que favorecem o exercício da escuta como base para conhecer o outro e a si mesmo, e aos poucos se dar conta da pluralidade histórico-cultural que nos cerca. Sobre um ambiente escolar baseado na escuta e no diálogo, Guimarães diz que:

Numa prática dialógica, confirma-se o lugar ativo e interativo da criança, a importância da sua palavra e da sua presença. Ela pode sentir-se autora e protagonista dos projetos cotidianos, junto com o professor e todos os envolvidos. Paralelamente, o lugar ativo do professor também é assegurado, à medida que produz organizações e propostas em sintonia com os movimentos da criança (GUIMARÃES, 2001, p. 50).

Valorizada como autora e protagonista de projetos cotidianos, a criança pode desenvolver os sentimentos de pertencimento e inclusão, essenciais à participação ativa em uma sociedade democrática. Para as docentes, essa participação é a base da democracia, que, segundo Freire (1967):

Se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1967, p. 80).

4.2 Rodas de conversa, rodas de afetos

Um dos momentos em que os aprendizes podem desenvolver o afeto de “transitividade” mencionado por Freire (1967) na citação anterior, em que encontram oportunidades para debater seus sentimentos e problemas que os afligem, é o momento das rodas de conversa. Elas ocorrem diariamente, ao longo de toda a aula. São conduzidas pelas profissionais atuantes no momento de cada hora/aula. Dão início a toda e qualquer atividade e, por essa razão, as cadeiras dos estudantes são sempre organizadas em meia lua pela equipe de Auxiliares de Serviços Gerais (ASGs)¹⁶.

Entendo esse aspecto de oportunizar a fala das crianças em rodas de conversa como sendo de importância fundamental, pois, mais que dar voz a elas - elas já possuem voz - trata-se de promover uma convivência pautada em um olhar ético e humano, que potencialize os corpos, o diálogo, uma vivência dialógica. Viver significa participar de um diálogo (BAKHTIN, 1961, p.293). Trata-se de experimentar, constituir-se na e pela fala do outro, de compreender que o eu e o outro não estão completamente dissociados.

Em outras palavras, Bakhtin (2011, p. 13) ressalta que, em nossas ações, avaliamos nossa perspectiva considerando o ponto de vista dos outros, buscando compreender e considerar momentos que ultrapassam nossa consciência. Entretanto, esse procedimento não implica em um desligamento ou separação do "meu ser-evento", que está em constante metamorfose, exigindo que eu permaneça incompleto e receptivo a mim mesmo para viver (BAKHTIN, 2011, p. 11). Dessa maneira, ao nos enxergarmos pelos olhos do outro, como ocorre quando nos socializamos em uma roda de conversa, retornamos sempre a nós mesmos na vida, e o último desdobramento, como um resumo, se realiza em nós através das categorias de nossa própria existência (BAKHTIN, 2011, p. 14), trazendo possibilidades de reflexão.

Além disso, as rodas de conversa constituem espaços capazes de desencadear reflexões coletivas e criar afetos propícios à convivência democrática. Destaco o projeto de votação do nome das turmas, iniciado também em uma roda de conversa. Esse momento evidenciou um conflito gerado pela presença de diferentes afetos, que demandou uma mediação docente

¹⁶Inicialmente, esses profissionais cuidavam tanto do preparo da refeição disponibilizada, quanto da organização espacial da escola (limpeza, disposição de objetos). No entanto, a prefeitura iniciou um processo de terceirização da categoria, em que profissionais terceirizados ficam exclusivamente responsáveis pela função de limpar e organizar (materialmente) a escola. Esse processo encontra-se em tramitação.

cuidadosa para restaurar um convívio social harmonioso¹⁷. Essa prática reflete a ideia de Bakhtin sobre viver como participar de um diálogo, onde a interação constante entre sujeitos é essencial para a construção e compreensão de suas identidades e experiências.

Dentro da abordagem pedagógica da instituição, é essencial reconhecer a diversidade de idades abrangidas, que varia de 2 a 5 anos. Nesse contexto, a proposta de roda de conversa é cuidadosamente delineada, levando em consideração a singularidade do desenvolvimento de cada criança. Esse cuidado é respaldado pela teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski (1984, p. 97), que destaca a importância de compreender as "funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário".

A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se às habilidades que uma criança ainda não consegue realizar de forma independente, mas que pode realizar com a orientação ou apoio de um adulto ou de seus colegas mais competentes. Nesse sentido, ao estruturar as rodas de conversa, consideramos a diversidade de níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças presentes. Propomos atividades e tópicos de discussão que se alinham não apenas com suas idades cronológicas, mas também com suas capacidades individuais e potenciais de aprendizado.

Para as crianças mais jovens, de 2 a 3 anos, a roda de conversa se concentra em estimular a linguagem oral, promover a expressão emocional e iniciar a compreensão de conceitos básicos, como cores, formas e relações espaciais. Já para as crianças de 4 a 5 anos, a proposta se expande, buscando desenvolver habilidades mais avançadas, como a capacidade de argumentação, a escuta ativa e a construção de narrativas mais elaboradas.

Ao integrar a Zona de Desenvolvimento Proximal nas práticas pedagógicas, as rodas de conversa não apenas se tornam ferramentas de comunicação, mas também instrumentos pedagógicos que impulsionam o desenvolvimento de cada criança de maneira adequada e progressiva. Essa abordagem sensível e diferenciada reconhece a unicidade de cada criança, proporcionando um ambiente inclusivo e enriquecedor.

¹⁷ No momento em que trabalhava na redação de minha dissertação, o país assistia a uma grande e agressiva revolta, por parte dos opositores ao presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, na última eleição (2022). Frustrados com o resultado, os manifestantes questionaram a legitimidade do processo das urnas de votação e ocuparam locais de vias públicas, impedindo a passagem e, portanto, o direito de ir e vir dos cidadãos. Além disso, acamparam em portas de quartéis, solicitando intervenção militar, colocando, em risco evidente, a democracia. Mais recentemente, em janeiro de 2023, vândalos destruíram parte do patrimônio público brasileiro, em uma invasão criminoso à Esplanada, em Brasília. Esses ocorridos me lembram, imediatamente, da existência de uma falha, de uma distorção do conceito de democracia. Ou, ainda, de como discursos e dominantes se dedicam à manipulação de massas, ao tentarem invalidar, por exemplo, o resultado de uma eleição tão importante.

Uma das rodas de conversas que observei e comentei em meu diário de campo era composta por crianças de 2 anos, e foi conduzida por uma professora regente e duas professoras de apoio. As professoras utilizaram recursos gráficos para dialogar com as crianças sobre os afetos; tratava-se de plaquinhas com “emojis” para representar como as crianças estavam naquele dia. Essas placas ficavam em uma caixa, e as crianças escolhiam aquela que melhor representava seu estado. Quando fiz as observações, em meados de junho/julho de 2022, os aprendizes já estavam aptos a pegar as plaquinhas correspondentes a seu estado afetivo.

“Eu “tô” (sic) triste porque não abracei minha mãe antes de entrar na escola, não deu nem tempo de abraçar ela”, relatou um aprendiz quando questionado sobre o motivo da escolha do *emoticon* de desapontamento. Diante da situação, sugeri que ligássemos, do telefone da escola, para sua mãe, que conversou com o menino e o acalmou, permitindo que sua frustração fosse superada depois de uma conversa de pouco mais de 2 minutos. Perceptivelmente, a participação passou a ser mais motivada e um elo de confiança foi criado quando o aluno percebeu que podíamos contar uns com os outros para solucionar nossas questões. Para ele, importava a despedida da mãe. Para mim, importava a sua participação ativa, em seu melhor estado afetivo.

Às vezes, as crianças já estão aptas a participar desses momentos dialogando sobre o que as chateia ou incomoda. Esse é o caso das crianças matriculadas no GIII (3 anos), 1º período (4 anos) e 2º período (5 anos), com quem atuei de forma significativa, em diversas salas e em diversos momentos. Para iniciar essas atividades nessas turmas, usei como recurso uma música simples e empolgante, com a seguinte letra:

Bom dia, como vai? (Eliana)

Bom dia, professora, como vai?

Bom dia, professora, como vai?

Faremos o possível para sermos bons amigos

Bom dia, professora, como vai?

Bom dia, Bizuca, como vai?

Bom dia, Bizuca, como vai?

Faremos o possível para sermos bons amigos

Bom dia, Bizuca, como vai? (...)

Ao ajustar os nomes dos personagens da canção para os nomes dos aprendizes matriculados na sala, a prática adquire uma dimensão mais significativa, conectando-se à ideia de que viver é participar de um diálogo, conforme destacado por Bakhtin. A turma, ao cantar em conjunto, não apenas se envolve em uma atividade musical, mas também participa ativamente de um diálogo emocional. Perguntando como cada aluno se sente durante a atividade, cria-se um espaço para expressão individual, possibilitando a abertura de um diálogo posterior sobre afetos.

Essa abordagem evidencia a compreensão de Bakhtin de que a vida é essencialmente participação em um diálogo constante. Ao transpor os elementos da canção para a realidade imediata dos alunos, promove-se não apenas a participação coletiva, mas também o reconhecimento individual de emoções e afetos. Dessa forma, a atividade se torna um veículo para fortalecer as relações interpessoais na sala de aula.

A ênfase na valorização da participação individual não apenas está alinhada com a perspectiva de Bakhtin sobre a singularidade do ato na vida, mas também destaca a importância do diálogo como um meio de construção identitária. Ao proporcionar um espaço para expressar emoções, a atividade coletiva se transforma em uma plataforma para o florescimento das vozes individuais, contribuindo para a construção de uma comunidade educacional onde a diversidade de experiências e sentimentos é reconhecida e respeitada. Kaneoya, citando Barcelos, discorre sobre a importância das emoções, em sua estreita relação com o ensino:

[...] ouvir as histórias dos participantes e considerar as emoções como partes do processo de ensinar e aprender [...] são ações coerentes com esta perspectiva, já que emoções são propulsoras de mudanças e estão intimamente relacionadas ao ensino, que deve ser construído como um espaço de acolhimento e de pertencimento pessoal (BARCELOS, apud KANEOYA, p. 139).

Para valorizar os afetos/emoções dos aprendizes e assim potencializar a roda de conversa como um espaço democrático, deixo que as crianças de 3 e 4 anos conversem sobre os afetos que as afligem, e maneiras de superar essa situação. Muitas vezes, os conselhos são surpreendentes. “*Não chora, Lia, depois do lanche a sua mãe já chega, senta aqui do meu lado*”, sugeriu Mariana enquanto sua amiga chorava por saudade de casa. Nesse momento, uma das crianças comentou: “*ela está chorando porque é manhosa, tia!*”. Percebi, no rótulo

“manhosa” atribuído pela criança, a presença do discurso do adulto que associa o choro à manha, e como alternativa à atitude julgadora da criança, propus uma reflexão para estimular uma atitude de respeito e empatia pelo sentimento de Lia. Habitualmente promovo situações que levem as crianças a se colocar no lugar do outro, entendendo melhor o sentimento alheio.

Nessas situações, vejo as rodas de conversas como oportunidades para incentivar aquilo que Hadfield et. al (1992) chamam de “contágio emocional”, conforme mencionei no capítulo do referencial teórico. Como mencionado, “contágio emocional” se refere à capacidade de nos apropriarmos e sentirmos emoções que são parecidas ou associadas com as dos outros. Enquanto docente mediadora, reconheço a importância do contágio emocional para que os estudantes compreendam a si e aos outros também, com efeitos - e afetos - benéficos a uma convivência democrática. No caso de ocorrências mais graves, como por exemplo, uma mordida no colega, sinto a necessidade de pelo menos uma roda de conversa mais demorada sobre corpos e afetos, para estimular o respeito ao corpo do outro e encontrar maneiras de canalizar os afetos favoráveis à resolução de conflitos. Durante as rodas, procuro conhecer melhor o aprendiz, através da observação dos conflitos e da compreensão do contexto em que se insere. Isso pode ser complexo para uma profissional como eu, que trabalha enquanto eventual, e que não atua apenas em um local. Muitas vezes, passo alguns meses acompanhando uma criança específica do AEE. Em outros casos, me encarrego de substituir professores faltosos. Além disso, fico responsável por auxiliar no recreio e em atividades celebrativas.

Dos cinco depoimentos dos docentes participantes da pesquisa, quatro mencionam a importância das rodas de conversa. Para uma dessas docentes, as rodas de conversa são “momentos em que as crianças podem expressar seus anseios, inquietações e sentimentos”. Seguem-se outras referências das participantes às rodas de conversa:

Professora	Depoimento
Cecília (turma de 2º período)	<i>“Sou uma professora aberta aos meus alunos. Sempre faço roda de conversa e observo, o tempo todo, minhas crianças... assim que elas chegam na escola.”</i>
Clarice (turma de 1º período)	<i>“Eu levo para roda de conversa assunto relacionando músicas que despertem o encantamento pela vida.”</i>
Cora (turma de 1º período)	<i>“Diariamente, no início da aula, é feita uma rodinha de conversa, onde cada criança pode expor, falar o que quiser sobre seus sentimentos, sobre qualquer coisa.”</i>
Lygia (turma de 2º período)	<i>“Em sala de aula eu costumo sempre fazer roda de conversa. Sempre tá (sic) na rotina essas rodas de conversa com os alunos para a gente falar sobre os sentimentos, sobre as ideias. Assim eles me contam como eles reagem a determinadas situações (...)”</i>

Nesses excertos dos depoimentos, algumas palavras chamaram a minha atenção. Quando Cecília utiliza os pronomes possessivos “*meus*” e “*minhas*” (“meus alunos”, “minhas crianças”, para se referir às crianças com quem desenvolve o trabalho pedagógico, parece sugerir que as “crianças” são de sua responsabilidade, de seu pertencimento. Por isso, ela os “*observa o tempo todo*”, em tom de zelo ou cuidado. Notam-se afetos de acolhimento,

cuidado e atenção na postura dessa professora, que posso comprovar como profissional responsável por acompanhar a turma.

Esse cuidado pode ser percebido também nas falas das outras docentes, que parecem praticar uma escuta atenta junto a seus discentes. Clarice comenta sobre o “*medo*” e as “*expectativas*” abordados recorrentemente. Já no relato de Cora há a referência à possibilidade de “*falar o que quiser sobre seus sentimentos, sobre qualquer coisa*” e, finalmente, na fala de Lygia tem-se que sempre “*a gente pode falar sobre os sentimentos, sobre as ideias, assim eles me contam como reagem a determinadas situações*”.

4.3 Acolhida/acolhimento e escuta empática

Na hora da entrada, quando estou encarregada de substituir professores regentes, o momento de recepção das crianças, em sala de aula, é feito de maneira bastante lúdica. Por não ser a professora da turma, e não ter estabelecido com eles um vínculo afetivo mais consolidado, associado a uma rotina específica, tenho alguns cuidados. Posiciono-me empaticamente, imaginando como eu mesma gostaria de ser recepcionada, e reflito sobre como deixar os aprendizes da maneira mais confortável possível. Afetos que os deixem deslocados, como vergonha, ou tristeza por não encontrar a docente regente, entre outros, precisam então ser substituídos por afetos que favoreçam sua participação na aula. Em nosso entendimento, afetos/emoções não são apenas internos e individuais, mas produzidos discursivamente, através de nossa participação em relações sociais (AHMED, 2004; BENESCH, 2012; BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2004). Para esses autores, as relações sociais – assim como os afetos – têm uma dimensão política, por isso dedico muita cautela ao momento do acolhimento. Quando estou responsável por alguma turma específica, começo esperando todos na porta de entrada da sala. Oferto abraços, carinho nos rostos, ciente da importância de uma acolhida amorosa para despertar afetos característicos de uma “postura curiosa e aberta”, compatível, segundo Freire (1996), com o “respeito à dignidade” do educando:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio- histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (FREIRE, 1996, p. 11).

Na convivência amorosa com seus alunos e na “postura curiosa” o professor, segundo Freire, encoraja aprendizes a se reconhecerem como “sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer”, ou seja, capazes de compreender seu papel ativo nas “situações gnoseológicas”¹⁸ que fazem parte de sua educação. Essas situações podem ser compreendidas dentro da LA, como sendo de extrema relevância, ao refletir sobre os modos como a linguagem é entendida, pensada, ensinada, no ambiente escolar. A linguagem afetiva, por sua vez, é a de interesse desse estudo ao refletir sobre o que transmitem as relações interpessoais, e o que se frutifica disso, pensando também, no que ocorre fora da escola.

Nesse sentido, recordei-me das anotações que fiz em meu diário de campo sobre João, 3 anos de idade. Estava choroso em uma determinada tarde de abril. Queria colo o tempo todo, mas dada a grande demanda de sua sala, eu não podia dedicar minha atenção exclusivamente a ele. Ainda assim, abracei-o por alguns minutos, limpei-lhe as lágrimas e sussurrei em seu ouvido: “*eu amo você*”. Sua feição mudou completamente, como quem se assusta, e me disse: “*minha mãe fala assim comigo também!*”. Finalizou me dando um beijo no rosto. Coincidentemente ou não, após aquele nosso afeto de amorosidade partilhado, João se sentiu mais confortável e ficou mais participativo, tendo cessado o seu choro. Essa experiência reforça minha certeza de que é preciso que os alunos se sintam amados e acolhidos.

Concordo, portanto, com o que dizem Barcelos e Coelho (2018) sobre o amor ser parte essencial da nossa humanidade. Entendo que o afeto amoroso proporciona um aumento do *conatus* de Spinoza, aumentando a potência de agir dos corpos. O “modo” corpo do professor afeta o “modo” corpo do aprendiz, potencializando sua participação ativa em sala de aula, desenvolvendo seu letramento emocional afetivo crítico como concebido por Ahmed (2004) e Barcelos (2022), entre outros.

Nos depoimentos das professoras participantes desta pesquisa, a importância do acolhimento¹⁹ amoroso é mencionada pelas professoras de maneira indireta. No caso da fala de Cora, esse acolhimento diz respeito ao olhar zeloso e cuidadoso - ou, como diz Cora, “atento” - que permite identificar singularidades, conforme o seguinte depoimento:

¹⁸ A gnoseologia é a parte da Filosofia que reflete sobre a origem, a gênese do conhecimento humano. As situações gnoseológicas, de acordo com Freire, permitem um olhar reflexivo para os momentos em que o conhecimento ocorre, por vias da educação.

¹⁹ Ao longo da análise, os termos acolhimento e acolhida foram utilizados de maneiras distintas, por mim. O primeiro, diz respeito à atitude de acolher. O segundo diz sobre um momento específico de receber os estudantes, na entrada da escola ou no início das aulas.

“Na escola de Educação Infantil as crianças expressam seus anseios o tempo todo, quando querem algum brinquedo, quando não querem algo. Neste caso é preciso que o profissional esteja atento para observar cada um, em suas particularidades, pois, às vezes, os seus sentimentos e anseios podem ser agressivos ou tímido (sic) como é o caso de um aluno que temos esse ano. Ele é super quietinho, porém, quando está somente comigo fala de tudo, da família, do amigo, que fez algo que a turma não gostou, então são particularidades que temos que estar atentos o tempo todo.”

Cora enfatiza a importância de estar “atento para observar cada um, em suas particularidades”, de modo a detectar e lidar com os afetos ou sentimentos “agressivos ou tímidos”. É interessante que Cora tenha usado a palavra “particularidades” duas vezes, sugerindo a importância da atenção às “particularidades” de cada um, como ponto de partida para estabelecer uma conexão com as crianças, possibilitando um acolhimento amoroso. Para Cora, esse acolhimento leva em conta as necessidades de cada aprendiz, em um espaço onde essas particularidades podem, ao menos, receber sua atenção; nesse espaço, o aluno “*super quietinho, quando está somente comigo, fala de tudo*”. A atenção aos afetos de amorosidade estabelece um vínculo afetivo com as crianças que cria condições para a superação da timidez, por exemplo.

Assim como Cora, Lygia menciona a importância do respeito às particularidades em uma concepção de educação democrática: “*A gente leva em consideração todas as particularidades. Descentralizando assim um único indivíduo como o detentor, né?! De todo o conhecimento. E sempre buscando, né? O bem comum, a justiça social, o melhor para todos*”.

Descentralizar o conhecimento, em prol da construção coletiva do conhecimento e do “bem comum”, mas sem perder de vista “todas as particularidades”: isso parece ser, para Lygia, essencial para uma educação democrática, baseada no reconhecimento dos estudantes enquanto construtores de conhecimento, aptos a contribuir para uma sociedade pautada na “justiça social”, “no melhor para todos”. Acredito que essa justiça social, tão importante para uma sociedade democrática, encontra condições para se desenvolver melhor em ambientes pautados em uma prática dialógica. De acordo com Guimarães (2001):

Numa prática dialógica, confirma-se o lugar ativo e interativo da criança, a importância da sua palavra e da sua presença. Ela pode sentir-se autora e

protagonista dos projetos cotidianos, junto com o professor e todos os envolvidos. Paralelamente, o lugar ativo do professor também é assegurado, à medida que produz organizações e propostas em sintonia com os movimentos da criança (GUIMARÃES, 2001, p. 50).

Em minha opinião, um acolhimento amoroso com base na valorização das particularidades de cada aprendiz é a base para uma convivência democrática. Por isso, enquanto professora procuro fazer o mesmo que Cora e Lygia, ao buscar uma prática dialógica. Foi dessa forma que consegui proporcionar uma acolhida calorosa para Gabriel e Estrela, despertando-lhes afetos de amorosidade, como relato a seguir, com base nas anotações de meu diário de campo.

Quando me tornei responsável por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), criei o hábito de criar fichas, que nomeei “Diário do Estudante”. Essa demanda veio com o reconhecimento de que dentro do TEA, as particularidades de cada criança variam muito. Existem diferentes graus, estereotípias e maneiras de comunicação. Se não são verbais, esses aprendizes necessitam de uma linguagem paralela, adaptada para cada necessidade. Daí a importância dos registros nas fichas do Diário do Estudante.

Uma das fichas é a de Gabriel, de 3 anos de idade. Gabriel só conseguia se concentrar nas atividades propostas por um tempo bastante limitado no início do ano letivo de 2022. Quando perdia o interesse, se agitava e iniciava um tumulto, com gritos, corpo jogado ao chão, hipersensibilidade aos sons. Seu mecanismo de defesa era correr em direção à porta e, literalmente, fugir da sala de aula. Trazê-lo à força de volta para a sala de aula só o deixava ainda mais reativo e contrariado. Minha preocupação era que a escola ficasse marcada como um lugar que aprisiona, limita e silencia suas necessidades. Como Gabriel poderia se desenvolver plenamente, se ele não era respeitado em suas particularidades?

Com a intenção de auxiliá-lo a sair das crises que o machucavam física e emocionalmente, lembrei-me do seu interesse por água, que o tranquilizava. Uma de minhas anotações em sua ficha era “água auxilia *Gabriel*”. Por isso, em dias mais quentes, assim que identificava uma de suas crises, eu preparava uma banheira com água morna, onde ele podia relaxar. Após 5 minutos de relaxamento, ele já estava pronto para retornar para a sala. Feliz.

Além da água, o parquinho da escola também lhe proporcionava prazer, bem-estar e alegria. Sempre que contrariado, Gabriel tendia a fugir para lá. Por isso, no período de adaptação, levamos um pequeno brinquedo do parque para a sala de aula, de forma que ele compreendesse que ali também havia afetos relacionados à diversão no parque. Aos poucos, Gabriel foi perdendo o interesse pelo brinquedo, e suas fugas já haviam diminuído

consideravelmente em pouco menos de duas semanas. Nesse intervalo, seu tempo de concentração aumentou, e ele demonstrava cada vez mais conforto dentro da sala. A porta, que antes ficava fechada para evitar suas fugas, passou a ficar aberta. No momento da entrada, Gabriel, que antes chorava, passou a entrar sorrindo e esticando os braços em direção às profissionais que estavam ali para garantir a primeira acolhida. A escola tornou-se um lugar de afetos de segurança e bem-estar para ele.

Outro caso em que a escuta empática presente em minha prática dialógica parece ter criado afetos de segurança e bem-estar é o de Estrela, uma criança de origem venezuelana, matriculada no primeiro período. No auge dos seus 4 anos de idade, encerrou o ano letivo sorridente, comunicativa e bastante carinhosa. Seus interesses maiores envolvem colo, balões coloridos e comida na boca, na hora do lanche. Mas nem sempre foi assim. Uma barreira invisível deixava Estrela em local de isolamento. Ao investigar seu caso, descobri que ainda não havia se apropriado do português; sentia-se intimidada com o idioma e, por isso, evitava se relacionar com todos da escola. Entrava chorando na escola, e o seu pai, que a deixava na escola de bicicleta, apressava sua entrada, haja vista que precisava percorrer um longo percurso para deixar as outras duas filhas em diferentes escolas do bairro.

Percebendo sua dificuldade, sempre me dirigia com rapidez para acolhê-la no portão da entrada. Era eu mesma quem a descia da garupa da bicicleta. No fim da aula, com a intenção de aproximar-me cada vez mais de seu universo, também a conduzia até seu pai, e a colocava sentada, junto de suas irmãs, no banco de ferro da bicicleta.

Certo dia, enquanto tentava maneiras de deixá-la mais confortável, recorri ao meu limitado conhecimento da língua espanhola e a cumprimentei com um: “Hola, guapita!”. No mesmo dia, ao fim da aula, quando se despediu de mim, me disse assim: “Adios, Guapita! Amiga!”. Criamos um elo através de nosso “portunhol”, que se estendeu à relação com o pai dela, que ainda estava aprendendo o português também. Para facilitar a comunicação, traduzia os bilhetes escolares, oralmente, no momento da saída, momento em que ele demonstrava muita gratidão.

Pouco tempo depois, Estrela e eu nos conectamos em uma boa e sólida relação afetiva. Sempre que me via corria em minha direção para me abraçar, e solicitava que eu a acompanhasse até a porta da sala. Com outras profissionais, falava o português de que era capaz naquele momento. Comigo, recorria ao espanhol. Lembro-me de pedir para ela me ensinar o nome de utensílios de cozinha, em sua língua materna. Um dia, fez uma confusão com “cuchara” (colher) e “cucaracha” (barata), e só o *Google tradutor* pôde nos auxiliar na compreensão dessa confusão que gerou boas risadas e um *contágio emocional*. As risadas

evidenciaram os afetos de alegria que contagiaram nossos corpos, deixando-nos confiantes e próximas uma da outra.

Ocorre que, no dia da festa cultural, no momento da apresentação da turma de Estrela, o medo da exposição fez com que ela travasse, atrás do palco, antes mesmo de ver a pequena multidão de familiares ali presentes para assisti-los. Todas as crianças se dirigiram ao palco, menos ela. Percebendo o comportamento atípico, me dirigi até ela e tão logo os nossos olhos se cruzaram, os bracinhos já foram logo se estendendo em minha direção, como quem implora por socorro. "¿Qué te pasa?", indaguei. Peguei-a em meu colo e perguntei se gostaria que eu a colocasse no palco, oferecendo-me para ficar bem perto dela, segurando a sua mão se fosse o caso. Assim fizemos; me sentei em uma das extremidades do palco, tão escondida quanto pude, o tempo todo ao lado dela, segurando a sua mão e dividindo a angústia que, aos poucos, foi dando lugar à serenidade necessária para se apresentar.

Coincidentemente, no período em que finalizava a redação deste trabalho, recebi um áudio, via *Whatsapp*, de Estrela:

“Oi, Anna Luiza, como você está? Bem? Eu tô(sic) aqui, brincando com as minhas irmã(sic) e a gente sempre brinca de professora, assim como você ensina a gente, há outros dias(sic), que(sic) a gente morava na roça e agora a gente tá(sic) aqui morando numa fazenda, aqui tem piscina e aqui é bem legal, porque tem parquinho.”

O caso de Estrela começou como uma experiência traumática, marcada pelas limitações de uma língua estrangeira, mas foi sendo transformado pelos afetos de amorosidade desencadeados pelos momentos de escuta empática e contágio emocional em nossa prática dialógica, quando sentia que suas particularidades eram levadas em consideração. Quando Estrela diz *“a gente sempre brinca de professora, assim como você ensina a gente”*, revela como esses afetos de amorosidade transformaram sua experiência na escola. No caso de Gabriel, o exercício da escuta empática me possibilitou conhecer e respeitar suas particularidades, o que lhe trouxe mais conforto no espaço escolar. Tanto em um quanto em outro caso, a escuta foi imprescindível; uma escuta que envolveu um olhar atento, e a observação das reações corporais provenientes de diferentes afetos. Essa escuta é indissociável da empatia, que para Boler (1997), é necessária para entender os sentimentos dos outros. Krznaric (2015) define a empatia como a arte de colocar-se imaginativamente no lugar de outra pessoa, compreendendo seus sentimentos e perspectivas, e usando esse entendimento para guiar suas ações (KRZNARIC, p. 28, 2015).

Através da escuta empática, pude contribuir com a superação de desconfortos que Estrela e Gabriel estavam vivendo. Acredito que essa mudança pode ter começado a acontecer quando, no caso de Gabriel, seu corpo pôde ser afetado pelo corpo da água, que o acalmava, e também pelos corpos presentes no parquinho, como os brinquedos, a terra, as árvores, etc. No caso de Estrela, não foi apenas a proximidade de nossos corpos em momentos tensos como o da apresentação no teatro da escola, mas também a presença, na escola, do corpo de sua língua materna, que tentei utilizar em nossa prática dialógica, proporcionando-lhe um afeto de acolhimento amoroso. Para Spinoza (1959), para desenvolvermos plenamente nosso *conatus* ou potência de agir, nossos corpos precisam afetar e ser afetados de múltiplas formas, no contato com outros corpos, sejam eles humanos, da água, dos brinquedos ou das línguas. Dessa forma, ao afetarmos e sermos afetados de múltiplas formas, podemos desenvolver o mais potente dos afetos – a alegria – e assim estimular a circulação de outros afetos de amorosidade, tão importantes para uma convivência democrática na escola e fora dela.

Me encaminho para a conclusão desta seção com minhas reflexões sobre duas fotos que tirei na sala do GIII. Na primeira, há um painel composto por fotos das mãos das crianças:



Fonte: Arquivo Pessoal

O painel com fotos das mãos das crianças me chamou a atenção por sua força simbólica. Ao verem fotos de suas próprias mãos em um recurso pedagógico, as crianças podem ser afetadas por afetos de acolhimento, sociabilidade, responsabilidade e pertencimento. Notei isso ao ver a empolgação de um aprendiz tocando em sua própria mãozinha fotografada. Nesse momento, tive a impressão de que o aprendiz pôde desenvolver afetos relacionados à sua participação democrática na escola e na sociedade em geral.

Outra foto que gostaria de compartilhar aqui é a dos calendários afixados nas salas da Turma da Pipoca e da Turma do Sol, de Primeiro Período, produzidos pelos próprios aprendizes:



Fonte: Arquivo Pessoal

A ideia de confecção de calendários partiu da equipe pedagógica da escola de EI, que buscava alternativas a modelos excludentes de ensino, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, que foi repensado e reestruturado no ano de 2022, com a colaboração de toda a comunidade escolar. Na ocasião, pude contribuir para o debate trazendo o tema da afetividade, para pensarmos, em conjunto, como tornar a escola mais aberta aos afetos, com ênfase na escuta e no acolhimento. Para minha surpresa e encantamento, até um cartaz foi afixado no corredor da sala dos professores com os dizeres “ACOLHIDA E ESCUTA”. Nesse sentido, os calendários refletem o movimento de acolhimento e valorização das particularidades dos aprendizes, com datas pertinentes a cada uma delas, como aniversários do mês e celebrações escolares. Pouca ou quase nenhuma ênfase é dada a celebrações instituídas comercialmente, pois o que importa mais é valorizar aquilo que é pertinente ao meio social dos aprendizes. Isso pode abrir espaço para a inclusão, no calendário da turma, de datas comemorativas que não dizem respeito a todos, como, por exemplo, a família de Estrela, ou as famílias homoparentais, que não são contempladas com celebrações de dias específicos para mães e/ou pais; ou ainda, as famílias em que a maternidade ou a paternidade é exercida de maneira solo, entre outros modelos familiares, culturais ou religiosos.

A confecção de calendários proporcionou aos aprendizes um “pertencimento emocional” (BARCELOS; COELHO, 2016) que, como mencionado anteriormente, se refere ao convite à participação e ao aprendizado em um ambiente estimulante, que oferece segurança suficiente. De modo semelhante, em seus depoimentos, as professoras participantes indiretamente confirmam a importância do pertencimento emocional, e a relação direta entre emoções/afeto e participação nas aulas, uma vez que os afetos se relacionam à forma como as crianças participam ou não das atividades propostas. Escolhi os depoimentos de Cecília, Clarice e Cora, que sugerem haver uma relação evidente entre afetos amorosos e participação:

“A relação é direta. Se a criança está no momento ruim, suas manifestações nas atividades podem não ser as mais esperadas, por isso a importância em se ouvir o aluno na tentativa de compreendê-lo para tentar ajudá-lo. Se a criança está no momento seguro, as suas produções nas atividades podem ir além das esperadas. Então, ter um olhar cuidadoso para cada um em cada dia é de fundamental importância.” (Cecília)

Outra vez, a escuta e o “olhar cuidadoso” geram afetos de empatia que caracterizam uma acolhida atenta às necessidades dos estudantes. Cora, por sua vez, aponta que sentimentos de irritabilidade, se associam à não participação nas propostas pedagógicas. Segundo ela, *“às vezes a criança tá(sic) estressada por alguma coisa e não quer fazer a atividade proposta, tem essa relação”*. No mesmo sentido, Clarice recorre ao acolhimento carinhoso para superar as dificuldades oriundas de um mal-estar emocional dos seus aprendizes: *“Quando a criança não está bem, emocionalmente, é um desafio para mim, atingir os meus objetivos com ela. Procuro conversar com ela com carinho e trazê-la para o contexto da escola.”*

4.4 Corpos e afetos na sala de aula e outros espaços escolares

Nesta seção gostaria de refletir sobre o espaço escolar, como se configura em diferentes ocasiões, e os afetos que aí circulam, de modo a responder à questão: em quais condições podem circular afetos relacionados a práticas democráticas na escola e na sociedade em geral. As duas configurações espaciais que descrevo a seguir são muito comuns na escola em que realizei a pesquisa:

- A. Uma sala de aula tradicional, em que mesas e cadeiras estão dispostas em fileiras, nas quais as crianças permanecem sentadas, assistindo a uma aula expositiva da professora, à frente da sala;
- B. As crianças e a professora estão sentadas em círculo, sobre um tapete disposto no chão da sala de aula. Todos podem fazer contato visual com todos do grupo, sem ninguém em posição de destaque.

No cenário **A**, a docente transmite conhecimentos e, como já mencionado anteriormente, *ensigna* (DELEUZE; GUATTARI, 2011) para estudantes sentados, em

silêncio, de modo que mal podem estabelecer contato visual com os colegas. Seus corpos se limitam a ouvir com atenção e registrar o que lhes é depositado ou *ensinado*, sendo afetados, entre outras coisas, pelas carteiras dispostas em filas e pela voz e pela visão da docente, mais alta e à frente, ocupando uma posição de poder, como detentora de conhecimento. Os corpos dos estudantes estão dispostos de forma que dificulta sua sensação de acolhida e pertencimento a um grupo, e coloca-os em posição de inferioridade, em que podem surgir afetos como o medo. Relembremos que para Ahmed (2004), o medo pode ser uma estratégia de controle dos corpos ou grupos sociais, onde interesses dominantes se posicionam de modo a gerar medo, restringindo o espaço que os corpos podem ocupar, bem como a sua capacidade de agir/interagir. Nesse sentido, o medo configura-se como um afeto limitador da ação humana, mediante intenções sociais muito bem delimitadas, que excluem e subalternam determinadas classes.

Por outro lado, no cenário **B**, característico das rodas de conversa, todos estão no mesmo nível, sentados no chão em uma roda em que podem se ver e ouvir. Trata-se de um cenário em que as crianças podem desenvolver afetos de pertencimento, empatia, colaboração e inclusão – afetos favoráveis a uma convivência democrática, a partir de uma acolhida amorosa que valoriza a oportunidade dos estudantes se expressarem e de praticarem o exercício da escuta, bem como a empatia.

A atenção aos afetos de amorosidade promove um vínculo afetivo com as crianças, que cria condições para a superação da timidez, por exemplo. Para que isso aconteça, o professor pode criar espaços semelhantes ao cenário B, adotando, por exemplo, a disposição circular das cadeiras, que promova afetos de acolhida e participação; ou então um professor que circula pela sala e olha nos olhos dos alunos e, ainda, pousa sua mão sobre os ombros dos aprendizes, enquanto leciona; ou, quem sabe, que coloca os alunos na frente da sala, em sistema de rodízio, descentralizando o poder atrelado à sua figura.

Algumas características do ensino tradicional – como a configuração espacial do cenário A – dificultam a circulação de afetos relacionados a uma acolhida amorosa, e o envolvimento ou participação dos aprendizes. Por outro lado, a mediação do docente é essencial para fazer circular esses afetos; por exemplo, se as crianças se sentam em roda de conversa, mas são impedidas de conversar ou de se movimentar, pouco importa o modo como estão sentadas.

Existem espaços na escola onde a pesquisa foi realizada que me parecem bastante apropriados para a circulação de afetos como no cenário B. Trata-se da biblioteca, onde podem surgir afetos favoráveis à convivência democrática, conforme anotações em meu

diário de campo. Durante as visitas dos aprendizes à biblioteca que promovo com frequência, percebo o encantamento pelos livros no brilho dos olhos dos estudantes e no modo como interagem com as docentes; noto sua empolgação, conforto, e sua disposição em participar ativamente. Em sala de aula, a leitura também tem um papel de extrema relevância. No entanto, há uma certa magia em visitar a biblioteca e se deixar afetar pelos corpos dos livros: corpos de tamanhos e volumes diferentes, desenhos e cores vibrantes em suas capas, que convidam a entrar em contato com um mundo de histórias. De certa forma, esses corpos-livros tão diversificados espelham a diversidade de corpos que habitam o meio social dos aprendizes – daí a possibilidade de pensar a literatura como um instrumento de reflexão social, abrindo caminho para

o incremento do saber, gerado no bojo da interação com diferentes tipos de texto que, pode levar o sujeito-leitor a compreender as relações e as forças existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as historicamente e posicionando-se frente a elas (BAJARD; SILVA; MARQUES et al, 1994, p.36)

Na EI, essa possibilidade surge como uma maneira de superar a apropriação mecânica criticada pela Psicologia Histórico Cultural²⁰ (PHC). Para Maturana (1998):

O educar-se se constitui no processo em que a criança ou adulto convive com o outro, e ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. (MATURANA, 1998, p. 29)

Nesse contexto, as interações sociais desempenham um papel fundamental na moldagem do espaço de convivência, e é por meio delas que o conhecimento se estabelece, emergindo das experiências compartilhadas. Essa perspectiva está em total consonância com os princípios fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que enfatiza a influência do contexto social e histórico no desenvolvimento humano. Ao considerarmos a biblioteca como a "casa dos livros", percebemos que os aprendizes, mesmo antes da alfabetização, podem iniciar a compreensão da função social da leitura, sendo esta uma prática que se desenvolve em constante interação com o meio e com outros indivíduos.

²⁰A Psicologia Histórico Cultural consiste em uma abordagem que considera as relações sociais e culturais, no desenvolvimento humano.

Na Educação Infantil, a leitura transcende a simples decodificação da escrita; ela se transforma em um meio de proporcionar experiências que integram os aprendizes ao universo letrado que os cerca. Essas vivências, alinhadas com os princípios da PHC, não apenas contribuem para uma convivência democrática, mas também estão sintonizadas com a ideia de Vigotski (1995) sobre a internalização de práticas culturais. Ao ampliar a visão – e audição, como discutiremos a seguir – dos aprendizes, a leitura permite que eles se abram para a diversidade de experiências sociais e culturais presentes no mundo.

Dessa forma, a leitura na Educação Infantil não apenas prepara as crianças para a alfabetização, mas também as conecta desde cedo às práticas sociais e culturais que permeiam a sociedade. Essa prática educacional se torna, assim, uma experiência transformadora, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando uma base sólida para a compreensão crítica do mundo ao seu redor desde os primeiros momentos de sua formação educacional. Como os aprendizes na EI ainda não aprenderam a decodificar a escrita, utilizamos a contação de histórias. Bajard (2005) defende a importância da dimensão oral da leitura e sua função social e comunicativa na conquista da língua escrita. Para ele, “é necessário fazer do dizer uma das grandes práticas da língua escrita, [e que] não pode desaparecer quando se instala o domínio da leitura” (2005, p. 80). De acordo com o autor, quando o professor lê, promove um momento social importante: “é o momento em que o livro é socializado com todos. O texto torna-se acessível pela voz do mediador e as ilustrações podem ser vistas por todos” (2012, p.27).

Às vezes, o planejamento docente já inclui a escolha da obra. Em outras ocasiões, a turma decide em conjunto qual livro será lido. A contação é diferente de profissional para profissional, mas é recorrente o modo como as crianças se sentem incluídas e estimuladas. São muitos elementos que permitem uma associação da história com a vida dos aprendizes. Talvez por isso sua participação empolgada na contação. Vigotski (1995) afirma que, apesar da escrita ser uma representação de segunda ordem, ou seja, representar a fala que, por sua vez, representa o mundo real, é necessário que ela se torne uma representação de primeira ordem (mundo real). Isso significa que, ao ler e escrever, é fundamental estabelecer uma relação direta entre a escrita e o mundo real. Ainda, Volóchinov (2017) contribui para essa compreensão ao discutir dois aspectos cruciais: primeiro, que a própria consciência humana se constitui a partir de matéria significativa (signos), e segundo, que os signos são constituídos a partir de relações humanas, nunca provêm de uma consciência individual. Essa perspectiva reforça a ideia de que o diálogo e as interações sociais são fundamentais não apenas para a formação da consciência, mas também para a construção dos signos que permeiam o processo

de leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, a leitura torna-se não apenas um ato individual, mas uma manifestação dialógica, onde as relações humanas e as experiências compartilhadas influenciam diretamente a construção do conhecimento e do significado.

Uma de minhas anotações em meu diário de campo diz respeito à contação da história “O aniversário do bebê”. Utilizamos fichas em tamanho extragrande (aproximadamente 30x30cm) para cada página do livro, permitindo uma boa visualização de seus aspectos gráficos. Assim que as crianças se organizaram, cantamos: “História, história, história... Agora, agora, agora!”, como parte de um ritual de início para a leitura. Conforme a contação foi se desenrolando, fui fazendo perguntas específicas sobre a história para as crianças. Por exemplo, na página do bolo, há uma vela que indica a idade do bebê (1 ano). Questiono então: “Quem adivinha qual a idade do bebê?”, e todos levantam hipóteses a partir das interpretações da imagem associada à leitura do texto. “O que tem na caixa de presente?”, “Quem chegou para a festa?” suscitam muitas respostas. Em condições oportunas de tempo, até preparamos a receita do bolo, trabalhando o portador textual “receita”, para cantar parabéns para os bebês (aprendizes), assim que o bolo fica pronto. O bolo é servido, enchemos balões, brincamos de aniversário e trocamos cartas ilustradas pelas crianças, como presentes.

Ao revisitar as anotações em meu diário de campo, recordo-me da instrução valiosa de uma das minhas mestras na graduação, que já salientava a importância de estimular os múltiplos sentidos nas aulas de literatura. Em suas práticas, ela propunha que as contações de história incorporassem elementos como panos macios, proporcionando aos estudantes a oportunidade de tocar e experimentar sensações confortáveis enquanto absorviam as narrativas; sugeria também a introdução de aromas no ambiente da contação ou a preparação de receitas relacionadas às histórias contadas. Nessa abordagem, vislumbro reflexos da PHC, que destaca a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento humano. A proposta da minha mentora ressoa com a concepção vigotskiana de que a aprendizagem é mediada por instrumentos culturais, neste caso, os elementos sensoriais, que enriquecem a experiência educativa e contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Naquela época, minha reflexão sobre os afetos era incipiente. Hoje, compreendo, inspirada por Spinoza e seus preceitos, a importância de permitir que os corpos dos aprendizes sejam afetados e afetem, multiplicando as experiências emocionais para potencializar a capacidade de agir de seus corpos e mentes. Essa perspectiva, alinhada à visão histórico-cultural, destaca a interação constante entre sujeito e cultura como impulsionadora do desenvolvimento.

Ao fortalecer o afeto da alegria, conforme proposto por Spinoza, vislumbro esse sentimento como a base para uma convivência democrática entre os aprendizes, tanto na escola quanto na sociedade em geral. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural enfatiza a importância das interações sociais e da cultura compartilhada na construção de significados e na formação da individualidade.

No mesmo diário, destaquei a biblioteca em pelo menos quatro situações distintas, associando consistentemente o espaço ao afeto da alegria. A expressão da alegria nos corpos dos aprendizes era perceptível: no silêncio reverente para ouvir as histórias, na curiosidade evidente ao contemplar as ilustrações, na participação ativa durante as sessões e na escuta atenta. Aqui, percebo a convergência com a PHC, que reconhece a importância do ambiente culturalmente enriquecido para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Nesse contexto, a contação oral não apenas serve como instrumento para a aprendizagem da leitura, mas também possibilita uma socialização em momentos prazerosos e oportunos, onde os afetos potencializadores são gradualmente "grudados" nos corpos dos aprendizes, conforme conceituado por Benesch (2017). Essa dinâmica, fundamentada na interação social e cultural, alinha-se aos princípios histórico-culturais de Vigotski, que destacam a importância das relações interpessoais na construção do conhecimento.

Ao criar a expressão "objetos pegajosos" (*sticky objects*), Benesch (2017) destaca os diversos sentidos que deslizam ou se fixam nos corpos ao serem afetados por outros corpos. Aqui, encontro uma associação com a ideia de Vigotski sobre a internalização de instrumentos culturais, representada por esses "objetos pegajosos" que aderem aos aprendizes, contribuindo para o desenvolvimento das funções mentais.

No âmbito da biblioteca, no contato com as obras literárias, estas se transformam em "objetos pegajosos" associados aos afetos de alegria e encantamento, fundamentais para a promoção de uma convivência democrática enraizada na diversidade de histórias e experiências no mundo. Essa interconexão entre afetos, ambiente culturalmente enriquecido e interações sociais corrobora com a visão histórico-cultural, ressaltando a importância da cultura compartilhada na formação de indivíduos plenos e participativos na sociedade.

4.5 Entrando no mundo da escrita alfabética

Para além das leituras diárias, oportunizadas pelos livros literários, e das receitas, preparadas carinhosamente com as crianças, a escrita do nome próprio é uma aprendizagem que vai de encontro com a proposta da escola. Nesse processo, entregamos fichas

plastificadas, que, de um lado possuem o primeiro nome, e do outro, o nome completo. A introdução do material, nas salas de crianças menores, como a de GII, ocorre no momento da “chamadinha”. As fichas são dispostas, pelo chão. A professora faz a chamada, no momento da primeira roda de conversa do dia e a criança busca a sua ficha, conforme o nome chamado. Ao lado do nome, há uma foto, durante o primeiro semestre, para auxiliar na identificação de si, na ficha. É uma forma de permitir que a criança, de dois anos, se visualize naquele material, tanto pela foto, quanto, por que não, pela escrita de seu nome. O processo de apropriação do significado daquelas letras ocorre de maneira gradual. Ao fim do primeiro semestre, as fotos já não são necessárias. Ademais, são coladas, nas cadeiras, fichas com o nome de cada estudante.

Orientamos que elas busquem seus nomes nas cadeiras, para que se sentem nesses locais. Do mesmo modo, as cadeiras com os nomes, estão também nas salas de GIII, conforme foto ilustrativa:



Fonte: Arquivo Pessoal

Em diferentes e variados momentos são oferecidos materiais para que as crianças elaborem tentativas de escrita dos nomes próprios, e de palavras relacionadas aos projetos desenvolvidos pela escola e, pelas próprias turmas (com base na escolha de cada nome). Essas atividades são arquivadas em uma preciosa produção, individual, que configura o portfólio, que é entregue para as famílias ao fim do ano. A evolução das crianças é evidente e muito satisfatória.

Outrossim, no início e no fim do ano letivo, existem os momentos destinados a matrícula/rematrícula. Por que estou abordando essa questão agora? Pois como eventual, em

2022, auxiliei na secretaria nesses momentos e conheci mais sobre as famílias das crianças, ao recolher os dados cadastrais e revistar as fichas de cada estudante. É fato que existem pelo menos 3 famílias, nas quais os responsáveis assinam com as suas respectivas digitais. Outras tantas falam algo como: “Só sei assinar, tá(sic)? Vou assinar do meu jeito.”, quando solicito que confirmem a ficha de matrícula e assinem, caso as informações estejam todas corretas.

O fato que me faz querer discorrer sobre isso é salientar o movimento de transformação que a escola, instituição, possibilita, ao permitir que as crianças, de 2 e 3 anos, já se encaminhem para a significação da escrita do nome próprio, sendo, em alguns casos, as primeiras da família a compreenderem esses códigos de maneira respeitosa, inclusiva e empática. Na EMEI, trabalhamos com base na teoria sociocultural e nos estudos de Vigotski, ao abordar o desenvolvimento infantil, por isso, as atividades elaboradas e propostas não intencionam memorizar e reproduzir, mas questionar, valorizar e encontrar sentido.

Segundo Vigotski (1995), o processo de aquisição da escrita pela criança é a própria história do desejo de expressão da criança. Inicia pelo gesto (escrita no ar), tem sua manifestação pelo desenho, pela fala, pelo faz-de-conta até que chega à linguagem escrita. Sem pressão, sem apagar, sem dar aos aprendizes um certo/um errado. É natural. Por essa razão, valorizamos os desenhos, a fala (como nas rodas de conversa/de afeto), valorizamos as brincadeiras, as imitações, as produções. Esse processo de aprendizagem e de inserção no universo letrado, com valorização dos afetos sentidos, conduz-nos para o letramento crítico e afetivo que se aproxima dos ideais democráticos intencionados por grupos progressistas, ao colocar essas crianças em um exercício de democracia, em cada dia de aula, em cada olho no olho, cada toque no rosto, em cada planejamento pedagógico.

4.6 Afetos infensos a uma convivência democrática

Em meu diário de campo, também fiz anotações sobre momentos de conflitos na sala de aula que ajudei a mediar, na tentativa de reestabelecer uma convivência democrática no meio escolar. A partir de minhas anotações, reflito aqui sobre os afetos associados a esses conflitos, e como puderam ser trabalhados.

4.6.1 Bruno²¹

²¹Ressalto que, a partir daqui, faço uma opção por apresentar os relatos das subções intituladas: Bruno, Jeff e Bento, tal como escrevi em meu diário de campo, acrescidas da análise dessas elaborações.

A primeira anotação que trago aqui é sobre o aprendiz Bruno, na ocasião da escolha do nome da turma GIII, que descrevi acima. Após o início da votação, Bruno, ficou bastante chateado, quando percebeu que sua sugestão “galhos” estava recebendo menos votos. Concluída a votação, chorou, cruzou os braços contra o peito e posicionou seu corpo voltado para a parede, fora da roda em que seus colegas estavam sentados. A situação o afetou com tristeza e raiva. Não queria, sequer, ouvir a professora que tentava consolá-lo, falando da beleza de cada um daqueles nomes. As feições de Bruno mostravam que continuava afetado pela raiva, embora ele aceitasse o afeto carinhoso do abraço da docente, que o segurava no colo. Aos poucos, o corpo de Bruno já se mostrava mais confortável e alguns sorrisos se esboçavam timidamente em seu rosto, afetado pela empolgação da turma, que aplaudia e gritava com alegria.

Uma parte da turma, entretanto, parecia afetada por frustração e irritabilidade, enquanto a outra metade comemorava, tocando as flores do painel e cantarolando: “Flores, flores, flores”. Veio o intervalo do recreio, em que as crianças tiveram um tempo para pensar em outras coisas, comer, tomar água e brincar, ou seja, *foram afetados por outros corpos*. No retorno para a sala, o clima já era novamente amigável. A grande maioria, provocada pela professora, começou a sugerir modos de decorar a sala com belas flores. Láís, que outrora estava chateada, comentou “*vovó tem muitas flores, vou pedir pra ela trazer as flores dela pra gente*”. Essa mudança de afetos foi provocada não apenas pela mediação das professoras, a fim de consolar aqueles que estavam tristes e cabisbaixos, mas também pela interação entre as próprias crianças, com seus próprios mecanismos de superação da frustração. Ao refletir sobre a situação, me lembrei da teoria spinozista, segundo a qual um afeto só pode ser superado por afetos contrários a ele, porém de maior intensidade. Assim, quando foram afetadas pelas brincadeiras e risos dos colegas, pela água e pelo lanche, as crianças que antes do recreio experimentaram afetos de desapontamento, puderam superá-los.

Bruno, no entanto, seguiu insatisfeito até o fim da aula. No dia seguinte, porém, trouxe uma flor, que encontrou na porta da escola, para enfeitar a sala. Bruno levou mais tempo para superar seus afetos de raiva e frustração, que os afetos de acolhimento, baseado na prática dialógica daquele ambiente, o ajudaram a superar. Esses afetos de raiva e frustração, associados ao conflito que relatei em meu diário de campo, sinalizam a importância de refletir sobre o modo como determinados afetos atingem determinados corpos. Concluo reafirmando a necessidade de criar oportunidades para que os aprendizes afetem e sejam afetados de diversas maneiras, de forma a aumentar sua alegria e, assim, valorizar a diversidade de corpos

em seu meio social, refletindo sobre os direitos e deveres de cada um, como parte de sua cidadania. Novamente, falamos de democracia.

4.6.2 Jeff

*“Hoje ele está impossível. Pode ir até lá, por favor? Não posso ir, pois vou atender uma família agora”*²² – disse a diretora. Ela se referia a Jeff, um estudante de 5 anos de idade, que já possuía, até o momento descrito, um histórico de situações envolvendo raiva, violência verbal e física para com os colegas e professores.

Enquanto caminhava em direção à sala de aula na qual Jeff estudava, vi, de longe, a professora apontando para o canto externo da sala, local da escola cercado de árvores. Quando olhei para onde ela apontava, vi Jeff bastante agitado, fora da sala, jogando pedras em direção aos colegas e professora, e, na minha direção também, quando percebeu que estava me aproximando dele. Continuei chegando mais perto e pedi licença para que me sentasse ali, por perto. Ele consentiu. Me sentei então e ofereci ajuda para entender o que estava ocorrendo: *“Meu bem, vi que está nervoso, triste. O que houve? Sente aqui, vamos conversar.”*

Nesse instante, ele se sentou, ainda mantendo certa distância. Emburrado, cruzou os seus braços e as suas pernas, com o semblante bem fechado.

“Olha, estou vendo que está zangado, chegue mais perto! Posso te ajudar a resolver isso.” Não chegou. Sugeri então que eu fizesse a aproximação:

“Posso me sentar ao seu lado? Me deixe te dar um abraço, isso pode ajudar.”

Ele fez que sim com a cabeça. Me aproximei, o abracei e senti as lágrimas pingando em meus braços. Ficamos os dois em silêncio. Enquanto ele chorava, fazia carinho em seus braços. Seu corpo foi ficando cada vez mais confortável. Não queria sair do abraço.

“Vamos tomar uma água fresquinha? No caminho você pode me contar o que aconteceu.” E Jeff foi logo respondendo: *“Tia, a tia Olga gritou comigo, me disse que eu não ia fazer mais a atividade de colorir, porque empurrei o colega na fila. Não quero voltar para a sala.”*

Conversei sobre o quão errado é empurrar alguém. Com voz calma e sem julgamentos, concordamos que isso não é adequado, é uma violência que machuca o outro, demonstrando arrependimento, ele disse que não repetiria e demonstrou interesse em pedir

²² Novamente, ressalto que os diálogos em destaque nessa seção foram retirados *ipsis litteris* do meu diário de campo.

desculpas. Deixei que ficasse comigo por mais alguns minutos e, finalmente, o levei de volta para a sala, onde se desculpou com a professora e os colegas, e ficou, até o fim do dia.

Após alguns dias, a analista pedagógica me disse que eu havia ganhado um fã. Em conversa com a mãe do estudante, ela contou que, no quarto de Jeff, fizeram um mural com as coisas que o acalmam, e que, a pedido do próprio Jeff, colocaram meu nome no topo desse mural.

“Tia, a tia Olga gritou comigo”. O grito da professora em sala acabou deixando Jeff revoltado e contrariado. O afeto de revolta, junto com o comportamento agressivo que desencadeou, foi provocado pelo corpo da voz da professora, que pôde ser transformado por afetos de amorosidade: um abraço carinhoso, uma voz serena e uma aproximação respeitosa. Dessa forma, consegui que se acalmasse, para lidar com seus afetos/sentimentos de raiva e frustração. Minha mediação, caracterizada por afetos amorosos, pode ter sido bem-sucedida ao valorizar a escuta. “Escutar é abrir-se para a experiência, acolhendo a vulnerabilidade e a contingência na qual isso nos coloca.” (DUNKER; THEBAS, 2011, p.48).

4.6.3 Bento

Bento estava aos gritos em sua sala. O professor responsável pela turma, naquele horário, estava visivelmente alterado. Pela janela, segui observando sem que me notassem.

“Você agrediu o seu colega! Aqui na sala você não fica!” – Gritava o docente.

“Mas eu quero ficar.” – Respondia furioso o aprendiz.

E assim entraram em uma disputa, de quemalaria mais alto. Quanto mais negativas o professor fazia, mais descontrolada a situação. Eu que observava, mantendo certa distância, pedi licença para intervir pois naquela altura o protesto de Bento consistia em se debater no chão, gritar e bater em quem se aproximava.

Aos poucos, estabeleci contato visual com o menino e expliquei que havia chegado para ajudá-los. Insisti na tentativa de comunicação efetiva, pedindo que me explicasse o que acabara de ocorrer. Imaginei que a possibilidade de deixá-lo falar, explicar, poderia contribuir com a superação do afeto/sentimento de raiva, que estava vivenciando naquele instante. Ele cedeu. Permitiu minha aproximação sem me agredir.

Aos poucos, começou a me contar sobre como o amigo em quem bateu o havia contrariado, desmontando a sua construção feita com peças de Lego. Enquanto ia me explicando, peguei em sua mão e fui conduzindo-o para fora da sala, pois nesse momento,

ainda gritava e chorava muito. Imaginei que um local mais calmo e sem tanta exposição seria mais propício.

Quando já estávamos no corredor, Bento encontrou a sua professora regente e imediatamente se atirou nos braços dela. Chorou ainda mais. Um choro sentido, quase um pedido oralizado de ajuda. Abraçaram-se fortemente. Segui acompanhando a situação, cedendo o espaço para que ela pudesse solucionar a situação com ele. Poucos minutos depois, ainda no colo da professora, Bento aparentava estar mais calmo. No colo dela, conversaram, encontrando, juntos, um meio para solucionar o conflito.

Minhas anotações sobre o caso de Bento em meu diário de campo começavam com dois comentários:

1. O menino de 4 anos gritava para ser ouvido.
2. O professor gritava para silenciá-lo.

O grito inviabiliza o diálogo, dificultando a existência de práticas democráticas dentro da instituição. Além disso, cria um cenário de disputa no qual a criança participa até que se sinta vencida pelo medo. Sobre o medo, Ahmed (2004) sugere, ancorada em Spinoza, que o medo diminui o *conatus* ou a potência de agir do corpo. O menino é afetado negativamente pelo corpo do grito do professor, maior e mais potente. Nessa situação, em que o medo é o principal afeto, não há condições para uma convivência democrática, por causa da assimetria de poder: o mais forte é o que detém mais poder e grita mais alto.

Afetado pelo medo e pela raiva, Bento estava determinado a fazer o que fosse preciso para evidenciar a sua revolta, incapaz de controlar os estímulos corporais decorrentes desses afetos/sentimentos. Quando me aproximei, agachei-me para colocar os meus olhos nivelados com os dele, preparando-me para o exercício da escuta. “Podemos dizer que a escuta envolve um contrato cuja cláusula primeira é o acolhimento” (DUNKER; THEBAS, 2011, p.44). Após essa primeira acolhida, Bento já estava um pouco mais calmo e, ao perceber a aproximação de sua professora, jogou-se em seu colo como quem busca refúgio, segurança e aconchego.

Na próxima seção, trago depoimentos das professoras sobre a forma como lidam com afetos das crianças tais como medo e raiva, ou outros afetos igualmente infensos a uma convivência democrática, como os associados a preconceitos de gênero.

4.7 Como as professoras lidam com os afetos das crianças

Quando questionadas sobre como lidam com os afetos das crianças como medo ou ansiedade, as professoras deram os seguintes depoimentos:

“Penso que a melhor forma de lidar com esses momentos é sempre a escuta. Feito isso, um abraço é sempre bom para que ela possa se sentir acolhida, as vezes um sair da sala já acalma a criança, um lavar o rostinho quando está chorando, beber uma água, tudo isso são formas de tirar um pouco o foco daquela ansiedade que está passando naquele momento.”

(Carolina Maria – GIII)

“Mediando, provocando, incentivando o diálogo e a interação desta criança com adultos e com demais crianças de seu grupo. Não há nada melhor do que expor algum tipo de emoção/ansiedade guardada consigo. A escuta também tem seu papel primordial nesse momento. Ouvir suas inquietações faz a diferença para ajudá-lo a acalmar e entender todas as situações.” (Cecília – 2º período)

“Eu procuro estimular bastante que todos participem, perguntas para estimular, pergunta o que eles acham. Como que a gente resolveria esse problema, né? Dessa forma eu vou estimulando o aluno. E aí vou estimular a participação para adquirir mais conhecimento, né. Assim as crianças desenvolvem mais a comunicação e autonomia. E praticam o respeito próximo, né, ao diverso, né?” (Lygia – 2º período)

Essas três professoras reconhecem a importância da abordagem dos afetos/emoções na EI. Quanto aos afetos/emoções que considero pouco favoráveis a uma convivência democrática, as professoras mencionam o afeto da “ansiedade”. Como abordar afetos como “ansiedade”, entre outras “inquietações”? A participação e o diálogo aparecem com frequência nos depoimentos, assim como a escuta, que tem “um papel primordial” nas interações da criança. Para Lygia, estimular a participação das crianças até na discussão e resolução de problemas pode auxiliar no desenvolvimento de sua “autonomia” e “respeito ao diverso”; ou seja, o diálogo e a participação são apontados como fundamentais para a promoção de afetos democráticos.

Além de mencionar a importância da escuta e do diálogo, Carolina Maria também chama a atenção para a importância de um abraço no acolhimento. Para lidar com afetos como a ansiedade, Carolina Maria sugere “sair da sala”, “lavar o rostinho”, “beber uma água” – em outras palavras, deixar que a criança seja afetada por outros afetos, produzidos no

contato – ao ingerir ou molhar o rosto – com o corpo da água, entre outros corpos fora da sala de aula, que podem afetá-la de modo a “tirar o foco da ansiedade”. Como já mencionei antes, ao afetar e deixar-se afetar por uma diversidade de corpos, segundo Spinoza, podemos atingir um nível de perfeição maior, aumentando nosso *conatus* ou potência de agir. Entendo que essa potência seja fundamental para uma acolhida amorosa e empática, contribuindo também para a construção de práticas e relações democráticas.

Por vezes, a convivência em uma sociedade democrática pode ser dificultada por estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade em geral, como os associados aos gêneros masculino e feminino. Em minha experiência profissional, estou acostumada a ouvir, até por parte de professores, que meninos não poderiam chorar. Por isso, perguntei às professoras participantes se acreditavam que as crianças reproduziam esses estereótipos, conforme a seguinte questão: **“Você acredita que algumas crianças já tenham internalizado que determinadas emoções são vivenciadas apenas por mulheres ou apenas por homens? Exemplificando: Crenças que afirmam que homens não choram.”**

Posso afirmar, que, com unanimidade, as cinco professoras concordaram que nessa faixa etária há, sim, a reprodução desse comportamento social machista, baseado em visões estereotipadas de fragilidade ou subalternidade associadas à mulher, ou de força e controle emocional associadas ao homem. A única que iniciou o discurso alegando que *“na fase(sic) etária que estou, 3 anos, acredito que não”* foi Carolina, que logo muda o seu posicionamento ao afirmar que:

*“[...]sabe-se que o adulto infelizmente vai incorporando esses conceitos errôneo(sic) na vida da criança principalmente nos meninos, falando que menino não chora; chora sim, pois até adultos choram. Eu **sempre** que ouço essa fala logo retruco com outra: “Chora sim né fulana, pois até nós choramos”. A criança precisa entender que certas emoções vêm em nosso organismo... diria assim, porém precisamos controlar essas emoções, saber entender o que cada uma quer dizer.”* (grifo meu).

Por isso, as participantes deixam transparecer sua preocupação em mudar esse comportamento que, a meu ver, produz afetos pouco favoráveis a uma convivência democrática. Uma dessas participantes é Cecília, que alerta para a necessidade de superação dessa crença tão “limitante” (palavra utilizada por Lygia). Segundo Cecília:

“Eu percebo que há uma crescente no que diz a desmistificação de que as emoções estão em maioria diretamente ligadas as mulheres. Não acredito que não há nada que não possa ser feito em se tratando de crianças. Desde que os professores, as instituições tenham a sensibilidade e a mente aberta para trabalhar esses assuntos e saber identificar essas emoções em todos, ainda que tenhamos famílias resistentes e com tais dificuldades, é possível ampliar esse pensamento. E acredito que isso esteja acontecendo.”

Quando diz que “não há nada que não possa ser feito”, Cecília demonstra sua esperança no potencial transformador da educação, mesmo sabendo de “famílias resistentes” e com dificuldades de se desvencilhar de estereótipos em torno do gênero. Cora expressa uma opinião semelhante em seu depoimento, ao afirmar:

“Sim, já aconteceu de alguma criança falar: “Esse brinquedo é de menina.”, “Aquele é de menino.”, “Essa cor é de menina.”, “Aquele outra cor é de menino.” Que aí eu falo, trabalho com eles, que não, que as cores são para todo mundo. Não importa se é menina ou menino, que o menino pode usar rosa, menina pode usar azul. Que a menina, quando ela crescer, ela vai ter um carro, dirigindo, ela pode sim brincar de carrinho. Que o menino quando ele crescer, ele vai ser papai, então, ele pode sim brincar de boneca.”

De forma semelhante, e de volta ao depoimento de Carolina Maria, professora de uma turma de GIII, há o reconhecimento da existência de afetos e discursos machistas em sua turma de GIII, e afirma tentar reverter tais afetos:

“Na fase(sic) etária que estou, 3 anos, acredito que não. Sabe-se que o adulto infelizmente vai incorporando esses conceitos errôneo(sic) na vida da criança principalmente nos meninos, falando que menino não chora; chora sim, pois até adultos choram. Eu sempre que ouço essa fala logo retruco com outra: “Chora sim né fulana, pois até nós choramos”.

Esse posicionamento de Carolina - de “retrucar” - é compartilhado por outras professoras da mesma EI, conforme pude constatar em situações informais, em que observei colegas abordando questões como estereótipos de gêneros com cuidado e leveza, de forma a permitir que as crianças apenas *sejam*. Embora algumas crianças já tragam discursos estereotipados, e os próprios professores, por vezes, também acabem reproduzindo esses discursos, percebo a existência de brechas para posicionar-se criticamente em relação a

enunciados como “homens não choram”. Quão cruel é ignorar os corpos e afetos de um menino, silenciando-o para que não chore? Acredito que os afetos precisam ser vividos e respeitados por docentes mediadores comprometidos com uma sociedade menos machista, patriarcal ou racista.

Em meu diário de campo, fiz anotações sobre os afetos que pude observar durante um momento de contação da história apresentada no livro “Meu crespo é de rainha”, da escritora bell hooks. Encantadas pelo livro, as crianças passaram a dialogar sobre os diferentes tipos de cabelo e sobre a beleza de cada um. Uma das aprendizes negras disse: “*lá em casa somos todas rainhas, hein tia!?*”. Essa fala me emocionou e me remeteu às ideias de Kilomba (2008), Gomes (2017)²³ e hooks (2017), que já mencionei anteriormente.

Acho importante ressaltar que as salas de aula da escola possuem espelhos, para que as crianças se visualizem, comparando as diferenças entre elas (tamanho, cabelo, cor dos olhos, etc.), para promover afetos respeitosos, empáticos e amorosos. “*Vejam, o cabelo de Cecília é liso e o de Antônio é cheio de cachos! Olha como é bonito esse cabelo dela! Cheiroso! HUUUUUM, que cheirinho bom! Vejam esses cachinhos do Antônio, que preciosidade é essa? Posso pegar um para mim? Que menino mais lindo!*”, brinco em algumas situações, alternando os protagonistas da brincadeira para salientar as diferenças nas belezas. Para problematizar a noção de “cor de pele”, oferecemos bonecas de variadas cores, e livros que abordam a variedade de cores de pele existentes, dialogando sobre a pluralidade étnica e cultural brasileira. “*Tia, eu tenho duas filhas, uma loirinha e uma pretinha, igual eu*”, me contou Melissa, de 3 anos, enquanto brincava na sala de aula, segurando as duas bonecas.

Refletindo sobre o poder das palavras ao cativar a atenção das crianças durante a contação de histórias, recordo-me das palavras de Bakhtin (2011, p. 294), que as descreve como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. Ao sustentar-se em mim numa extremidade, ela encontra apoio no meu interlocutor na outra. Este exercício da palavra cria uma conexão íntima e poderosa, destacando a influência transformadora da comunicação. A prática da escuta atenta e amorosa, na qual nos abrimos à palavra do outro, transforma cada

²³ Para Gomes, “o racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos, baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito de democracia racial [...] A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos “cor da pele”, “tipos de cabelo”, “formato do nariz”, “formato do corpo” o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil” (GOMES, 2017, p. 98).

encontro com a alteridade em uma oportunidade de expansão das perspectivas individuais, contribuindo para uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo ao redor.

Essa abordagem, alinhada com a visão de pesquisadores de letramento crítico mencionados no capítulo anterior, representa uma forma de leitura de si e do mundo. Vigotski (1995) ressalta que, assim como a linguagem oral é adquirida de forma natural pela criança, a escrita deve ser aprendida a partir de uma necessidade intrínseca quando inserida em uma sociedade letrada. Seguindo essa lógica, acreditamos que uma criança imersa em afetos e atitudes respeitadas, antirracistas, anticapacitistas e contrárias às lógicas machistas e homofóbicas, sentirá uma necessidade intrínseca de agir de maneira semelhante.

Diante desse cenário, destaca-se a importância de uma mediação docente marcada por afetos de amorosidade e acolhimento. A docência deve ser mais do que uma transmissão de conhecimento; ela se torna um ato de cultivar um ambiente onde se promovem, como resposta, afetos de confiança, empatia e encantamento. Nesse contexto, a relação entre o educador e o educando se transforma em um espaço de construção mútua, onde a linguagem não apenas transmite informações, mas também molda atitudes e valores, deixando uma marca indelével na formação do indivíduo. Quando questionadas sobre a mediação docente, as professoras participantes ressaltaram a importância de seu trabalho na formação de discentes capazes de afetar e serem afetadas pela amorosidade. Para que haja êxito, Cecília considera que é imprescindível “(...) *possibilidade a esses alunos a se manifestar(sic), opinar, ouvir o outro, ponderar ideias.*” Já Clarice alega que “*considera os seus alunos adultos em miniatura que irão se transformar em cidadãos críticos*”. Acredito que essa fala dialoga com minha própria visão de escola como espaço microssocial, permeado por micropolíticas, para a preparação do macrosocial e suas macropolíticas. Para isso, a professora trabalha “*de forma questionadora, instigando (...) levando-os a pensar antes de tudo*”. Novamente, os depoimentos de Cecília e Clarice vão de encontro à proposta de letramento emocional crítico mencionada anteriormente.

Carolina Maria e Cora também acreditam que sua mediação influencia diretamente o modo como as crianças lidam com os afetos que emergem no cotidiano escolar. Isso fica evidente, quando responder a seguinte questão: **“Você considera que seu trabalho auxilie na elaboração e compreensão das emoções dos seus alunos? Como você justifica a sua resposta?”**

“*Acredito que sim, a cada momento que auxilio o meu aluno no **controle** de sua raiva, de suas alegrias exageradas, pedindo que se acalme, ensinando-os a pedir, a se desculpar e a*

agradecer, acredito que estou contribuindo para melhor compreensão de suas emoções.”
(Carolina Maria)

*“Acredito sim, às vezes a criança está ansiosa para poder falar, mas ela tem que aguardar a sua vez de falar, então essa emoção da ansiedade, ela tem que aprender a **dominar** ela, a **controlar** ela. Esperar sua vez, entender que o coleguinha também tem a vez dele de falar, eu acredito que auxilie sim.”* (Cora)

Através de sua mediação, Cora afirma poder ajudar seus discentes a “esperar sua vez”, “entender que o coleguinha também tem a vez dele de falar”. Para que isso aconteça, segundo Cora e Carolina Maria, é preciso “controlar” a raiva e “dominar” sua ansiedade. O uso das palavras “controlar” e “dominar” os afetos de raiva e ansiedade me remete à noção neoliberal de “autogestão”, mencionada na BNCC, e que se aproxima da noção, igualmente neoliberal, de “inteligência emocional”, cunhada por Goleman (1995). Com base na crítica de Benesch (2017) a essa educação concebida “em termos neoliberais como resultados de aprendizagem pré-determinados, seguindo o modelo corporativo de responsabilização” (2017, p.115), entendo ser menos importante “controlar” ou “dominar” os afetos do que respeitá-los, entendendo-os como mais ou menos capazes de aumentar sua potência de agir como indivíduos e também como parte de uma sociedade composta por múltiplos interesses e posicionamentos.

A participação macropolítica em uma sociedade democrática requer a atenção às necessidades de diferentes aprendizes no nível micropolítico das relações sociais pautadas na empatia, como as que pude observar no atendimento a Gabriel, conforme as anotações em meu diário de campo. Nunca foi dito à turma de Gabriel que ele tem o diagnóstico de TEA. No entanto, percebi como o aluno era respeitado por seus colegas em diferentes situações, em que prevalecia o acolhimento amoroso. Quando Gabriel queria sair da sala, por exemplo, alguns colegas o pegavam pela mão e explicavam carinhosamente “*agora vamos fazer atividade aqui na sala, Gabriel*”, e ele cedia ao pedido carinhoso, participando da atividade proposta. Já vi, no momento do lanche, algumas crianças encorajando-o a comer sozinho, sem a necessidade de receber a comida na boca: “*Faz igual eu, Gabriel! Sozinho! Abre um bocado e faz aviãozinho assim*”.

Ao reler essas anotações de meu diário de campo, entendo como a política perpassa os corpos e afetos; entendo também que a atenção à política com *p* minúsculo (JANKS, 2018) ou micropolítica dos afetos e emoções pode afetar a macropolítica das instituições sociais de

muitas maneiras imprevisíveis - por exemplo, na formulação de políticas de inclusão no nível dessa instituição de EI em particular e talvez em nível mais amplo. A releitura de minhas anotações e da transcrição dos depoimentos das professoras participantes também me proporciona um afeto de esperança, pois percebi a centralidade dos afetos de amor e empatia no acolhimento, e que a instituição de EI em que realizei minha pesquisa oportuniza vários encontros entre corpos que propiciam a emergência desses afetos. Como já afirmei antes, são afetos característicos de uma educação emancipatória como concebida por Paulo Freire, fundada em um diálogo constante com o outro, em que podemos submeter nossos “achados” a uma análise crítica. A meu ver, essa é a educação mais adequada a uma sociedade democrática, tal como a que idealizo para meu país.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Cora Coralina*

Eu já sentia, na pele, a relevância desse estudo, antes de iniciá-lo efetivamente. Agora, mais pesquisadora do que outrora e não tanto quanto pretendo ser, encontro-me, dentro da esfera da LA, inclusive, ao me enxergar como professora, pesquisadora, em estágio probatório. No meu caso, como “babá”, sequer tenho direito a módulo. Não obtive, ao longo desses anos, direito à licença para estudar. Tampouco possuía recursos para dedicar-me exclusivamente aos estudos. Muito se fala e se espera sobre a intelectualidade dos professores. No entanto, não é possível pensar, nessa evolução acadêmica, sem levar em consideração as condições limitantes que estão atreladas às licenciaturas.

Afirmo isso baseando-me nas vivências que tive tanto na rede privada, quanto na rede pública. Essas considerações me permitem concluir que um ambiente pautado na alegria, afeto tão essencial ao conatus, estão também entrelaçadas ao ser professor. Para tanto, teorizei essa investigação de modo a provar que sim, os afetos podem potencializar características democráticas, mas ressalvo aqui, nas considerações finais, que é preciso pensar também, nas condições docentes. Dois anos não seriam suficientes para abordar a complexidade dessas problemáticas, por isso precisei estabelecer um foco nos afetos dos discentes, para conseguir elaborar, com mais profundidade, a temática. No entanto, deixo meu posicionamento claro, no início dessas considerações, em favor de um acolhimento afetivo que abraça, literalmente, os professores pesquisadores. Que essa produção seja, para além de toda a sua abordagem, um registro escrito, da importância de levar a pesquisa à escola. De levar a escola à pesquisa.

Outrossim, de volta aos objetivos específicos de minha pesquisa, para compreender meu objetivo geral, me propus a analisar quais afetos são mais favoráveis ao desenvolvimento de atitudes e práticas democráticas nas séries iniciais da educação formal; e em quais momentos e circunstâncias esses afetos podem circular nessa instituição. Para tanto, os meus dados empíricos foram organizados em seções. A primeira tratava de como a escola poderia se configurar enquanto espaço potencializador da democracia. Entendo, em consonância com a análise dos depoimentos das professoras, que a escola pode sim potencializar aspectos

democráticos desde que estimule práticas que respeitem as singularidades das crianças e permitam, a elas, o exercício dialógico de ouvirem, serem ouvidas, posicionarem e experimentarem diferentes posicionamentos.

Um momento oportuno para essa experimentação dos estudantes pode ser observado na subseção que trata das rodas de conversa/rodas de afeto que apareceram, inicialmente, nos depoimentos das docentes. A partir disso, estabeleci uma relação com as minhas próprias percepções e anotações do diário, a fim de perceber, nas entrelinhas, como essas rodas eram eficazes na potencialização de exercícios democráticos. Devo salientar que essa atividade possui diferentes objetivos relacionados à capacidade de elaboração de cada criança, levando em consideração sua Zona de Desenvolvimento Proximal, já que a escola atende crianças de 2 a 5 anos de idade. Nesse momento, acho válido ressaltar, que não se trata, muitas vezes, de ouvir só o que é dito; até porque as crianças ainda estão em processo de elaboração de suas capacidades de fala, de posicionamento. Um olhar atento se faz essencial então, aquilo que não pode ser dito em palavras, mas em comportamento. A linguagem afetiva que considere, diz sobre a leitura que fazemos uns dos outros, enquanto discentes e docentes. Essas rodas dialógicas possibilitam, com esse cuidado essencial aos detalhes, estimular os discentes a uma participação ativa, colocando-os como autores do processo de ensino e aprendizagem em que se inserem.

Ouvi-los é fundamental para que aprendam a ouvir, para que entendam que o eu social, é indissociável do outro. Nesses momentos, a amorosidade docente deve ser requisito. É preciso que haja amor ao lecionar, ao zelar pelas crianças, atentamente. Isso pois, em nossas práticas, corremos o risco de silenciarmos alguns corpos, reforçando padrões ideológicos que contribuem com linhas abissais. É preciso que os aprendizes se sintam igualmente amados, respeitados e incluídos. Portanto, é fundamental que sejam pensadas estratégias de valorização às participações dos aprendizes, que eles se sintam parte verdadeira da escola. Isso fica evidente também quando trago as fotos das mãos das crianças, dos calendários personalizados e da votação para o nome da turma. São estratégias que, apesar da simplicidade, evitam exclusões de determinados grupos, quando pensamos nas normativas sociais derivadas de reflexos coloniais.

Isso se mostra também na seção em que abordo acolhida/acolhimento e escuta empática. Tendo posto que em nosso entendimento, afetos/emoções não são apenas internos e individuais, mas produzidos discursivamente, através de nossa participação em relações sociais (AHMED, 2004; BENESCH, 2012; BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2004), pensar no modo como nos posicionamos, diante dos aprendizes, diz muito sobre a leitura de mundo que

realizam. Se não os tratamos com o objetivo de acolher os seus sentimentos, as suas singularidades, podemos silenciá-los ou torná-los resistentes a atividades democráticas, onde o respeito e a empatia são comportamentos desejados. Ademais, segundo Damásio, nossa estrutura social se assemelha à organização de nossos sentimentos e emoções individuais. Por essa razão, aspectos sociais importantes, como moralidade, justiça e política, são moldados de maneira semelhante ao que acontece no interior de cada indivíduo em relação aos seus sentimentos e afetos.

Quando pensei em corpos e afetos, outra categoria de análise surgiu na subseção que aborda a sala de aula e outros espaços escolares. A mediação docente, com vistas ao incentivo democrático, deve deslocar seu olhar, para as situações em que se ocupam os corpos discentes, tendo viés no modo como os afetos circulam em determinados espaços. Por que não aproveitar espaços escolares em que as crianças se sintam mais felizes e confortáveis para as partilhas de aprendizagem? Tendo que esses afetos são essenciais para uma convivência democrática, podemos pensar no que leem (sobre o mundo) as crianças, ao serem impedidas de experimentar situações agradáveis na escola. Retomo aos “objetos pegajosos” (sticky objects), de Sara Benesch, que chama a atenção para os múltiplos sentidos que deslizam ou se prendem nos corpos ao serem afetados por outros corpos; no caso da biblioteca, que trago na análise, falo sobre o contato com as obras literárias, que se tornam “objetos pegajosos” associados a afetos de alegria e encantamento.

Em sentido contrário, percebi, ao analisar minha vivência e o que dizem as professoras, alguns afetos infensos a uma convivência democrática. A raiva e o medo são exemplos que “gritaram” na análise, como contrários à democracia. Isso porque o medo limita os corpos (AHMED, 2004) e a raiva, tanto quanto o medo, distancia o corpo -criança- do conatus, que tem sua potência relacionada à alegria, de acordo com as teorias spinozistas. A postura docente, ainda há que considerar, então, como auxiliar as crianças na vivência desses afetos que não podem, humanamente, serem ignorados. Busquei, portanto, me encontrar com o modo como as docentes lidam com os afetos das crianças. Percebi que há uma preocupação em respeitá-las, primordialmente. O cuidado, precisa estar alinhado à prática. É fundamental que, para que a escola potencialize atitudes democráticas, deve-se tratar as crianças como se espera que elas tratem a sociedade.

É necessário que a instituição escolar seja um local para trabalhar, respeitosamente, essa primeira inserção democrática oportunizada na EI. Um modelo de ensino tradicional é, então, um impeditivo ao não ir de encontro com a educação libertadora de Freire, ao só ansiar

por memorização, transferência de saberes. A escola precisa ser um espaço dialógico, desde a Educação Infantil, como já salientado em outras ocasiões.

Com todo o carinho colocado ao expor minha percepção de mundo e escola que sonho e defendo, espero que essa pesquisa sirva como incentivo a uma postura dialógica, oportunizando mais debates sobre a linguagem afetiva nas séries iniciais da educação, já que pouco material foi encontrado acerca desse tema. Espero, ainda, fornecer subsídios para outros pesquisadores que possam se encantar e se juntar a mim nessa luta por uma educação transformativa.

REFERÊNCIAS

- AHMED, S.. *The Cultural Politics of Emotion*. New York, NY: Routledge, 2004.
- ALFORD, J. *Learning language and critical literacy: adolescent ESL students*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001.
- ALVES, G. *Letramento versus Alfabetização*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/.../opinioao.asp?entrID>. Acesso em: out. 2022.
- ARAGÃO, Rodrigo. *Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês*. Revista Brasileira de Linguística aplicada, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.
- ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BAJARD, É. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo; Cortez, 2012.
- _____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAJARD, É. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014
- _____. (1961) *Towards a reworking of the Dostoevsky book*. In: Problems of Dostoevsky's poetics. 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- _____. Fragmentos dos anos 1970-1971. In *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (1ª ed., pp. 21-56). São Paulo: Editora 34. 2017.
- BARCELOS, A. M. F. *Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades*. In: GERHARDT, A. F. L. M.; CARVALHO, A. M.; AMORIM, M. A. (Eds.), *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013.
- BARCELOS, A. M. F. *Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities*. Studies In Second Language Learning And Teaching, Kalisz, v. 5, n. 2, p. 301-325, jan. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.6>.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. *Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil*. Chinese Journal of Applied Linguistics, Berlin, v. 41, n. 4, p. 506-531, 27 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>.

- BARCELOS, A. M. F., COELHO, H. S. H. . *Language learning and teaching: What's love got to do with it*. Positive Psychol SLA 97, 130–144.20. 2018. DOI: 10.21832/9781783095360-006
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BENESH, S. *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis*. New York, NY: Routledge, 2012.
- _____. *Critical approaches to the study of emotions in English language teaching and learning. The encyclopedia of applied linguistics*, p. 1-6, 2016.
- _____. *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. New York and London: Routledge, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BOCHNER, A., ELLIS, C., Tillmann-Healy L. 2000. "Relationships as Stories: Accounts, Storied Lives, Evocative Narratives." In *Communication and Personal Relationships*, edited by Dindia K., Duck S., 13–29. New York: Guilford.
- BOLER, M. *The risks of empathy: Interrogating multiculturalism's gaze*. Cultural Studies, London, v. 11, n. 2, 1997. DOI: 10.1080/09502389700490141.
- CHANG, H. *Autoethnography*. In: CHANG, H. *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. p. 43-57, 2008.
- CHANG, H. *Autoethnography as method: raising cultural consciousness of self and others*. In: WALFORD, G. (Ed.) *Methodological developments in ethnography: studies in Educational Ethnography*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, p. 207-221, 2007. [https://doi.org/10.1016/S1529-210X\(06\)12012-](https://doi.org/10.1016/S1529-210X(06)12012-)
- COSTA, D. Política. In: Streck, D.; Redin, E.; Zitzoski, J. J. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 325-327.
- DAMÁSIO, António. *A estranha ordem das coisas: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. Trad: Laura Teixeira Motta. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Trad: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. Vol 1.
- ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, California: Altamira Press, 2004.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. *Autoethnography: an overview*. In: *Historical Social Research*, 36(4), 273-290, 2010. DOI: 10.12759/hsr.36.2011.4.273-290
- ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject*. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.S (eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000, p. 733–768

FALKEMBACH, E. M. F. *Diário de Campo: um instrumento de reflexão*. Contexto e Educação, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Org. e seleção de textos. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P; FREIRE, A. M. A. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, L. G. *O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramon; MALDONADO-TORRES, Nelson (Org.) Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GUIMARÃES, D. *As manifestações infantis e as práticas pedagógicas*. In: NASCIMENTO, A. M. (org.). Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, pp. 49-54

GOLEMAN, D.. *Inteligência Emocional*, Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HISSA, C. E. V. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG Digital, 2012, Edição do Kindle. <https://doi.org/10.7476/9788542302912>

hooks, B. *Ensinando a transgredir: Educação como Prática de Liberdade*. 2ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017. p. 37-64.

hooks, B. (2010). *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, G. *Memórias da Plantação*. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto, 2012. p. 69- 92. iube.br/ombudsman/aluno.html [capturado em 29 de agosto de 2005].

MATURANA, R. Umberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.

MINAYO, M. C. S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

- PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.
<https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch32>
- PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- RAJAGOPALAN, K. *Repensar o papel da Lingüística Aplicada*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- REED-DANAHAY, D. E. *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. New York: - Oxford, 1997. 277 p
- SOUZA, L. M. T. M. de. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, p. 279-303, 2011.
- SANTOS, B, S. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (8. ed.). São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. 127 p.
- SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2008. 92 p.
- SERRANI-INFANTE, S. *Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a Proposta AREDA* in M. Cavalcanti e I. Signorini (Orgs.), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto. 2006.
- _____. *Alfabetização e letramento na Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br>. Acesso em: 18 de set 2021.
- SOUZA, L. M. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011.
- SOUZA, L. M. M. de; MONTE MÓR, W. Still Critique? In: *Rev. bras. linguista. apl.* Belo Horizonte, vol.18, n. 2, abr./julho 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813940>
- STREET, B. *Eventos de letramento e prática de letramento: teoria e prática dos novos estudos do letramento*. In:
- STREET, B. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. In: *Filol. linguíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488> 172
- STREET, B. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1677/2009.

SPINOZA, B. *Spinoza's Ethics: And on the Correction of the Understanding*, trans. A. Boyle, London: Everyman's Library, 1959.

SPIVAK, G. C. *Can the Subaltern Speak?* in C. Nelson and L. Grossberg (eds), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana: University of Illinois Press, 1988.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: Que Línguas(gens) são (Des)legitimadas? . In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2019, p. 121-151

TAGATA, W. M. *In my shoes: empathy and critical emotional literacy in EFL lessons*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2022, 17–36. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>.

TAGATA, W. *Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>.

TFOUNI, L. V.. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

VERGARA, S C. *Projeto e relatórios de pesquisa em administração*. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIGOTSKI, L S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI,, L. S. *A Formação Social da Mente* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora, 2017

WHITE, C. *The emotional turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects*. In: MARTÍNEZ-AGUDO, J. de D. (Ed.). *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Cham: Springer, 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2

ZEMBYLAS, M. *The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher*. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 20, n. 2, fev. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>.

ZEMBYLAS, M. *Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, London, v. 18, n. 4, Jul. 2005. DOI: <http://dx.doi.Org/10.1080/09518390500137642>

APÊNDICE

Resposta 1:

Para você, em que sentido a escola se configura como um espaço que pode potencializar a democracia?

Clarice:

Boa tarde, resposta um, a escola respira democracia em todos os seus sentidos o âmbito escolar é propício para a democracia.

Lygia:

A gente leva em consideração todas as particularidades. Descentralizando assim um único indivíduo como o detentor né de todo o conhecimento. E sempre buscando né? O bem comum, a justiça social, o melhor para todos.

Carolina Maria:

A escola é um dos espaços que mais possibilita essa democracia, quando discute algum assunto trazido pela criança ou quando é proposto pelo docente. Quando participa, no falar, no escutar e ao mesmo tempo é ouvida, é aceita, isso configura-se democracia.

Cecília:

No sentido de formar cidadãos críticos, de serem crianças de opinião crítica para que possam pensar e tomar suas decisões com autonomia.

Cora:

De várias formas através de uma rodinha de conversa, um de cada um, exponha seu ponto de vista. É através do projeto escolha do nome da turma que a criança vota no nome, né? Numa em algo que ela se identifica mais e aí efetua uma votação. Aí o que a maioria decidir é o que vai ser que vai ser aceito, né? Como o nome da turma é uma forma de democracia.

Resposta 2:

Você costuma abordar as emoções dos estudantes em suas aulas?

Clarice:

Sim, a todo momento.

Lygia:

Em sala de aula eu costumo sempre fazer roda de conversa. Sempre tá na rotina essas rodas de conversa com os alunos para a gente falar sobre os sentimentos, sobre as ideias. Assim eles me contam como eles reagem a determinadas situações né.

Carolina Maria:

Sim, estamos sempre em contato com as emoções das crianças o tempo todo, desde o momento em que chegam à escola até a hora que vão embora. Ela é emoção o tempo todo.

Cecília:

Sim, abordar, explorar, compreender e ajudá-los a entender também essas emoções.

Cora:

Algumas vezes.

Resposta 3:

Com que frequência são realizadas assembleias e/ou momentos em que as crianças podem expressar seus anseios, inquietações e sentimentos?

Clarice:

Sou uma professora aberta aos meus alunos. Sempre faço roda de conversa e observo o tempo todo minhas crianças assim que elas chegam na escola.

Lygia:

Em sala de aula eu costumo sempre fazer roda de conversa. Sempre tá na rotina essas rodas de conversa com os alunos para a gente falar sobre os sentimentos, sobre as ideias. Assim eles me contam como eles reagem a determinadas situações né.

Carolina Maria:

Na escola de educação infantil as crianças expressam seus anseios o tempo todo, quando querem algum brinquedo, quando não querem algo. Neste caso é preciso que o profissional esteja atento para observar cada um em suas particularidades pois, as vezes os seus sentimentos e anseios podem ser agressivos ou tímido como é o caso de um aluno que temos esse ano, ele é super quietinho, porém quando está somente comigo fala de tudo, da família, do amigo que fez algo que a turma não gostou, então são particularidades que temos que estar atentos o tempo todo.

Cecilia:

Essa bagagem que trazem de suas casas, são trabalhadas diariamente em rodas de conversa, dialogando sobre as novidades de cada um, os medos de cada um, as expectativas da aula para aquele dia.

Cora:

Diariamente no início da aula é feita uma rotinha de conversa onde cada criança, pode expor falar o que quiser sobre seus sentimentos sobre qualquer coisa.

Resposta 4

Para você, existem emoções positivas e negativas? O que você definiria como emoções positivas? E emoções negativas?

Clarice:

Sim, as emoções positivas estão relacionadas ao bem-estar da criança. Emoções negativas é o que elas trazem de casa seus anseios suas frustrações agressividade vivida pela criança.

Lygia:

Se for umas reações consideradas boas ou ruins, né? Como eles acham que é melhor resolver determinado situações.

Aqui, emoções positivas e negativas são definidas como reações boas ou ruins. Não se fala sobre o que é bom, o que é ruim. Apenas coloca as emoções na visão realista. Retoma a ideia de que a emoção é uma ação. Uma atitude, que pode ou não ser boa.

Carolina Maria:

Acho que não, emoções são formas de expressar aquilo que eu estou sentindo, neste caso não considero negativa ou positiva e sim uma emoção, algo que eu quero expressar e ainda não sei falar sobre ou desconheço sobre. Estou referindo as emoções das crianças viu.

Cecilia:

Olha, **nunca** denominei, diferenciei emoções como negativas e/ou positivas não. Para mim existem graus diferentes de manifestação de emoção. Sejam elas emoções ocasionadas por momentos de satisfação ou frustração. Algumas crianças explicitam essas emoções de maneira mais intensa, outras menos e há crianças que pouco manifestam.

Cora:

Sim, positivo seria a colaboração, compartilhamento de materiais. Negativo seria a agressividade.

Resposta 5

Como você lida com os momentos de ansiedade, frustração e tristeza por parte das crianças?

Clarice:

Eu levo para roda de conversa assunto relacionados músicas que despertem o encantamento pela vida.

Lygia:

Eu procuro estimular bastante que todos participem, perguntas para estimular, pergunta o que eles acham. Como que a gente resolveria esse problema, né? Dessa forma eu vou estimulando a aluno. E aí vou estimular a participação para adquirir mais conhecimento, né. Assim as crianças desenvolvem mais a comunicação autonomia. E praticam o respeito próximo, né o diverso, né?

Carolina Maria:

Penso que a melhor forma de lidar com esses momentos é sempre a escuta. Feito isso, um abraço é sempre bom para que ela possa se sentir acolhida, as vezes um sair da sala já acalma a criança, um lavar o rostinho quando está chorando, beber uma água, tudo isso são formas de tirar um pouco o foco daquela ansiedade que está passando naquele momento.

Cecilia:

Mediando, provocando, incentivando o diálogo e a interação desta criança com adultos e com demais crianças de seu grupo. Não há nada melhor do que expor algum tipo de emoção/ansiedade guardada consigo. A escuta também, tem seu papel primordial nesse momento. Ouvir suas inquietações faz a diferença para ajudá-lo a acalmar e entender todas as situações.

Cora:

Fazendo o acolhimento.

Resposta 6:

Ao letrar, como sua postura influencia na criticidade do estudante?

Clarice:

Sou muito questionadora, adoro instigar meus alunos.

Lygia:

Eu acredito que essa prática possibilita uma educação mais inclusiva mais palpável para as crianças. Elas se sentem mais parte do meio. Faz mais sentido para elas.

Carolina Maria:

Penso que quando eu o respeito estou mostrando pra ele de que forma devemos tratar o outro, quando eu o incentivo a fazer o certo, fazer o melhor, mostrando que ele é capaz.

Cecilia:

Bom, deve influenciar de maneira a despertar no aluno o gosto, o prazer, a dúvida, etc. pelas descobertas. É preciso dar voz a esses alunos, para que se expressem e entendam que cada um tem poder de contribuir na sociedade com suas ideias.

Cora:

Não entendi essa.

Resposta 7

Qual relação você consegue perceber entre as emoções e a participação das crianças nas atividades propostas?

Clarice:

Quando a criança não está bem emocionalmente é um desafio para mim atingir os meus objetivos com ela. Procuro conversar com ela com carinho e trazê-la para o contexto da escola.

Lygia:

Então, essas rodas de conversas possibilita um ouvir o outro ver como outro reage a determinadas situações e assim poder abrir a mente para ressignificar né de maneira mais positiva as situações.

Carolina Maria:

Percebo que toda atividade proposta são realizadas com muitas emoções, principalmente no momento em que estamos passando em meio a uma pandemia, então tudo é novidade, tudo que se oferece elas recebem com muito entusiasmo, alegria, curiosidades e muitas emoções.

Cecilia:

A relação é direta. Se a criança está no momento ruim, suas manifestações nas atividades podem não ser as mais esperadas, por isso a importância em se ouvir o aluno na tentativa de compreendê-lo para tentar ajudá-lo. Se a criança está no momento seguro, as suas produções nas atividades podem ir além das esperadas. Então, ter um olhar cuidadoso para cada um em cada dia é de fundamental importância.

Cora:

Sim, às vezes a criança tá estressada por alguma coisa e não quer fazer a atividade proposta, tem essa relação.

Resposta 8

Você acredita que o letramento pode potencializar as capacidades críticas e emocionais dos seus estudantes? Em caso afirmativo, quais estratégias utilizadas demonstram maior êxito?

Clarice:

Sim, completamente.

Lygia:

-

Carolina Maria:

Sim, as crianças vivem em meios a letramentos a todo momento pois, então em contato com a cultura na qual vivem e dependendo do meio no qual estão inseridas se tornarão pessoas com mais criticidades ou não. Sendo assim, é muito importante um meio que valorize a sua cultura, que as ensine o que é cultura, os valores nos quais a sociedade acredita e com isso, emoções vão sendo construídas com conhecimento daquilo que está se sentindo, vivendo.

Cecilia:

Sim, diretamente. A ação de ler e escrever entendendo a sua escrita forma adultos críticos, com pensamentos e opiniões próprias. Ajuda a torná-los fortes e a entenderem e equilibrarem suas emoções nas tomadas de decisão.

Cora: -

Resposta 9

Você considera que seu trabalho auxilie na elaboração e compreensão das emoções dos seus alunos? Como você justifica a sua resposta?

Clarice

Eu considero meus alunos como adultos em miniatura que irão se transformar em cidadãos críticos e desenvolvo o meu trabalho de forma questionadora instigando meus alunos, levando-os a pensar antes de tudo. **Antes de aprender a ler e escrever eles devem aprender a pensar e a falar** trabalhar a oralidade é de fundamental importância na educação infantil, só que agora com o uso de máscaras tá bem restrito esse aprendizado essa oralidade, né?

Lygia:

-

Carolina Maria:

Acredito que sim, a cada momento que auxilio o meu aluno no **controle** de sua raiva, de suas alegrias exageradas, pedindo que se acalme, ensinando-os a pedir, a se desculpar e a agradecer, acredito que estou contribuindo para melhor compreensão de suas emoções.

Cecilia:

Sim, acredito a partir do momento que dou possibilidade a esses alunos a se manifestar, opinar, ouvir o outro, ponderar ideias.

Cora:

Acredito sim, às vezes a criança está ansiosa para poder falar, mas ela tem que aguardar a sua vez de falar então essa emoção da ansiedade, ela tem que aprender a **dominar** ela, a **controlar** ela. Esperar sua vez, entender que o coleguinha também tem a vez dele de falar, eu acredito que auxilie sim.

Resposta 10

Você acredita que algumas crianças já tenham internalizado que determinadas emoções são vivenciadas apenas por mulheres ou apenas por homens?

Exemplificando: Crenças que afirmam que homens não choram.

Clarice

Sim, internalizam mas nossas crianças são muito pequenas para essa imposição da sociedade.

Lygia:

Eu acredito que todos nós temos a nossa história social genética, né fruto do meio em que a gente vive e as crianças não são diferentes. Elas trazem consigo também as suas histórias as suas crenças, né muitas vezes consideradas as crenças limitantes, né?

Carolina Maria:

Na fase etária que estou, 3 anos, acredito que não, sabe-se que o adulto infelizmente vai incorporando esses conceitos errôneo na vida da criança principalmente nos meninos, falando que menino não chora; chora sim, pois até adultos choram. Eu sempre que ouço essa fala logo retruco com outra: “Chora sim né fulana, pois até nós choramos”. A criança precisa entender que certas emoções vêm em nosso organismo.. diria assim, porém precisamos controlar essas emoções, saber entender o que cada uma quer dizer. Tem uma história que gosto muito de contar para meus alunos que é: “O monstro das cores” (autora: Anna Llenas) era um monstrinho que ficava de várias cores de acordo com o que estava sentindo por exemplo: vermelho de raiva e saía batendo em todos os colegas, ficava amarelo e saía correndo e pulando e derrubando todos os amiguinhos, e assim segue a história com várias outras cores. Então era uma confusão danada, ou seja, é uma excelente história para se trabalhar as emoções que fazem parte da vida da criança e também de nossas vidas.

Cecilia:

Eu percebo que há uma crescente no que diz a “desmistificação” de que as emoções estão em maioria diretamente ligadas as mulheres. Não acredito que não há nada que possa ser feito em se tratando de crianças. Desde que os professores as instituições tenham a sensibilidade e a mente aberta para trabalhar esses assuntos e saber identificar essas emoções em todos, ainda que tenhamos famílias resistentes e com tais dificuldades, é possível ampliar esse pensamento. E acredito que isso esteja acontecendo.

Cora:

Sim, já aconteceu de alguma criança falar: “Esse brinquedo é de menina.”, “Aquele é de menino.”, “Essa cor é de menina.”, “Aquela outra cor é de menino.” Que aí eu falo, trabalho com eles, que não, que as cores são para todo mundo. Não importa se é menina ou menino, que o menino pode usar rosa, menina pode usar azul. Que a menina, quando ela crescer, ela vai ter um carro, dirigindo, ela pode sim brincar de carrinho. Que o menino quando ele crescer, ele vai ser papai, então, ele pode sim brincar de boneca.