

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ANA LÚCIA GAMA DE OLIVEIRA

**O COMPONENTE AFETIVO NA PRODUÇÃO
ESCRITA: UMA ANÁLISE SOBRE AS PESQUISAS
NO PROFLETRAS/BAHIA**

ILHÉUS-BA

2022

ANA LÚCIA GAMA DE OLIVEIRA

**O COMPONENTE AFETIVO NA PRODUÇÃO ESCRITA: UMA ANÁLISE
SOBRE AS PESQUISAS NO PROFLETRAS/BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas

Orientador: Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira

ILHÉUS-BA

2022

O48

Oliveira, Ana Lúcia Gama de.

O componente afetivo na produção escrita: uma análise sobre as pesquisas no Profletras/Bahia / Ana Lúcia Gama de Oliveira. – Ilhéus, BA: UESC, 2022. 86 f. : il.

Orientador: Rogério Soares de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Referências: f. 83-86.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Afetividade. 3. Produção textual. 4. Escrita. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título.

CDD 372.4

ANA LÚCIA GAMA DE OLIVEIRA

**O COMPONENTE AFETIVO NA PRODUÇÃO ESCRITA: UMA ANÁLISE
SOBRE AS PESQUISAS NO PROFLETRAS/BAHIA**

Ilhéus, 04 de Março de 2022.

Banca Examinadora -
Defesa

Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira
Universidade Estadual de Santa Cruz -
UESC(Orientador)

Profa. Dra. Nair Floresta Andrade Neta
Universidade Estadual de Santa Cruz -
UESC

Profa. Dra. Fernanda Almeida Vita
Universidade Federal da Bahia -
UFBA

Dedico a Paulo Robério, meu irmão, pessoa a quem amo e admiro pela ética, integridade, paciência, carinho e bom senso. Agradeço pelo apoio e incentivo constantes. À minha irmã Eva Cristina, pelo apoio incondicional e pelo carinho nos momentos em que mais necessitei. À minha irmã Ana Maria pelo incentivo constante. Ao meu tio Normando pelo amor, incentivo, apoio e por acreditar em mim. À minha mãe pelo incentivo, aconchego, força, carinho, conselhos e apoio, principalmente, nos momentos mais significantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Rogério Soares Oliveira, pela ética, comprometimento, carinho e acompanhamento constante em todos os momentos, a quem admiro pela competência, dedicação e pelas leituras atentas, as quais me fizeram refletir e buscar melhores estudos para esta pesquisa.

À profa. Dra. Fernanda Almeida Vita e à Profa. Dra. Nair Floresta Andrade Neta, pela criteriosa leitura, valiosas sugestões e indicações bibliográficas, as quais contribuíram para a conclusão desta pesquisa, e, também, por gentilmente aceitarem participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação.

Aos professores do Profletras/UESC, pelos conhecimentos e reflexões que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa fosse concluída.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos os meus colegas, pelo acolhimento, carinho e respeito. A Loyane, pelas trocas e incentivos constantes durante o curso.

A Eliane, Maria Verônica e Tatiana, pelo carinho, incentivo e acolhimento constantes, principalmente nos momentos em que mais necessitei.

E a Deus, meu criador e principal responsável por todas as minhas vitórias.

O COMPONENTE AFETIVO NA PRODUÇÃO ESCRITA: UMA ANÁLISE SOBREAS PESQUISAS NO PROFLETRAS/BAHIA

RESUMO

Em uma sociedade letrada, a produção escrita é um recurso muito utilizado no processo de socialização. No entanto, dentro das instituições de ensino, escrever, principalmente determinados gêneros, estabelece-se, muitas vezes, como um exercício árduo, complexo e temeroso. Dessa forma, pesquisas que contemplem essa competência linguística no espaço escolar levando em consideração a dimensão afetiva tornam-se essenciais para o levantamento das dificuldades e problemas encontrados, bem como das possibilidades para saná-los. Nessa perspectiva, esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa documental e exploratória que teve como objetivo geral analisar em que medida as dissertações defendidas no Profletras/Bahia tratam do componente afetivo na produção escrita de alunos da Educação Básica. Ademais, pretende apresentar como proposta de intervenção uma cartilha elaborada para mestrandos do Profletras/UESC, com sugestões de referências e sensibilizações para a compreensão do fenômeno afetivo. Este trabalho está amparado nos pressupostos teóricos da neurobiologia das emoções, psicologia das emoções, pedagogia crítica e psicologia da aprendizagem, principalmente no que concerne à teoria walloniana. Adotando uma abordagem documental e exploratória, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e selecionamos dissertações defendidas nos anos 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020, no Profletras/Bahia e publicadas nessa plataforma. Dentre as conclusões, apontamos que o interesse por pesquisas centradas na dimensão afetiva no processo de escrita é recente e ainda apresenta um índice bastante reduzido quando comparado àquelas as quais se referem ao cognitivo. Esperamos que este trabalho possa contribuir para o estímulo de mais produções de pesquisas voltadas à dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem essa dimensão da escrita, não levada, muitas vezes, em consideração pelo educador.

Palavras-chave: Produção escrita. Dimensões da escrita. Afetividade. Profletras/Bahia.

THE AFFECTIVE COMPONENT IN WRITTEN PRODUCTION: AN ANALYSIS OF PROFLETRAS/BAHIA RESEARCH STUDIES

ABSTRACT

In a literate society, written production is a very important resource in the process of socialization. However, in Brazilian institutions, writing is an arduous and complex exercise, especially when it comes to some genres. In this sense, researches regarding this linguistic competence in the school, taking into account the affective dimension, become essential to make us aware of the difficulties and problems encountered as well as the possible solutions to overcome them. In this perspective, this dissertation presents the results of a documentary and exploratory research that aimed to analyze the extent to which the dissertations defended in the Professional Master's Program in Language (PROFLETRAS) deal with the affective component in the written production of Basic Education students. In addition, it intends to present as an intervention proposal a booklet, prepared for Master's students of Profletras UESC, with suggestions for future studies and in order to raise awareness for understanding the affective phenomenon. This work is supported by the theoretical assumptions of the neurobiological perspective of emotions, psychology of emotions, critical pedagogy and psychology of learning, especially the Wallonian theory/approach. Through a documentary and exploratory research, we use the Theses and Dissertations available at the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel Bank of Theses and collect the dissertations defended in PROFLETRAS in the years 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 and 2020 that were published in this platform. Among the conclusions, it is pointed out that the interest in researches focused on the affective dimension in the writing process is recent and presents a very low rate acceptance compared to those which refer to the cognitive dimension. We hope that this study encourages researchers to focus more on the affective dimension in the teaching-learning process as well as on the development of pedagogical proposals involving this dimension of writing, which is rarely taking into consideration by educators.

Keywords: Writing. Dimensions. Affectivity. Production. Profletras/Bahia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referencial teórico	25
Quadro 2 - Dissertações sobre afetividade e escrita: título, autor e instituição	46
Quadro 3 - Dissertações sobre afetividade e escrita: objetivos geral e específicos	48
Quadro 4 - Dissertações sobre afetividade e escrita: tipos de pesquisa e procedimentos metodológicos	51
Quadro 5 - Dissertações sobre afetividade e escrita: tipo de intervenção	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das dissertações do Profletras por área de estudo estabelecida pelos autores	41
Tabela 2 - Dimensões da escrita analisadas nas dissertações	43
Tabela 3 - Índice de abordagem da dimensão afetiva em pesquisas sobre a produção escrita conforme Universidades da Bahia associadas ao Profletras	44

SUMÁRIO

PREÂMBULO: UMA TORMENTA COM DIA, HORA E PÚBLICO MARCADOS	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 PONTES TEÓRICAS: EMOÇÕES, SENTIMENTOS E EDUCAÇÃO	19
2.1 Percurso histórico sobre as emoções.....	21
2.2 Por uma definição de sentimentos, emoções e afetividade	24
2.3 Um olhar sobre a relação entre educação e afetividade.....	29
3 DAS DIMENSÕES DA PRODUÇÃO ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR	32
3.1 As dimensões da escrita	32
3.2 O lugar da afetividade no processo de produção escrita: o que revelam algumas pesquisas	37
4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DE DADOS: A DIMENSÃO AFETIVA EM PESQUISAS DO PROFLETRAS/BAHIA	39
4.1 A Metodologia	39
4.1.1 A pesquisa documental	39
4.2 Da seleção dos documentos	40
4.2.1 Sobre a distribuição das dissertações por área de estudo	41
4.2.2 Da seleção das dissertações que versam sobre a produção escrita.....	42
4.2.3 Da seleção das dissertações que versam sobre o fenômeno psicológico na produção escrita.....	43
4.3 Das categorias de análise	45
4.3.1 Sobre a identificação do título e ano de publicação.....	46
4.3.2 Sobre os objetivos geral e específicos	47
4.3.3 Sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos.....	50
4.3.4 Sobre o tipo de intervenção.....	52
4.3.5 Resultados encontrados.....	53
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – CARTILHA SOBRE A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE ESCRITA	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83

PREÂMBULO: UMA TORMENTA COM DIA, HORA E PÚBLICO MARCADOS

Desde criança, muito criança, fui incentivada a ler. Meus tios, professores de Matemática e Física do Ensino Médio, bem como meus pais, sempre me orientaram a ler e a contar o que aquele livro, revistinha (HQ), ou mesmo um panfleto, receita culinária expunham.

Essa prática, cobrança, acompanhada pelos meus responsáveis foram motivos para minha escolha profissional, ser professora. Uma escolha que foi de encontro ao desejo e sonho de meu pai, o qual dissera, no momento do meu nascimento, que eu seria uma engenheira civil; entretanto, muito antes de eu escolher minha profissão, quando cursava a 8ª (oitava série) do Ensino Fundamental II, meu pai, com apenas 50 anos de idade, fora sucumbido por um câncer agressivo. Com o passar do tempo, minha aproximação com os livros, HQ, dentre outros só se acentuou, e minha mãe sugeriu que, após a leitura, eu registrasse em um caderno o assunto abordado pelo/a autor/a de cada livro.

Registrar para mim virou rotina; desde leituras até as aulas do dia. Até então, eu não enxergava a escrita como privilégio de alguns. Ao olhar sob esse prisma, escrever, mesmo que em poucas linhas ou pequenos parágrafos, era uma prática acessível a todos independentemente da etnia, credo, cor de mão¹ ou religião. Em minha visão, isso ocorria de forma natural, uma vez que seria um momento de expor seus sentimentos, sonhos, angústias, acontecimentos marcantes ou mesmo relatar o que aprendera nas aulas.

No entanto, após minha conclusão de curso do magistério, fui aprovada em um concurso público da rede municipal em Brumado-BA e, logo em seguida, lotada em um colégio de Ensino Fundamental II para ministrar aulas de Língua Portuguesa da 5ª a 8ª (quinta à oitava série). Nesse momento, justamente nesse ponto, que começa minha tormenta com um público jovem, plural, em dias e horários pontuais. Jovens que se revelavam ora apáticos, ora eufóricos e, às vezes, enigmáticos. Daí nasceu o meu desejo... fazer meus alunos aprenderem a gostar de escrever. Contudo, assim que expus meus intentos e inquietações pertinentes à prática da escrita na escola, as frustrações eram constantes, pois as “pessoas habilitadas” para orientar, estimular o professor a preparar os educandos para a vida, são aquelas as quais reforçavam palavras de preconceito diante de cada uma das minhas

¹ Expressão usada em referência ao preconceito racial.

indagações quando eu questionava sobre o direito à aprendizagem, sobretudo da escrita. Ouvia sempre de alguns coordenadores que eu me contentasse e ficasse satisfeita pela presença deles – alunos – na escola. Já era um ganho. Mas eu insistia e dizia que não bastava a presença, tem que existir aprendizagem. Logo, fui surpreendida com frases de efeito como: escrever é dom, talento; escrever é muito complexo, por isso, não é para todos; alguns privilegiados poderão usufruir, deleitar-se dessa competência. Então, o que justifica uma professora de Língua Portuguesa, concursada, graduada em Letras, insistir em frases de efeito, crenças negativistas de que escrever não é para qualquer um? O que esse educador está fazendo na escola? Qual é o papel da escola em uma sociedade cada vez mais competitiva e desigual? Todas essas indagações me inquietam porque, segundo PCNs (BRASIL, 1997, p. 22), “ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para participação social”. Dessa forma, a escrita, sendo vista e apontada como meio de participação social, aflora a necessidade de um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, “o qual atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direitos inalienáveis de todos” (BRASIL, 1997, p. 23).

Diante dessas premissas, não haveria outro objetivo do processo de aquisição da escrita pela criança em uma escola, senão que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1997, p. 23).

Nessa perspectiva, busco incansavelmente um caminho para assegurar ao meu aluno o direito que lhe é garantido pelos documentos legais no tocante à aprendizagem, sobretudo à leitura e produção escrita, meios necessários para inserção social do indivíduo, bem como para seu desenvolvimento enquanto cidadão, como bem enfatiza Leite (2001).

Assim sendo, terei certeza de que, apesar de a escrita ser um procedimento complexo, ela de longe será uma oportunidade para poucos privilegiados agraciados pelo dom ou talento de escrever. Quando os docentes entenderem qual o seu papel em função de uma educação plural, universal, pública e de qualidade, além de compreenderem o real significado da palavra cidadão/cidadã, teremos incontáveis escritores dentro e fora das escolas Brasil afora. Por isso, meu desejo de pesquisar

sobre o tratamento dado ao componente afetivo pelo Profletras, bem como sua ampliação nas Universidades-Campo de formação docente e seus desdobramentos nas escolas em prol do desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, entendo que preparar e instrumentalizar o professor para compreender a importância de trabalhar o aluno holisticamente contribuirá para atenuar as desigualdades sociais, colaborando para que nossos educandos se autoconheçam e aprendam a gerenciar suas emoções e sentimentos, além de valorizar sua história e cultura. Se o docente for um profissional preparado e consciente da importância das emoções e sentimentos na construção da aprendizagem, certamente poderá lograr êxito com essa relação entre professor e aluno, visto que “o trabalho que o professor realiza concretamente – como ele interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividade utiliza, como corrige, como avaliar e influenciará a construção dessa relação” (TASSONI, 2001, p. 227).

1 INTRODUÇÃO

Em alguma medida, a dimensão afetiva sempre esteve presente no horizonte de compreensão humana, justamente por fazer parte das realidades intra e interpessoal. Filósofos, biólogos, psicólogos, fisiólogos, antropólogos, sociólogos, profissionais de todas essas áreas do saber constataram a influência do componente afetivo sobre as ações e pensamentos humanos. Silva (2002, p. 30) salienta que

[...] o homem (e em particular o aluno), enquanto ser sensível que busca correspondências particulares de prazer para as suas atividades, tanto pensa e contempla os objetos pensáveis e sensíveis, quanto descobre nessa mesma atividade o prazer de saber que alimenta a vida do ser pensante que é o ser humano.

No entanto, duas questões podem ser levantadas aqui: diante da recorrência do fenômeno, seria de se esperar a ocorrência massiva de estudos acerca; ademais, em razão da natureza multifacetada dos afetos, não seria um absurdo que seu estudo estivesse presente em toda investigação sobre a subjetividade humana. O que ocorre, porém, é justamente o contrário. Além de constituir campos esparsos de investigação na história do saber ocidental, a afetividade pouco esteve presente nos trabalhos investigativos sobre cognição e comportamento.

Para autores como Leite (2018), uma razão para esse fato pode estar na perspectiva dualista em que se conceituavam os componentes afetivos. Não havia, por exemplo, espaço para o estudo da razão e da emoção em conjunto, já que a esta última era corrompedora da ponderação e dos processos racionais. Tal crença, naturalmente, tem razão de ser. Sempre se podem observar influências negativas, principalmente das emoções que são exteriorizadas, no comportamento humano. Aliás, esse caráter negativo é o que costuma saltar aos olhos, já que explosões de raiva, fugas por medo, afastamento por nojo e fenômenos semelhantes tendem a ser percebidos com muita recorrência na vida diária. Razão e emoção seriam, assim, lados opostos da subjetividade humana, e, como o *pathos* correspondente à afetividade tendesse a corromper a razão, não seria digno de consideração investigativa.

Entretanto, alguns autores, ainda que inseridos em uma comunidade de

pensamento dualista, propuseram-se a analisar a dimensão afetiva, principalmente no que se refere às paixões/emoções. Podemos citar aqui, a título de exemplo, as contribuições de Aristóteles (2005) em sua *Retórica*, ou de Baruch de Spinoza (2009) em sua *Ética*. Inclusive, para Leite (2018), este segundo foi o primeiro a questionar o dualismo razão-emoção. Para o filósofo racionalista, corpo e emoção seriam feitos da mesma substância, não havendo separação entre os dois. Nesse sentido, a emoção, como atributo de um ser que pensa e sente, seria um componente fundamental para o desenvolvimento humano, e, também, de sua cognição.

Embora essa concepção dita “monista” remonte ao século XVII, houve dificuldade de adesão. A prova disso é o fato de, na Psicologia, a proposta só começar a ser considerada a partir do século XX:

[...] na psicologia, esse movimento ocorreu com o advento das teorias interacionistas, em que a emoção alcança o mesmo status que a cognição, passando a ser entendida como um dos fatores determinantes do processo de desenvolvimento humano (LEITE, 2006, p.24).

Se, no próprio domínio da Psicologia, a perspectiva monista tardou, houve um atraso também na área educacional, em que a presença significativa ocorre apenas em meados dos anos 90. Para Leite e Tassoni (2007), nessa época ocorre um deslocamento: a Pedagogia deixa de se interessar somente pelos conteúdos a serem ensinados e passa a levar em consideração os métodos de ensino. Para os autores, esse acontecimento é ocasionado pela tese de que a aprendizagem e o ensino são mediados pela cultura.

Isso não solucionou, contudo, o problema da escassez de estudos sobre os componentes da afetividade. O senso comum ainda legitima os discursos sobre a dualidade razão-emoção, e, no âmbito da ciência pedagógica, não parece ser diferente. O grande rol de estudos sobre os componentes cognitivos da aprendizagem contrasta com as poucas intervenções relacionadas à dimensão afetiva. Além disso, quando há discussões sobre cognição e aprendizagem, pouco se leva em consideração a dimensão afetiva. Nessa perspectiva, as duas questões iniciais permanecem: a carência de investigações sobre a afetividade (agora no campo educacional) e a pressuposição da teoria dualista (em trabalhos direcionados à cognição no processo de ensino-aprendizagem).

Desse modo, nossa investigação trabalha em termos de contribuir para os estudos do processo afetivo na escrita. Sua importância reside no fato de a afetividade ser um dos componentes essenciais na hora de escrever. Para Dolz, Decândio e Gagnon (2010), por exemplo, a prática da escritura deve levar em consideração alguns aspectos, como os afetivos, os cognitivos e os sociais. Quando uma pesquisa se resume apenas à dimensão cognitiva ou social, legitima-se em termos de recorte metodológico, mas contribui para a pouca recorrência de estudos sobre a dimensão afetiva. O resultado é a falta de propostas de intervenção que levem em consideração esse componente; e, por consequência, os frutos das investigações não chegam ao chão escolar.

Em se falando em ser humano, fica impossível não pensar em sentimentos e emoções, pois tudo que é significativo na existência vem marcado pela força do sentir. Para Maturana (2002, p. 15):

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Diante dessa assertiva, não deveria ser espantoso procurar entender como ou em que medida o componente afetivo é tratado no ambiente escolar, lugar habitado por pessoas plurais, culturais, por sonhos e perspectivas diversas, em que subjetividades se entrelaçam.

Por sua vez, a escrita é, em si, uma ação complexa. Exige o domínio de símbolos e do discurso; domínio de contextos e gêneros. Não é raro encontrarmos emoções negativas que construam obstáculos ao processo de aprendizagem. Além disso, um ambiente desconfortável, em que afetos desprazerosos contagiam, pode comprometer futuras experiências em relação à escrita. Nesse sentido, possibilitar uma relação prazerosa entre o aluno, o texto e a imagem de si representada no texto (DOLZ; DECÂNDIO; GAGNON, 2010) é fundamental. Vemos, portanto, que a aquisição da linguagem escrita também depende da relação afetiva entre o professor, o aluno, os demais companheiros e o objeto de conhecimento (COLOMBO, 2007). Outrossim, refletir sobre essas questões é pensar sobre o

próprio fazer docente.

Para tanto, ao visar essa reflexão, fundamentamo-nos nas contribuições de Simard (1992 apud DOLZ; DECÂNDIO; GAGNON, 2010), a partir das quais o desenvolvimento da competência escrita está atrelado aos fenômenos psicológicos, linguageiros e sociais. Aqui, damos uma maior atenção ao psicológico, em específico, a dimensão afetiva analisada no ato de escrever, já que a nossa proposta é fazer um levantamento de pesquisas que tratem dessa dimensão nesse contexto.

Assim sendo, esta pesquisa dá sequência, amplia e aprofunda um estudo já realizado por Oliveira (2020), que investigou em que medida os trabalhos de pesquisa sobre a produção escrita produzidos no Profletras/Bahia contemplam a dimensão afetiva. Sob essa perspectiva, temos como objetivo geral analisar em que medida as dissertações defendidas no Profletras/Bahia tratam do componente afetivo na produção escrita de alunos da Educação Básica. Para tanto, definimos como objetivos específicos:

1. identificar as dissertações defendidas no Profletras/Bahia que trataram da produção escrita;
2. categorizar as dissertações defendidas no Profletras/Bahia que tratam da produção escrita de acordo com o seu componente de estudo;
3. selecionar as dissertações que trataram do componente afetivo na produção escrita;
4. analisar os conceitos elucidados nas dissertações que tratam do componente afetivo na produção escrita;
5. comparar o tratamento do componente emocional defendido nas dissertações do Profletras/UESC em relação aos trabalhos defendidos em outras universidades da Bahia;
6. elaborar uma cartilha pedagógica no modelo de formação continuada para futuros alunos/professores do Profletras/UESC.

Neste momento, peço licença para assumir a primeira pessoa do singular nesta parte da introdução que diz respeito às justificativas e possíveis contribuições da pesquisa para a Educação, uma vez que passarei a versar sobre minha vida

profissional, um dos motivos que me impulsionaram a realizar este trabalho.

Desde que comecei a trabalhar na área educacional, em 1995, lecionando a disciplina Língua Portuguesa (LP) em uma escola da rede municipal, a interação professor e aluno sempre me incomodava, pois, no momento em que os alunos eram solicitados para realizar atividades de produção textual, o comportamento destes mudava.

Os alunos mostravam-se resistentes, apáticos e, muitas vezes, reagiam com expressões faciais as quais denotavam desprezo pela atividade. Eu e outros colegas, quando nos reuníamos nas reuniões de ACs (Atividades Complementares), levávamos as nossas angústias e problemas para a coordenadora pedagógica e, também, para a articuladora de área, com a finalidade de que houvesse um caminho. Precisávamos de uma saída para amenizar os problemas ocorridos em sala de aula referentes ao comportamento dos alunos nas aulas de LP, principalmente, nas de produção textual. Contudo, os anos se passavam, as atitudes e resultados não melhoravam; minhas angústias aumentavam. Então, levei a mesma angústia para a graduação, mas não consegui muito êxito.

Da universidade, trouxe na bagagem o que cabe ao professor: preparar-se em saber o conteúdo com segurança, para transmitir com muita objetividade ao aluno. Certamente, agindo dessa forma, o ambiente escolar melhoraria. Contudo, o resultado não foi alentador, pois, tanto em minha sala de aula quanto nas de meus colegas, o problema era o mesmo: professores desesperados por não alcançarem os objetivos propostos, além de muita repulsão por parte de muitos estudantes que, às vezes, não faziam as atividades propostas.

Prosseguindo minhas intenções, no mestrado Profletras manifestei minha insatisfação com o resultado na aprendizagem dos alunos no tocante à produção escrita. Surgiu-me, então, a orientação de fazer leituras relacionadas a fatores que, possivelmente, interferem na aprendizagem. Um deles foi estudar as emoções e sentimentos que afetam e, provavelmente, poderão interferir de forma positiva e/ou negativa durante o processo de escrita.

Assim, ao fazer minha primeira leitura sobre *A Linguagem das Emoções* (2011) do psicólogo Norte Americano Paul Ekman, foi-me possível compreender que

as emoções determinam nossa qualidade de vida. Elas acontecem

em todos os relacionamentos que nos interessam: no trabalho, em nossas amizades, nas interações familiares e em relacionamentos íntimos. Podem salvar nossas vidas, mas também podem causar danos. Podem nos fazer agir de um modo que achamos realista e apropriado, mas também nos levar a agir de maneira extrema, causando arrependimento mais tarde (EKMAN, 2011, p. 13).

Dessa forma, resolvi aprofundar minhas leituras e direcionar a minha pesquisa para compreender como a pesquisa no Profletras/Bahia vem explorando a dimensão afetiva no processo de produção escrita na escola. Com base nessas reflexões, recorri às bases teóricas de Wallon (2007), Damásio (2000), Leite (2006), Piaget (2007), Leite e Tassoni (2007), Dolz, Decândio e Gagnon (2010) e Vygotsky (2004), com os quais os objetivos desta pesquisa dialogam.

Assim sendo, nossa pesquisa foi estruturada da seguinte forma: além do preâmbulo e desta primeira seção introdutória, a segunda seção apresenta um resgate teórico da importância dos estudos Damásio (2000), Maturana (2002) e Wallon (2007) — principalmente este último — em relação aos conceitos de emoções, sentimentos, paixões e suas contribuições no comportamento do ser humano; a terceira seção propõe uma discussão sobre o processo da escrita no ambiente escolar, levando em consideração a dimensão afetiva; na quarta seção, há a descrição do método adotado para a pesquisa, os procedimentos para seleção e análise dos documentos, a descrição e análise dos resultados gerais; a quinta seção traz uma proposta de intervenção; e, finalmente, as considerações finais e as referências.

2 PONTES TEÓRICAS: EMOÇÕES, SENTIMENTOS E EDUCAÇÃO

Diante das dificuldades vivenciadas em sala de aula por mim e demais colegas da área de Língua Portuguesa no tocante à aprendizagem durante o processo de aquisição de escrita, surgiu-nos a curiosidade de compreender os motivos pelos quais os alunos da Educação Básica se mostram ora apáticos, ora indisciplinados, e, até mesmo, agressivos quando são solicitados para produzirem textos em sala de aula.

Embora saibamos que, desde o princípio da história social e cultural da espécie humana, houvesse o conhecimento da composição da natureza humana em razão e emoção, convivemos diariamente com a imposição de uma sociedade técnica e mecanicista, a qual supervaloriza a razão em detrimento da emoção. Esta última foi, assim, menosprezada e até considerada característica de pessoas fracas e recalcadas.

Desse modo, resolvemos e planejamos pesquisar e analisar em que medida as dissertações defendidas no Profeletras tratam do componente afetivo na produção escrita de alunos da Educação Básica. Mas, para uma melhor compreensão sobre o assunto em análise, fizemos leituras de pesquisadores como Maturana (2002), Damásio (2000), Piaget (2007), Freire (2004), Vygotsky (2004) e Wallon (2007). Neles, encontramos ressonância para ideias referentes ao impacto que a afetividade pode causar, seja de forma positiva ou negativa, no processo de construção de aprendizagem e formação integral do ser humano. Já que o ser humano pode afetar e ser afetado de forma voluntária ou mesmo involuntária através da emoção, percebemos a importância do estudo desse componente.

Segundo Martins (2004), podemos inferir que o mundo dos humanos é um terreno movediço, constantemente afetado pelo sentir:

O mundo humano é movido pelas emoções, gira em torno delas como a terra em torno do sol. Os grandes movimentos políticos, e religiosos, a literatura, o cinema, os esportes, a intimidade familiar e amorosa, o nascimento e a morte, tudo enfim que é significativo na existência vem marcado pela força do sentir (MARTINS, 2004, p. 9).

Dessa forma, de posse do conhecimento que o ser humano é integral, não havendo nele a cisão entre emoção e razão — de que ambas caminham juntas e

são interdependentes e imprescindíveis para o desenvolvimento humano, quer na vida social, histórica e cultural — buscamos nos ancorar em pesquisadores coerentes com os objetivos desta pesquisa. Assim, nosso referencial teórico enfatiza a importância da afetividade no ato de educar, no processo de construção de conhecimento e, também, na formação do homem.

Embora os estudiosos que fizeram parte de nosso arcabouço teórico tenham relevantes trabalhos que abordem os benefícios da afetividade como um dos fatores determinantes para a construção do conhecimento, encontramos nos estudos de Wallon (2007) apoio técnico mais fundante e coeso com a proposta de nossa pesquisa, uma vez que ele, a partir de sua teoria psicogenética, tem a visão da pessoa completa. Mahoney e Almeida (2012, p. 71) afirmam:

Wallon estuda a pessoa completa: analisa-a em seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada, mostrando como se dá, no transcorrer do desenvolvimento, a interdependência e a predominância desses diferentes conjuntos. Como sua abordagem é psicogenética, o estudo da criança é fundamental, pois é nessa fase inicial de desenvolvimento que a maior parte dos processos psíquicos tem origem.

Diante do exposto, infere-se que o autor não tem uma visão dicotomizada do desenvolvimento do indivíduo. Ele afirma que o processo de evolução do homem depende das questões de ordem biológica e social. Para Wallon (2007), a inteligência não é o principal componente do desenvolvimento. Ele entende que a vida psíquica não é formada apenas pelos aspectos cognitivos, mas por três dimensões que atuam de forma integrada: cognitiva, afetiva e motora.

Notamos, assim, que o autor propõe o estudo da pessoa em sua integralidade: motor, cognitivo, afetivo e social. Ele considera a cognição importante, mas não mais importante que a afetividade ou motricidade. Além disso, enfatiza que o pensamento precisa de dois aspectos: o organismo e o ambiente para o pleno desenvolvimento, uma vez que o organismo é o objeto de ação mental, o qual vem do ambiente em que o sujeito está inserido.

Percebe-se, então, que o sujeito é determinado fisiológica e socialmente como sendo resultado das disposições inferiores e exteriores, ou seja, o desenvolvimento se dá de forma integrada (a junção daquilo que os indivíduos têm com aquilo que irão aprender) e novas funções/aquisições somam-se a outras

adquiridas anteriormente.

Concluindo, compreendemos a relevante influência dos estudos de Wallon (2007) para responder e acalantar nossas inquietações no tocante aos benefícios da afetividade no processo de construção de conhecimento, principalmente na aquisição da escrita e no desenvolvimento do ser humano.

2.1 Percurso histórico sobre as emoções

Diante dos objetivos desta pesquisa, os quais primam por analisar a importância que o componente afetivo traz ao construto da aprendizagem no que diz respeito à aquisição de escrita, entendemos que analisar o percurso histórico das emoções pressupõe um grande benefício para o contexto educacional. Tal fato pode ser percebido a partir da nossa vivência, uma vez que os seres humanos possuem nuances afetivas desde o nascimento e elas, por sua vez, funcionam como um termômetro diante de circunstâncias adversas.

Como a maioria das temáticas relacionadas à pessoa humana, as primeiras aproximações sobre as emoções de que se tem notícia no mundo ocidental remontam à Antiguidade. Os filósofos da época uniram a observação às crenças que possuíam e, por isso, não raramente as afirmações sobre a dimensão emocional chegaram a nós carregadas de juízos.

Os primeiros escritos sobre emoção de que se tem notícia, provavelmente, remontam a Platão em alguns de seus diálogos. Segundo Oatley e Jenkins (1996 apud ARAGÃO, 2014), o filósofo, sempre na pessoa de Sócrates, apresenta a emoção como algo bestial, que perverte o *logos*. Trata-se de um argumento que intenta distinguir homens de animais. Podemos entender *logos*, aqui, como pensamento e, também, como linguagem. Nessa perspectiva, a proposta de Platão tem eco na ideia de que, quando estamos imersos nas paixões — *pathos* —, pensamos o que não queremos e falamos o que não gostaríamos de dizer.

Aristóteles, discípulo de Platão, difere, por sua vez, do seu mestre. Apesar de analisar as emoções sempre em função da razão e manipulação delas, reserva espaço para seu estudo no livro II de sua *Retórica* (2005). Seu propósito, ali, é analisar o efeito das paixões em um discurso, e de que maneira é possível utilizá-las para causar efeitos positivos. Para ele, a emoção causa alteração nos julgamentos porque causa desprazer ou prazer. Se causa dor, causará repulsa e distanciamento;

se causa prazer, causará busca e aproximação.

A filosofia moderna retomará essas reflexões, sobretudo nos estudos de dois racionalistas: René Descartes e Baruch de Spinoza. Ao primeiro é legado o cartesianismo, com a cisão corpo-alma; ao segundo, o conceito de *conatus*, com a tendência natural para o equilíbrio, aprimoramento e bem-estar.

De fato, a título de estudo, Descartes (1979) cindiu o ser em corpo e em alma. A união entre essas duas dimensões ficou reservada a um órgão, a glândula pineal:

[...] a alma tem a sua sede principal na pequena glândula que existe no meio do cérebro, de onde irradia para todo o resto do corpo, por intermédio dos espíritos, dos nervos e mesmo do sangue [...] juntemos aqui que a pequena glândula, que é a principal sede da alma, está de tal forma suspensa entre as cavidades que contêm esses espíritos que pode ser movida por eles de tantos modos diversos quantas as diversidades sensíveis nos objetos [...] (DESCARTES, 1979, p. 240).

Embora exista, aqui, a cisão, podemos constatar que a sede da alma é a própria glândula, que está no corpo. A concepção de Descartes (1979) é, nesse sentido, menos dualista do que parece ser, embora o sistema funcione, para ele, de maneira dual.

Por sua vez, Spinoza revisita a temática, sob a nomenclatura de “afetos” e “paixões”. Em sua *Ética* (2009), o autor define afeto como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções” (SPINOZA, 2009, p. 98). Por afeto, ele compreende uma ação; por paixão, uma situação em que sentimos, que somos passivos. Para o filósofo, de muitos modos podemos afetar e ser afetados. No entanto, sempre em toda experiência de flutuação da potência de agir, o objetivo principal é preservarmo-nos. O *conatus*, portanto, é essa capacidade de preservação. Os afetos ou as paixões existem para preservar nossa existência e aprimorá-la.

Séculos se passaram até a grande virada epistemológica promovida por Charles Darwin. A descoberta de que somos animais dotados de razão por conta de um processo evolutivo gradual permite um capítulo novo na pesquisa sobre as emoções. Inclusive, o próprio Darwin fez pesquisas comparativas na área das expressões emocionais, como em *A expressão das emoções nos homens e nos animais* (2009). Ali encontramos, por exemplo, quais são os princípios que

influenciam expressões e gestos involuntários. O autor os categoriza em três: o princípio dos hábitos associados úteis, o princípio da antítese e o princípio das ações devidas à constituição do sistema nervoso.

Tratar de hábitos associados úteis é ter em conta movimentos utilizados para aliviar ou gratificar sensações. Toda vez que somos induzidos a um estado de espírito, tendemos a realizar esses movimentos, e tentar obstruí-los causa outras ações igualmente expressivas (DARWIN, 2009).

O princípio de antítese ocorre quando temos ações que nos são úteis em um determinado estado de espírito, mas, quando surge outro conflitante, tendemos a realizar movimentos de natureza contrária. São, em alguns casos, fortemente expressivos (DARWIN, 2009).

Por fim, o princípio das ações devidas à constituição do sistema nervoso, ou princípio de síntese, ocorre quando há um estímulo forte do sistema nervoso, o qual causa movimentos típicos e expressivos. Nesse caso, chamamos também princípio de síntese, porque surge da ação direta do sistema nervoso e ocorre parte por hábito, parte pela ação das células nervosas (DARWIN, 2009).

A pesquisa de Darwin (2009) sobre a expressão das emoções converge com a de Ekman (2011), contemporânea a nós. A tese principal desse outro autor é de que há emoções universais, cujas modificações fisiológicas e corporais podem ser percebidas em diferentes culturas. Esse fenômeno acontece porque são emoções diretamente associadas à evolução e sobrevivência da espécie. Para Ekman (2011), mais do que um projeto de ação, as emoções funcionam como uma linguagem que pode ser compreendida a partir das microexpressões faciais.

Por sua parte, António Damásio, neurologista e neurocientista, tem sido um investigador profícuo na área da afetividade. Sua proposta, desde os anos 90, é a de que toda decisão racional está marcada por emoções. Razão e emoção, assim, andariam juntas, o que coloca em xeque a antiga alimentada desde a Antiguidade.

De acordo com o autor, vários pesquisadores, como Charles Darwin, William James e Sigmund Freud, escreveram trabalhos levantando os distintos aspectos das emoções, validando-os em lugar digno para a ciência. Damásio (2000) entende que, durante o século XX, a ciência, especificamente a neurociência, tratou das emoções pejorativamente. O autor ainda insiste em afirmar que a emoção não esteve nas pesquisas em laboratórios. Elas eram consideradas subjetivas demais. Além disso, a percepção da emoção encontrava-se no polo oposto ao da razão. Segundo ele,

estava de longe da mais refinada das capacidades humanas e presumia-se que a razão era totalmente independente da emoção.

Diante do exposto, inferimos que o tratamento desdenhoso em relação às emoções tenha criado uma barreira composta pela dureza, frieza e inflexibilidade nos ambientes de trabalho, principalmente na sala de aula. Ali, deparamo-nos com crianças, jovens e/ou adultos de credos, ideologias, posição socioeconômicas distintas, com suas histórias e seus traumas, e, muitas vezes, tratados de forma pouco empática. Essa condição impede um fluxo satisfatório entre professor, objeto de conhecimento e aluno durante a construção de aprendizagem, uma vez que pesquisas revelam que a inteligência/razão é internamente ligada aos sentimentos e emoções, aspectos importantes durante o processo de aquisição de escrita, foco principal desta pesquisa.

2.2 Por uma definição de sentimentos, emoções e afetividade

Compreendemos que todos os pesquisadores que estudamos apresentam pesquisas com relevantes considerações sobre os benefícios dos sentimentos, emoções e afetividade no processo de construção de aprendizagem e também da formação da espécie humana.

Diante das leituras que fizemos, percebemos que as pessoas entendem sentimentos, emoções e afetividade como se fossem uma só coisa, porém esses conceitos apresentam significados diferentes. Para melhor explicar cada termo, entendemos que seria interessante registrar como os autores Damásio (2000) e Wallon (2007) conceituam cada palavra, a abordagem teórica de cada um deles, bem como o motivo pelo qual escolhemos a teoria walloniana para orientar e sustentar teoricamente o desenvolvimento de nossa pesquisa. Assim sendo, o quadro (1) a seguir apresenta a definição desses termos a partir desses teóricos:

Quadro 1 — Referencial teórico

AUTOR	ANO	TEMA	COMPREENSÃO SOBRE SENTIMENTOS, EMOÇÕES E AFETIVIDADE
Damásio	2000	Aborda o tema sob o prisma neurobiológico.	<p>Para o autor, a emoção, além de possuir características visíveis pelo outro (como visão dilatada, rosto rubro, boca seca, batimentos cardíacos acelerados...), é passageira, usa do corpo para se manifestar e funciona como um regulador corporal e psíquico do ser humano.</p> <p>Os sentimentos, segundo Damásio, diferem das emoções, visto que podem ser camuflados. Eles são internos, causam impactos sobre a mente, são duradouros e apresentam um caráter cognitivo. São responsáveis pelas ações das emoções.</p> <p>Afetividade, então, na visão do autor, é um termo genérico, que contempla, caracteriza o conjunto de afetos que permeiam nosso sentir e o dos outros.</p>
Wallon	2007	Enfatiza a psicogenética sócio-afetiva.	<p>Segundo o autor, as emoções são as primeiras expressões de afetividade, têm ativações orgânicas e não controladas pela razão.</p> <p>Os sentimentos, no entanto, têm um caráter cognitivo, consistem na representação de sensação e surgem nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta.</p> <p>A afetividade, segundo Galvão (1995), estudiosa de Wallon, é um termo abrangente, ou seja, um conjunto que contempla várias manifestações emocionais, sentimentos e desejos, por exemplo.</p>

Fonte: a própria autora

Conforme os dados registrados no quadro em análise, os autores consideram que, mesmo estando intrinsecamente relacionados, emoção, sentimento e afetividade não são sinônimos; são termos que apresentam significados diferentes, que se constituem, tal qual a razão, como fator importante para o desenvolvimento e formação da espécie humana. Tanto Damásio (2000) quanto Wallon (2007) enfatizam que a emoção, diferente do sentimento, é manifestada no nosso corpo e pode ser identificada. No que se refere à afetividade, esses pesquisadores a compreendem como um termo mais abrangente, que envolve, por exemplo, as inúmeras emoções, sentimentos, humor, desejos. Salientamos que, para o aprofundamento dos termos em análise, optamos pela teoria psicogenética walloniana porque é a que mais se aproxima dos propósitos de nossa pesquisa, cujo foco é o componente afetivo e seus benefícios no processo de aquisição da escrita na Educação Básica.

Para Wallon (2007), toda emoção é uma espécie de projeto de atitude que corresponde a situações diversas. Em uma criança, por exemplo, atitude e situações operam de forma mútua. É exatamente a percepção desse mutualismo que permite ao autor analisar o ser integralmente, desde seus fenômenos fisiológicos aos sociais. Há, portanto, uma relação entre o funcionamento motor-afetivo e cognitivo, biológico e psicológico.

Apesar de compreender a emoção, de forma geral, como uma estratégia de prevenção em todos os indivíduos, o autor afirma que ela “depende mais ou menos do temperamento, dos hábitos do indivíduo” (WALLON, 2007, p. 148). Tal prevenção, em um primeiro momento, nas vivências mais arcaicas das crianças, são indefiníveis, direcionadas a todos os estímulos exteriores. A vivência do indivíduo especifica suas reações.

Além disso, toda emoção tem um caráter interindividual. É a partir dela que a criança incorpora o ambiente exterior e reage a ele: “o ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte” (WALLON, 2007, p. 148). Antes mesmo das propostas de raciocínio, cognição, consciência e intenção, o componente emocional atua de maneira a possibilitar ao indivíduo a assimilação dos fenômenos.

É natural também que, nessa perspectiva, as respostas emocionais sejam os primeiros elementos de sociabilidade, já que é a partir delas que a criança

estabelece relações de oposição ou conformidade. Para Wallon (2007, p. 149), “é assim que se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo”. Trata-se da forma grupal mais arcaica de linguagem, visto que a emoção tem em si uma proposta gregária de expressão e contágio. Podemos perceber, aqui, o valor dessa ideia para o estudo de seus impactos em sala de aula. Se conhecer a emoção é conhecer o outro, compreendê-lo antes mesmo de raciocinar e imergir em uma espécie de contágio, nós, professores, precisamos entender o fenômeno para reverter sentimentos negativos e explorar de forma positiva o desejo de aprender. No caso desta pesquisa, possibilitar o contágio do “prazer de escrever”.

Se um dos alunos sente desprazer, medo, tristeza, nervosismo no momento da produção textual em sala de aula, esse conjunto de emoções pode desencadear um contágio. Este nem sequer necessita ser consciente. Essa forma de linguagem pode fazer com que os alunos alterem os humores, os comportamentos, que matem aula, que tenham “branco”, que fiquem bloqueados. Assim, em posse da consciência do fenômeno, nós, professores, devemos atuar de maneira a conhecer o outro, atuar com empatia, entender suas emoções e melhorar o ambiente emocional para que a produção possa fluir de maneira exitosa.

Ainda conforme Wallon (2007), sentir uma emoção pode desorganizar o processo de raciocínio e as representações objetivas. Nesses momentos, podemos ver uma capacidade (mais habitual nos adultos) de redução da emoção através do controle “ou da simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias” (WALLON, 2007, p. 153). Se, no momento em que está imerso na emoção, o indivíduo representa o ambiente de forma subjetiva, por interpretações que, muitas vezes, desprendem-se da realidade, o uso da cognição acaba por solucionar essa questão. Evidentemente, em crianças de idade muito inicial, as emoções agem por “contínuos reflexos” ((WALLON, 2007, p. 153) até a estabilização do estado psíquico. No entanto, em crianças cuja cognição já está em estágios avançados de desenvolvimento, podemos perceber o uso de estratégias cognitivas para lidar com as emoções. Apesar de ser uma ação natural, o uso dessas estratégias pode ser aprendido através de propostas de educação emocional ou sensibilizações e reflexões sobre a emoção sentida.

Quanto às nomenclaturas utilizadas para definir os fenômenos da afetividade, Wallon (2007) também fornece uma contribuição significativa. Para ele, parte da

experiência subjetiva humana está contida no grande domínio da afetividade. Nesse domínio, algumas transformações ocorrem nas primeiras vivências da criança, principalmente a partir do surgimento da cognição. Além da emoção — uma exteriorização da afetividade, projeto de atitude que funciona em situações diversas (WALLON, 2007) —, outros dois conceitos são parte do domínio: o sentimento e a paixão.

Para o autor, o sujeito interpelado pelo sentimento, ao contrário do que acontece com a emoção, não exterioriza o que sente de maneira direta, mas se abstém de fazê-lo:

A criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e diretas da emoção. A sua atitude é de abstenção, e, se observa, é com um olhar longínquo ou furtivo que recusa qualquer participação ativa nas relações que se encadeiam à sua volta. Procurar que participe nessas relações só a fará pôr rabujenta e de mau humor, pela sua falta de capacidade e de gosto pelos, contactos demasiado rápidos com outras pessoas. Parece encerrar em si mesma o circuito das suas impressões; frequentemente entretida a chupar o polegar, rumina-as dentro de si. Este período inicial, defensivo e negativo, só se poderá modificar com o aparecimento e o progresso das representações mentais que fornecerão aos seus devaneios motivos e temas mais ou menos inatuais. (WALLON, 2007, p. 153).

O sentimento parece ser, para Wallon (2007), um campo de introspecção, em que se devaneia sobre questões que causaram relativo estímulo. No adulto ou na criança com uma fase avançada de desenvolvimento, o sentimento reflete o uso do intelecto sobre situações que causaram emoção.

A paixão, por sua vez, é vista por Wallon (2007) como um domínio afetivo vivo e profundo, em que a criança amadurece dentro de si ambições e relações afetivas. O tempo e o desenvolvimento podem atenuar as paixões, a depender do temperamento e dos traços de personalidade do sujeito:

Na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar à oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas mas exigentes. Na idade seguinte, as relações mais objetivas com o ambiente poderão atenuá-las. Não deixam de ser, por isso, menos

reveladoras de um temperamento. (WALLON, 2007, p.154).

Desse modo, percebemos que Wallon (2007) prioriza a compreensão do ser humano como pessoa integral sob a luz de teoria psicogenética do desenvolvimento humano. O autor enfatiza a relação dialética entre a afetividade e a cognição a partir dos níveis biológicos e, também, socioculturais. Esses fatores são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, além de ressaltarem a importância do relacionamento do professor com o aluno. A escola, por sua vez, surge como um espaço necessário e indispensável para o desenvolvimento integral da pessoa.

2.3 Um olhar sobre a relação entre educação e afetividade

Ao nos aprofundarmos nas leituras de Damásio (2000), Piaget (2007), Vygotsky (2004), Freire (2004), Maturana (2002) e Wallon (2007), percebemos que o relacionamento entre educação e afetividade ainda se encontra em construção, uma vez que o espaço escolar não se atentou para a aplicação da dimensão afetiva na sala de aula. Essa aplicação poderá trazer impactos positivos se os sentimentos e emoções forem bem conduzidos.

Compreendemos que esses autores nos intimam a valorizar a afetividade nas práticas educacionais. Contudo, deparamo-nos com grandes desafios, os quais não dependem apenas dos educadores. Faz-se necessário que os estudiosos da Educação se comprometam em romper verdades tidas como consagradas e também ultrapassadas, as quais preconizam a razão como causa maior da aprendizagem.

O modelo atual vivenciado por nossas crianças, jovens e adultos em sala de aula é excludente, uma vez que somente aqueles que “dominam” a matemática e o português conseguem avançar. Grande parte dos nossos alunos viveu o medo da reprovação e a vergonha por não conseguir aprender determinados assuntos, já que o espaço onde deveria amparar a afetividade a favor da aprendizagem é permeado de medos, inseguranças, tristezas, principalmente no tocante à produção textual, assunto principal desta pesquisa. Silva (2002) chama atenção para a importância de, no processo ensino-aprendizagem, levar, também, em consideração o aspecto afetivo. Para o autor,

[...] identifica-se a possibilidade de fazer cada vez mais positiva, a intervenção pedagógica, para não só evitar as possíveis experiências

acidentais – quer na criança ou no adolescente -, como também permitir que a escola, no desenvolvimento da aprendizagem, considere os aspectos biológicos, sociais, cognitivos e afetivos dos pares desta relação. (SILVA, 2002, p. 28)

A escola de hoje ainda não concebe a afetividade como um dos aspectos propulsores da aprendizagem. Contamos com um currículo defasado, imposto de forma vertical, segregador e imperante uma vez que o indivíduo não é visto na sua totalidade, como preconiza a teoria walloniana. É válido salientar que,

Ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 41)

Segundo Galvão (1995), Wallon tem por objeto a gênese dos processos psíquicos que constituem a pessoa. Baseia-se em uma visão não fragmentada do desenvolvimento humano, buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência, assim como do ponto de vista das relações que o indivíduo estabelece com o meio. Sobre isso, Bezerra (2006, p. 23) enfatiza que:

para Wallon é relevante que a escola ofereça formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, e que dentro da sala de aula, não deve estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. Por isso, suas idéias têm com base os quatro elementos que se comunicam o tempo todo – afetividade, movimento, capacidade cognitiva e a formação da personalidade – e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si.

Assim sendo, as propostas que referenciam nossa pesquisa terão o intuito de reorganizar o ambiente escolar, além de trazer vida tanto para os alunos como para os professores. Com novas práticas em sala de aula, estes poderão reverter o quadro de ansiedade, melancolia e improdutividade em desejo por aprender. A escola se tornará em um espaço encantador e sempre enamorada por aqueles que dela fazem parte. Segundo Mahoney e Almeida (2012, p. 86):

Wallon psicólogo e educador legou nas mente lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento e nos relacionamos com o aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Fomos componentes privilegiados do meio de nosso aluno, torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.

Diante do exposto, asseveramos a importância da teoria walloniana como referência para nossa pesquisa. No entanto, não menosprezamos as outras, as quais também nos trouxeram grandes contribuições no contexto da afetividade e sua importância para o desenvolvimento e formação humana.

3 DAS DIMENSÕES DA PRODUÇÃO ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR

Nesta seção, de natureza teórica, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita em contexto escolar, os fenômenos que a integram: o psicológico, o linguageiro e o social. Além disso, discorreremos sobre a relação entre a dimensão afetiva e o processo de produção escrita na escola.

3.1 As dimensões da escrita

Hoje, Maria acordou com friozinho na barriga. Precisava responder àquela cartinha de amor que recebera. Tomou um banho e, sem conseguir comer nada, pegou uma caneta e um papel ... Ela precisava escolher as palavras certas para não magoar quem teve a coragem de colocar por escrito seus sentimentos por ela. O coração de Maria já estava comprometido.

Pedro acabara de ver seu nome na lista de aprovados em Arquitetura. A felicidade foi tanta que digitou no grupo da família um senhor texto informando sobre o resultado e agradecendo a todos pela torcida.

Paula saiu cedo de casa para participar de uma entrevista de emprego. Sem esperar, colocaram uma folha de papel e uma caneta em sua carteira e lhe solicitaram que escrevesse, entre 15 e 20 linhas, qual a sua expectativa sobre a função que deverá exercer caso seja chamada. Paula ficou tão nervosa que não conseguiu escrever nada. Com as mãos trêmulas e um olhar apavorado, sem pedir licença, foi embora deixando a folha em branco.

Juliana é uma cozinheira de mão cheia. Na festa junina da escola, ela levou um bolo de milho que estava uma delícia. A professora não se conteve e lhe pediu a receita. Na mesma hora, Juliana se sentou e escreveu, no caderno da professora, a receita com direito a revelação do segredo para o bolo ficar fofo e gostoso.

Carlinhos e Roberto são vizinhos e colegas. A caminho da escola, Roberto percebe um ar de satisfação em Carlinhos, e pergunta o porquê de estar tão empolgado. O amigo, prontamente, responde que irá fazer, na escola, o que mais gosta: participar da oficina de escrita. Ao ouvir a palavra “escrita”, Roberto disse que não poderia assistir a aula naquele dia, pois acabara de lembrar que precisava ir ao médico com a mãe. Sem nem olhar para o colega, pegou o caminho de casa e matou aula.

Essas são algumas entre tantas situações que envolvem o processo de escrita em uma sociedade letrada. Ela faz parte de nossa vida, de nossa história. Entretanto, percebemos, nos enredos ora descritos, que escrever exige mais que apenas recorrer às normas prescritas nas gramáticas normativas. Por trás de um texto escrito – ou o que não fora escrito –, há um aparato de aspectos que, também, influenciam e que são significantes no processo de escrita, como: o propósito, o contexto, o gênero discursivo que será utilizado (o escritor conhece, domina este gênero? Sabe qual a sua função social?), como o escritor se sente no ato da escrita, qual o seu olhar perante o seu texto.

Mas, por que, dentro do espaço escolar, o professor, geralmente, preza pelo aspecto gramatical em detrimento dos demais? Por que, quando ele diz que o texto do aluno não apresenta problema de escrita, está falando que o texto não apresenta desvios das normas gramaticais? Por que o professor não considera que todo ato de escrita é envolvido por um ato de afetividade? Sobre isso, Antunes (2010, p. 38) destaca que “[...] o fato de apenas ficarmos em questões de gramática, sobretudo naquelas ligadas à norma-padrão, nos fez deixar de ver muitos outros componentes também fundamentais para comunicação relevante e adequada socialmente”.

Reconhecemos que, muitas vezes, a produção textual é utilizada em sala de aula apenas como pretexto para o trabalho de correção gramatical, omitindo sua verdadeira função. Geralmente, também, é solicitado que o aluno escreva uma redação, sem previamente estar preparado para tal produção. E o estar preparado não abarca apenas o domínio da norma padrão e do gênero textual trabalhado. Estamos falando também da parte afetiva; qual a recepção desse aluno no processo de escrita em sala de aula.

Outro aspecto que ainda nos incomoda é que muitos pensam e dizem que escrever é um dom, privilégio de alguns poucos, os quais fazem parte de famílias “letradas”. Compreendemos que a escrita é uma atividade complexa, mas podemos aprender se formos bem orientados, e, também, incentivados ao exercício constante no tocante à produção de textos.

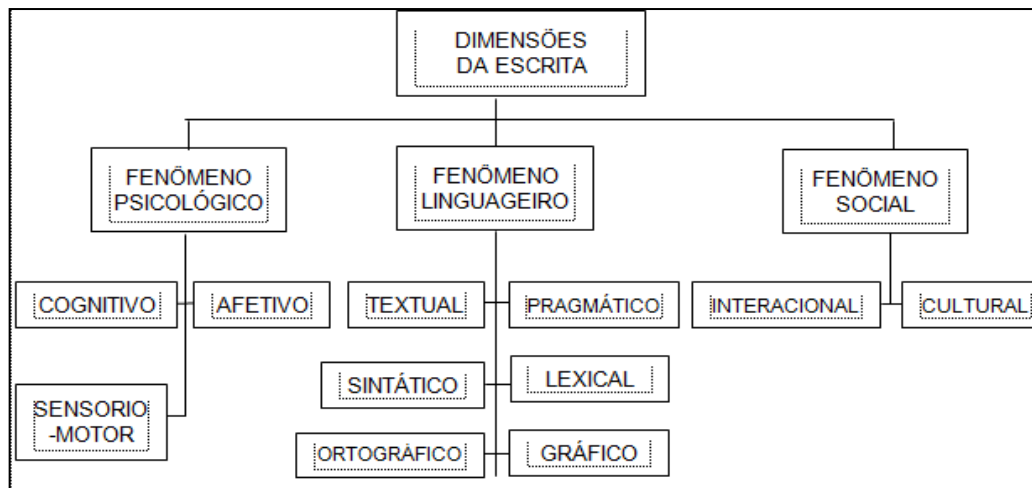
O processo de escrita em sala de aula é conduzido, geralmente, por essa visão unilateral, que não leva em consideração fatores tão importantes para o desenvolvimento da competência escrita, como o gosto, o prazer pela escrita, e isso tem influenciado de forma significativa na resistência do discente no que se refere à produção de textos solicitados pelo professor.

Levar em consideração o aspecto afetivo no trabalho com produção de texto em sala de aula é de fundamental importância para que se tenha excelentes resultados. Conforme Leite (2018, p. 17):

a questão da afetividade tem sido crescentemente abordada, discutida e pesquisada em nosso meio. Ressalta-se, inicialmente, que o tema das emoções tem permeado, historicamente, todo o pensamento humano, em especial as teorias psicológicas. Mas, a pesquisa específica sobre o assunto, notadamente com relação à sala de aula, surgiu recentemente. Somente a partir da segunda metade do século passado identificam-se os estudos pioneiros sobre a dimensão afetiva nas relações de ensino-aprendizagem, em sala de aula.

Assim, cabe-nos analisar qual é o lugar da afetividade no ensino de escrita. A perspectiva que tomamos aqui se baseia em Simard (1992 apud DOLZ; DECÂNDIO; GAGNON, 2010), para quem a escrita possui três componentes: o linguageiro, o social e o psicológico:

Figura 1 — As dimensões da escrita



Fonte: Simard (1992 apud DOLZ; DECÂNDIO; GAGNON, 2010, p. 20).

Desse modo, podemos perceber que o componente afetivo, assim como o cognitivo e o sensório-motor, é categorizados como parte do fenômeno psicológico.

De fato, entendemos que as três dimensões as quais orientam a escrita são igualmente importantes para a análise do processo em sua totalidade. O papel do professor, nesse caso, é relacioná-las, articulá-las de modo a solucionar os problemas que possam surgir decorrentes do próprio processo de aprendizagem.

Com essa postura, além de adequar-se às propostas teóricas interacionistas, possibilita um ensino completo ao seu aluno.

O fenômeno linguageiro costuma ser o mais percebido nos trabalhos com a escrita, talvez pela forte tradição gramatical em que o ensino esteve imerso durante muitas décadas. Conforme Dolz, Decândio e Gagnon (2010), neste nível estão as construções gráficas morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, textuais, enunciativas, pragmáticas, ortográficas e suas articulações dentro do texto. Trata-se dos aspectos intralinguísticos, percebidos dentro do texto e na composição deste.

De outro modo, o fenômeno social compreende aspectos culturais e interacionais. Aqui, no processo de escrita, surgem as condições e contextos de enunciação, as esferas do discurso, os gêneros e contextos sociais em que estão inseridos. Toda escrita é um processo de interação por gêneros. Nesse sentido, ignorar essa perspectiva é ignorar o caráter social da língua.

Por sua vez, o fenômeno psicológico leva em consideração aspectos cognitivos (com o uso constante de estratégias de raciocínio), sensório-motor (já que escrever exige o uso do corpo para traçar uma grafia) e afetivo (já que o indivíduo que escreve também se depara com emoções distintas e múltiplas na ação de escrever). É sobre este último aspecto que nossa investigação se propõe analisar detidamente.

Como atividade humana, a escrita é uma ação interativa e, ao mesmo tempo, está imersa em dimensões afetivas. Não existe, por exemplo, emoção sem interação e, por essa razão, a construção do conhecimento deve levar em conta esse aspecto de externalização da afetividade. Para Dolz, Decândio e Gagnon (2010, p. 21):

Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita. Se ela pode tornar-se um modo de expressão de si e de liberação do eu, os aspectos motivacionais são, às vezes, uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes.

Dessa maneira, escrever é suscitar e movimentar uma série de emoções que podem, muitas vezes, compreender o presente momento de escrita ou mesmo momentos posteriores. O desprazer pode causar futuros bloqueios. Essa condição pode ser vista como desastrosa, já que a sociedade em que vivemos é

grafocêntrica, exige a comunicação escrita em contextos sociais os mais diversos e, inclusive, enxerga o não domínio da escrita como um fracasso pessoal, sob o olhar do preconceito. O fracasso da escrita, nesses termos, torna-se o fracasso de si. A imagem de si torna-se deslocada e toma roupagens de autonegação.

Paralelamente, escrever possui a conotação de castigo. Isso pode se explicar pela ideia de ser algo custoso a fazer, distante da realidade, penoso. A redenção pela pena da escrita também pode relacionar-se com a ideia de que escrever traria a luz às trevas do pensamento do aluno; expressar-se seria o modo de incluir-se no rol dos consagrados pelas letras. Podemos perceber que esse pensamento ignora completamente os contextos sociais de escrita, já que os alunos vêm de um ambiente em que se escreve. O que está em jogo aqui é que o aluno não está habituado à dita escrita escolar, e isso pode causar-lhe frustração, medo, receio, repulsa, raiva e emoções semelhantes.

Uma proposta interacionista de escrita, levando em consideração gêneros e contextos, trabalhando-se as nuances e intencionalidades no texto, unida a uma perspectiva monista do indivíduo-aluno, poderia solucionar os problemas decorrentes de uma tradição dualista e opressora. Assim, o professor necessita perceber a importância que tem a relação afetiva do aluno com o texto, com sua própria imagem e com o próprio mediador do processo.

Tassoni (2000), em suas investigações, notou o papel que o professor exerce em termos de estimular ou contribuir negativamente para a aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, Leite (2006) propõe que o uso de expressões, gestos, comportamentos do professor em sala de aula podem influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem. Para ele, o professor deve saber articular, estar atento aos sinais por parte dos alunos e construir estratégias para que o ambiente seja harmônico, propício ao aprendizado e composto por emoções motivadoras.

Se as emoções são movimentos de expressão da afetividade, podemos dizer que elas também trabalham à maneira de uma linguagem. O professor deve usar desses sinais para reconhecer dificuldades e obstáculos envolvidos na construção do conhecimento. De modo semelhante, deve ter um grau de inteligência emocional para reduzir os conflitos e gerir suas próprias emoções e lidar com elas da melhor maneira.

A construção do aluno como sujeito-escritor é, desse modo, um processo complexo, que lida com muitas variáveis. E, quanto à dimensão afetiva, professores

e alunos devem ser capazes de mobilizar os afetos para a ação de escrever. De fato, não é um processo fácil. Mas torna-se ainda mais difícil quando se ignora o componente afetivo. O fato de o termos ignorado por tanto tempo não significa que ele deixou de existir. Ele esteve ali, presente, influenciando positiva ou negativamente, como o faz em todas as atividades humanas.

Assim, considerando o fenômeno psicológico da escrita, na próxima subseção, dedicaremos especial atenção a algumas pesquisas voltadas para a relação entre a afetividade e a produção escrita na escola, foco de nosso estudo.

3.2 O lugar da afetividade no processo de produção escrita: o que revelam algumas pesquisas

Esta subseção se dedica a fazer uma reflexão sobre o lugar da dimensão afetiva no processo de escrita na escola, considerando que esta é também importante, assim como outras descritas por Dolz, Decândio e Gagnon (2010). Para isso, trouxemos quatro estudos que tratam da dimensão afetiva no processo de escrita: Colombo (2007), Tassoni (2013), Casarotte (2017) e Oliveira (2020).

Colombo (2007), em seu estudo *Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor*, descreve e analisa as dimensões afetivas identificadas nas decisões do professor quanto às suas atividades de ensino, no cotidiano da sala de aula, durante o processo de aquisição da escrita pelas crianças. A pesquisadora utilizou procedimentos de observação das atividades em sala de aula e de entrevistas com os alunos e os professores participantes, cujos dados foram registrados através de fitas de áudio, de vídeo e pelo diário de campo. A partir dos dados, a autora concluiu que, através das dimensões afetivas presentes na mediação do professor, os alunos estabeleceram uma melhor relação com o objeto de conhecimento em questão.

Tassoni (2013), em seu artigo intitulado *Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar*, analisa a relação dos sentimentos dos alunos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com as atividades de leitura e escrita em sala de aula. Os resultados apontaram para os diversos sentimentos produzidos tanto durante as atividades de ensino, quanto nas relações com a professora e a família, dando visibilidade às experiências que podem criar maior afinidade e aproximação entre os alunos e as práticas de leitura e escrita

na escola. Ela afirma ainda que é fundamental, no contexto escolar, o olhar atento do professor, sua escrita, suas intervenções, traduzindo as expectativas dos alunos, dúvidas e necessidades.

Casarotte (2017), em seu estudo intitulado *As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem: um estudo no 1º ano do Ensino Fundamental*, analisou a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Este trabalho partiu da hipótese de que o modo como a professora e os alunos se relacionam influencia na interação com o conteúdo de estudo, pois afeto e cognição são processos interdependentes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, a partir de uma abordagem histórico-cultural, que teve como sujeitos 30 alunos e uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Santa Bárbara do Oeste. A partir dos dados coletados, foi possível detectar a presença das dimensões afetivas no cotidiano da sala de aula e inferir que as mediações, as propostas pedagógicas, as avaliações e o olhar do outro influenciam no modo como os alunos se constituem e se relacionam com o objeto de estudo.

O estudo apresentado por Oliveira (2020) teve por objetivo geral analisar em que medida a produção científica do Profletras está voltada para o estudo da dimensão afetiva da escrita de alunos da Educação Básica. Para isso, o autor recorreu ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e selecionou as dissertações defendidas em 2018, no Profletras, e publicadas nessa plataforma.

Após analisar 37 resumos de dissertações, o pesquisador constatou que, em alguns estudos, o foco de interesse dos trabalhos não se centrava em apenas um fenômeno, mas se ampliava a dois ou até mesmo a três fenômenos relacionados à escrita. Dessa forma, das 37 pesquisas analisadas, 24 se centravam no fenômeno linguageiro, perfazendo um percentual de 65%; 12 no fenômeno misto, o que corresponde a 32% das pesquisas e apenas 1 estudo teve como foco o fenômeno psicológico, o que correspondeu a apenas 3% das pesquisas.

Como se observa, os estudos apresentados dialogam com a pesquisa por nós desenvolvida, o que ratifica a importância do nosso trabalho no aprofundamento e na ampliação das pesquisas voltadas para o estudo da dimensão afetiva da escrita.

4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DE DADOS: A DIMENSÃO AFETIVA EM PESQUISAS DO PROFLETRAS/BAHIA

Na presente seção, trataremos da metodologia utilizada, dos critérios de seleção dos documentos, das categorias de análise e dos resultados gerais.

4.1 A metodologia

O delineamento metodológico se constitui como um dos passos mais importantes no desenvolvimento de uma pesquisa científica. Além de conferir fiabilidade, ele também se apresenta como um norte para o pesquisador. Dessa forma, é de suma importância que se defina, de maneira clara e precisa, as orientações metodológicas a serem por ele seguidas.

Nesse sentido, apresentaremos nesta subseção as opções metodológicas que nos guiaram no curso de nossa pesquisa, a qual se define como de natureza documental. Para tanto, justificamos o tipo de pesquisa aqui apresentado, além da técnica para a coleta dos dados, as etapas e o procedimento que foram adotados para a análise dos dados.

4.1.1 A pesquisa documental

A pesquisa ora apresentada se classifica como de natureza documental, uma vez que os dados foram extraídos de documentos de acesso público disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (doravante, CAPES). Trata-se de dissertações de Mestrado produzidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Para Nascimento (2002, p. 81), a pesquisa documental “é aquela que usa como fonte de investigação materiais que ainda não sofreram nenhum tipo de análise”. A autora diferencia esse tipo de pesquisa da pesquisa bibliográfica, quando afirma que, embora haja semelhanças, elas vão diferir na natureza das fontes utilizadas. Nesse sentido, enquanto a pesquisa bibliográfica baseia-se em contribuições de autores que já abordaram determinada questão, a documental se utiliza de materiais cujo teor ainda não foi explorado.

Para definir o que são documentos, recorreremos a Phillips (1974 apud LUDKE;

ANDRÉ, 1986, p. 38), quem afirma serem eles “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação [...]”. Por desempenharem um papel de grande relevância na pesquisa de natureza documental, os documentos constituem uma fonte estável e rica, e podem ser consultados várias vezes, podendo servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, os documentos se constituem como uma fonte bastante rica da qual podem ser retiradas evidências capazes de fundamentar muitas das declarações do pesquisador.

Quanto à caracterização do tipo de documento, Ludke e André (1986) destacam que há, pelo menos, três tipos: os do tipo oficial, como um decreto ou um parecer, por exemplo; os pessoais, como uma carta, um diário ou uma autobiografia; e os do tipo técnico, como um relatório de planejamento ou um livro-texto. Nesse sentido, os documentos que compõem nossa pesquisa são do tipo técnico, por se tratarem de dissertações de pesquisas realizadas em um curso de pós-graduação. Como sabemos, as dissertações são relatórios de pesquisas que tratam não só dos resultados obtidos, mas do aporte teórico utilizado e dos procedimentos metodológicos adotados pelo pesquisador.

4.2 Da seleção dos documentos

Com o objetivo de investigar em que medida o componente afetivo na produção escrita é objeto de estudo nas pesquisas de cunho acadêmico, selecionamos como corpus de estudo para esta pesquisa as dissertações defendidas no Profletras das universidades públicas baianas.

Como já mencionamos, a seleção dos documentos para a pesquisa ocorreu por meio da plataforma Sucupira, um banco de teses e dissertações da CAPES. A coleta foi realizada no período de 1 a 30 de março de 2021. Em consonância com o objeto de estudo, utilizamos o descritor “afetividade e produção escrita”. Após inserir o descritor, utilizamos como filtro: (i) Tipo – mestrado profissional; (ii) Anos – 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020; (iii) Grande área de conhecimento – Linguística, Letras e Artes; (iv) Área de conhecimento – Língua Portuguesa; (v) Área de concentração – Linguagens e Letramentos; Nome do Programa – Letras; (vi) Universidades: Universidades da Bahia associadas ao Programa de Mestrado Profissional em rede nacional (Profletras) (UESC, UNEB,

UESB, UFBA, UEFS). Após aplicação desse filtro, foram encontradas 251 dissertações em que os descritores “afetividade” e “produção escrita” aparecem juntos, e que constituíram o corpus de análise desta pesquisa.

A seleção e análise das dissertações que versam sobre a dimensão afetiva no processo de escrita, foi realizada com base em quatro categorias: (i) Distribuição das dissertações do Profletras por área de estudo; (ii) dissertações centradas no estudo da produção escrita; (iii) dissertações do Profletras que versam sobre o componente afetivo da escrita; (iv) conceitos elucidados nas dissertações sobre afetividade e produção escrita. Passemos aos resultados encontrados em cada uma dessas categorias.

4.2.1 Sobre a distribuição das dissertações por área de estudo

Das 251 dissertações encontradas de acordo com os critérios de seleção descritos estabelecidos para esta pesquisa, 90 tiveram somente a escrita como foco; 36 delas versam sobre leitura e escrita; 86 discorrem sobre práticas de leitura; 11 abordam o tema oralidade; 06 se centram na alfabetização; 05 desenvolveram o tema inclusão; 12 tratam de aspectos gramaticais e 05 estão voltadas para a formação do professor. A tabela 1 sistematiza essas informações.

Tabela 1 — Distribuição das dissertações do Profletras por área de estudo estabelecida pelos autores

DISSERTAÇÕES		
Área de estudo	Ocorrência	%
Escrita	90	35,9%
Leitura e escrita	36	14,3%
Práticas de leitura	86	34,2%
Oralidade	11	4,4%
Alfabetização	06	2,4%
Inclusão	05	2,0%
Aspectos gramaticais	12	4,8%
Formação do professor	05	2,0%

Fonte: A própria autora.

Pelos dados apresentados, a escrita foi a área de estudo que obteve um percentual maior de dissertações (35,9%), seguida da área práticas de leitura (34,2%).

Diante disso, compreendemos que existe, no meio acadêmico, uma preocupação com o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita na Educação Básica, o que é justificável pois, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 22), “ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para participações social”.

Após a distribuição das dissertações por área de estudo, passamos para a segunda categoria: da seleção das dissertações que versam sobre a produção escrita.

4.2.2 Da seleção das dissertações que versam sobre a produção escrita

Com o objetivo de verificar quantas dissertações voltadas para a produção escrita leva em consideração a dimensão afetiva, fizemos uma nova análise, distribuindo-as de acordo com o(s) fenômeno(s) da escrita propostos por Dolz, Decândio e Gagnon (2010): o fenômenos linguageiro, quando a análise é feita a partir do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico; o fenômeno social, quando se considera a escrita como constituinte das esferas da vida pública, abarcando, assim, os aspectos intencionais — tipos de discurso (publicitário, jornalístico, político, religioso, escolar, etc) — e culturais — em que medida a escrita garante a relação da cultura entre os indivíduos; e o fenômeno psicológico, quando se leva em consideração os aspectos de ordem cognitiva, afetiva e sensório-motora, valorizando o sujeito enquanto escritor que mobiliza o pensamento, os afetos e implica seu corpo no gesto gráfico. A tabela 2 apresenta uma síntese dos dados obtidos:

Tabela 2 — Dimensões da escrita analisadas nas dissertações

DISSERTAÇÕES		
Fenômenos	Ocorrência	%
Linguageiro e social	62	68,8%
Psicológico	03	3,3%
Linguageiro, social e psicológico	14	15,8%
Linguageiro e psicológico	11	12,3%

Fonte: A própria autora.

Como podemos observar na tabela 2, do total de 90 dissertações que tratam da produção escrita, apenas 03 abordam o fenômeno psicológico (3,3%), o que representa um percentual muito baixo. Salientamos que esse fator foi identificado também em estudos voltados para outros fenômenos: languageiro, social e psicológico (15,8%) e languageiro e psicológico (12,3%).

Históricamente, o fenômeno languageiro sempre ocupou uma posição de destaque nos estudos sobre a produção escrita, negligenciando os demais fenômenos (DOLZ; DECÂNDIO; GAGNON, 2010). Os dados apresentados na tabela 2 comprovam essa afirmação: das 90 dissertações, 62 têm esse fenômeno como foco, o que corresponde a 68,8%.

4.2.3 Da seleção das dissertações que versam sobre o fenômeno psicológico na produção escrita

Com a finalidade de identificar quais universidades da Bahia associadas ao Proletras apresentam pesquisas voltadas à dimensão afetiva, passamos para o seguinte passo: estabelecer um contraponto entre o quantitativo de pesquisas voltadas ao processo de escrita por universidade e quantas dessas contemplam a dimensão psicológica. A partir dos critérios utilizados nesta pesquisa, descritos na subseção 4.2 desta seção, obtivemos os seguintes resultados apresentados na

tabela 3 a seguir:

Tabela 3 — Índice de abordagem da dimensão afetiva em pesquisas sobre a produção escrita conforme Universidades da Bahia associadas ao Profletras

INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SOBRE A ESCRITA	%	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM A DIMENSÃO PSICOLÓGICA	%
UEFS	08	8,9%	01	12,5%
UESB	23	25,6%	00	0
UESC	21	23,3%	02	9,5%
UNEB	21	23,3%	00	0
UFBA	17	18,9%	00	0
TOTAL	90	100%	03	3,3%

Fonte: A própria autora.

De acordo com a tabela 3, as cinco universidades da Bahia associadas ao programa Profletras apresentam pesquisas voltadas à escrita, concentrando o maior número de estudos na UESB, com 25,5%, e na UESC e UNEB com 23,3%.

Observamos que o interesse por pesquisas sobre a escrita, especialmente no que tange ao ensino da escrita na escola, justifica-se por reconhecê-la como uma ferramenta multifacetada, que se constitui como importante habilidade a ser dominada pelos indivíduos. A escrita, como sabemos, viabiliza outras formas de participação social e, não raro, é tida como um instrumento de poder. Por outro lado, o seu ensino, na escola brasileira, é alvo de distintos questionamentos, especialmente pelo nível de proficiência alcançado ao final da Educação Básica, considerado insuficiente, o que abre campo para diversos estudos voltados para o desenvolvimento da competência escrita na escola.

No que diz respeito a trabalhos que contemplam o fenômeno psicológico no processo de escrita, obtivemos os seguintes resultados: das cinco universidades, apenas duas apresentam trabalhos voltados para essa dimensão, sendo que 01

pela UEFS, perfazendo um total de 12,5% em relação ao número de trabalhos direcionados para a escrita (08), e 9,5% na UESC, em relação aos 21 trabalhos que tratam da escrita. Das três universidades que contemplam o maior número de trabalhos direcionados à escrita, 02 não apresentam estudos que abordem o fenômeno psicológico – a UESB, com 23 pesquisas, e a UNEB, com 21 -, perfazendo um percentual de 0%.

Levando em consideração que o processo de escrita ainda se constitui um grande desafio para as instituições de ensino, visto que são vários os fatores que se tornam significativos para o desenvolvimento dessa competência, dentre eles o psicológico, o gostar e o não ter medo de escrever, compreendemos a necessidade de estudos que contemplem o fenômeno psicológico no processo de escrita, em especial aqueles que tratam da dimensão afetiva. Entretanto, o resultado apontado na tabela 3 mostra que estamos caminhando na contramão. Além do número muito pequeno de pesquisas que abordam essa dimensão (tabela 2), observamos que o quantitativo de universidades estaduais que abordam essa temática também é pequeno.

Mais uma vez vale ressaltar que não estamos propondo a substituição da análise de uma dimensão por outra, mas pontuamos a necessidade de que mais estudos voltados à dimensão afetiva sejam desenvolvidos nas universidades. Esses estudos podem dar suporte ao professor que se depara com a falta de produção escrita na sala de aula por vários motivos que são desencadeados pelo fator emocional: o aluno prefere ficar sem nota a escrever; muitos faltam a aula quando sabem que o professor desenvolverá uma atividade que envolva a produção escrita; a tensão é manifestada em seu olhar, em suas expressões e em sua fala; durante a aula de produção textual, é comum os alunos afirmarem que “não sabem escrever”, que “não são bons”, “que não gostam”.

Após a seleção das 3 dissertações que versam sobre a dimensão afetiva no processo de escrita, passamos para o seguinte passo: as categorias de dados.

4.3 Das categorias de análise

A partir dos critérios delineados para a seleção dos documentos, das 90 dissertações, foram identificadas 3 que contemplam a dimensão afetiva no processo de escrita, analisadas a partir das seguintes categorias: (i) título, ano e instituição;

(ii) objetivos geral e específicos; (iii) tipo de pesquisa e procedimentos metodológicos; e (iv) intervenção.

4.3.1 Sobre a identificação do título e ano de publicação

O primeiro critério de análise utilizado foi a identificação do título, do ano de publicação (defesa) das dissertações e a instituição à qual o programa está vinculado, conforme quadro 2.

Quadro 2 — Dissertações sobre afetividade e escrita: título, autor e instituição

DISSERTAÇÕES		
Título	Autor(a)	Instituição
Conhece-te a ti mesmo: Uma proposta para o desenvolvimento da Capacidade escritora do gênero autobiografia	CARNEIRO (2016)	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Motivação para a produção escrita no Ensino Fundamental II: O olhar do Aluno	BISPO (2018)	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa	GUIMARÃES (2020)	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Fonte: A própria autora.

Compreendemos que, em um trabalho acadêmico, o título se constitui como uma representação da pesquisa, trazendo, de forma objetiva e clara, informações importantes como o assunto abordado e as variantes relevantes que foram analisadas pelo pesquisador, configurando-se, dessa forma, como a “etiqueta do trabalho. [...] a indexação inicial do texto.” (SODEK et al, 1997, p. 81).

A pesquisa proveniente da UEFS, autoria de Carneiro (2016), apresenta como título “Conhece-te a ti mesmo: Uma proposta para o desenvolvimento da Capacidade escritora do gênero autobiografia”. Identificamos as seguintes informações no título: a primeira parte, a mais ampla e geral, traz a questão do autoconhecimento do aluno (conhece-te a ti mesmo), e a segunda mostra que esse processo se dará a partir do desenvolvimento da escrita. Além disso, há a apresentação de uma proposta pedagógica a partir de um determinado gênero textual, a autobiografia.

O trabalho de Bispo (2018), “Motivação para a produção escrita no Ensino Fundamental II: O olhar do aluno”, foi realizado no Profletras/UESC. A partir do título, identificamos que a pesquisa se centra no que motiva ou não o aluno para a escrita, levando em consideração o olhar do aluno, ou seja, as respostas foram encontradas no aluno, a partir de sua fala.

Outra pesquisa proveniente do Profletras/UESC é a de Guimarães (2020), cujo título “A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa”, leva-nos à compreensão de que trata-se de um trabalho voltado para a relação gosto e produção escrita em sala de aula contemplando um determinado gênero, o conto fantástico.

Observamos que duas das três dissertações se utilizam de gênero textual para o trabalho com o processo de escrita e a dimensão afetiva. Isso nos faz perceber a importância dos gêneros textuais para um trabalho voltado para essa proposta.

Ainda conforme as informações obtidas no quadro 2, no que diz respeito ao ano de publicação, constatamos que as três dissertações foram publicadas nos últimos 6 anos (2016, 2018 e 2020). Isso nos faz inferir que o interesse por pesquisas centradas na dimensão afetiva no processo de escrita é recente.

4.3.2 Sobre os objetivos geral e específicos

Após investigar qual instituição possui o maior percentual de produção de pesquisas que contemplam a dimensão afetiva no processo de escrita, bem como o tempo das produção, passamos para o segundo critério de análise que são os objetivos geral e específicos, conforme quadro 3:

Quadro 3 — Dissertações sobre afetividade e escrita: objetivos geral e específicos

DISSERTAÇÕES	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CARNEIRO (2016)	Trabalhar mecanismos coesivos de textualização (conexão, coesão verbal e coesão nominal) referentes ao gênero em foco, através de gêneros autênticos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar, mais especificamente, as dificuldades dos alunos relacionados à produção de textos escritos. 2. Identificar as capacidades de linguagem desses estudantes referentes à autobiografia. 3. Produzir a Sequência Didática a partir do levantamento das características principais do gênero autobiografia.
BISPO (2018)	Investigar em que medida as aulas de Língua Portuguesa contribuem para a motivação de alunos do Ensino Fundamental II para a produção escrita na escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para motivar os alunos, sob o olhar destes, para as situações de escrita. 2. Descrever os fatores motivacionais que levam os alunos a realizar ou não as atividades de produção textual escrita. 3. Desenvolver uma proposta de intervenção direcionada aos professores; que visa a

		<p>apresentar estratégias que ajudem os docentes a motivar os alunos para a produção escrita na sala de aula.</p>
<p>GUIMARÃES (2020)</p>	<p>Compreender como o fenômeno da Gostatividade pelo gênero conto Fantástico pode despertar o gosto e o interesse dos alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II para a produção escrita na sala de aula.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os motivos pelos quais os estudantes são relutantes, quando solicitados, a produzirem textos na escola; 2. Verificar se a fantasia enquanto estratégia criativa pode contribuir para que o discente se sinta motivado a escrever; 3. Averiguar através da observação, entrevistas e questionários avaliativos se a escolha por afinidade do gênero Conto Fantástico pode influenciar de forma positiva ou negativa na produção textual do aluno; 4. Avaliar, mediante comparações das sequências didáticas elaboradas, se o interesse em produzir textos escritos em sala de aula sofreu alterações.

Fonte: A própria autora.

O quadro 3 apresenta os objetivos gerais e específicos das dissertações selecionadas que relatam pesquisas com foco na dimensão afetiva da escrita. No que concerne à dissertação de Carneiro (2016), constatamos que o objetivo principal da pesquisa revela foco no fenômeno linguageiro da escrita, especificamente no que se refere aos mecanismos coesivos de textualização. Para isso, como já observado no quadro 2, Carneiro (2016) propõe um trabalho de autoconhecimento por meio do gênero autobiografia. Nesse sentido, inferimos que a dimensão afetiva no processo de escrita tenha sido explorada quando se optou pela proposta de autoconhecimento e de produção da autobiografia.

Bispo (2018), conforme explicitado no mesmo quadro, buscou investigar a relação entre as aulas de Língua Portuguesa e a motivação dos alunos para escreverem em sala de aula. A motivação ou a falta desta foi a tônica do trabalho, o qual identificou as estratégias utilizadas pelos professores para motivar os alunos a escrever; descreveu os fatores que motivam ou não os alunos no processo de escrita; e, a partir dos dados, propôs uma intervenção.

Guimarães (2020), à luz do fenômeno da Gostatividade, proposto por Andrade Neta (2012), realizou um estudo que buscou compreender como este fenômeno atua na relação entre o gosto dos alunos pelos contos fantásticos e o interesse deles pela produção escrita na sala de aula. A pesquisa contemplou o tema desde o levantamento para identificar os motivos pelos quais os estudantes são relutantes quando solicitados a produzirem textos na escola, até a elaboração e aplicação de sequências didáticas com o gênero proposto para, então, avaliar se o interesse em produzir textos escritos em sala de aula sofreu alterações.

Isso posto, salientamos que, ao analisar os objetivos gerais e específicos das três dissertações, constatamos que a de Carneiro (2016) não deixa evidente que o estudo realizado tenha explorado em profundidade a dimensão afetiva no processo de escrita.

4.3.3 Sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos

Conforme consta no quadro 4, nesta subseção passaremos à análise do quarto critério, o qual consiste não em apenas identificar mas, também, comparar o tipo de pesquisa e procedimentos metodológicos utilizados em cada estudo:

Quadro 4 — Dissertações sobre afetividade e escrita: tipos de pesquisa e procedimentos metodológicos

DISSERTAÇÕES	TIPOS DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
CARNEIRO (2016)	Pesquisa-ação; Abordagem quali-quantitativa; Questionários; Observações; Listas de exercícios; Autoavaliação e diário de bordo.
BISPO (2018)	Pesquisa etnográfica; Abordagem qualitativa; Observação participante; Entrevista semiestruturada.
GUIMARÃES (2020)	Pesquisa-ação; Observação participante; Entrevistas, Diário de campo; Sequências didáticas (que se configurou também como projeto de intervenção); Questionários avaliativos.

Fonte: A própria autora.

De acordo com o quadro 4, dois estudos seguiram os pressupostos de uma pesquisa-ação (CARNEIRO, 2016; GUIMARÃES, 2020), o que implica, necessariamente, a coleta e análise de dados; e a formulação, aplicação e avaliação de uma proposta de natureza interventiva. Bispo (2018) também realizou um estudo de campo, mas seguindo os delineamentos da pesquisa etnográfica.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, os três trabalhos utilizaram entrevistas e observação participante. Além dos instrumentos já mencionados, Carneiro (2016) usou lista de exercícios, autoavaliação e diário de bordo e Guimarães (2020), sequências didáticas e questionários avaliativos.

Diante disso, verificamos que as três pesquisas “deram voz” aos sujeitos participantes (alunos e/ou professores), o que revela o interesse dos pesquisadores em investigar as questões relacionadas à dimensão afetiva da escrita na perspectiva daqueles que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem da escrita no espaço escolar.

4.3.4 Sobre o tipo de intervenção

O quinto e último critério de análise utilizado foi identificar se as pesquisas apresentavam proposta de intervenção e, caso apresentassem, qual tipo de proposta foi utilizado em cada uma, conforme quadro 5.

Quadro 5 — Dissertações sobre afetividade e escrita: tipo de intervenção

DISSERTAÇÕES	TIPO DE INTERVENÇÃO (SE HOVER)
CARNEIRO (2016)	Produção e aplicação de uma Sequência Didática com o objetivo de mobilizar o gênero autobiografia numa situação real de comunicação, e analisar as capacidades e dificuldades de linguagem dos alunos do 9º ano do Colégio Estadual Ilan Guimarães Cerqueira –Feira de Santana-BA.
BISPO (2018)	04 oficinas; uma proposta de intervenção, a qual apresenta aos professores possibilidades de desenvolver a motivação dos alunos nos momentos de escrita em sala de aula. As quatro oficinas foram elaboradas com base no olhar do aluno sobre o que pode motivar/desmotivar a produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa.
GUIMARÃES(2020)	Sequências Didáticas (SD) – oficinas – No tocante à intervenção pedagógica, foram elaboradas e aplicadas uma proposta didática que teve como eixo o enredo fantástico, para, a partir dele, conduzir os alunos ao exercício da produção escrita de forma agradável não apenas na produção de CF (Contos Fantásticos), como, também, na produção de textos em outros gêneros.

Fonte: A própria autora.

De acordo com o quadro 5, as três dissertações apresentaram uma proposta de intervenção a partir do desenvolvimento de Sequências Didáticas (SD). Isso

demonstra que os três estudos não se detiveram apenas em apresentar uma análise do problema, mas em propor atividades de cunho pedagógico que pudessem contribuir para o desenvolvimento do gosto pela escrita dentro da escola.

Observamos, também, que, dos três trabalhos, dois (BISPO, 2018; GUIMARÃES, 2020) estão direcionados à aplicação de oficinas, sendo as de Bispo (2018) planejadas a partir do olhar do aluno sobre o que pode motivar/desmotivar a produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Constatamos que tanto a intervenção de Carneiro (2016) quanto as oficinas de Guimarães (2020) não se configuraram apenas como propostas, mas foram também aplicadas.

4.3.5 Resultados encontrados

Embora saibamos que o fenômeno psicológico, em especial aqui a dimensão afetiva, constitui-se como fator de extrema relevância para o desenvolvimento da competência escrita em sala de aula, observamos que o percentual de pesquisas voltadas para esta questão é muito pequeno – apenas 03 das 251 dissertações selecionadas contemplaram a dimensão afetiva. Os estudos sobre a escrita na escola se concentraram no fenômeno linguageiro e, em seguida, no social.

Entretanto, os 03 trabalhos que abordam a dimensão afetiva no processo de escrita apresentaram um estudo de grande importância para o processo ensino-aprendizagem, visto que, além de utilizarem a sala de aula como ambiente de observação e levarem em consideração as dificuldades apresentadas pelo aluno no que se refere ao desenvolvimento do prazer pela escrita, elaboraram Sequências Didáticas como proposta de intervenção.

Por acreditarmos na importância da pesquisa para a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, propomos, na próxima seção, uma cartilha sobre a dimensão afetiva com a finalidade de incentivar os futuros professores-pesquisadores a adentrarem no universo da afetividade para a construção do conhecimento, para a efetivação da aprendizagem.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – CARTILHA SOBRE A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE ESCRITA

Nesta seção, apresentamos como proposta de intervenção, requisito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras/UESC, uma cartilha voltada para professores-pesquisadores que têm interesse em trabalhos voltados para a relação da dimensão afetiva no processo de escrita. Assim, trazemos, neste material de cunho pedagógico, a indicação de alguns estudos, livros paradigmáticos e filmes que podem ser explorados, tanto em pesquisas no campo acadêmico, como suporte para o professor em sala de aula. Além do material, propomos uma oficina cujo objetivo é estimular a produção de pesquisas voltadas para essa área de estudo.

CARTILHA PEDAGÓGICA: A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE ESCRITA

**Afetividade e práticas pedagógicas: eventos
inseparáveis na aprendizagem da produção escrita**



Cartilha pedagógica: a dimensão afetiva no processo de escrita

Autores:

Ana Lúcia Gama de Oliveira
Rogério Soares de Oliveira

Público-alvo: alunos do mestrado do Profletras/UESC

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Universidade Estadual de Santa Cruz
Campos Soane Nazaré de Andrade
Ilhéus-BA/2022

Entende-se que um dos meios de acontecer as mudanças educacionais e sociais, tão almejadas principalmente nos dias atuais, que me parecem envoltas por ações tomadas no calor das situações conflitantes, é aquele que tem a afetividade como principal meta a ser seguida constantemente, a qual assumirá uma postura altamente benéfica em relação ao desenvolvimento concreto dos sujeitos envolvidos diretamente na educação, que disseminarão tais comportamentos fora da escola.

(MEDEIROS, 2017)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
SEÇÃO 01: Com a palavra, os pesquisadores	06
SEÇÃO 02: Filmes e romances: uma relação de amor	12
SEÇÃO 03: Oficina – Afetividade e formação continuada do docente: um diálogo sobre a aquisição da escrita	19
CONCLUINDO	24
REFERÊNCIAS.....	25

Apresentação

Vivemos em uma sociedade letrada fundamentada na escrita? Não apenas vivemos como nascemos envoltos às letras, as quais nos dão um nome, uma identidade, tornam-nos cidadãos perante o Estado.

Precisamos da escrita para várias situações que fazem parte de nosso cotidiano: é escrevendo a receita daquele pudim gostoso; é deixando um recadinho sobre mesa avisando à mãe que precisou sair e que não vai demorar; é digitando uma mensagem para seu amigo no Whatzapp; é relatando no Diário como foi o seu dia, os seus porquês; é respondendo as atividades que os professores passam; é produzindo um texto em sala de aula; é... é... São tantas situações que a escrita está inserida que não conseguimos elencar todas. E, a cada dia, surgem outras mais para suprir as nossas necessidades.

Agora, mesmo fazendo parte de nossa vida, por que muitos de nossos alunos, em certos momentos, dizem que não sabem escrever? Por que, é normal encontrarmos estudantes que preferem “matar aula” a participar de uma atividade em que sejam obrigados a escrever? Que suam, a fisionomia muda ao ouvirem a professora dizer que a atividade é de produção escrita? Que têm medo de receber seu texto corrigido? Por que travam, não conseguem escrever, pensar direito, quando seu texto será avaliado?

Esses questionamentos se tornam muito presentes na vida do professor de Língua Portuguesa e precisam ser respondidos a partir de pesquisas que, também, levem em consideração a dimensão afetiva no desenvolvimento da competência escrita.

Pensando nisso, produzimos esta cartilha, de cunho pedagógico, onde você encontrará a indicação de alguns estudos, livros paradidáticos e filmes bem como a proposta de uma oficina cujo objetivo é estimular a produção de pesquisas voltadas para essa área de estudo.

SEÇÃO 01: Com a palavra, os pesquisadores

Compreendendo que fatores emocionais podem interferir de forma positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem, em específico aqui, no da escrita, trazemos, nesta seção, alguns artigos que, mesmo contemplando estudos de outras áreas como a da leitura, podem contribuir de forma significativa para futuras pesquisas e propostas metodológicas que contemplem a relação da dimensão afetiva no desenvolvimento da competência escrita. Apresentamos, para cada estudo, os autores, o título, a proposta, algumas citações dos textos e a referência.

Artigos sobre a dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem publicados em revistas

- **Artigo 1**

Autores: GOMES e ANDRADE NETA
(2019)

Título: Leitura, música e emoção:
pesquisa e formação no âmbito do
Proletras



Proposta: O trabalho em sala de aula a partir da tríade leitura, música e emoção para a superação de obstáculos relacionados à leitura e à aprendizagem.

Para refletir:

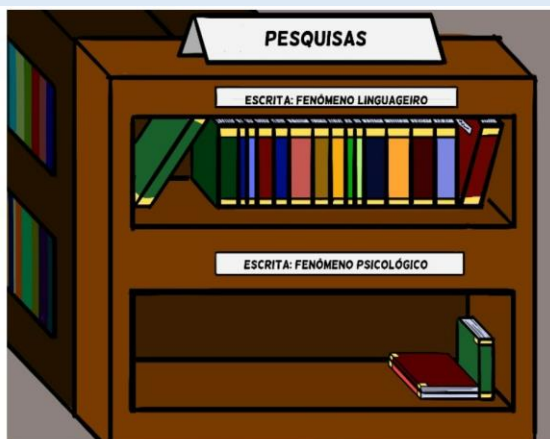
Fazer com que o alunado leia e goste de fazê-lo tem sido um dos maiores desafios encontrados pelos professores nas escolas. Observamos que, se soubermos trabalhar com textos de um modo mais alegre, as aulas podem ser prazerosas, e isso consequentemente pode melhorar o relacionamento aluno-professor, uma vez que estes se sentirão motivados à leitura e à explicação do conteúdo proposto. (GOMES; ANDRADE NETA, 2019, p. 84)

Percebemos, no entanto, que este cenário muda quando o alunado está em contato com a música. A partir dessa constatação, como professora de LP, vimos desenvolvendo algumas experiências de leitura em sala, mediante a inserção da letra de música, as quais têm se mostrado muito eficientes, pois isso tem se tornado uma alternativa positiva na construção de uma relação mais afetiva, aproximando aluno, professor e objeto do conhecimento [...]. (GOMES; ANDRADE NETA, 2019, p. 85)

Referência:

GOMES, Emiliane Santana; ANDRADE NETA, NAIR FLORESTA. Leitura, música e emoção: pesquisa e formação no âmbito do Profletras. **Leitura**, [S. l.], n. 64, p. 76–91, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.2020v0n64p76-91. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4551>. Acesso em: 14 dez. 2021.

- **Artigo 2**



Autor: OLIVEIRA (2020)

Título: Afetividade e produção escrita: uma análise a partir da produção científica no Profletras

Proposta: A partir de uma pesquisa documental e exploratória, analisa em que medida a produção científica do PROFLETRAS está voltada para o estudo da dimensão afetiva da escrita de alunos da Educação Básica

Para refletir:

[...] o estudante, ao se perceber como elemento principal de uma prática docente mediadora voltada para que a ele seja estimulada e ensinada a escrita é provável que o aluno encontre sentido e motivação para produzir textos na escola. (OLIVEIRA, 2020, p. 167)

Se tomarmos como referência o ambiente escolar, podemos afirmar que vários são os fatores que podem afetar a relação do estudante da Educação Básica com a produção escrita. (OLIVEIRA, 2020, p. 168)

As experiências vivenciadas na sala de aula evocam sentimentos que vão marcando a relação favorável ou não entre alunos e a escrita na escola e para a escola. Por tudo isso, podemos afirmar que a relação entre os alunos e a escrita sempre ultrapassa os limites do cognitivo, mas apresenta, aliado a eles, uma base afetiva. (OLIVEIRA, 2020, p. 169)

Referência

OLIVEIRA, Rogério Soares. Afetividade e produção escrita: uma análise a partir da produção científica no Proletras. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.6, p. 164-176, 2020. DOI: 0000-0003-4279-1851. Disponível em: [https://www.///C:/Users/dicad/Downloads/2127-Texto%20do%20artigo-9506-1-10-20200424%20\(2\).pdf](https://www.///C:/Users/dicad/Downloads/2127-Texto%20do%20artigo-9506-1-10-20200424%20(2).pdf). Acesso em: 14/12/2021.

• Artigo 3

Autores: TASSONI; LEITE (2013)

Título: Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana



Proposta: versa sobre a influência dos aspectos afetivos no processo ensino-aprendizagem, demonstrando algumas formas pelas quais a afetividade manifesta-se, produzindo sentimentos e emoções que podem afetar tal processo.

Para refletir:

[...] oito aspectos que revelaram a influência da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. São eles: as formas de o professor ajudar os alunos; as formas de falar com os alunos; as atividades propostas; as aprendizagens que vão além dos conteúdos; as formas de corrigir e avaliar; a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; a relação do professor com o objeto de conhecimento; os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264)

[...] a escola é um espaço de aprendizagem do mundo, dos conteúdos, de si e do outro. O papel do outro na constituição da pessoa é um aspecto central na teoria walloniana. Em cada um dos estágios está em jogo um aspecto da construção da pessoa que acontece a partir de um intenso processo de diferenciação. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 269)

Referência:

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: [https://www.//C:/Users/dicad/Downloads/9584-Texto%20do%20artigo-54538-2-10-20130702%20\(1\).pdf](https://www.//C:/Users/dicad/Downloads/9584-Texto%20do%20artigo-54538-2-10-20130702%20(1).pdf). Acesso em: 14/12/2021.

• **Artigo 4**



Autores: BARBOSA (2020)

Título: Afetividade no processo de aprendizagem

Proposta: Apresenta um estudo sobre as contribuições da afetividade professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Para refletir:

[...] o clima afetivo escolar de ajuda mútua que valoriza o aluno, respeita seu ponto de vista e estimula sem pressionar está nutrindo o desenvolvimento de sua autoestima e ensinando o prazer de aprender. Portanto, a relação afetiva do

educador pode fazer o aluno se sentir valorizado (alimentação psicológica) ou diminuído (desnutrição psicológica); isso vai depender do estado do desenvolvimento de sua autoestima. (BARBOSA, 2020, p. 2)

[...] É imprescindível, então, que no contexto escolar trabalhemos a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma “atividade diferente” na escola. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como locus privilegiado na formação humana. Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, mediante a mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro. Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade – o desenvolvimento do ser humano. (BARBOSA, 2020, p. 4)

Referência:

BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em: 14 dez 2021.

Seção 2: Filmes e romances – uma relação de amor

Trazemos, nesta seção, alguns filmes e romances que podem servir como ferramenta para propostas metodológicas que contemplam a dimensão afetividade no processo de ensino-aprendizagem, em específico aqui, no processo de escrita. Elencamos o título de quatro livros paradidáticos e de quatro filmes com suas respectivas sinopses. Alguns deles abordam questões como o medo, a raiva, sentimentos que, muitas vezes, transformam-se em barreiras para a construção do conhecimento. Outros relacionam o saber com estímulos externos, ou seja, o dar sentido àquilo que precisa ser aprendido. Aqui, sinalizamos, também, algumas sugestões de como se pode trabalhar com esse material em propostas de intervenção que se configuram como resultado das pesquisas de mestrado do Profletras, e como recurso nas aulas de produção escrita. São sugestões que têm como objetivo diagnosticar o que leva o estudante a gostar ou não de escrever, o que dificulta ou facilita o seu processo de escrita, para, dessa forma, planejar possíveis intervenções.

Objetivos que norteiam esta seção:

Objetivo Geral:

- Compreender as emoções e sentimentos que afetam os alunos durante o processo de produção textual na escola.

Objetivos Específicos:

- Identificar os motivos/fatores pelos quais os estudantes são resistentes a produzir texto na escola.
- Compreender como as emoções e sentimentos participam desse processo de resistência à produção escrita.

Sugestões de atividade com livros paradidáticos e filmes

Apresentamos, a seguir, quatro sugestões de atividades para o trabalho com os romances e filmes selecionados, levando em consideração a relação da dimensão afetiva no processo de escrita. Entendendo que essa dimensão é imprescindível para a efetivação da aprendizagem, salientamos que essas propostas e o uso desse material didático não se restringem à escrita, podendo ser utilizados e ressignificados em outras áreas como a leitura e a oralidade da língua materna e estrangeira. As sugestões aqui indicadas podem ser utilizadas como material didático ou, até mesmo, como documento de análise em uma determinada pesquisa. É importante enfatizar que as atividades não são colocadas de forma completa, estanque e absoluta; mas se apresentam como possibilidades e estímulo para o surgimento de outras que tenham a mesma perspectiva: o reconhecimento de que alguns sentimentos podem servir como barreiras ou pontes na construção do conhecimento. E, falar sobre eles, entendê-los e ressignificá-los da melhor forma possível é a postura que nós, na condição de professor-pesquisador, precisamos assumir.

Antes das quatro sugestões propostas, é importante apresentarmos alguns **pontos que podem ser explorados antes, durante e depois da atividade**: a existência do medo de escrever, quais são as suas causas e implicações; que tipo de correção inibe ou estimula a escrita do discente; em quais situações e gêneros textuais o estudante sente prazer em escrever; quais propostas metodológicas podem contribuir para que o processo de escrita seja visto como uma prática prazerosa e significativa na vida do discente. Esses pontos podem ser desenvolvidos em forma de perguntas ou tópicos para o estudante ou servirem como base para as observações e anotações do professor-pesquisador, o qual

deverá utilizá-los para ressignificar a sua prática pedagógica, de forma que o prazer e o gosto estejam presentes nas aulas de produção escrita. Passemos, agora, para as sugestões de atividades:

- **Roda de conversa:** Formar uma roda de conversa, de preferência na área externa da escola com luminosidade e ventilação. A partir de um clima descontraído, propor uma discussão sobre o tema abordado no livro e/ou filme. Neste momento, o professor-pesquisador poderá estabelecer um diálogo entre a leitura do livro/filme com o processo de escrita em sala de aula.
- **Meus porquês no saquinho:** Utilizando a roda de conversa, solicitar que os alunos coloquem em um saquinho algumas perguntas sobre o tema abordado no livro e/ou filme. O professor/pesquisador poderá conduzir essa dinâmica de várias formas, como: discutir com os alunos pergunta por pergunta; proporcionar uma discussão a partir da leitura de todos os porquês encontrados no saquinho; construir juntamente com os estudantes quais os porquês estão no saquinho, suscitando uma discussão em volta destes; utilizar os questionamentos dos discentes para uma análise individual, neste caso, os porquês servirão como base de investigação do professor em relação aos possíveis sentimentos que estejam contribuindo ou não para o desenvolvimento da escrita, traçando, assim, estratégias para uma possível intervenção.
- **Encontrando o que me chamou a atenção:** Solicitar que o estudante apresente por escrito e/ou oralmente a parte do livro e/ou filme que lhe chamou mais atenção e o porquê, para, a partir daí, estabelecer um debate sobre a questão proposta.
- **A linguagem não verbal diz (quase) tudo:** A partir do uso da linguagem não verbal (desenhos, imagens, esculturas, pintura, etc), construir um painel representando os significados, os sentidos, os conceitos que foram (des/re)construídos durante e após a leitura do livro e do filme. É importante que o aluno escolha que linguagem não verbal ele irá utilizar. Outra possibilidade é propor o uso de mímicas ou de teatro mudo, por exemplo.

Livros paradidáticos

- **A menina que tinha medo de errar**

Autor(a): Milene Peixoto Ávila

Categoria: ficção infantojuvenil

Sinopse: O livro conta a história de uma menina que tinha medo de errar e por isso, pensava e sofria demais. Mas como nada é permanente, a inquietação fez com que a menina se aventurasse para fora e dentro de si mesma, numa jornada em busca de aprender a lidar com suas emoções e pensamentos. E no caminho ela encontra personagens sábias e amorosas que dão a ela atenção, carinho e ensinamentos.

(Fonte de pesquisa: [https:// editoratilha.com.br/product/a-menina-que-tinha-medo-de-errar/](https://editoratilha.com.br/product/a-menina-que-tinha-medo-de-errar/))



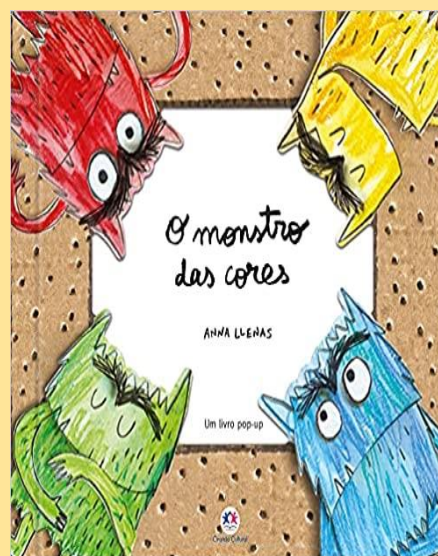
- **O monstro das cores – Anna Llenas**

Autor(a): Anna Llenas

Categoria: ficção infantojuvenil

Sinopse: O monstro das cores bagunçou as próprias emoções e agora não consegue mais dizer o que sente. Será que ele conseguirá colocar tudo no lugar? Descubra e vivencie este livro incrível!

(Fonte de pesquisa: <https://www.shopcinco.com.br/escolar/livro-o-monstro-das-cores>)



- **A menina que não sabia ler**

Autor(a): Milene Peixoto Ávila

Categoria: ficção infantojuvenil

Sinopse: Em uma distante e escura mansão, onde nada é o que parece, a pequena Florence é negligenciada pelo seu tutor e tio. Guardada como um brinquedo, a menina passa seus dias perambulando pelos corredores e inventando histórias que conta a si mesma, em uma rotina tediosa e desinteressante. Até que um dia encontra a biblioteca proibida da mansão e passa a devorar os livros em segredo. Porém, existem mistérios naquela casa que jamais deveriam ser revelados. Por que Florence sonha sempre com uma misteriosa mulher ameaçando Giles, seu irmão caçula? O que esconde a Srta. Taylor? E por que o tio a proibiu de ler? Florence precisa reunir todas as pistas possíveis e encontrar respostas que ajudem a defender seu irmão e preservar sua paixão secreta pelos livros - únicos companheiros e confidentes - antes que alguém descubra quem ousou abrir as portas do mundo literário. Ou será que tudo isso não seria somente delírios de uma jovem com muita imaginação?"

(Fonte de pesquisa: <https://editoratilha.com.br/product/a-menina-que-tinha-medo-de-errar/>)



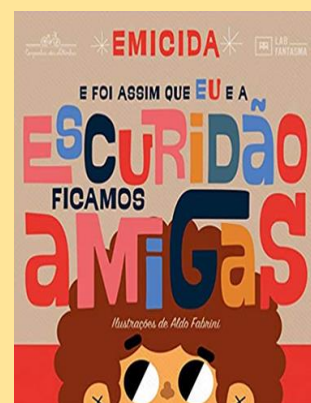
- **E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas**

Autor(a): Emicida

Categoria: ficção infantojuvenil

Sinopse: Uma menina tem medo da Escuridão. Quando chega a noite, vem a preocupação e a ansiedade: afinal, o que o escuro pode esconder? O que ela nem imagina é que, do outro lado, a Escuridão também é uma menina – cujo maior medo é a claridade, e todo tipo de coisa que se revela quando nasce o sol. Em seu segundo livro, Emicida faz uso da narrativa poética e ritmada que encantou os leitores em Amoras, dessa vez para explorar um tema que nos acompanha durante toda a vida: o medo do desconhecido. Ao longo dessas páginas, ilustradas por Aldo Fabrini, as duas meninas vão descobrir que enfrentar os próprios medos pode – quem diria? –, nos transformar por dentro e por fora.

(Fonte de pesquisa: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=41414>)



- **Quando te conheci**

Gênero: Ficção científica, drama, romance

Tempo de execução: 1 hora e 41 minutos

Sinopse: No futuro, existe uma nova raça de seres humanos - os Equals, indivíduos pacíficos, justos e que não possuem mais emoções. Até que uma doença passa a ameaçar todos, ativando sentimentos em suas vítimas, que são excluídas do resto da sociedade. Silas é infectado, mas percebe que Nia também possui sentimentos, sendo capaz de escondê-los. Ao sentirem pela primeira vez algum tipo de intimidade em suas vidas, eles decidem fugir.

(Fonte de pesquisa: <https://adorocinema.com/filmes/filme-224950/>)



- **Cartas para Julieta**

Duração: 1 hora e 42 minutos

Gênero: romance e romance dramático

Sinopse: Em visita à cidade italiana de Verona com seu noivo ocupado, uma jovem chamada Sophie visita um muro onde os desiludidos deixam cartas para a trágica heroína de Shakespeare, Julieta Capuleto. Ao encontrar uma dessas cartas, de 1957, a jovem decide escrever à autora, Claire. Inspirada pela atitude de Sophie, Claire decide procurar por seu antigo amor.

(Fonte de pesquisa: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=41414>)



- **Central do Brasil**

Gênero: drama, drama independente

Tempo de execução: 1 hora e 49 minutos

Sinopse: Dora, uma amargurada ex-professora, ganha a vida escrevendo cartas para pessoas analfabetas, que ditam o que querem contar às suas famílias. Ela embolsa o dinheiro sem sequer postar as cartas. Um dia, Josué, o filho de nove anos de idade de uma de suas clientes, acaba sozinho quando a mãe é morta em um acidente de ônibus. Ela reluta em cuidar do menino, mas se junta a ele em uma viagem pelo interior do Nordeste em busca do pai de Josué, que ele nunca conheceu.

(Fonte de pesquisa: [https:// filmow.com/central-do-brasil-t4631/](https://filmow.com/central-do-brasil-t4631/))



- **Divertidamente**

Duração: 1 hora e 42 minutos

Gênero: aventura, comédia dramática

Sinopse: Com a mudança para uma nova cidade, as emoções de Riley, que tem apenas 11 anos de idade, ficam extremamente agitadas. Uma confusão na sala de controle do seu cérebro deixa a Alegria e a Tristeza de fora, afetando a vida de Riley radicalmente.

(Fonte de pesquisa: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=41414>)



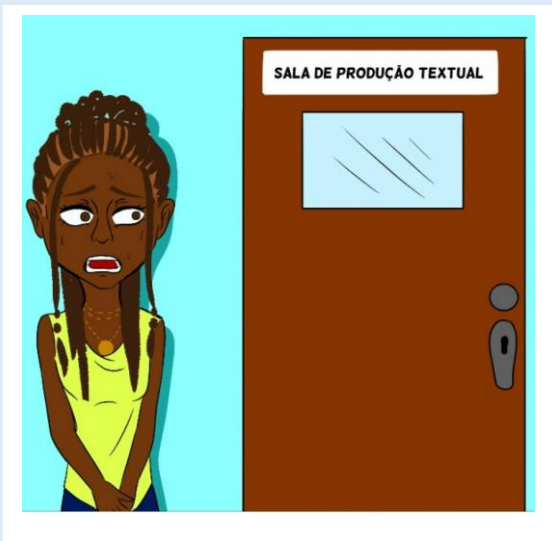
Seção 3: Oficina – Afetividade e formação continuada do docente: um diálogo sobre a aquisição da escrita

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa revelam a necessidade de produções acadêmicas voltadas para a relação da dimensão afetiva e o processo de escrita. Assim, para esta seção, propomos o delineamento de uma oficina voltada para os alunos do curso de mestrado Profletras-UESC, os quais também se encontram na condição de professores do ensino básico. Esta oficina tem como finalidade instigar a produção de pesquisas, em específico aqui no ProfLetras, que contemplem a dimensão afetiva no processo de produção escrita, uma vez que percebemos, diante dos estudos realizados nesta pesquisa, que a afetividade é um dos fatores responsáveis pela aprendizagem, mormente no processo de aquisição da escrita.

A oficina está dividida em 4 momentos: Nos dois primeiros momentos, propomos uma reflexão sobre os componentes que entram em jogo no processo de produção escrita, apontados por Dolz (2010) - o psicológico, o linguageiro e o social – e suas dimensões, detendo-nos na dimensão afetiva. No terceiro momento, apresentaremos alguns estudos voltados para a dimensão afetiva. Utilizaremos o quarto momento para a construção de um portfólio.

Que tal mudarmos...

de:



para:



DELINEANDO A OFICINA

Afetividade e formação continuada do docente: um diálogo sobre a aquisição da escrita

- **Público-alvo:** alunos do ProfLetras
- **Carga-horária:** 5 horas
- **Conteúdo:** A dimensão afetiva no processo de escrita.
- **Objetivos:**
 - **Geral:** Refletir sobre a importância de pesquisas na área de ensino que levem em consideração a dimensão afetiva no processo de escrita.
 - **Específicos:**
 - Discutir sobre a influência da afetividade no processo ensino aprendizagem, em específico, no desenvolvimento da competência escrita;
 - Mostrar quais os componentes e suas dimensões que fazem parte do processo de escrita (linguageiro, social e psicológico) propostos por Dloz (2010), enfatizando a dimensão a afetiva;
 - Apresentar os resultados da pesquisa sobre dissertações defendidas no PROFLETRAS que tratam do componente afetivo na produção escrita de alunos da Educação Básica;
 - Produzir um portfólio sobre o que foi discutido durante a oficina.

- **Metodologia:**

A metodologia utilizada está dividida em quatro momentos apresentados a seguir:

Primeiro momento

Tempo de duração: 1 hora

Entregaremos para cada participante duas caixinhas: uma contendo várias palavras como: escrita, livro didático, correção, ortografia, concordância, progressão textual, coerência, gêneros textuais, variedade linguística, adequação linguística, medo, prazer, paixão, segurança, raiva, trauma, papéis em branco; e outra vazia, de uma outra cor. Em seguida perguntaremos aos participantes o que eles abordariam em uma pesquisa com foco na escrita; e solicitaremos que eles coloquem na caixinha vazia a(s) palavra(s) que possam responder à pergunta ou, caso não encontrem nenhuma que possa representar, que escrevam no papel em branco a(s) palavra(s). Depois que todos os participantes tiverem colocado as palavras escolhidas na caixinha, colocaremos mais três caixinhas com cores diferentes para, junto com os participantes, separarmos as palavras escolhidas, utilizando como critério de classificação os fenômenos propostos por Dolz (2010): linguageiro, social e psicológico. Para dar início à classificação, usaremos o seguinte questionamento: Quando penso em trabalhar com variedade linguística no processo de escrita, o que estou dando uma relevância maior aqui: no fator linguageiro, social ou psicológico? É válido salientar, que, neste momento, faremos uma pequena explanação sobre cada um desses componentes, deixando a discussão de cunho teórico sobre a dimensão afetiva para o próximo momento.

Material utilizado: caixinhas coloridas, papel, caneta.

Segundo Momento

Tempo de duração: 1 hora

Após a dinâmica utilizada no primeiro momento e com o resultado de qual o fenômeno que teve o maior número de palavras selecionadas, daremos início a uma discussão sobre a importância de pesquisas que levem em consideração a dimensão afetiva no desenvolvimento da competência escrita. Apresentaremos o resultado de nossa pesquisa sobre dissertações defendidas no PROFLETRAS que

tratam do componente afetivo na produção escrita de alunos da Educação Básica. Para tal, utilizaremos as tabelas e seus resultados, mostrando, dessa forma, a carência de pesquisas nessa área.

Material utilizado: datashow.

Terceiro momento

Tempo de duração: 1 hora

Após a discussão desencadeada no segundo momento, apresentaremos alguns estudos que contemplam a dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem. Para isso, faremos uso dos artigos contemplados na seção 1, abordando os seguintes pontos: título, autor(es), objeto de estudo, objetivos, tipo de pesquisa, conceitos teóricos e descrição e resultado da pesquisa.

Mateiral utilizado: datashow

Quarto momento

Tempo de duração: 2 horas

Utilizando algumas sinópses dos livros e filmes propostos na segunda seção e as discussões desencadeadas nos momentos anteriores, passaremos para a construção de 03 portfólios que contemple a dimensão afetiva da escrita. Para isso, dividiremos os participantes em 3 grupo, cada grupo terá que ficar com um dos seguintes temas para a construção do portfólio: T1: A linguagem das emoções; T2: A importância das emoções na aprendizagem; T34: As dimensões da escrita, enfatizando a emotiva.

Materiais utilizados para a confecção do porfifólio: revistas, jornais, canetas coloridas, papel colorido, cola, tesoura.

Concluindo...

A dificuldade de o aluno produzir textos solicitados pelo professor está atrelada, também, à ausência do prazer pela escrita em sala de aula. Abordar as características de determinados gêneros textuais, sua função social bem como os aspectos linguísticos são insuficientes para despertar no aluno o gosto pela escrita. Ele precisa gostar, ter vontade de escrever. Essa problemática tem se constituído em uma tarefa árdua para os professores de Língua Portuguesa e Produção Textual.

Daí surge a necessidade de mais pesquisas no campo acadêmico, em especial aqui, no Profletras, que contemplem a dimensão afetiva no desenvolvimento da competência escrita. São esses estudos que darão ao professor subsídios teóricos bem como possibilidades de propostas metodológicas para o enfrentamento dessa problemática que tem tomado conta das salas de aula. Sabemos que o número de estudos não é suficiente. O campo demanda mais estudos nessa área.

Esperamos que esta cartilha contribua para a promoção de novos pesquisadores da emoção no campo da construção do conhecimento, do saber, do escrever. Os professores precisam de você.

*Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo.
Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.
Não há educação imposta, como não há amor imposto.
Paulo Freire (2004)*

Referências

DOLZ, Joaquim; DECANDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane.
Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. São Paulo:
Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à
prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MEDEIROS, Maria Fabrícia. O papel da afetividade na relação
professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista on
line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1165-1178,
nov. 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos evidenciar neste estudo, emoções, sentimentos e afetos são fenômenos que fazem parte da vida dos seres humanos desde o nascimento, e, também, estão intrinsecamente relacionados ao comportamento, desenvolvimento e aprendizagem por meio das experiências e das relações sociais.

Assim sendo, é notória a necessidade de reconhecer nossos sentimentos, as emoções, e, também, daqueles com os quais gravitam à nossa volta, pois, se não tivermos consciência da função de cada componente afetivo, torna-se impossível agir de forma ética na sociedade da qual fazemos parte.

Em se tratando da importância da afetividade na vida dos seres humanos, não podemos desvinculá-la do processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à aquisição da escrita, a qual é pautada nos fenômenos linguageiro, psicológico e social. Ou seja, ao trabalhar com a escrita considerando esses três fenômenos de forma equânime, certamente, o professor terá resultados positivos no ambiente escolar, espaço social responsável pela produção e construção de conhecimento.

Entretanto, embora saibamos que onde existe a interação entre pessoas o afeto está presente, diante dos estudos percebemos que há muito a se fazer nesse campo. Das análises realizadas, podemos comprovar categoricamente que o fenômeno psicológico da escrita ainda é tratado com certa indiferença. Isso ficou visivelmente marcado e pode ser comprovado por meio das pesquisas realizadas no âmbito do Profletras/Bahia e publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Este trabalho confirma a hipótese de que, ao tratar dos problemas que interferem no ensino de produção escrita na escola, o fenômeno psicológico ainda é preterido frente ao linguageiro e social, conforme o resultado desta pesquisa.

Evidenciamos também que a dimensão afetiva que faz parte da componente psicológico da escrita, conforme o modelo teórico que embasa esta pesquisa, ainda não recebe o tratamento que entendemos que lhe deveria ser atribuído. O estudo demonstrou que 68% das pesquisas foram relacionadas aos fenômenos linguageiro e social e que apenas 3,3% abordam o fenômeno psicológico, em específico a dimensão afetiva, objeto de estudo e interesse desta pesquisa. Percebe-se, assim, um índice bastante reduzido se compararmos com o nível de interesse revelado

para os estudos voltados para os fenômenos linguageiro e social.

Embora o número de pesquisas que tratam da dimensão afetiva seja restrito e recente, o estudo demonstrou que os professores da Educação Básica os quais fizeram uso de atividades pedagógicas planejadas e motivadoras lograram êxito no tocante ao objetivo proposto, que é trabalhar no aluno o gosto, o desejo de escrever. Assim, o aluno torna-se consciente do papel da escrita para sociedade, mostrando-se motivado, sem receios, medos e resistência, características estas das aulas que não levam em conta a importância da dimensão afetiva na construção do conhecimento. Não basta apenas escolher o gênero e realizar as aulas; são necessárias estratégias e envolvimento, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Assim, é preciso proporcionar prazer, dar significado e derrubar o medo pelo conhecimento, e as pesquisas nessa área, principalmente por parte de professores-pesquisadores, podem se configurar como uma ferramenta necessária no espaço escolar.

Os dados apresentados confirmam a necessidade de mais conscientização por parte dos docentes, a fim de ampliar o foco das pesquisas voltadas para a dimensão psicológica da escrita. Essa perspectiva deve ser direcionada sobretudo ao que diz respeito à afetividade na escola, já que esse deve se tornar um espaço onde o compromisso maior seja preparar o indivíduo para conhecer suas emoções e saber usá-las de forma favorável a si, principalmente nas atividades de produção escrita. Sabemos que o processo de escrita é árduo e complexo, contudo, uma habilidade possível de ser desenvolvida. Para tanto, há necessidade de conscientização e preparo acadêmico por parte dos envolvidos na formação dos educandos, e, também, dos educadores.

Esperamos, diante disso, que este trabalho contribua de forma significativa no estímulo à promoção de mais pesquisas que contemplem a dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE NETA, N. F.. As emoções e sentimentos na formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira. In: I CIFLÉ - COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2012, Rio de Janeiro-RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. v. 1. p. 343-360.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Reflexão, Identidade e Emoção na Aprendizagem de Inglês. **Contexturas**, v. 22, p. 28-48, 2014.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2. ed. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. (Obras Completas de Aristóteles, Volume VIII, Tomo I).
- BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 2020.
- BEZERRA, Ricardo José Lima. AFETIVIDADE COMO CONDIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: HENRI WALLON E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA A PARTIR DA EMOÇÃO. **Revista Didática Sistemática**, v. 4, jul-dez, 2006, p. 20-26 - ISSN 1809-3108.
- BISPO, Neilma da Silva. **Motivação para a produção escrita no Ensino Fundamental II**: o olhar do aluno. 2018. 132 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) — Profletras/UESC, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (5º a 8º séries). Brasília, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. **Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.
- CARNEIRO, Helanya Santana. **Conhece-te a ti mesmo**: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade escritora do gênero autobiografia. 2016. [s.i.]. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) — Profletras/UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2016.
- CASAROTTE, Jéssica Barboza. **As relações afetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem**: um estudo no 1º ano do Ensino Fundamental. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2017.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor.** Campinas, SP: [s.n.], 2007.

DAMÁSIO, António R. **O mistério da consciência.** São Paulo. Companhia das Letras, 2000.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais.** Tradução de Leon de Souza Lobo Garcia. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DESCARTES, René. As Paixões da Alma. Tradução de J. Guinsburg & B. Prado Jr.. In: **Os Pensadores.** 2ª ed. São Paulo: Editora Abril, 1979.

DOLZ, Joaquim; DECÂNDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor.** Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, E. S.; ANDRADE NETA, N. F. Leitura, música e emoção: pesquisa e formação no âmbito do Profletras. **Leitura**, [S. l.], n. 64, p. 76–91, 2019.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon.** Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.– (Coleção Educadores)

GUIMARÃES, Roberta Leal Lopes. **A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa.** 2020. 164 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) — Profletras/UESC, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2020.

LEITE, S. A. S. **Afetividade: as marcas do professor inesquecível.** Campinas: SP: Mercado das Letras, 2018.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas: Campinas: Editora Komedi, 2001.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. N. A afetividade e Ensino. In: Silva, E. T. (org.)

Alfabetização no Brasil: Questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 113-137.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. E. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon:** Psicologia da Educação. São Paulo: Loyola, 2012.

MARTINS, José Maria. **A lógica das emoções:** na ciência e na vida. Petrópolis-RJ, Vozes, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3 reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEDEIROS, Maria Fabrícia. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1165-1178, nov. 2017.

NASCIMENTO, Dinalva Melo de. **Metodologia do Trabalho Científico:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

OLIVEIRA, Rogério Soares. Afetividade e produção escrita: uma análise a partir da produção científica no Profletras. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.6, p. 164-176, 2020.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SILVA, Lindomar Coutinho da. **Dimensões e sentimentos na escola:** uma certa dimensão do domínio afetivo. 2002. 360f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal da Bahia-UFBA/Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Ilhéus, 2002.

SODEK, E. B. et al. Títulos de dissertações de mestrado: PUCCAMP e UFMG (1990/1994). **Transinformação**, v. 9, n. 1, p. 80-92, janeiro/abril, 1997.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001, p. 223-259.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. 2000. [s.i.] Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em**

Psicologia, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.