

IDEAU

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

AFFECTIVITY IN THE WRITING TEACHING – LEARNING PROCESS

AFECTIVIDAD EM EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Jailson Silva dos Santos

Mestre em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil.

E-mail: jailsonssplacido@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8455-2458>

RESUMO

O presente artigo buscou compreender como as pesquisas defendidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (PROFLETRAS/UESC) contemplam o componente afetivo no desenvolvimento das habilidades de escrita de alunos da Educação Básica. Esta pesquisa ancorou-se, principalmente, nas teorias psicogenéticas de Vigotski (1998) e Wallon (2007), que discutem sobre a afetividade como dimensão presente e relevante ao desenvolvimento cognitivo. Trata-se de uma pesquisa documental e exploratória, em que os documentos foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa. O *corpus* deste estudo foram as pesquisas defendidas no PROFLETRAS/UESC que contemplam a dimensão afetiva da escrita. Para tanto, utilizamos como fonte a página *web* da unidade PROFLETRAS/UESC, na aba “dissertações defendidas”, no período de 2015 a 2022. Como resultado, certificou-se que a maioria das pesquisas sobre a escrita contempla as dimensões cognitivas e metodológicas, deixando lacunas na produção científica voltada à apreciação de propostas pedagógicas que reiterem a integração da escrita na perspectiva da dimensão afetiva e cognitiva interligadas. Ressaltamos que a presente pesquisa busca proporcionar contribuições para novas investigações no âmbito da Educação, bem como nos Programas de Pós-Graduação de áreas afins.

Palavras-chave: Dimensão Afetiva. Processo de Ensino-Aprendizagem. Escrita. Educação Básica.

ABSTRACT

This article sought to understand how the research defended in the Professional Master's Program in Letters at the State University of Santa Cruz

DOI: 10.55905/reiv5n1-003

Submitted on: 01.03.2025 | Accepted on: 01.03.2025 | Published on: 01.16.2025

(PROFLETRAS/UESC) contemplates the development of writing skills in Basic Education students. This research was mainly anchored in the psychogenetic theories of Vigotski (1998) and Wallon (2007), which discuss affectivity as a present and relevant dimension to cognitive development. This is a documentary and exploratory research, in which the documents were analyzed using a qualitative approach. The corpus of this study was the research defended at PROFLETRAS/UESC that contemplates the affective dimension of writing. To do so, we used as a source the website of the PROFLETRAS/UESC unit, in the “dissertações defendidas” tab, from 2015 to 2022. As a result, it was verified that the majority of research on writing contemplates the cognitive and methodological dimensions, leaving gaps in scientific production aimed at appreciating pedagogical proposals that reiterate the integration of writing from the perspective of the interconnected affective and cognitive dimensions. We emphasize that this research seeks to provide contributions to new investigations in the field of Education, as well as in Postgraduate Programs in related areas.

Keywords: Affective Dimension. Teaching-Learning Process. Writing. Basic Education.

RESUMEN

Este artículo buscó comprender como la investigación defendida en la Maestría Profesional em Letras de la Universidad Estatal de Santa Cruz (PROFLETRAS/UESC) contempla el componente afectivo em el desarrollo de las habilidades escritas em estudiantes de Educación Básica. Esta investigación se basó principalmente em las teorías psicogenéticas de Vigotski (1998) y Wallon (2007), que discuten la afectividad como uma dimensión presente y relevante para el desarrollo cognitivo. Se trata de uma investigación documental y exploratória, em la que los documentos fueron analizados mediante um enfoque cualitativo. El corpus de este estudio fu ela investigación defendida em PROFLETRAS/UESC que contempla la dimensión afectiva de la escritura. Para ello, utilizamos como fuente el sitio web de la unidad PROFLETRAS/UESC, em la pestaña “dissertações defendidas, de 2015 a 2022. Como resultado, se verifico que la mayoría de las investigaciones sobre escritura contemplan los aspectos cognitivos y metodológicos dimensiones, dejando vacíos em la producción científica encaminhada a apreciar propuestas pedagógicas que reiteren la integración de la escritura desde la perspectiva de las dimensiones afectivas y cognitivas interconectadas. Destacamos que esta investigación busca brindar aportes a nuevas investigaciones em el campo de la Educación, así como em Programas de Postgrado em áreas afines.

Palabras clave: Dimensión Afectiva. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Escritura. Educación Básica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute concepções sobre afetividade. Não é comum, nas formações inicial e continuada de professores de língua portuguesa da Educação Básica, discutir a formação do aluno para além dos aspectos cognitivos. Segundo Leite (2010), a afetividade imbricada na prática pedagógica contribui positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno permeia o ser humano em todas as esferas de sua vida, estabelecendo um papel preponderante no desenvolvimento intelectual, bem como nas relações sociais. Sendo assim, considerar a dimensão afetiva nesse processo parece ser a indicação de uma mudança profunda da prática educativa.

De acordo com Tassoni (2008), a intensidade das relações estabelecidas no contexto escolar é capaz de aproximar ou afastar o aluno do objeto de conhecimento. Em vista disso, compreendemos que a relação do professor com o próprio objeto e sua relação com a atividade docente influencia da mesma forma, afetando os processos cognitivos e as relações afetivas envolvidas neles.

Para Wallon (1979), a afetividade e a inteligência são duas funções básicas que constituem a personalidade. Para o autor, no processo de constituição humana, a afetividade e a cognição são consideradas dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo interessante analisá-las separadamente. Dessa forma, a afetividade está conectada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa. Por sua vez, a inteligência está conectada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, para a construção do objeto. Nesse sentido, a afetividade assume papel relevante no desenvolvimento humano bem como na construção do saber.

A questão da afetividade tem se constituído recentemente como objeto de estudo e de pesquisa em muitas universidades por ser uma das relevantes dimensões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem e por estar presente nas vivências das pessoas. As pesquisadoras Tassoni e Santos (2012) declaram que, nos últimos anos, há um crescimento de pesquisas que discutem afetividade e sua relação com o processo de aquisição do conhecimento. Assim, compreender esse fenômeno no âmbito da Educação, no que diz respeito às

emoções e conhecimentos, é fundamental para a reflexão da prática pedagógica, bem como para formação continuada de professores e professoras.

Este estudo tem como objetivo compreender como os trabalhos finais de conclusão de curso defendidos no PROFLETRAS/UESC contemplam o componente afetivo no desenvolvimento das habilidades de escrita de alunos da Educação Básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CONCEITO DE AFETIVIDADE E SUA RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O afeto é o componente fundamental da afetividade, palavra que vem do latim “affectur”, cujo significado é afetar, tocar. A palavra afetividade pode ser definida em várias áreas do conhecimento, todavia, suas principais definições estão no âmbito da Filosofia, Psicologia e Pedagogia, tendo um entendimento mais aproximado do fazer pedagógico, aliado à utilização do afeto no processo de ensino-aprendizagem. Antunes (2006, p. 5) define afetividade como:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

O termo afetividade, em linhas gerais, refere-se à habilidade para experimentar sentimentos positivos ou negativos e a eles reagir. É empregado no sentido da identificação dos fenômenos psíquicos e físicos. De acordo com Bercht (2001, p. 59), esses fenômenos incluem “o domínio das emoções propriamente ditas, dos sentimentos, das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de poder entrar em contato com sensações”. Para a autora, a afetividade é um sentimento que emerge das emoções tanto

positivas como negativas do ser humano e que vão emergindo nos vínculos afetivos vivenciados no cotidiano.

A temática relativa à afetividade constitui-se como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno passa a ser alvo da empatia do professor, o qual, ao apoderar-se desse recurso, sente-se estimulado a desenvolver uma prática pedagógica direcionada ao aluno. Sendo assim, é um importante desafio para os docentes, tendo em vista que, no geral, a base de formação profissional é pautada nos aspectos intelectivos, deixando de lado os aspectos socioafetivos.

Considerando que a afetividade interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem, diversos estudiosos enfatizam a relação afetividade/cognição, justificando que essa interdependência favorece o desenvolvimento do ser humano. Dentre os estudiosos clássicos, foi Henri Wallon que mais se dedicou à temática à medida que relacionava cognição e emoção, enfatizando que possuem relações intrínsecas.

Henri Wallon assevera que a afetividade exerce papel preponderante no processo de desenvolvimento do indivíduo. Sua teoria enfatiza a importância da integração dos aspectos afetivo, cognitivo e motor, na busca de uma demonstração minuciosa de como acontece o desenvolvimento do ser humano. Para o autor, a afetividade se refere “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno mediante sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (Mahoney; Almeida, 2007, p. 17).

Para Almeida (2011), afeto e cognição perpassam toda a vida do indivíduo, possibilitando uma relação dialética entre emoção e razão, isto é, não se trata de um processo linear, no qual o aspecto afetivo cederá lugar ao cognitivo, mas que acontece ao mesmo tempo.

Vigotski (2008) chama a atenção para a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, além de criticar a Psicologia tradicional por dividir, enquanto objeto de estudo, a relação entre intelecto e afeto. Sendo assim, pode-se afirmar que a afetividade é primordial ao desenvolvimento do indivíduo, uma vez que influi diretamente no

desenvolvimento intelectual e emocional, na socialização, bem como nas interações humanas e, especialmente, no processo de ensino-aprendizagem.

Para Vigotski, a afetividade é fundamental para todos os indivíduos, visto que são os vínculos e as relações construídas com o outro no decorrer da vida que possibilitam importantes vínculos de aprendizagem. É compreendida como uma dimensão que potencializa e intensifica as interações sociais. Está diretamente relacionada às representações produzidas diante da relação com o outro.

A relevância da afetividade se torna mais evidente quando a criança entra na escola, principalmente através da relação professor-aluno. Quanto às reações emocionais, Vigotski (2003, p. 121) afirma que:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam ensinadas e instigadas emocionalmente. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente.

Para o autor, o educador precisa incentivar seu aluno de forma afetiva para que este possa internalizar melhor o conteúdo a ser aprendido. Assim, a escola necessita ser vista como um lugar onde a estimulação afetiva é necessária e possível. Embora a formação cognitiva seja privilegiada, os componentes cognitivo e afetivo se relacionam estreitamente um com o outro.

Todavia, do ponto de vista do senso comum, afetividade costuma ser entendida como bons sentimentos em relação às coisas e às pessoas. Além da palavra afetividade ser empregada, muitas vezes, de maneira equivocada, é comum os termos emoção, sentimento e paixão serem confundidos. A afetividade não é sinônimo de relações meramente carinhosas, mas no estabelecimento de ligações entre sensações internas e estímulos recebidos do meio.

Segundo Dér (2004, p.61), a afetividade é “[...] um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a

emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão”. Desse modo, as emoções, assim como os sentimentos e paixões, são manifestações da vida afetiva. De acordo com a teoria walloniana, tais termos são definidos separadamente a partir do entendimento de que existe uma evolução da afetividade.

Para muitos estudiosos, a afetividade é definida como sendo a ação de realizar algo com afeição, simpatia, amizade, amor, sentimentos e paixão, sendo esses os elementos básicos da afetividade. No entanto, é possível encontrar a definição de afeto por meio da atenção, do respeito ao próximo, do carinho e do acolhimento. Segundo La Taille (1992, p. 65),

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço.

Para Galvão (2001), o conceito de afetividade é bem mais abrangente, uma vez que possibilita a inserção de várias manifestações. Já para a concepção walloniana, afetividade deve ser compreendida como a capacidade de o ser humano afetar e ser afetado pelo mundo externo/interno e pelo outro por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis, tendo em vista que essas sensações se referem às emoções, sentimentos e paixões.

2.2 A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

De acordo com Vigotski (1998), a leitura e a escrita não são elementos inatos à criança. Sua aquisição depende de práticas sociais e culturais em que ela está inserida. Para o autor, a compreensão da leitura e da escrita não se dá de forma isolada, não é algo trazido em seus aspectos biológicos, mas construído em suas relações sociais, em sua relação com o outro e com os

objetos de aprendizagem. Sendo assim, é na troca de experiências que se proporciona a aprendizagem e a aquisição da escrita, bem como o mundo simbólico.

Na perspectiva histórico-cultural, para compreender a relação dos sujeitos com a escrita, é necessário considerar o contexto social e histórico em que as crianças estão inseridas. Compreender como acontece a escrita na sala de aula significa compreender as relações sociais que caracterizam esse contexto e como elas contribuem ou não para a formação de escritores. Assim, é importante levar em conta os alunos reais, que habitam as salas de aula da atualidade, buscando entender suas necessidades e suas capacidades emergentes. Esse tipo de relação em sala de aula pode proporcionar, ao aluno, autonomia e novos comportamentos face aos desafios do cotidiano.

Sendo assim, aprender a escrever é primordial para o desenvolvimento intelectual e emocional. A aprendizagem da escrita é também preponderante para promover a permanência do aluno na escola, uma vez que, quando o indivíduo não tem domínio dessa linguagem, compromete todo seu estudo. Em se tratando dessa competência, segundo Oliveira (2020, 165),

Escrever não é um dom, mas trata-se de uma competência que deve ser desenvolvida, de forma sistemática e constante, na escola, ao longo de toda Educação Básica. Sendo uma atividade complexa, devemos considerar que a produção escrita é uma atividade vinculada, por um lado, a um contexto social, e, por outro, a processos linguísticos, cognitivos e afetivos, sumamente importantes no desenvolvimento dessa competência.

Considerando que fazemos parte de uma comunidade letrada em que a escrita está envolvida por toda parte, sendo que ela é instrumento essencial nas relações humanas, a escola assume papel fundamental no ensino da língua escrita, embora não seja o primeiro ambiente em que a criança entra em contato com a escrita, pois ela tem um histórico que antecede à vida marcadamente letrada. De acordo com Oliveira (2020, p. 166),

A escrita faz parte do nosso cotidiano e, como prática social, assume um papel de destaque em nossas relações. A todo instante, somos convidados a produzir textos, de diferentes gêneros, o que aumenta a

responsabilidade da escola como espaço de formação, responsável pelo desenvolvimento dessa competência.

Sendo assim, dominar a linguagem escrita tornou-se uma necessidade social, ainda que haja muitos com dificuldades na produção escrita, os quais, por uma série de motivos, foram segregados do convívio escolar, promovendo uma aversão ao ato de escrever. Assim, faz-se necessário que os alunos sejam motivados a escrever e sintam-se partícipes do mundo letrado. Para Bispo (2018, p. 38),

[...] o ensino da escrita está centrado no produto final, por isso a escola não leva em conta a questão processual que envolve a produção de um texto. Assim, é necessária uma mudança de enfoque. O primeiro passo seria deixar claro para os alunos o processo que envolve o ato de escrever para desmistificar a crença de que redigir é um talento para poucos. Dessa forma, talvez a aversão à escrita fosse atenuada.

Por sua vez, Guimarães (2020, p. 29) disserta que:

[...] o professor tem como papel primordial buscar meios que levem os seus alunos a compreenderem que já produzem textos e que podem descobrir o gosto de escrever (embora suscitar o gosto e a motivação pela escrita não seja uma missão simples). É tarefa do professor, ainda, conduzir seus alunos ao aprendizado de táticas para desenvolverem suas habilidades possibilitando, desse modo, aprimorarem e tornarem suas produções textuais eficientes e adequadas às mais diversas situações de comunicação e de interlocução.

Conforme Vigotski (1988), a escrita, entendida como mais uma forma de linguagem, contrai essa dimensão discursiva na sala de aula, privilegiando os sentidos oriundos desse discurso. Nessa perspectiva, podemos enfatizar que o uso da linguagem não tem somente a função de comunicação, mas, também, de elaboração conceitual. Entender isso

[...] significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as relações reais e as relações entre elas. (Vigotski, 1998, p. 140).

De acordo com a concepção wigotskiana, quanto mais distante os usos da escrita escolar estiverem das práticas de escritas sociais que as crianças vivenciam fora da escola, menos possibilidades de compreensão de seu funcionamento elas terão. Assim, é importante que o professor considere o papel fundamental em buscar estratégias que levem o aluno a compreender que já produzem textos em sua vivência no cotidiano. Guimarães (2020, p. 29) argumenta que

[...] a escrita é um fator preponderante para que o aluno venha a se desenvolver no processo de aprendizagem, assim como para sua inserção plena na sociedade atual. Diante disso, criar estratégias que minimizem a resistência ao ato de escrever no espaço escolar, visto que os alunos produzem textos escritos a todo o momento no ambiente extraescolar, principalmente quando pensamos nos textos produzidos por eles nas redes sociais, como Facebook e WhatsApp, torna-se de fundamental relevância para a construção do conhecimento.

A aprendizagem da escrita como uma experiência social articula os elementos culturais e as trocas discursivas e é “[...] ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para a transmissão” (Soares, 2000, p. 16).

O contato com a escrita é fundamental para o aprendizado da criança, considerando que o objeto de conhecimento com o qual a criança se relaciona é a própria escrita. Assim, ao interagirem em grupo, as crianças têm a possibilidade da troca de ideias e de reformulação de hipóteses, gerando desequilíbrios e reequilibrações, reorganizando suas estruturas.

De acordo com Vigotski (1998), a leitura e a escrita são concebidas pelo indivíduo nas suas relações sociais, tendo a necessidade do outro como mediador nesse processo. Para o autor, as relações da criança com a escrita não são exclusivamente cognitivas, ou seja, não é apenas um objeto de conhecimento, mas também uma maneira de manifestação cultural de ação no mundo. Assim, o conhecimento da escrita é utilizado pelo indivíduo para agir na sociedade. Conforme destaca Smolka (1999, p. 63):

A palavra materializada sobre o papel não é um fim em si mesmo. Ela cria relações entre os indivíduos: a criança aprende a ouvir, a entender

o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita.

Sendo assim, a escrita vai além dos aspectos formais; sua aquisição proporciona a compreensão acerca dos fatos, das pessoas, do mundo. Todavia, esse aprender precisa ser usado, praticado, a fim de que tenha sentido, valor e significado. Dessa maneira, não se deve ensinar a escrita como se não tivesse importância, desprovida de significado, como uma forma de copiar palavras, no intuito simplista de formar frases, sem mostrar a sua relevância e sem fazer conexão com a realidade. A escrita precisa ser ensinada de maneira a fazer parte do funcionamento mental e social da criança.

Vale destacar que os conhecimentos estão em constantes mudanças. Na medida em que aprendem novos saberes, os indivíduos adequam suas formas de pensar e de ver o mundo. Essas mudanças acontecem na relação com o outro, mediada por um objeto ou pelo parceiro mais experiente.

Sendo assim, um ambiente acolhedor, rico em materiais e composto de professores que articulam bem os objetos de conhecimento, as teorias pedagógicas e que possuam conhecimento das reais necessidades dos sujeitos, pode possibilitar boas experiências no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sentimentos agradáveis com os objetos estudados. A partir dessa perspectiva, compreendemos que,

Para aprender a ler e escrever, a criança deve estar envolvida no processo; a formação da intelectualidade da criança depende da sua vida social e das suas relações com pessoas, das quais a afetividade é aspecto inseparável. Assim, não há linguagem sem emoção; não há movimento sem emoção; é a emoção que estabelece a relação professor-aluno, sendo que a característica dessa relação é que possibilitará à criança aprender ler e escrever (Menezes, 2009, p. 1674).

Considerar as possibilidades dos indivíduos em criar um ambiente rico, agradável, onde se privilegia os saberes espontâneos dos alunos, bem como a criação de novos saberes para expressões de seus conhecimentos, são fatores imprescindíveis que podem possibilitar uma aprendizagem de melhor qualidade.

Apropriar-se da escrita é fundamental para o desenvolvimento intelectual, considerando que é mediante a linguagem escrita que o sujeito entra em contato com o conhecimento produzido pelos indivíduos no decorrer da história. Além disso, a aprendizagem da escrita proporciona a permanência do aluno na escola, tendo em vista que, quando o aluno não tem o domínio das habilidades de interação mediante a linguagem, todo seu estudo fica comprometido.

Para compreender o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, faz-se necessário investigar a dinâmica afetiva das interações sociais, uma vez que seu domínio está relacionado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo. Desse modo, a escrita, assim como outras atividades simbólicas, é internalizada pelo sujeito de forma ativa na relação com outros indivíduos que fazem a mediação entre o sujeito e os objetos de conhecimento. O processo de tornar subjetivo o que antes percorria no campo intersubjetivo é denominado por Vigotski (2007) de internalização.

Convém ressaltar que a apropriação da produção escrita não ocorre de forma automática; faz parte de um complexo que exige domínio e conhecimento de símbolos de características específicas. Vigotski (2007, p. 126), ao abordar a linguagem escrita como sistema simbólico, salienta que

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, as quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário desaparece, e a linguagem escrita converte-se num sistema complexo de signos que simboliza as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

A linguagem escrita passa por um processo que tem início nos primeiros anos de vida, momento em que a criança começa a apontar na tentativa de se comunicar com o adulto, possibilitando-lhe, dessa forma, a potencialização de sua comunicação. De acordo com Vigotski, o ato de apontar, ou seja, o gesto, é essencial para entender o desenvolvimento da linguagem escrita, tendo em vista

que são as primeiras formas de comunicação entre os seres humanos, as quais se transformam, posteriormente, em fala, isto é, uma linguagem mais refinada e importante para a evolução da vida em sociedade. Lemos (1988, p.14) aponta que

Para Vygotsky, a escrita é o produto de um complexo processo de deslizamento simbólico, que se inicia no gesto como veículo de significação, significação esta que se desloca, em seguida, para as marcas do gesto que ficam no papel.

Diante do exposto, evidencia-se que a prática da escrita tem relevância social, biológica e emocional. Assim, o professor se constitui em figura essencial no processo de aquisição da escrita, devendo promover um ensino que envolva mais a cumplicidade, a afetividade e a emoção. Assim, os alunos se sentem mais seguros e, de igual modo, torna essa prática pedagógica mais prazerosa, além dos vínculos afetivos que os sujeitos desenvolvem com o próprio ambiente educacional e com as pessoas que convivem nele.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa faz parte da categoria de cunho documental, tendo em vista que os dados foram obtidos a partir de documentos disponíveis para acesso público no site institucional da Universidade Estadual de Santa Cruz. Trata-se de dissertações defendidas no PROFLETRAS. O caráter documental da pesquisa deve-se à natureza do *corpus*, definido como documentos escritos: os resumos das dissertações, tendo como período de investigação os anos de 2015 a 2022. A pesquisa partiu da análise de todas as dissertações defendidas no PROFLETRAS/UESC que tiveram como enfoque a produção escrita na perspectiva da dimensão afetiva. Segundo Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental

vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

O procedimento de obtenção das pesquisas foi feito no *site* institucional da Universidade Estadual de Santa Cruz¹. Inicialmente, foi realizado um levantamento geral de todas as pesquisas que dizem respeito às habilidades de escrita defendidas no PROFLETRAS/UESC no período de 2015 a 2022. Obteve-se um total de 14 estudos. Assim, após o mapeamento geral na base de dados desse site, todas as pesquisas que atenderam aos objetivos desse artigo foram selecionadas por meio dos títulos, copiadas e coladas em um arquivo de processador de texto da *Microsoft Word*. Ao final de todo o processo, obteve-se um resultado de 4 pesquisas.

O quadro 1, a seguir, apresenta as dissertações constituintes do *corpus* desta pesquisa que versam sobre a produção escrita a partir da perspectiva da dimensão afetiva:

Quadro 1 - Produtos com foco na produção escrita

Autor (a)	Título
BISPO (2018)	Motivação para a produção escrita no ensino fundamental II: o olhar do aluno
GUIMARÃES (2020)	A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa
HUGHES (2021)	A escrita de si no Fundamental II: oficinas de poemas e afetos
OLIVEIRA (2022)	O componente afetivo na produção escrita: uma análise sobre as pesquisas no PROFLETRAS/BAHIA

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa realizada por Bispo (2018), com o título: “*Motivação para a produção escrita no ensino fundamental II: o olhar do aluno*”, foi o primeiro trabalho do PROFLETRAS/UESC dedicado ao estudo da motivação e se configura como uma oportunidade de refletir acerca do papel da motivação na escrita, propondo uma pesquisa que potencializa a discussão acerca da produção textual como processo, não como produto, e, como tal, deve ser constituída por várias etapas. Foi apresentada uma proposta de intervenção

¹ Link do *site* da UESC: <http://www.uesc.br/>

organizada em quatro oficinas pedagógicas elaboradas com base no olhar do aluno sobre o que pode motivar/desmotivar a produção escrita nas aulas de língua portuguesa. Concluiu que a problemática sobre o ensino da produção de texto na escola vai além das práticas de escrita desvinculadas do contexto social e envolve tanto alunos quanto professores.

Em sua dissertação, Guimarães (2020), sob o título: “*A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de Língua Portuguesa*”, propôs uma contribuição para ampliar os estudos voltados para a dimensão psicológica da escrita, especificamente no que tange aos aspectos afetivos. A pesquisadora desenvolveu seu trabalho com o intuito de coletar dados, informações e conhecimentos da situação para agir e propor soluções. Para tanto, realizou uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva que foi realizada com 26 alunos de uma turma de sétimo ano, no intuito de conhecer seus gostos (ou desgostos) e preferências no que diz respeito à produção de textos em sala de aula, bem como a utilização de um diário de campo e a observação participante para registro dos acontecimentos mais relevantes durante a pesquisa, além da utilização de textos produzidos pelos alunos para a coleta de dados.

A produção de Hughes (2021), intitulada “*A escrita de si no Fundamental II: oficinas de poemas e afetos*”, propõe, às/aos professoras/es de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a utilização de oficinas pedagógicas de produção textual, com o gênero literário poesia, como possível caminho para o conhecimento e a escrita de si bem como a interação produtiva com as outras pessoas que participam da comunidade escolar.

Por fim, a pesquisa de Oliveira (2022), intitulada “*O componente afetivo na produção escrita: uma análise sobre as pesquisas no PROFLETRAS/BAHIA*”, apresenta os resultados de uma pesquisa de caráter documental e exploratória, na qual dá sequência, amplia e aprofunda um estudo já realizado por Oliveira (2020), que investigou em que medida as dissertações defendidas no PROFLETRAS/Bahia tratam do componente afetivo na produção escrita de alunos da Educação Básica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Barros (2012, p. 21), os estudantes têm uma forte resistência à produção escrita no âmbito escolar, visto que, de forma geral, “os alunos não produzem o texto para interagir, mas para demonstrar o que aprenderam sobre os conteúdos gramaticais estudados”.

A pesquisa de Guimarães (2020) procurou identificar os motivos pelos quais os estudantes são relutantes, quando solicitados, a produzirem textos na escola. Em seus estudos a autora afirma que:

É notório o quanto o ato de escrever causa desconforto e recusa numa grande parte das pessoas, visto que, ao produzir textos, o indivíduo está expondo uma imagem de si, despindo seus pensamentos e evidenciando suas limitações, seus conceitos e preconceitos. Outra possível explicação para tal desconforto e recusa é o fato de que, por muitos anos, a escrita no ambiente escolar foi utilizada como forma de castigo e punição. (Guimarães, 2020, p. 29)

Assim, a pesquisadora sugere que os professores criem estratégias a fim de minimizar o impacto de resistência dos alunos à atividade de escrita. Para tanto, ela sugere que sejam utilizados textos extraescolares que já fazem parte do cotidiano do estudante, haja vista os textos utilizados nas redes sociais. Além disso, Guimarães (2020) aponta o desafio do professor para lidar com essa situação. Para a autora,

O professor tem como desafio primordial buscar meios que levem os seus alunos a compreenderem que já produzem textos e que podem descobrir o gosto de escrever (embora suscitar o gosto e a motivação pela escrita não seja uma missão simples). É tarefa do professor, ainda, conduzir seus alunos ao aprendizado de táticas para desenvolverem suas habilidades possibilitando, desse modo, aprimorarem e tornarem suas produções textuais eficientes e adequadas às mais diversas situações de comunicação e de interlocução (Guimarães, 2020, p. 29).

Dessa forma, a autora compreende que, para o aluno estar apto a produzir textos de diferentes gêneros textuais de forma prazerosa, o ensino da escrita deveria ser prioridade na escola, tendo em vista que, a todo momento, somos

instigados a produzir textos para sermos inseridos plenamente na sociedade atual.

Hughes (2021) propôs, aos professores de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, a utilização de oficinas pedagógicas de produção textual, com o gênero literário poema, intituladas “*Oficinas de poemas e afetos*”, como possível caminho para o conhecimento e a escrita de si, bem como na interação produtiva com as outras pessoas que participam da comunidade escolar. Para tanto, a pesquisadora apresenta passo a passo uma série de oficinas de produção de textos poéticos, para uma possível aplicação da proposta por professores de língua portuguesa/literatura.

De acordo com Silva, Gomes e Lelis (2012), oficinas são atividades pedagógicas inovadoras, que possibilitam excelentes resultados que colaboram com os processos educativos, tendo em vista que possuem como finalidade a criação de novos conhecimentos, os quais, ao serem utilizados na prática, contribuem para a melhoria de determinada realidade.

Assim, em sua proposta didática, Hughes (2021, p. 47) apontou alguns objetivos para a realização das oficinas, tais como:

O estudo do gênero literário poema, a utilização do texto poético como argumento para as produções textuais nas quais as/os alunos/os falem sobre si e suas dificuldades emocionais diárias, a socialização dos textos produzidos e as impressões sentidas pelas/os aluno/os ao produzi-los [...]. Nosso intento, ao propormos as oficinas como estratégia de trabalho, é que, inversamente, as/os alunas/os escrevam sobre si e, a partir daí, falem sobre as emoções e sentimentos vivenciados no momento da escrita [...]. Assim, nossa intenção é demonstrar a importância do conhecimento de si como primeiro passo para o exercício pleno da cidadania.

A proposta didática sugerida pela pesquisadora está organizada em três oficinas distintas, a saber: momento de sensibilização; momento de interação entre os alunos e o gênero literário poema; e, oficinas para a produção e revisão/edição dos textos poéticos. Assim, na última oficina, a autora sugere que podem ocorrer as narrativas dos alunos, sentimentos, emoções, dúvidas, insatisfações, surgidas no decorrer da efetivação das oficinas de produção e revisão/edição dos poemas.

De acordo com Wallon (2007), as emoções revestem-se de diferentes características que promovem a interação do sujeito com o meio (relações humanas e sociais), que são: a plasticidade, que envolve a expressão corpórea; a regressividade, que é a capacidade de promover a redução da atividade cognitiva; a labilidade, que é a capacidade da transformação de uma emoção em outra; e a contagiosidade, que é o poder de contaminar o outro.

O contágio, conceito de muita relevância para o autor, ganha destaque no cenário das pesquisas aqui apresentadas, pois, de acordo com o teórico, as emoções têm um forte poder de contágio, mobilizando e influenciando as pessoas ao redor, impulsionando a devida atenção, bem como os cuidados necessários. Com base nos pressupostos wallonianos referentes ao contágio, Hughes (2021, p. 36) ressalta que “[...] reforçamos a importância da afetividade para as experiências vivenciadas pelas/os alunas/os, na escola, pois serão transformadas/os por meio de práticas sociais assertivas para além dos muros da escola”.

Nas pesquisas aqui apresentadas, no que tange aos conceitos inerentes à afetividade, os teóricos Piaget, Vigotski e Wallon, entre outros, deram contribuições preponderantes. De acordo com Costa e Souza (2012, p. 12),

Piaget, Vygotsky e Wallon, ao implementarem investigações acerca do desenvolvimento psicológico humano acabam por identificar na afetividade o seu caráter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana, além de estabelecer o elo de ligação entre o indivíduo e a busca do saber (por meio de interações sociais), tendendo os três autores, para o postulado de que, embora considerada sob diversas matrizes, à afetividade cabe a função desencadeadora do agir e do pensar humano, isto é, para a efetivação do desenvolvimento sócio cognitivo.

É válido salientar que, ainda que tenham abordagens diferentes, esses três teóricos produziram conceitos que auxiliam a entender a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita. Wallon, Vigotski e Piaget postulam que nesse processo os aspectos cognitivos e afetivos estão imbricados, ou seja, são indissociáveis. Sendo assim, conclui-se que a ausência de afetividade na relação professor-aluno pode trazer sérias consequências, especialmente para os educandos.

Destarte, torna-se importante que o professor esteja pronto para motivar, demonstrar alegria, entusiasmo, carinho, mediante ao modo e ao gosto dispensado no preparo das aulas, na preocupação com a aprendizagem dos seus alunos, além de perceber as manifestações dos sentimentos deles. Assim, usará a afetividade, que é o que move em direção ao gosto em aprender, estabelecendo vínculos afetivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas aqui mencionadas apontam que não há aprendizagem desvinculada da afetividade. Assim, foi possível compreender que os aspectos afetivos precisam ser discutidos e problematizados na escola para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma significativa e prazerosa, considerando que esse processo está impregnado de afeto.

De acordo com as pesquisas selecionadas, na escola, para além dos conteúdos, assume-se que as vivências afetivas dos sujeitos podem determinar a natureza da sua relação com os objetos de conhecimento, promovendo movimentos de aproximação ou de afastamento.

Tomando por base as teorias adotadas nesta pesquisa, partindo da concepção de Wallon e Vigotski e de outros estudiosos, podemos afirmar que a afetividade é extremamente importante nas práticas pedagógicas, motivando as ações de aproximação com os conhecimentos. Todos esses teóricos oferecem reflexões e fundamentos conceituais, demarcando que o avanço da discussão da afetividade nas pautas educacionais é sem dúvida, importante e necessária.

Sendo assim, seria imprescindível que a perspectiva da dimensão afetiva fosse trabalhada em todas as áreas do âmbito escolar, considerando que os aspectos cognitivos e afetivos caminhando juntos, podem contribuir significativamente no desenvolvimento da aprendizagem.

As pesquisas do PROFLETRAS/UESC, selecionadas e analisadas nesta investigação, validam a defesa de que a afetividade é constitutiva das vivências entre as pessoas em todas as etapas da vida educativa e em todas as fases de desenvolvimento.

Sabemos que, nos debates educacionais, as discussões sobre a dimensão afetiva, ainda não ganhou a força e o destaque necessários, tendo em vista que para muitos educadores, a dimensão cognitiva permanece sendo o componente exclusivo da aprendizagem. Contudo, o presente artigo traz abordagens teóricas que comprovam a importância das dimensões afetiva e cognitiva andarem juntas, de sorte que nenhuma pode ser considerada mais importante que a outra.

Apesar do aumento significativo de trabalhos acerca da afetividade, pode-se observar ainda um número reduzido de estudos realizados no período de 2015 a 2022 acerca dessa temática no âmbito do PROFLETRAS/UESC., quando comparados aos aspectos cognitivos. Espera-se que o presente estudo também possa contribuir para abrir novos caminhos para que outros professores-pesquisadores possam investigar ainda mais acerca dessa temática.

Acreditamos ser possível ter uma visão da dimensão afetiva como uma ferramenta para a compreensão das relações sociais, marcadas pelo impacto do componente afetivo, tendo em vista que, de acordo com Espinoza, conhecimento envolve afeto.

Portanto, este artigo considera que os aspectos afetivos e cognitivos são essenciais para promover a aprendizagem da escrita de que o estudante necessita. Desse modo, apresenta contribuições relevantes para pensar em novas investigações no âmbito da Educação, bem como em outras áreas afins de Programas de Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a Educação. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2011.
- ANTUNES, C. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006. 194p.
- BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. **O professor e a produção de textos escritos: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2012.
- BERCHT, Magda. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. Instituto de Informática. 2001. 156f. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Computação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- BISPO, N. S. **Motivação para a produção escrita no ensino fundamental II: o olhar do aluno**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – Bahia, 2018.
- COSTA, Keyla Soares da. SOUZA, Rose Keila Melo de. **O aspecto sócio afetivo no processo ensino aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. 2012. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/57356188/o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-depiaget-vygot>> Acesso em 29 de dezembro de 2024.
- DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, R. L. L. **A gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de língua portuguesa**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – Bahia, 2020.
- HUGHES, C. M. C. de S. **A escrita de si no fundamental II: oficinas de poemas e afetos**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – Bahia, 2021.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. 26 ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

LEMOS, C. G. Prefácio. In: KATO, M. A. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Coleção Memória da Pedagogia – Perspectivas para o próximo milênio**, v. 1, p. 56 – 65, 2007.

MENEZES, M. C. B. Implicações do desenvolvimento cognitivo e afetivo durante o processo de aquisição da leitura e escrita: contribuições da teoria de Henri Wallon. In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, v.1, 2009.

OLIVEIRA, A.L.G. **O componente afetivo na produção escrita**: uma análise sobre as pesquisas no Profletras/Bahia. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – Bahia, 2022.

OLIVEIRA, R. S. 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.

SILVA, P.A.S.; GOMES, R. de J.; LELIS, D. A. de J. A importância das oficinas pedagógicas na construção do conhecimento cartográfico: novas proposições metodológicas para o ensino de geográfica. **Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE, 2012. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/56655042/a-importancia-dasoficinas-pedagogicas-na>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, Campinas- SP: Editora da UNICAMP, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação: UNICAMP, 2008.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT 20 da ANPED. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, número 1, jan. / jun. 2013. p. 65 – 76.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Lisboa, Portugal: Moraes, 1979.