

A AFETIVIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

(AFFECTIVITY AND PORTUGUESE
LANGUAGE TEACHING IN THE LATE
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL)

Erick Matheus Marques Espindola 1
Filipe Germano Rigamonte 2
Michele Eduarda Brasil de Sá 3

Graduando em Letras Português-Inglês, UFMS – Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007451712715401>. E-mail: erickmtheus7@gmail.com

Graduando em Letras Português-Inglês, UFMS – Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1555385412431713>. E-mail: filipegrigamonte@gmail.com

Doutora em Letras pela UFRJ – Universidade Federal do Rio
de Janeiro. Professor Adjunto da UFRJ em lotação provisória na UFMS –
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5764556680061474>. E-mail: michele.eduarda@ufms.br

Resumo: O presente artigo visa refletir acerca da afetividade, tal como proposta por Henri Wallon (1934), especificamente no contexto escolar, no ensino de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O trabalho justifica-se pela necessidade de se entender como o afeto influencia os alunos, o conhecimento e os professores, uma vez que aquilo que se ensina/aprende tem apelo emocional e humano, logo, social e orgânico. Entende-se que o ensino sempre será mediado pela afetividade: alunos e professores expressarão maior ou menor interesse sobre o estudo de acordo com o nível de compreensão e identificação com o objeto. Conclui-se que é preciso aproximar os conteúdos considerados mais difíceis – e, por isso, menos atrativos – associando-os a outros que sejam considerados mais interessantes para os alunos. É preciso também dar ao ensino uma abordagem que respeite as características da fase de desenvolvimento psicológico em que os alunos se encontram.

Palavras-chave: Afetividade. Autonomia. Ensino fundamental. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: This article aims to reflect on affectivity, as proposed by Henri Wallon (1934), specifically in the school context, in the teaching of Portuguese from 6th to 9th grade of elementary school. The work is justified by the need to understand how affectivity does influence students, knowledge, and teachers since what is taught/learned has an emotional and human (hence social and organic) appeal. We understand that teaching will always be mediated by affectivity: students and teachers express more or less interest in the study according to the level of understanding and identification with the object. We conclude that it is necessary to bring together the content that is considered the most difficult - and therefore the least attractive - to associate it with others that are considered more interesting to the students. It is also necessary to give teaching an approach that respects the characteristics of the psychological development level in which students are learning.

Keywords: Affectivity. Autonomy. Elementary school. Portuguese language teaching.

Introdução

O século XXI é marcado pelas tecnologias digitais, cujo rápido avanço cada vez mais modifica cenários políticos, sociais e econômicos do mundo. Um reflexo dessas transformações é a maneira de se conceber o conhecimento no Ocidente dentro e fora dos espaços formais de educação, pois envolvem não só a Escola (professor, aluno, diretores, coordenadores), mas também a comunidade local e global. Não podemos negar, portanto, que nos últimos anos ocorreram significativas alterações nos papéis sociais dos sujeitos e instituições envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Essas alterações são evidentes dentro de sala de aula, espaço no qual tem sido cada vez mais questionada a noção de transmissão horizontal de conhecimento, tendo em vista que a tendência é cada vez mais buscar desenvolver a autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Alguns autores (ALMEIDA e MAHONEY, 2005; ALMEIDA, 2014; ACIOLY-RÉGNIER e FERREIRA, 2010) consideram a questão da afetividade importante para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizado que considere o envolvimento do sujeito em níveis biológico e social. Para tanto, esses autores se valem das teorias de Henri Wallon sobre o desenvolvimento orgânico e social do sujeito dentro do domínio afetivo. Wallon já é bastante conhecido nos estudos da Pedagogia e da Psicologia, mas ainda não tão estudado nos cursos de licenciatura na área de Letras – pelo menos pelo que se pôde perceber em uma busca bibliográfica inicial em plataformas como Google Scholar, Academia.edu e Researchgate. Como os autores supracitados, consideramos importante estudar a teoria walloniana porque ela

resgata o orgânico na formação da pessoa, ao mesmo tempo em que indica que o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais. Assim, temos um laço de união entre o corpo e o meio social (ACIOLY-RÉGNIER e FERREIRA, 2010, p. 26).

O presente artigo procura registrar as reflexões oriundas da leitura de bibliografia específica associada à observação e coparticipação no Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa em duas escolas da rede pública estadual na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em uma turma de 6º (com 33 alunos de faixa etária entre 11 e 14 anos) e uma de 8º ano (com 38 alunos de faixa etária entre 12 e 17 anos). Buscou-se pensar as formas como o processo de ensino-aprendizado e a afetividade se relacionam em sala de aula em um dado contexto. Os resultados apresentados na análise foram colhidos na observação dos alunos estagiários e no contato com os alunos e professores, na tentativa de descobrir até que ponto a afetividade era percebida e mesmo considerada essencial para essa relação.

O papel da Escola e a formação humana

Qual seria o papel da Escola na formação humana? Como as relações afetivas alteram o processo de ensino-aprendizado? De que maneiras as diferenças em sala de aula afetam este processo?

Atualmente, é comum a sociedade em geral apostar na função da Escola para a formação de sujeitos que vá além da ideia tradicional de Escolarização (domínio dos conteúdos, leitura e escrita). Rodrigues (2001, p. 253) chama a atenção para esse olhar mais “exigente” que se tem sobre a Escola, que passa a ser vista como uma “salvadora” do sujeito. Uma vez que instituições tradicionais como a família e a Igreja perdem espaço na educação do sujeito, a Escola ainda continua a receber as novas gerações, configurando-se num espaço heterogêneo de valores, ideologias, culturas e saberes. A partir disso, aponta para uma função escolar que remete à formação humana:

Assim, gostaria de proclamar a seguinte perspectiva, que pode ser considerada como crença ou aposta de futuro: cada vez mais a Escola exercerá ou poderá exercer um papel que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora dos seres humanos (RODRIGUES, 2001, p. 253).

De 2001 para cá, esta perspectiva de Rodrigues tem se provado cada vez mais real. Trata-

se de uma grande responsabilidade atribuída à Escola – muitas vezes pela simples necessidade de se desviar o olhar, por exemplo, dos problemas estruturais das famílias – e também de uma ampliação no alcance dela. Essa mudança, bem como o incremento dos recursos tecnológicos e o surgimento de novos conceitos que aumentam a autonomia do aluno no processo ensino-aprendizado (como os de *flipped classroom* e *blended learning*, por exemplo), leva a Escola e os sujeitos que a compõem (como professores e alunos) a passarem também por mudanças de seus papéis sociais. O professor não será mais o referencial do conhecimento e fonte de informações à disposição do aluno, e este não será mais o sujeito passivo que necessita ser “preenchido” com conteúdo e informações. Ambos, professor e aluno, irão participar ativamente da construção dos conhecimentos. Entretanto, somadas à cobrança de uma função Educativa (loc.cit.) da Escola, temos as múltiplas realidades escolares que revelam dificuldades e obstáculos no processo ensino-aprendizado, desde a estrutura física escolar até as relações desenvolvidas entre os participantes desses espaços.

A configuração espacial das escolas atua diretamente nessas dificuldades e nas construções das relações interpessoais. A responsabilidade escolar na formação socioindividual do ser humano torna necessária a imposição de controles e limites de certas ações, pensamentos, visões de mundo, ideologias. Esse controle pode ser visto principalmente na disposição espacial das salas de aula e no que é considerado mais útil ao aprendizado, regulando-se as atividades, gestos e relações. Para Acioly-Égnier e Ferreira (2010, p. 22), a configuração do espaço escolar e de suas relações vai além da submissão dos sujeitos a um sistema de formação, pois também são pensadas para agilizar os processos de ensino-aprendizagem:

Na escola, o lugar de cada um, a ordem nas fileiras, a repartição das tarefas, os gestos mais úteis, são postos não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para garantir uma melhor economia do tempo e dos gestos.

Quando falamos em formação humana do sujeito, buscamos compreendê-la como objetivo fundamental da educação. A humanização seria um aspecto com o qual a educação estaria comprometida ao tentar ampliar a formação do aluno elaborando em conjunto os saberes e as relações de afinidade nos ambientes formais e informais de ensino-aprendizagem, também evidenciando a agência do aluno (MONTE-MÓR, 2013; ARENDT, 2007), isto é, sua capacidade de transformar seus contextos locais e globais por meio de suas ações, valores, ideologias e cultura, a dizer, leituras de mundo. Logo, “a Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de autoconduzir o seu próprio processo formativo” (RODRIGUES, 2001, p. 241).

No âmbito do ensino-aprendizagem, professor e aluno são agentes concretos e históricos que trazem uma bagagem de seus contextos (ALMEIDA; MAHONEY, 2005). Devemos lembrar, ainda, que estes sujeitos estão em desenvolvimento contínuo, sempre alterados e reformados pelos contextos nos quais se inserem. Existem aqui dois polos no processo de construção da relação professor-aluno: o polo de *ensino* e o polo de *aprendizagem* (ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p. 12).

No polo do *ensino*, o professor deve ser consciente da capacidade do aluno em aprender e gerar conhecimentos, inclusive trazer saberes de contextos extraescolares para dentro do ambiente escolar. Trata-se de um processo de colaboração na criação de conhecimentos heterogêneos, plurais, locais e globais. É preciso entender que a ligação entre professor e aluno com esses processos são também de domínio afetivo, portanto, a familiaridade, o gosto, o sentimento e emoções dos agentes envolvidos são o que conduziria o “teor” de aprendizado e ensino. Já no polo da *aprendizagem*, o aluno aparece como indivíduo autônomo e motivado. Sua interação com os meios é extremamente importante, pois é a partir de suas condições de existência que se elaboram os saberes. O aluno é visto, portanto, como um indivíduo integrado e completo conforme seu estágio de desenvolvimento. A maneira como um polo e outro se relacionam é, portanto, fundamental para que cada um seja bem sucedido em seu papel.

Poderíamos acrescentar ainda o conteúdo e o método como partes do processo. Um conteúdo não adequado ao aluno (equações de segundo grau para alunos que estão aprendendo a somar, por exemplo) ou ao professor (atribuição de disciplinas que não fazem parte da formação de determinado docente – professor de história ser constringido a dar aula de artes ou de português,

por exemplo) pode se tornar um fator que compromete o processo. Também o método adotado pode ser responsável pela eficácia ou pela falta dela no ensino de qualquer que seja o conteúdo. Infelizmente, problemas relacionados ao conteúdo e ao método não são pouco frequentes na realidade da escola pública brasileira; muitas vezes os alunos são aprovados para a série seguinte sem dominar suficientemente os conteúdos necessários para aprender os novos que serão apresentados, e também há muitas situações em que professores têm que assumir carga horária relacionada a disciplinas que não são de sua área de atuação.

Afetividade em Wallon

A inclusão de variáveis subjetivas do ensino (formal e informal) vem a acontecer somente a partir da década de 1970. Wallon contribui bastante quanto à diferenciação conceitual entre emoção, paixão e sentimento, os quais derivariam de um conceito central: a afetividade, definida como

domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos (ACIOLY-RÉGNIER, FERREIRA, 2010, p. 26).

Entende-se a afetividade, portanto, como um processo cuja primazia reside no sujeito e, a partir do desenvolvimento cognitivo do mesmo, as relações sociais vão se configurando. Voltamos ao *indivíduo integral*, cuja mente, corpo e sociedade estão em conjunto e atuam cooperativamente em sua construção. Levemos em conta que se trata de um movimento recíproco sem a sobreposição de nenhum domínio (psíquico ou biológico).

Segundo Acioly-Régnier e Ferreira (2010), a humanização seria um aspecto com o qual a educação estaria comprometida ao tentar ampliar a formação do aluno construindo em conjunto os saberes e as relações de afetividade nos ambientes formais e informais de ensino-aprendizagem. Os autores questionam qual seria o lugar da afetividade e sua relação com o campo cognitivo nos domínios escolares. A presença do afeto não poderia ser mais ignorada por nós, uma vez que estamos tratando de alunos, sujeitos agentes, cujo pensamento crítico tem peso na composição social.

A afetividade, portanto, sempre esteve ligada ao processo educativo, no qual as experiências do aluno e do professor fazem parte de um todo e gerenciam a “qualidade” do ensino-aprendizado. O afeto também é presente em relações extraescolares, com a comunidade, família, religião e com o próprio Estado.

Voltando ao papel da Escola, ela ainda aparece como um espaço onde o desenvolvimento de conhecimento é estruturado sobre interações sociais e afetivas. A Escola, portanto, torna-se importante no desenvolvimento das identidades dos alunos, cujos conflitos de diferenças despertam o lado emocional dos sujeitos. Assim, a sala de aula passa a ser um “ambiente onde as emoções se expressam” (ALMEIDA apud FARIA, 2010, p. 15) e o professor aparece não só como mediador de conhecimentos, mas sim um mediador para a construção da afetividade como ferramenta para a aprendizagem mais significativa. Sem que se exclua o lado afetivo do aluno, “o professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitador do conhecimento”.

Inclusão escolar: singularidades e pluralidades

A pluralidade do espaço escolar nos revela a necessidade de trabalharmos as diferenças para que o processo de ensino-aprendizado seja mais eficiente e ocorra baseado no respeito, pertencimento e reconhecimento dos alunos e dos professores que circulam por esses ambientes.

Nesse processo de reconhecimento, não se deve negar nem tentar apagar as diferenças que surgem das relações estabelecidas. Portanto, a inclusão escolar se deve justamente para a aproximação do educando da escola, qualquer que seja sua condição físico-motora e cognitiva. Portanto, podemos entender inclusão assim como posto por Mattos (2008, p. 52):

O termo inclusão significa que todas as crianças devem ser colocadas na vida social e educacional da escola, sem terem sido excluídas antes pelo sistema educacional. Significa fazer algo para que elas permaneçam na escola. Incluir requer considerar peculiaridades, requer cruzamento de culturas, requer olhar a singularidade de cada um dentro da pluralidade, requer olhar a parte no todo e o todo na parte. Implica, ainda, considerar as crenças, mitos e valores de cada um, bem como considerar as emoções envolvidas no relacionamento.

A autora chama atenção para uma inclusão que vise manter as diferenças, mas pensando nas singularidades de cada sujeito, mantendo o espaço escolar sempre como um local de diálogo onde os sentidos, crenças, valores, ideias podem ser (re) negociados a todo o momento. Tendo isso em vista, o papel do educador é agir fora dos preconceitos, tanto seus quanto daqueles que surgem dos discursos dos alunos. Isso ajudará também a permanência da criança na escola, pois, ao se reconhecer no que lhe é ensinado, terá maior interesse em aprender, buscando não só o entendimento de si (estende-se este “si” para o local), como também do outro (estendido ao global).

Afetividade em prática: relação educador-educando em evidência

Devemos pensar mais a fundo as relações que são construídas entre o “eu” e o “outro” que surgem dentro de sala de aula para entendermos o lugar da afetividade nesse processo de reconhecimento. De fato,

[...] cada “eu” nasce num conjunto coletivo complexo e interconectado de comunidades do qual se destaca; ao mesmo tempo em que o pertencimento a conjuntos diferentes de comunidades diferencia um “eu” de outro “eu” – gerando individualidades aparentes – ao fato de todo “eu” sempre pertencer a e ser constituído por conjuntos de comunidades une os “eus” em conjuntos coletivos maiores de “não-eus”; isso faz com que seja possível haver leituras/escritas semelhantes e compartilhadas de comunidades (SOUZA, 2011, p. 134).

Na psicogenética de Wallon, podemos perceber de maneira mais consolidada a construção do “eu” em relação ao “outro” no estágio *puberdade e adolescência* (ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p. 23-24), pois é quando há maior evidência da necessidade do sujeito de se autoafirmar e se integrar a um grupo social semelhante, buscando uma identidade autônoma por meio de questionamentos sobre *si* e o *mundo*. Do lado orgânico, a produção hormonal provoca mudanças no corpo do adolescente, surgindo o desejo e a curiosidade sexual e o desenvolvimento de suas formas corporais. Do lado social, as mudanças cognitivas fazem com que o sujeito busque seus pares e se contraponha a valores praticados pelos adultos que frequentam os mesmos espaços sociais (ALMEIDA; MAHONEY, 2005). Nesse estágio ocorre a construção do “eu” em relação ao mundo, buscando-se elementos que contribuam para o desenvolvimento de uma identidade própria.

[...] a adolescência é a fase em que o jovem se questiona sobre o destino do mundo e o porquê de as coisas serem como são. Busca transformar o mundo, anseia por um mundo melhor. Este é o momento de opções religiosas, místicas, políticas, e os jovens procuram se filiar a grupos ideológicos (GULASSA *apud* ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p. 112).

Considera-se que o estágio *puberdade e adolescência* ocorre a partir dos 11 anos, idade escolar que corresponde a alunos do 6º ano em diante. Portanto, como considerar esse desenvolvimento do sujeito conciliando-o com o trabalho cognitivo realizado dentro da sala de aula? Levando em conta que é possível considerar que há um contrato afetivo do aluno para o professor que permite a este ensinar aquele, há ainda uma contradição quanto a esta visão, pois muitas vezes o docente é visto como figura de autoridade e referência importante na vida da criança ou jovem que pretende ensinar.

Quanto ao trabalho do professor, há obstáculos que surgem durante seu trabalho, como ter de enfrentar eventuais frustrações por acabar não “atingindo” o aluno de forma esperada, ou seja, não conseguindo realizar suas atividades e/ou ver no mau desempenho do aluno seu fracasso pessoal e profissional como professor.

Entretanto, para que o professor possa realizar um bom trabalho que alcance seus objetivos e leve o aluno a ter um bom desempenho em sua vida escolar, é preciso perceber as limitações presentes na realidade do estudante. A sensibilização do profissional, por exemplo, acarreta numa melhor compreensão de seu próprio trabalho e das direções para as quais o aluno deve avançar.

Aluno e professor em sala de aula: desenvolvendo relações

As aulas de Língua Portuguesa das turmas observadas revelam o aluno como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Durante a observação, em diversos momentos percebemos o domínio afetivo como fator importante no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, notamos diversas situações conflituosas na relação entre professor e aluno. Houve casos em que o professor humilhava alunos repetentes, gritava constantemente e respondia de forma agressiva às perguntas feitas pelos alunos. Portanto, o professor, ao criar um ambiente onde humilhação, desprezo, agressão, desilusão, desencanto estejam presentes, acaba refletindo negativamente no todo; a conduta do professor pode ser inspiradora reforçando a motivação e a dedicação do aluno, ou igualmente desmotivadora.

Era possível notar certa inabilidade do professor em lidar com os conflitos, deixando de criar um clima propício de concentração, bem-estar e desenvolvimento cognitivo para a construção do saber. Os alunos então refletiam a hostilidade criada em sala de aula, alguns se sentiam acuados e inibidos, outros agiam com indisciplina, desafiando a autoridade do professor, criando, pois, uma atmosfera negativa.

Para que os alunos cheguem ao conhecimento significativo, precisamos quebrar as diferenças existentes entre o professor tradicional como aquele que apenas ensina, transmite e controla o espaço do educando. Também é preciso quebrar a ideia tradicional de aluno como um sujeito passivo e subordinado aos abusos do professor. Estas duas quebras devem acontecer nutridas por respeito de todas as partes. Quando falta o respeito, há o caos.

Durante as conversas com os alunos, alguns demonstraram insatisfação quanto às aulas de Língua Portuguesa, pelo uso frequente do livro didático. A metodologia da professora não se mostrava eficiente quanto à inclusão do sujeito no conteúdo, pois, na maioria das aulas, a professora selecionava um texto do livro e pedia para que os alunos fizessem a leitura para, logo em seguida, resolverem os exercícios propostos no mesmo livro. Alguns alunos se posicionavam passivamente aceitando as propostas da professora sem questionar. Outros, não.

Na turma de 8º ano, dois alunos (de 12 e 13 anos de idade) verbalizaram informações e opiniões acerca da professora, da turma e da matéria no geral. Os alunos relataram que estavam com a professora havia dois anos e que não gostavam muito da metodologia aplicada. Segundo os alunos, a professora fazia ameaças do tipo “vou chamar seus pais” e “vou levar para a diretoria/coordenação”, caso algum deles desobedecesse ou atrapalhasse a aula com conversas desconexas do tema/conteúdo estudado.

Quando questionada, a professora da turma do 8º ano apontou nos alunos um caráter passivo e de “bom comportamento” na maioria de suas aulas. Isso revela uma divergência entre o papel da escola e a real situação em sala de aula. A inclusão do aluno, já tratada, perde forças a partir do momento em que tanto professor quanto aluno agem de modo passivo e não ativo/engajado em seus papéis sociais.

Quanto à turma de 6º ano, a situação pode ser ainda mais grave. O que foi observado é uma constante agressividade que perpassa o processo de ensino-aprendizado. Dentre os comentários dos alunos, encontramos enunciados como:

a) *A professora dá muito sermão e não cria laços e vínculos de amizade com a gente, por isso não respeitamos ela (sic).*

b) *A professora gritava muito em sala de aula, xinga a gente (sic).*

Vemos que existem semelhanças nos relatos dos alunos das diferentes turmas e escolas quanto à opinião sobre a professora. Entretanto, a turma de 8º ano se mostra menos agressiva que

a de 6º ano. O modo da professora de se comportar com seus alunos, ofendendo-os diretamente, desencadeia uma relação de afeto negativo, não se negociando os conflitos e situações de violência que emergem em sala de aula.

De um dos episódios observados na turma de 6º ano, há um que nos chamou mais a atenção. Em certo momento da aula de Língua Portuguesa, surgiu uma situação de conflito entre dois alunos: um aluno que ofendeu uma aluna foi encaminhado para a coordenação; a professora e os alunos se portaram com agressividade até que aquele deixou o espaço da sala de aula. Nesse caso, a professora não soube lidar com o acontecido e deixou que uma instância superior (a coordenação/diretoria) resolvesse o conflito.

Ao trazermos estes episódios para ilustrar situações conflituosas, não pretendemos fazer um diagnóstico das relações professor-aluno nas escolas públicas, muito embora saibamos que fatores extraescolares interfiram no bom andamento do processo ensino-aprendizado. Também não queremos induzir a pensar que tais situações ocorram apenas em aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, estas ocorrências são mencionadas aqui apenas como estopim para reflexões que julgamos necessárias nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. Ao pesquisarmos o conceito de afetividade, encontramos à exaustão trabalhos que se debruçavam sobre o contexto da educação infantil e outros tantos que tratavam do ensino de outras disciplinas (Matemática, Geografia, Ciências, entre outras), mas não encontramos algum que abordasse as aulas de Língua Portuguesa, especialmente nas séries do recorte proposto (mesmo porque Henri Wallon não chegou a escrever tanto em sua teoria no que concerne a esta fase do desenvolvimento). Verifica-se, portanto, uma necessidade de aprofundar um pouco mais a questão da afetividade neste contexto.

Afetividade, língua portuguesa, puberdade e adolescência

Antes de estreitarmos o viés, é preciso esclarecer que afetividade não diz respeito apenas a gostar ou não gostar de determinado assunto, prática ou pessoa; não se trata só de fazer os alunos desenvolverem apreço pela disciplina, seja através da metodologia, seja através do carisma do professor. A afetividade trabalha na fase de desenvolvimento em que se encontra o aluno, nas necessidades que ele possui. Na puberdade e adolescência, as questões relacionadas à sexualidade, à sociabilidade, aos projetos de futuro são geralmente citadas como as mais visíveis. Pode-se abordar todas elas como assuntos de discussão e leituras indicadas na aula de Língua Portuguesa, mas isto não é suficiente.

Os recentes estudos sobre letramento crítico e multiletramentos já têm contribuído efetivamente para que os alunos nesta fase exercitem a sua capacidade de interpretação. Trabalhar com diferentes gêneros textuais (*charge*, *blog*, notícia de jornal, panfleto, propaganda etc.) é algo corriqueiro em sala de aula. O contato com variantes diatópicas, diastráticas e diafásicas, entre outras, amplia o olhar dos estudantes sobre a língua como sistema. Em se prezando as variantes, fica ainda um problema a resolver: e a língua culta? E o chamado “português padrão”? Os alunos geralmente se interessam por trabalhar gêneros textuais curtos, de seu cotidiano, presentes na *internet*, mas recaem sobre outros gêneros a pecha de “textos difíceis”, portanto chatos, monótonos. Interpretar uma postagem em redes sociais – que também possui certo grau de dificuldade nos tempos em que vivemos – carrega uma demanda diferente de interpretar um conto de Machado de Assis.

O que advogamos é que ambos são importantes, sendo que o segundo não conta geralmente com a mesma receptividade que encontra o primeiro. Assim, mesmo que o professor reconheça essa importância, na prática, tendo que escolher o que se encaixa no cronograma, o que toma menos tempo de preparação, o que parece atrair mais os alunos (geralmente tachados de “aborrecentes”, “complicados”, “indisciplinados”, enfim), ele acaba por dar preferência aos textos mais curtos, justificando-se inclusive pela afetividade. Ora, se deduzimos que romances e contos, sendo mais longos, não apelarão ao gosto dos alunos, privamo-los de muita coisa. Não é apenas o caso de ser texto longo ou curto: é o caso de ser um texto de outra época, escrito em uma língua portuguesa que se encontra distante da realidade dos alunos. Um poema de Tomás Antônio Gonzaga, por exemplo, pode ser curto, mas ainda assim não despertar nenhum interesse nos alunos, se não for trabalhado de forma a chamar-lhes a atenção.

Uma sugestão que damos é trabalhar os gêneros em pares, ou em conjunto. Por exemplo: uma notícia sobre racismo com um poema de Castro Alves; uma letra de música sobre morte com

um conto de Jorge Amado; um anúncio publicitário sobre imigração com um romance que tangencie com este assunto; estes são apenas exemplos, pois a variedade de temas e a riqueza de nossa literatura podem multiplicar os pares/trios significativamente. Assim, aqueles textos que parecem distantes dos alunos (seja no tempo ou no espaço, este entendido como local ou contexto) podem ser aproximados. Isto vale não apenas para ensino de interpretação de textos, mas também, por exemplo, para ensino da tão temida e odiada análise sintática. Aliás, convém refletir sobre o motivo pelo qual a análise sintática é um foco de problema para os alunos. Nosso palpite é o de que ela é sempre considerada complicada, com muitas regras e outras tantas exceções, e daí difícil, pelo que os alunos acabam nutrindo-lhe antipatia e até aversão. Que frases estão sendo usadas para análise? O que elas dizem aos alunos, antes que eles lhes investiguem estruturalmente, sintaticamente?

Outra questão importante é o ensino do vocabulário. Para que este aprendizado seja realmente efetivo, ele precisa ser integrado à vivência do aluno. O que acontece é que os alunos muitas vezes até realizam exercícios de busca de significados de palavras no dicionário, mas não as incorporam de fato ao seu vocabulário individual. Para que o processo seja completo, é preciso que o aluno reconheça o valor do novo vocabulário e consiga assimilá-lo a ponto de utilizá-lo naturalmente em outros contextos. Ele precisa “enganchar” as novas palavras a outras que ele já conhece. Aproximar as antigas e as novas gerará um reconhecimento para que estas últimas sejam assimiladas, quebrada a barreira da aparência de dificuldade. Um exemplo de exercício interessante seria o de reescrita na linguagem de hoje: reescrever, por exemplo, a carta de Pero Vaz de Caminha como se fosse um *e-mail*; um conto de Machado de Assis como se fosse uma notícia de jornal; um poema de Olavo Bilac como se fosse uma postagem de *blog*; a criatividade trará novas possibilidades.

Em suma, não se trata de deixar o aluno estudar apenas aquilo que se insere no seu campo afetivo, mas de trazer para este campo o que ele precisa conhecer. Ele pode continuar não gostando de um ou outro assunto, porém aproximar estes assuntos de outros que lhe são caros (não apenas porque goste deles, mas porque sejam significativos para sua realidade) pode ser um bom caminho para que ele os aprenda.

Oliveira (2004) levanta três contextos do desenvolvimento psicológico na adolescência: a) reconstrução da autoimagem e senso de identidade, b) mudança de significação da relação com os pais e c) novo significado da relação com o grupo de pares (aspectos sociais e afetivos). Vê-se que é uma fase do desenvolvimento marcada por um estado de transição: é um processo de ruptura entre a infância e a fase adulta. Deste modo, é o período em que a autoridade e as regras são mais frequentemente questionadas; em que os alunos estão começando a despertar para a compreensão de si e de seu papel no grupo social; em que as escolhas (roupas, comida, lazer, carreira) são feitas de forma a que a identidade seja construída e, de certa maneira, defendida no grupo. É uma fase crucial e a afetividade nela ocupa um espaço importante. Em vez de encarar isto simplesmente como problema, seria interessante usar toda esta energia em atividades que canalizassem a postura questionadora e desafiadora dos alunos; pedir-lhes perguntas, em vez de respostas; induzi-los a duvidarem das regras e testá-las. Enfim, transformá-los em sujeitos e a língua portuguesa em objeto. Eles precisam descobrir que, no fim das contas, eles são mesmo os donos da língua.

Considerações finais

Durante as aulas observadas, percebemos que a afetividade aparece como uma ferramenta positiva para se alcançar no aluno e no professor um estado de bem-estar mútuo, do qual partem o respeito e a cooperação no processo de ensino-aprendizado. Devemos lembrar que o afeto não é desconsiderar os “erros” do aluno e do professor e criar um ambiente amistoso, no qual as diferenças são respeitadas e os “problemas” são evitados ou, quando surgem, resolvidos. O afeto surge mais como um meio de se chegar a uma negociação dos sentidos produzidos, visto que os sujeitos se conectam afetivamente a objetos e locais por onde circulam. E ele vai além disso.

Considerar o aluno e o professor do ponto de vista que os une como sujeitos, seres humanos que sentem e pensam, é essencial para uma educação eficiente e humanizadora. Ver as necessidades do *eu* e do *outro* como constituintes das relações pessoais é, para a Escola, um importante e grande passo a ser dado se se pensar e desejar uma educação inclusiva. Por esta razão, estudar a afetividade e refletir sobre a sua parte no processo é fundamental, especialmente nos

dias atuais, em que as relações humanas encontram-se de tal modo ameaçadas pelo imediatismo, pela frieza da tecnologia e pela indiferença.

Em se tratando de ensino de língua portuguesa na escola, isto se faz ainda mais importante, pois é o ensino da língua vernácula, e a comunicação interpessoal, dentro e fora da escola, se dá predominantemente por meio dela. O conteúdo que parece não ser atrativo aos alunos – o complicado, o “cheio de regras” e mais ainda de exceções – deve ser aliado a outros conteúdos mais próximos da realidade, ou seja, mais significativos para os alunos. Disso decorre também que, pela natureza da fase conturbada da puberdade e da adolescência, os alunos precisem mudar a sua perspectiva em relação ao estudo da língua portuguesa, adotando uma atitude mais autônoma e, por isso, mais ativa. Ao lado das variantes conhecidas, o registro formal da língua, exigido na universidade, nos documentos, no mercado de trabalho, especialmente em forma escrita, pode ser mais eficazmente estudado e aprendido se aliado a outras variantes que são pelos próprios estudantes identificadas como suas.

Referências

ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FERREIRA, L. A. Contribuições de Henri Wallon à relação Cognição e Afetividade na Educação. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR. n. 36, p. 21-38, 2010.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo, p. 11-30, 2005.

ALMEIDA, L. R. de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v. 31, n. 4, p. 595-604, 2014 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v31n4/a13v31n4.pdf> Acesso em 10 de mai. 2019.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2007.

FARIA, G. I. Afetividade na sala de aula: o olhar walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil. Aparecida de Goiania. **Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser**. 2010. Disponível em: unifan.edu.br/files/pesquisa/AFETIVIDADE%20NA%20SALA%20DE%20AULA%20o%20olhar%20Walloniano%20sobre%20a%20relação%20professor-aluno%20na%20educação%20infantil%20-%20GRAZYELLE%20FARIA.pdf. Acesso em: 28 mai. 2019.

MATTOS, S. M. N. de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 9, n. 18, p. 10, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em 9 de maio de 2019.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In.: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs). **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. New York: Peter Lang Publishers, p. 126-146, 2013.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de. O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. Curso de prevenção do uso indevido de drogas para educadores de escolas públicas, 2004.
RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, p. 232-257, 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 mai. 2019.

SOUZA, L. T. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 128-140, 2011.