

AFETIVIDADE E PRODUÇÃO ESCRITA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PROFLETRAS

AFFECTIVITY AND WRITTEN PRODUCTION: AN ANALYSIS BASED ON PROFLETRAS' SCIENTIFIC PRODUCTION

Rogério Soares de Oliveira 1

Resumo: A produção escrita é uma atividade complexa e deve considerar, por um lado, o contexto social e, por outro, os processos linguísticos, cognitivos e afetivos envolvidos no desenvolvimento dessa competência. Dessa forma, devemos considerar os componentes fundamentais que envolvem o saber escrever: o fenômeno psicológico, o fenômeno linguageiro e o fenômeno social. Nossa experiência docente nos mostra que a atenção ao fenômeno linguageiro é prioritária, embora os demais não possam ser negligenciados no processo de escrita dos estudantes. Nesse sentido, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa documental e exploratória que teve como 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, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e selecionamos dissertações defendidas em 2018, no PROFLETRAS, e publicadas nessa Plataforma.

Palavras-chave: Escrita. Dimensões. Afetividade. Produção. Profletras.

Abstract: Written production is a complex activity and must consider, on the one hand, social context, and on the other hand, linguistic, cognitive and affective processes involved in the development of that competence. Therefore, we must consider the fundamental components related to knowing how to write: the psychological phenomenon, the language phenomenon and the social phenomenon. Our teaching experience shows that the language phenomenon is a priority, although the other ones can not be neglected in the students' writing process. In this regard, this paper presents the results of a documentary and exploratory research which had the general objective of analyzing to what extent PROFLETRAS' scientific production approaches the affective dimension of Basic Education students' writing. For this purpose, we selected Master's theses defended in 2018, at PROFLETRAS, and published on the theses and dissertations directory of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES in the Portuguese acronym).

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

Introdução

O trabalho apresentado, neste artigo, é resultado das nossas reflexões teórico-práticas sobre a produção escrita na escola, especialmente, no que concerne aos estudos realizados sobre as dimensões da escrita. Nossa aproximação a essa linha se justifica, por um lado, por nossa prática como professor de Língua Portuguesa da Educação Básica e, por outro, pelos estudos e orientações de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – ao qual estamos credenciados.

Na função de professor e orientador nesse mestrado temos conduzido nossas atividades de ensino e pesquisa voltadas para a linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”. Tendo como foco o ensino e a aprendizagem da produção textual, ao longo de quatro anos, ministrando a disciplina Ensino da Escrita: didatização e avaliação - no PROFLETRAS - temos ampliado nossa compreensão sobre a importância de se definir práticas docentes de escrita que contemplem uma reflexão sobre outros fenômenos implicados no ato de escrever, além do fenômeno linguageiro.

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 a 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.

Na prática, é comum associar o sucesso ou insucesso da escrita a fatores linguísticos, especialmente os ortográficos. Isso justifica porque para muitos alunos e professores “escrever bem” ou “escrever mal” tem estreita relação com o “bom uso” das palavras, reforçando, dessa forma, a ideia de que apenas as dificuldades linguísticas são as responsáveis pela “escrita ruim” dos alunos na escola.

No entanto, nossas reflexões, neste trabalho, partem da síntese dos componentes fundamentais que entram em jogo no ato de saber escrever, apresentada por Simard (1992 apud DOLZ et al, 2010, p. 19-20). Nessa síntese, Simard (ibid.) destaca que, mesmo que a atenção dada aos componentes linguageiros seja prioritária, a escrita ainda abarca outros componentes igualmente importantes como o psicológico e o fenômeno social, componentes esses que não podem ser negligenciados no processo de escrita.

De fato, nossa experiência docente sinaliza que a importância dada aos componentes ligados ao fenômeno linguageiro é muito forte e isso, a nosso ver, tem estreita relação com a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, ainda muito pautada nos estudos sobre a língua. Em outras palavras, podemos dizer que as concepções de língua, de sujeito, de texto, e, em consequência, de escrita, ainda nos conduzem a um trabalho em que, na maioria das vezes, privilegiamos os aspectos linguísticos que julgamos responsáveis pelo **saber escrever bem**.

No intuito de ampliar nossa discussão sobre o modelo das dimensões da escrita proposto por Simard (ibid.), este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa documental de natureza exploratória que teve como objetivo 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, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando apenas dissertações defendidas em 2018 e publicadas na Plataforma. Este estudo também permitiu verificar se, de fato, quando tratamos da produção escrita, ainda priorizamos os componentes linguageiros, como afirma Simard (ibid.). A intenção, portanto, foi compreender se os trabalhos realizados no âmbito desse Mestrado têm mudado essa tendência e apresentado, assim, uma maior preocupação com os demais fenômenos relacionados à escrita.

Quanto a sua estrutura, dividimos este artigo em quatro seções, antecedidas pela introdução e seguidas das considerações finais. Na primeira, abarcamos questões específicas sobre as dimensões da escrita, mostrando que, além de fenômenos linguageiros, o desenvolvimento dessa competência abarca fenômenos psicológicos e sociais. Ainda nessa seção, nos centramos nos fenômenos psicológicos para ressaltar a importância de se considerar a relação entre afetividade e escrita na escola. Na segunda seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de uma pesquisa documental, de natureza exploratória, que tomou

como fonte de levantamento de dados a produção científica produzida no PROFLETRAS no ano de 2018, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Na terceira seção, apresentamos e discutimos os resultados dos dados investigados e, por último, tecemos nossas considerações finais.

Concepções e práticas de escrita na escola

Escrever é uma atividade que demanda esforço e a escrita, por sua vez, é uma competência que pode ser aprendida, de forma sistemática e constante, na escola e fora dela. No entanto, as práticas de produção textual na escola, da forma como ainda acontecem, têm contribuído para perpetuar a ideia de que escrever bem é um dom ou uma habilidade especial, uma prerrogativa para alguns afortunados. Atualmente, não podemos desconsiderar que os avanços nos estudos da linguagem tenham contribuído para novas perspectivas sobre o que é a escrita e sobre sua didatização, mas ainda há muito por se fazer para que, efetivamente, se consolidem projetos de escrita na escola.

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. No entanto, apesar dessa função que deve ser executada pela escola, Ferrarezi e Carvalho (2015) argumentam que

O ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparsa e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos, especialmente, em relação às coisas chamadas “gramaticais”. O resultado disso tem sido que a maioria dos alunos da educação básica mal sabe escrever. [...] No geral, não se ensina a escrever no Brasil (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p.15).

Ao contrário do que parece que a escola consegue fazer, deveria ser uma das suas principais tarefas ensinar e instrumentalizar os alunos no ato de escrever o que implica, entre outras coisas, uma análise linguística e um trabalho sistemático (DOLZ et al, 2010). Essa instrumentalização deveria ser feita já no início da Educação Básica para que, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio houvesse um intenso trabalho no sentido de “burilar os escritores, aperfeiçoar as técnicas” (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 17).

Essa instrumentalização é necessária, pois escrever é uma competência e, para que os alunos alcancem o êxito que a escola deveria lhe proporcionar, é preciso dominar certas habilidades cognitivas e metacognitivas; isso inclui, por exemplo: a habilidade motora, a ortografia, a pontuação adequada, a habilidade de selecionar informações sobre o assunto de que se pretende escrever, a habilidade para caracterizar o provável leitor desse texto, a habilidade de estabelecer objetivos de escrita e decidir sobre a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar as ideias em um texto escrito e estabelecer relações entre elas e, no concreto, expressá-las adequadamente (SOARES, 1999).

Nessa perspectiva que defende a instrumentalização e desenvolvimento da escrita, rechaçamos qualquer relação entre escrita e “dom”, “sorte”, “privilegio”.

Ninguém tem obrigação de nascer sabendo escrever. Como dissemos, escrever não é um dom ou uma inspiração: é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar. Porém, quando nossos alunos não sabem escrever – e isso sem ter sido corretamente ensinados –, são tratados como burros, incompetentes e despreparados para a vida (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 17).

Portanto, se escrever não é dom, reiteramos que as habilidades resultantes na competência do escrever precisam ser sistematicamente ensinadas de modo contínuo e progressivo, cabendo

ao professor “abandonar a visão tradicional que condiciona o ato exclusivo de produzir o trabalho chamado propriamente de ‘redação’ como sendo a única prática de escrita da vida escolar, a reconsiderar *todas as* atividades de escrita” (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 19).

Como resultado desse trabalho sistemático, 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.

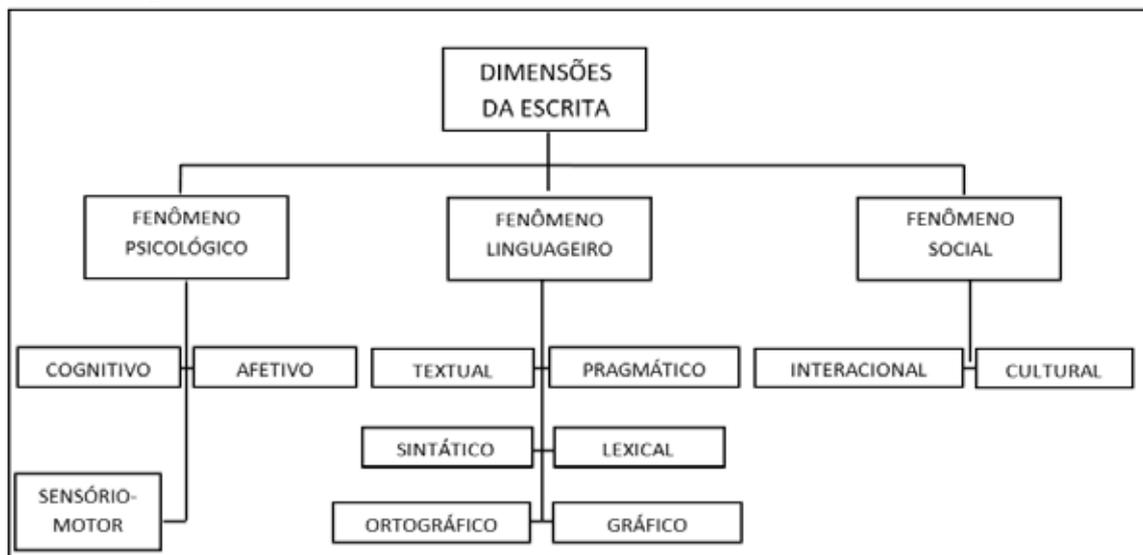
Esse processo é marcado pelo desenvolvimento de uma atividade árdua e complexa devido a sua longa trajetória de aprendizagem. Dessa forma, para que haja o desenvolvimento no processo da escrita é necessário que ocorra uma transformação das capacidades e dos conhecimentos acerca da linguagem do aprendiz o que implica, em muitos casos, a presença e o valor didático do erro¹ (DOLZ et al, 2010).

Desse modo, nesse processo árduo de produção, é importante que o professor conheça a fonte de dificuldade dos estudantes no processo de escrita. Dolz et al (2010) evidenciam algumas dessas dificuldades, que já são tão bem conhecidas por muitos de nós, professores da Educação Básica e Superior: motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensório-motoras.

Entre os fatores de dificuldades apresentados, gostaríamos de destacar os de ordem motivacional, uma vez que estão diretamente relacionados à questão afetiva, objeto de nossa reflexão mais acentuada neste artigo. No que tange a essa dificuldade, os autores explicam que os fatores motivacionais que geram obstáculos no processo de escrita dos estudantes “estão associados às necessidades dos alunos e à quantidade e qualidade no investimento na escrita. Assim, o medo e a insegurança no momento da escrita, por exemplo, exercem uma considerável fonte de dificuldade” (DOLZ, et al, p. 33).

Nessa mesma obra, encontramos uma importante discussão sobre as dimensões da escrita. Sobre essas dimensões Simard (1992, apud DOLZ et al 2010, p. 19), apresenta uma síntese sobre o que considera ser os “componentes fundamentais que entram em jogo no saber-escrever”. Vejamos a figura a seguir:

Figura 1. As dimensões da escrita



Fonte: Dolz et al (2010, p. 20).

Como podemos verificar na figura 1, o processo de escrita implica três grandes componentes, igualmente importantes para a compreensão desse processo, embora o próprio autor do modelo

¹ Os autores optam pelo uso do termo “erro” e afirmam que essa opção, em lugar de “falha”, justifica-se porque a falha é considerada de responsabilidade do aluno, assinalando suas deficiências. O erro, por outro lado, é um indicador do processo, que dá informações ao professor sobre a capacidade do aprendiz e seu grau de maestria.

advirta que a atenção dada ao fenômeno linguageiro é prioritária. Entretanto, é válido salientar, que, como bem defende Simard (ibid.), os demais fenômenos – o psicológico e o social – não devem ser negligenciados (DOLZ et al, 2010).

Segundo o modelo apresentado, no fenômeno linguageiro, como evidenciado na figura, a escrita é entendida “do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico” (DOLZ et al, 2010, p. 23).

No que concerne ao fenômeno social, a escrita varia de acordo com os ambientes da vida pública. Se do ponto de vista interacional, “o lugar social em que se produz um texto é um fator importante a ser considerado para se compreender a natureza das interações a que ele dá suporte”, do ponto de vista cultural, a escrita, além de levar o indivíduo a descobertas de obras do patrimônio literário e artístico, garante a relação do mesmo com a cultura por ele praticada possibilitando-lhe atuar na construção dessa cultura (DOLZ et al, 2010, p. 22).

Sobre o fenômeno psicológico, o modelo apresentado na figura destaca três fatores: o cognitivo; o afetivo, ao qual nos dedicaremos em maior profundidade neste trabalho, e o sistema sensorio-motor. Fica evidente, por meio da figura 1, que, embora tratadas especificamente, as dimensões cognitiva e afetiva mantêm uma inter-relação no processo de escrita dos alunos.

O sistema sensorio-motor, em seus diversos níveis - a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página -, é de grande importância nos primeiros contatos do sujeito com o sistema gráfico. Entretanto, ao passo que o escritor vai se tornando *expert* na atividade da produção escrita, essa importância vai desaparecendo gradativamente (DOLZ et al, 2010).

O papel exercido pelas atividades cognitivas também deve ser considerado, quando se pensa nas atividades de escrita. Os vários tipos de conhecimentos envolvidos (enciclopédicos, das situações de comunicação, sobre a escrita e sobre a atividade de escrita) desempenham papel importante na execução no ato de escrever. Na execução dessa tarefa, o sujeito escritor busca informações, tenta compreendê-las, selecioná-las, hierarquizá-las, estabelece relações e inferências, colocando em prática, portanto, um conjunto de capacidades cognitivas que o exercício exige. Além disso, escrever implica uso da imaginação que se junta às demais capacidades cognitivas que, mesmo não sendo levadas em consideração, são necessárias à produção textual (DOLZ et al, 2010).

Finalmente, o modelo teórico apresentado na figura 1 destaca que o processo de produção escrita mobiliza o sistema afetivo dos sujeitos que produzem. Nesse sentido, devemos considerar que

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 (DOLZ et al, 2010, p. 21).

O ato de escrever pode causar desconforto e recusa, dependendo da situação. Isso pode acontecer porque, ao produzir textos, o indivíduo está expondo uma imagem de si, despindo seus pensamentos, ideias e evidenciando suas limitações, seus conceitos e preconceitos. Além disso, a prática da escrita na escola, tradicionalmente associada ao castigo e à punição, pode, também, contribuir para essa relação negativamente afetada entre o sujeito e a prática da escrita.

Para compreender essa relação, precisamos refletir sobre o conceito de afetividade elucidado por Wallon (1995), para quem a dimensão afetiva ocupa lugar central em sua psicogênese. Segundo propõe o francês, a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, que revela a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, pelas reações das outras pessoas, além de suas próprias disposições internas. Em sua ótica, a afetividade envolve as emoções, os sentimentos e as paixões. As emoções se referem às manifestações de estados subjetivos acompanhadas de componentes orgânicos. Os sentimentos, por sua vez, estão relacionados aos elementos simbólicos e à possibilidade de representação como, por exemplo, lembrar-se de alguém

e sentir saudades. A paixão refere-se ao aparecimento do autocontrole necessário para se dominar certa situação. Implica em perceber a situação e agir de forma a atender as necessidades afetivas pessoais. Dentre os três elementos, Wallon (ibid.) defende que a afetividade é exteriorizada pelas emoções e estas constituem o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos.

Tassoni (2000) alerta para possíveis divergências terminológicas quanto ao uso do termo afetividade. Para isso, explica que

Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimentos, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (TASSONI, 2000, p. 3-4).

Não podemos desconsiderar a importância das discussões e estudos sobre a afetividade na escola, dada a sua influência nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, vale destacar que, para Freire (1996), a prática educativa vai além da capacidade científica e do domínio técnico, pois engloba também a dimensão afetiva. Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar não pode ser entendida unicamente como um processo de transmissão, no qual só o professor sabe e o aluno aprende passivamente. O aluno deve ser percebido como um sujeito ativo no processo e o professor, embora seja o principal mediador, não é o único responsável pela aprendizagem do aluno.

Leite (2006) elucida que a afetividade exerce influência no desempenho dos alunos, na qualidade da aprendizagem e nos movimentos de aproximação ou afastamento entre eles e os objetos de conhecimento. Dessa forma, as experiências vividas em sala de aula contribuem para o tipo de relação que os alunos podem estabelecer com os conhecimentos que circulam na escola.

Andrade Neta e Silva (2017) defendem que a afetividade é algo indissociável dos seres humanos e é resultado da interação do sujeito com outros e com o meio no qual está inserido. Nesse sentido, as autoras concluem que a educação é uma prática humana e que a afetividade pode influenciar favorável ou desfavoravelmente no aprendizado em sala de aula.

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.

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.

Leite (2006) avalia que, entre os psicólogos, é crescente a discussão sobre a importância de se considerar a questão afetiva nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas no ambiente escolar e de que modo essas práticas podem influenciar no processo de aprendizagem dos alunos. Não obstante, esse mesmo autor pondera ao dizer que, a despeito desse crescimento, em geral, “o processo ensino/aprendizagem, centrado na relação sujeito-objeto-mediador, era entendido, até recentemente, como envolvendo apenas a dimensão cognitiva” (LEITE, 2006, p. 18).

Tassoni (2000) também se refere aos processos de ensino e aprendizagem e reforça a relação que há entre toda aprendizagem e afetividade. Dessa forma, a autora discorre que

Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. [...] experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico (TASSONI, 2000, p. 3).

Os fenômenos afetivos referem-se aos estados de raiva, de medo, de ansiedade, de tristeza,

de angústia, de frustração, etc. não podem ser experimentados na escola, pois eles desgastam emocionalmente o aluno, o que dificulta, também, a sua atividade cognitiva. Isso nos permite reforçar a compreensão de que as dimensões afetiva e cognitiva estão em profunda relação nos processos de ensino e aprendizagem (TASSONI, 2000). Portanto, ressaltamos o papel que deve desempenhar a escola no sentido de encontrar formas de combater ou reduzir sentimentos que afetem os estudantes e sua relação com o objeto de conhecimento.

Especificamente, no que concerne às atividades de produção escrita, na escola, a pouca atenção dada à dimensão afetiva, em detrimento do protagonismo dos fenômenos linguageiros, fortalece posturas equivocadas que, geralmente, atribuem os insucessos da escrita dos estudantes aos componentes relacionados ao fenômeno linguageiro. Promover mudanças é primordial para que tenhamos resultados mais exitosos. A afetividade é concebida como um estado psicológico do ser humano, o que significa dizer que pode ou não ser modificado a partir das situações e vivências com outras pessoas.

Outro aspecto importante no que se refere à dimensão afetiva está relacionado à motivação dos estudantes. Ao tratar desse aspecto, Leite (2006) assevera que “o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (LEITE, 2006, p. 23).

Diante disso, compreendemos que a motivação para escrever na escola pode ter relação com a mediação docente, com os gêneros trabalhados, com as temáticas sobre as quais se produz, com os objetivos de escrita, com a avaliação que o professor faz do texto do aluno, entre outros. Bispo (2018) afirma que a motivação não é algo que possa ser verificado diretamente e é composto e influenciado por vários fatores. Para a autora, a motivação é um processo que “não é meramente cognitivo, haja vista que a motivação tem um alto componente afetivo – emocional – que determina o planejamento e a ação do sujeito” (BISPO, 2018, p. 20).

Sobre a motivação intrínseca, Guimarães (2009, p. 37) afirma

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma.

No que se refere à motivação extrínseca, Guimarães (2009) nos esclarece que é a motivação voltada para a obtenção de recompensas, sejam elas materiais, sociais ou de reconhecimento. É “a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade” (GUIMARÃES, 2009, p.46).

A motivação intrínseca que equivale aos anseios internos e a metas de aprendizagem deveria ser priorizada nas práticas de produção escrita, uma vez que, motivação extrínseca, conecta-se “com situações em que a conduta se produz apenas com a finalidade de obter recompensas ou se evitar punição ou castigo” (BISPO, 2018, p. 21).

Nessa linha, Barbeiro e Pereira (2007), ao tratar dos fatores cognitivos, emotivos e sociais que envolvem a produção escrita, destacam que “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas atividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência” (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p. 14). Segundo esses autores, essas emoções e sentimentos podem ser construídos tanto durante o processo de escrita, como também a partir da participação dos estudantes em projetos que atribuem funções aos textos por eles produzidos.

Ao discorrer sobre as emoções e sentimentos vividos pelos estudantes no processo de escrita, Barbeiro e Pereira (2007) explicam que professor e colegas podem favorecer a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita. Por meio da valorização das conquistas, cada aluno pode vivenciar recompensas emocionais e, assim, obter satisfação que o incentive a escrever seus textos.

Sobre os projetos que atribuem valor ao que se escrevem, os autores discorrem que as experiências gratificantes de produção estão relacionadas, sobretudo, à partilha e à realização de

funções, ou seja, o texto do aluno precisa estar integrado a um contexto no qual adquira valor social. Nessa perspectiva de trabalho, os fatores emocionais estão diretamente relacionados aos sociais, o que explicaria as emoções gratificantes ligadas à escrita.

Ao analisar um dos depoimentos que fizeram parte de uma pesquisa sobre afetividade e escrita realizada por Tassoni (2013), a autora conclui que “atividades bem justificadas para os alunos, que vão ao encontro das suas necessidades e da vontade de aprender podem gerar sentimentos que os deixam mais disponíveis à aprendizagem” (TASSONI, 2013, p.532).

A autora ainda destaca a importância de se conhecer os sentimentos dos alunos em relação às atividades que envolvem a leitura e a escrita. Isso se justifica pela possibilidade que terá o professor para refletir sobre quais delas mais contribuem para o envolvimento dos mesmos e, assim, promoverem um aprendizado mais efetivo. Ampliando essa discussão, Tassoni (2013) ainda avalia que, geralmente, as crianças se mostram curiosas para aprenderem a ler e a escrever, mas que, às vezes, esse entusiasmo vai transformando-se em apatia, desmotivação, insegurança e medo. Nesse ponto, a autora coloca em evidência as discussões sobre o que se trabalha e como se trabalha na escola, ressaltando a importância da afetividade e dos sentimentos que estão relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

Tassoni (2013, p. 527) ressaltam que os fatores de natureza afetiva estão entre os que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras ainda explicam que

um histórico de fracassos e constrangimentos leva a um estado de ansiedade tal que, conduz ao nervosismo, ao erro e à autorrecriminação. As consequências são desastrosas tanto para o processo de aprendizagem como para a construção que cada aluno faz de sua própria imagem.

As práticas constituídas na escola, então, devem estar pautadas na realidade vivenciada pelo aluno e sempre que possível buscar conhecer e compreender as motivações intrínsecas de cada indivíduo, além de levar em consideração que este necessita também ter o domínio da interpretação para poder contribuir frente à sociedade e, assim, ter condições de interagir com os demais como um indivíduo capaz de se expressar socialmente, internalizando a importância da escrita em sua vivência diária.

A aprendizagem da produção escrita é um dos objetivos centrais do Ensino Fundamental e deve ser aprimorada ao longo do Ensino Médio a fim de possibilitar aos estudantes “entrar em comunicação com os outros por escrito” (DOLZ et al, 2010, p. 13). O saber escrever, considerando todas as dimensões que isso implica deve ser desenvolvido paulatinamente, em todos os níveis de formação, e é o que constituirá o êxito escolar dos alunos não apenas no âmbito de sala de aula, mas também em todas as esferas de seu convívio social.

Métodos e Procedimentos

Como já anunciado na introdução deste trabalho, esta pesquisa, que se classifica como documental e de natureza exploratória, teve como objetivo 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, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando, para este trabalho, apenas dissertações defendidas em 2018 e publicadas na Plataforma.

A coleta foi realizada no período de 1 a 10 de julho de 2019. Inicialmente, nossa proposta foi utilizar o descritor “escrita” e filtrar os resultados, utilizando os itens: “Mestrado profissional”, “Língua Portuguesa” e “período 2015 a 2018”. Com essa filtragem, obtivemos 929 (novecentos e vinte e nove) resultados, o que tornaria a realização da pesquisa inviável, considerando o tempo de que dispúnhamos.

Assim, procedemos a uma nova busca, alterando o descritor de busca para “produção escrita” por entender que este é de menor amplitude que o anterior. Repetimos os mesmos elementos para filtragem dos resultados, mas reduzimos o período de publicação a 2018. O resultado nos ofereceu 61(sessenta e um) trabalhos produzidos no PROFLETRAS.

Vale ressaltar que o Banco de Teses e Dissertações da CAPES está vinculado à Plataforma

Sucupira² e apresenta uma mostra representativa do que se tem produzido nos programas de Pós-Graduação em território nacional. Embora, no caso específico do PROFLETRAS, no qual estão envolvidas 49 (quarenta e nove) unidades em rede de formação, possivelmente há trabalhos não disponíveis na Plataforma. Isso justifica porque, durante a busca, não localizamos trabalhos vinculados ao descritor “produção escrita”, orientados por nós, em nossa unidade.

Ao iniciar o processo de análise das 61 (sessenta e uma) dissertações localizadas, consideramos as informações contidas nos resumos desses trabalhos. Nessa etapa, verificamos se as pesquisas publicadas tiveram a produção escrita como foco. Feito isso, constatamos que alguns dos trabalhos poderiam ser excluídos, posto que, além da produção escrita, tratavam do processo de leitura em sala de aula. Apesar de considerar que o desenvolvimento da leitura e da escrita se dá de forma articulada, na escola, optamos por restringir o foco do nosso estudo ao desenvolvimento da escrita, o que reduziu o *corpus* da nossa pesquisa a 37 (trinta e sete) produções.

Definido o *corpus*, após a análise preliminar, foi extraído dos resumos o objetivo geral de cada uma das pesquisas realizadas. Esses objetivos foram transcritos para, então, buscarmos relacioná-los com os fenômenos da escrita, tal como proposto por Simard (ibid.): psicológico (cognitivo, afetivo e sensorio-motor), linguageiro (textual, pragmático, sintático, lexical, ortográfico e gráfico), ou social (interacional e cultural). Sobre o fenômeno psicológico, buscamos verificar se as pesquisas realizadas se centraram na possível relação entre afetividade e produção escrita.

As dimensões da escrita na produção acadêmica do PROFLETRAS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados dos dados oriundos da pesquisa realizada com 37 resumos de dissertações publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que foram produzidas a partir de estudos voltados para a produção escrita.

A princípio, os dados extraídos dos objetivos gerais das pesquisas foram analisados, considerando a proposta de Simard (ibid.) sobre as dimensões da escrita, que envolve os seguintes fenômenos: fenômeno psicológico (1); fenômeno linguageiro (2); e fenômeno social. Entretanto, após a análise dos objetivos, percebemos 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 três fenômenos relacionados à escrita. Dessa forma, para melhor categorizar os dados desta pesquisa, acrescentamos uma quarta classificação: a dos fenômenos mistos (3).

(1) tem como objetivo tecer reflexão sobre as emoções no processo de (re) textualização do gênero entrevista para o gênero relato pessoal. Busca-se compreender em que medida o fator emocional pode (ou não) influenciar a produção de textos escritos no decorrer do processo de (re) textualização [...].

(2) o objetivo geral deste trabalho é apresentar o desenvolvimento de uma Sequência Didática cujo produto final é a produção escrita de um artigo de opinião aplicada em duas salas de nono ano em uma escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, com a finalidade de descobrir quais são as dificuldades que os alunos apresentam ao produzirem um artigo de opinião [...].

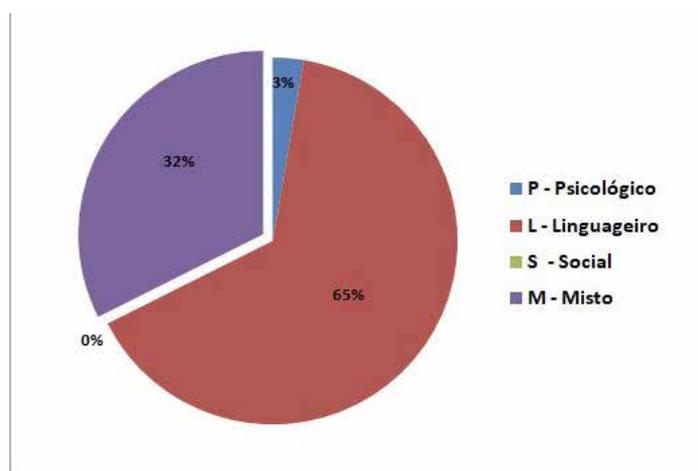
(3) O trabalho abordou a constituição de autoria nos textos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental e teve como foco a busca de novas possibilidades pedagógicas de trabalho para ampliar a produção escrita dos aprendizes, a fim de que os estudantes sejam formados para compreenderem

² É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/docs/manual_coleta.pdf

a importância do ensino, da linguagem e, efetivamente, assumirem a autoria de suas palavras por meio do seu texto escrito. [...] compreender como uma proposta pedagógica pode promover o amadurecimento de um aluno-autor [...].

Das 37 pesquisas analisadas, verificamos que 24 se centraram 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, totalizando 3% das pesquisas. Vale ressaltar que não foram encontrados estudos que se centrassem apenas no fenômeno social da escrita. Veja a figura 2 a seguir:

Figura 2. Fenômenos relacionados às dimensões da escrita



Fonte: o próprio autor (2019).

No que se refere ao fenômeno linguageiro, observamos a preferência pela análise e desenvolvimento de propostas didáticas voltadas ao estudo e à produção de gêneros textuais variados (4), colocando em evidência os seus elementos composicionais, bem como à análise de elementos sintáticos e ortográficos (5) e (6), respectivamente. Ilustramos, então, cada um dos casos:

(4) *O presente trabalho versa sobre o desenvolvimento da competência escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência didática aplicada ao gênero crônica, visando proporcionar avanços no processo de redigir [...].*

(5) *analisar o uso do ponto final como operador estilístico e produtor de sentidos no gênero crônica literária no 9º Ano do ensino fundamental, refletindo a individualidade de quem fala (ou escreve) e, o seu vínculo indissolúvel com o discurso [...].*

(6) *investigar o fenômeno da concordância verbal (sujeito-verbo) de primeira e terceira pessoas em textos produzidos por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II da cidade de Orlandia, SP, e, a partir do resultado dessa análise, produzir um material de apoio destinado aos alunos, que auxilie na reflexão e compreensão do fenômeno da concordância verbal (CV) [...].*

No que tange ao fenômeno psicológico, objeto de interesse deste trabalho, constatamos que apenas 1 pesquisa analisada se centra nessa dimensão da escrita, o que consideramos um

percentual (3%) bastante reduzido se compararmos com o interesse demonstrado para os estudos relacionados ao fenômeno linguageiro. Ao observarmos o exemplo (1), inferimos que está genuinamente voltado para o aspecto afetivo que envolve a produção escrita.

Outro elemento que merece destaque na análise das pesquisas está relacionado ao que denominamos fenômeno misto da escrita. Essa categoria foi subdividida em: fenômeno psicológico e linguageiro (7); psicológico e social (8); linguageiro e social (9); e psicológico, linguageiro e social (10):

(7) *proporcionar o contato com a poesia e promover a escritura de poemas junto a alunos do Ciclo III, da EJA [...]. Pretendemos, por meio de um trabalho sistematizado e planejado com a linguagem poética, despertar a sensibilidade de alunos que retornaram a escola na modalidade EJA, como também incentivar a produção escrita desses educandos. O nosso desejo é motivar os discentes, mediante uma proposta de intervenção pedagógica que favoreça, de maneira prazerosa, a aprendizagem, por meio da poesia [...].*

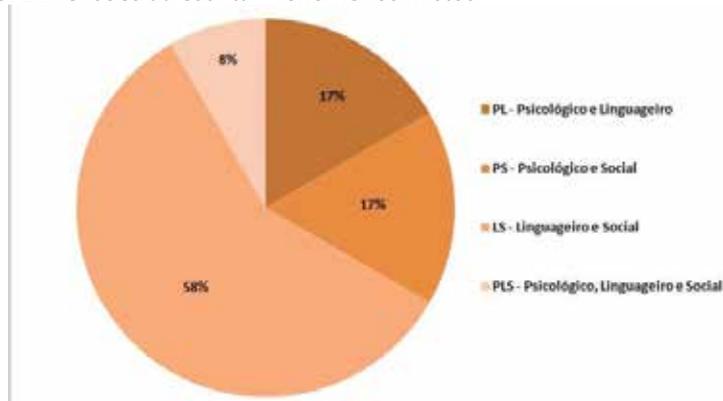
(8) *proporcionar o desenvolvimento da produção escrita através do gênero relato pessoal e de demonstrar que o discurso dos sujeitos da EJA, em relatos pessoais, é instrumento de construção de suas identidades [...].*

(9) *analisar os aspectos que envolvem o processo da escrita escolar e a construção do sujeito como autor de seus textos e identificar os fatores que contribuem para a complexidade da produção textual, evidenciando domínio sobre a competência discursiva textual [...].*

(10) *contribuir para o aperfeiçoamento da escrita desses alunos, a fim de superar a resistência em relação a essa modalidade de produção de textos, levando-os a aprimorarem suas habilidades em relação ao uso da língua portuguesa. Como objetivos específicos, pretendemos: a) diagnosticar as dificuldades existentes na produção de textos; b) superar a resistência dos alunos em relação à narração dos fatos de sua vida na construção de suas memórias; c) desenvolver habilidades de reescrita para melhorar seus textos no que diz respeito à estrutura narrativa e ao conteúdo e d) discutir a situação paradoxal em que esses alunos se encontram, estando ao mesmo tempo incluídos e excluídos na sociedade.*

Das quatro categorias relacionadas ao fenômeno misto, constatamos predominância do fenômeno linguageiro e social, como bem apresenta a figura 3:

Figura 3. Dimensões da escrita – fenômenos mistos



Fonte: o próprio autor (2019).

Como se pode observar, o fenômeno misto linguageiro e social obteve um maior percentual

(58%), o que equivale a 7 das 12 pesquisas classificadas como aquelas centradas nos fenômenos mistos. Os outros 5 estudos, que equivalem a (42%), tiveram como foco as demais categorias: (17%) para o fenômeno psicológico e linguageiro e psicológico e social; e (8 %) para o fenômeno psicológico linguageiro social.

Retomando o fenômeno psicológico da escrita, a partir dos dados analisados, verificamos que de 37 estudos considerados neste trabalho, apenas 5 levaram em consideração esse fenômeno, sendo que 4 levaram em consideração também outros fenômenos, como o linguageiro e o social. Isso mostra que, apesar dos estudos defenderem a importância da dimensão psicológica quando se trata da produção escrita, as pesquisas realizadas ainda estão voltadas para os aspectos linguísticos envolvidos no desenvolvimento dessa competência. Refletir sobre questões relacionadas aos fatores afetivos, cognitivos e sensorio-motores no processo de escrita de alunos é sumamente importante para práticas mais efetivas de escrita na escola. Desconsiderar ou minimizar a importância do fenômeno psicológico nesses processos de ensino e de aprendizagem é colocar em segundo plano fatores como o medo, a ansiedade, a frustração, a desmotivação e outros que interferem no sentido e na qualidade da produção escrita na escola e fora dela.

Considerações Finais

Da investigação realizada, comprovamos que o fenômeno psicológico da escrita ainda é pouco estudado. Isso pode ser comprovado nas pesquisas realizadas no âmbito do PROFLETRAS e publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Essa conclusão confirma a hipótese de que, ao tratar das questões que permeiam o ensino da produção escrita na escola, o fenômeno psicológico tem ainda pouca importância frente ao linguageiro. Nesse sentido, o aspecto afetivo, que faz parte da dimensão psicológica da escrita, segundo o modelo teórico tomado como base para este trabalho, não tem o tratamento que entendemos que lhe deveria ser atribuído.

Com o estudo realizado, constatamos que ainda se faz necessário ampliar as pesquisas que se centrem na dimensão psicológica da escrita, sobretudo no que se refere ao aspecto afetivo para que a escola, efetivamente, confirme-se como espaço favorável para o desenvolvimento da escrita de crianças e jovens. Nesse sentido, partilhamos com Tassoni (2013, p. 241) quando salienta que

Conhecer os sentimentos dos alunos, refletindo sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, é um caminho importante para se pensar as práticas escolares de leitura e escrita, a mediação pedagógica e a orientação às famílias, buscando contribuir para a construção de relações de aproximação cada vez maiores entre os alunos e as práticas de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, estudos sobre o aspecto afetivo no processo de produção escrita podem considerar fatores relacionados ao medo, à frustração, à ansiedade, à desmotivação, à insatisfação entre outros, que podem justificar os problemas de escrita encontrados nas produções escolares, especialmente no Ensino Fundamental e Médio e, portanto, favorecer práticas docentes mais eficazes no processo de produção escrita dos alunos.

No que concerne à formação continuada de professores em serviço, o PROFLETRAS pode ampliar as possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas sobre a produção escrita na escola, contribuindo para a importância da dimensão psicológica da escrita, considerando, especialmente, o aspecto afetivo nos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Referências

ANDRADE NETA, N. F.; SILVA, F. Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. **Especiaria. Caderno de Ciências Humanas**. V. 17, n. 31, jun./dez., 2017, p. 31-49.

BARBEIRO, L.F.; PEREIRA, L.A. O Ensino da Escrita: A dimensão textual. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2007. BARBEIRO, L.F.; L. A. PEREIRA. **O Ensino da Escrita: A dimensão textual**.

Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2007.

BISPO, N. da 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.

DOLZ, J.; DECANDIO, F; GAGNON, R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

SOARES, M. A. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TASSONI, E C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação: UNICAMP, 2000.

_____. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** v. 13, n. 2, 2013, p. 524-544.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

Recebido em 06 de dezembro de 2019.

Aceito em 17 de março de 2020.