



CORREIO DA AMIZADE: A AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Josiane Xavier Theláu Campos
João Paulo Casaro Erthal

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência de leitura e escrita de cartas vivenciada em uma escola pública de Vitória-ES, com a turma do 5º ano, no período de revezamento escolar ocasionado pela pandemia. O objetivo é destacar e analisar a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem na escola, baseando-se na perspectiva de Wallon, nos estudos de Vygotsky e de Bakhtin. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório-descritivo, em que a análise das produções evidenciou diversos sentimentos compartilhados que aproximaram os grupos, professor e alunos, alunos e as práticas de leitura e escrita, possibilitando a apropriação de conhecimentos linguísticos; bem como o reconhecimento da escrita como suporte para interação, expressão do pensamento e das emoções vivenciadas por esses sujeitos. A prática desenvolvida demonstra como a realização de uma atividade que privilegia a afetividade e a interação contribui para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: leitura e escrita, cartas, educação básica.

FRIENDSHIP MAIL: AFFECTIVITY AND LEARNING IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC

Abstract: This article presents an experiment on reading and writing letters, conducted in a public elementary school in Vitória, ES, among 5th grade students, during the school relay due to the Covid 19 pandemic. Its main purpose is to highlight and analyze the importance of affection along the teaching and learning process at school, based on Wallon's perspective and also on Vygotsky's and Bakhtin's studies. This is a qualitative and exploratory-descriptive study, in which the analysis of the students' written texts showed plenty of mutual feelings, which led to a closeness among students and teacher and also among students and the reading and writing skills, enabling students to acquire linguistic knowledge, recognize the writing as an effective tool to promote interaction, as well as expressing thoughts and emotions experienced by them. The adopted practice shows how carrying out an activity that favors the interaction within the group affects students' learning and their relationship with knowledge. Key words: reading, writing, letters, basic education.

Keywords: reading and writing, cards, basic education.

CORREO DE AMISTAD: AFECTIVIDAD Y APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Resumen: Este artículo presenta una experiencia de lectura y escritura de cartas vivida en una escuela pública de Vitória-ES, con la clase de 5º grado, en el período de relevo escolar provocado por la pandemia. El objetivo es resaltar y analizar la importancia de la afectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, a partir de la perspectiva de Wallon, de los estudios de Vygotsky y Bakhtin. Se trata de un estudio cualitativo, exploratorio-descriptivo, en el que el análisis de las producciones mostró varios sentimientos compartidos que acercaron a los grupos, profesor y alumnos, alumnos y prácticas de lectura y escritura, possibilitando la apropiación de saberes lingüísticos; así como el reconocimiento de la escritura como soporte para la interacción, expresión de pensamientos y emociones vividas por estos sujetos. La práctica desarrollada de muestra como la realización de una actividad que favorece la afectividad y la interacción incide en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: leer y escribir, cartas, educación básica.

Received on August 20, 2022
Accepted on December 14, 2022

INTRODUÇÃO

A *Base nacional comum curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), ao adotar uma concepção interacionista de ensino da Língua Portuguesa, afirma que essa prática deve voltar-se para a função social da leitura como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania. Nesse sentido, as interações assumem papel primordial no processo de ensino aprendizagem, pois é por meio delas que constituímos o conhecimento e nos constituímos como sujeitos.

Na concepção dialógica de linguagem defendida por Bakhtin (2003), o discurso se manifesta por meio de textos. O texto é o ponto de partida e de chegada de toda ação de ensino da língua. Não é mais uma unidade fechada, mas sim, de possibilidades de interlocução, como resultado de trocas entre os sujeitos, em que se busca o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o mundo que o cerca e sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

Considerando o que aponta a BNCC (Brasil, 2018) e a concepção de linguagem de Bakhtin (2003), os anos de 2020 e 2021 apresentaram-se como um grande desafio à educação. Isso ocorreu porque a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2) em março de 2020. Com a adoção do isolamento social, escolas precisaram ser fechadas para se evitar a disseminação da doença e o contágio. Nesse período, medidas emergenciais foram tomadas para que se pudesse garantir o direito à aprendizagem dos alunos no formato de ensino remoto. Esse cenário perdurou até junho de 2021, quando o município de Vitória/ES foi classificado como risco moderado, permitindo assim o retorno das atividades escolares presenciais no formato de revezamento dos grupos.

Este texto é um relato de experiência que se instaura no período de retorno ao ensino presencial. Esse momento caracterizou-se por muita tensão, pois se por um lado havia a satisfação pela volta, por outro, intensificou-se a angústia ocasionada pela ausência de dados concretos necessários para avaliar o aprendizado real das crianças durante o ensino remoto. Somando-se a isso, havia muitas interrogações sobre os prejuízos emocionais ocasionados pelo isolamento social; a necessidade de possibilitar condições de aprendizagem aos alunos afetados pela exclusão digital, além da imprescindibilidade de se verificar até que ponto o uso dos recursos tecnológicos supriu a ausência da mediação (*in loco*) da prática docente.

Uma das poucas certezas que pautavam a prática docente resumia-se em encontrar um caminho para garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, com o intuito de possibilitar a vivência de novas experiências e restabelecer o vínculo afetivo com a escola e a aprendizagem. Um caminho possível para se alcançar esses propósitos ancora-se na teoria de Henri Wallon (1995) que considera os aspectos motor, afetivo e cognitivo, como configurações de uma totalidade, responsáveis pelo comportamento e pelo desenvolvimento da criança; nas contribuições de Vigotsky (1991) sobre a importância da mediação e de Bakhtin (2003) sobre a linguagem.

Isto posto, para atender ao objetivo de destacar e analisar a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem na escola durante a pandemia, adotou-se como opção metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho exploratório-descritivo. Como estratégia pedagógica, utilizou-se o gênero carta. A utilização desse gênero nas aulas possibilitou a manifestação das emoções e sentimentos, a percepção da aprendizagem real das crianças, de suas vivências durante o período do isolamento, além de servir como ferramenta valiosa para o planejamento docente das ações futuras em sala de aula.

Assim sendo, o relato de experiência apresentado neste artigo resgata a importância da afetividade no processo de apropriação da leitura e da escrita em uma turma de 5º ano da rede pública, nas aulas de Língua Portuguesa, destacando como a realização de uma atividade que privilegia a interação dos sujeitos afeta a aprendizagem dos alunos e sua relação com o conhecimento.

A PRÁTICA DE ENSINO E A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Desde seu aparecimento a escola esteve destinada a ser espaço preferencial para desenvolver a leitura e o domínio da escrita. Contudo, as transformações pelas quais passou a sociedade contemporânea, em decorrência da industrialização, da difusão da cultura e da globalização, e recentemente pela pandemia, provocaram mudanças em seu funcionamento. Tais mudanças tornaram-se imprescindíveis e conduziram os professores a uma nova postura para garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mesmo em um contexto tão destoante da natureza da escola.

Galvão (2014), ao defender o estudo da criança contextualizada, alerta que é necessária uma dinâmica de determinações recíprocas para que a criança se desenvolva, pois

[...] a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. [...] O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança (Galvão, 2014, p. 39-40).

Para a autora, é inconcebível a ideia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade, já que é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo (Galvão, 2014). Dessa forma, inspirar-se nessa perspectiva amplia as vias para compreensão do significado das condutas infantis e das interações estabelecidas com o meio escolar, pois “[...] a ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos” (Dantas, 1990, p. 29).

A escola, para Wallon, é o meio inerente à infância, obra fundamental da sociedade contemporânea, e contexto privilegiado para o estudo da criança. Contudo, com a pandemia da Covid-19, a escola foi amplamente desafiada e questionada. As mudanças que ocorreram abrangeram desde os aspectos estruturais – tais como horários, organização, a estrutura das aulas – até em sua essência como espaço de interação, respeito às diferenças e igualdade de oportunidades. Todas essas mudanças inesperadas revelaram fragilidades há muito anunciadas, ocasionaram rupturas e evidenciaram qualidades da escola nem sempre valorizadas pela sociedade.

Os conflitos e desafios impostos pela pandemia adicionavam, às inúmeras e antigas preocupações, uma nova demanda ao trabalho docente. Era preciso, mesmo com a restrição de contato físico e de aproximação, tão naturais em outros tempos, buscar formas de garantir o momento das aulas como espaço de interação e motivação dos alunos. Muita insegurança permeava as ações dos professores nesse retorno à escola, pois em nenhum momento da história, o mundo tinha enfrentado situação semelhante que pudesse nortear o trabalho em sala de aula.

Uma angústia recorrente, e observada nas falas de professores, estava no fato de não ser possível acompanhar o que realmente os alunos conseguiam aprender no ensino remoto e assim poder traçar ações futuras, necessárias ao retorno presencial. Em alguns casos, o professor não teve tempo hábil para realizar a avaliação diagnóstica de seus alunos antes do fechamento das escolas, já que as aulas, iniciadas em fevereiro, foram suspensas no mês de março.

João Wanderley Geraldi (2017, p. 4) traz pistas às dificuldades enfrentadas no exercício da docência ao declarar que “[...] nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas– os focos de nossas compreensões”. Assim, tentar compreender a realidade se justifica para que se alcance uma abordagem que considere a complexidade que sempre existiu no cotidiano educacional:

Homens, nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que a cada vez não se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento em uma história do conhecimento poderão explicar (Geraldi, 2017, p. 4).

Entendendo o papel dos sujeitos envolvidos no processo educacional e também que a escola deve preservar o direito desses de exprimirem sua opinião sobre questões que lhe digam respeito, o que resguarda o sentimento de pertencimento, de acolhimento e de reflexão que estabelecem o vínculo social, tão prejudicados no ensino remoto, tornou-se imprescindível conhecer a percepção e os significados atribuídos pelas crianças ao atual contexto educacional.

A experiência relatada neste artigo ocorreu em uma turma de 23 alunos, do 5º ano, de uma escola da rede pública de Vitória - ES. Uma característica importante deste grupo reside no fato de estarem juntos, em sua maioria, desde o 1º ano do ensino fundamental e com a mesma professora desde o 3º ano. Por esse motivo, havia um conhecimento prévio dos avanços na aprendizagem e potencialidades do grupo observadas nos anos anteriores.

Dessa maneira, no ano de 2020 havia muita expectativa em dar continuidade ao trabalho com a leitura literária e a produção de texto iniciado no terceiro ano. Tudo mudou quando em fevereiro no estado do Espírito Santo foi registrado o primeiro caso de COVID pelas autoridades. Com o crescente número de casos e a insegurança que se instalou na população, as aulas foram suspensas no dia 22 de março de 2020. Acreditava-se que esse período de suspensão seria de apenas 14 dias, porém essa situação se prolongou até o ano letivo de 2021. Entre muita insegurança, isolamento social, exclusão digital da população mais carente, desemprego, fome e outros problemas sociais que ficavam evidenciados, havia a tentativa de dar continuidade ao trabalho realizado na sala de aula utilizando o ambiente virtual, ferramentas tecnológicas ou mesmo disponibilizando material impresso aos alunos sem acesso à internet. Esse período perdurou com os anos iniciais até junho de 2021, quando foi autorizado o rodízio ou escalonamento dos alunos na escola.

Os relatos escritos situam-se nesse momento histórico do retorno escalonado ao ensino presencial. O escalonamento dos grupos foi a alternativa encontrada pelos gestores para o retorno à sala de aula. Consistia na divisão das turmas em dois grupos (azul e amarelo), que frequentaram a escola em dias alternados. Ressalta-se que esse retorno foi marcado por muitas angústias originadas pelas incertezas de se garantir as condições apropriadas para o desenvolvimento da aprendizagem e segurança sanitária das crianças nesse cenário tão distinto e até então desconhecido.

Na tentativa de compreender esse cenário e encontrar possibilidades de respostas, buscou-se a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, por priorizar os conceitos de integração dos conjuntos funcionais, bem como

o papel da afetividade no desenvolvimento humano. A afetividade defendida por Wallon refere-se a uma gama de manifestações, demonstrando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, pelas reações das outras pessoas, assim como por disposições internas do indivíduo que desempenham papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando interesses e necessidades individuais (Wallon, 1995).

Vigotsky (1991) também defendeu a integração dos aspectos afetivos e cognitivos ao afirmar que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas, colocando em destaque o papel do outro na construção do conhecimento e na constituição do sujeito e de suas formas de agir. Esse teórico mostrou-se interessado em discutir a influência e a relação estreita entre o desenvolvimento humano e o contexto sócio-histórico, destacando o papel fundamental do aprendizado na evolução do sujeito; colocando em evidência o papel do educador como parceiro mais experiente, como mediador do processo de ensino aprendizagem; e a estreita conexão entre aprendizado, desenvolvimento e contexto educacional.

Tanto Wallon (1995) como Vigotsky (1991) enfatizaram o papel da linguagem e sua estreita relação com os progressos do pensamento. Pensamento que é compreendido pela possibilidade de mediação simbólica que envolve as relações dos sujeitos com o contexto sociocultural.

A linguagem tem ainda a função de lidar com os objetos em sua ausência, abstrair e generalizar qualidades, que segundo a perspectiva dialógica/interacionista é, sobretudo, uma forma de ação. Em consequência disso, é preciso considerar que o ensino da língua na escola deva dar-se através de textos, pela potencialidade exploratória que concede ao tratamento linguístico. De acordo com Bakhtin

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados com as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua -- recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -- mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 270).

No retorno à escola, constatou-se que apesar das inúmeras tentativas, no ensino remoto, de trabalho com os textos e da utilização constante dos recursos tecnológicos disponíveis, houve pouco avanço. Nem todos os alunos contavam com as condições tecnológicas para o desenvolvimento dessa prática. Também foram prejudicados pela falta da interação presente no movimento de uma sala de aula e muitas vezes não contavam com o apoio de um adulto na realização das atividades. Era preciso encontrar novamente a dinâmica perdida das aulas, envolver e acolher os alunos e oportunizar as condições para o desenvolvimento de todos.

Wallon (1995) defendia que a educação deve atender às necessidades, interesses e aptidões dos alunos. O professor, ao identificar tais aspectos, pode planejar situações de aprendizagem e assim ampliar as oportunidades de desenvolvimento. Nesse sentido, Amaral (2004, p. 138) esclarece que:

Ser professor na proposta de Henri Wallon implica também estar atento para a observação: a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.

Com base nos estudos wallonianos, Tassoni (2000), ao refletir sobre o que motiva o pensar, o agir e o falar de professores e alunos, revela que a motivação deles se desenvolve em uma relação de complementaridade. Para a autora, os professores sentem-se motivados no desejo de ensinar bem, na concretização da aprendizagem, na necessidade de ser compreendido pelos alunos e no interesse em lhes proporcionar experiências de sucesso. Já os aspectos motivadores dos alunos seriam o desejo de aprender de fato, a necessidade de compreender o professor e o interesse em vivenciar experiências de sucesso. O que não aconteceu de fato durante a pandemia.

Assim, era preciso buscar uma abordagem em sala de aula que desse conta de entender o nível de aprendizagem dos alunos do 5º ano, trabalhar com as emoções e sentimentos ocasionados pelo isolamento social, e possibilitar/resgatar a interação entre os alunos, e entre professor e alunos, tão prejudicada nesse período. Na certeza de que esse caminho não estaria na realização de uma lista de conteúdos, atividades e avaliações, mas na possibilidade de “[...] (re)conhecer outras maneiras de viver e de narrar o vivido, dando certa visibilidade a muitos protagonistas anônimos do acontecer coletivo” (Castillo, 2000, p. 11).

O TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL CARTA EM SALA DE AULA

De acordo com Cunha (2002), escrever cartas pessoais/íntimas é confrontar-se com códigos estabelecidos e, a partir deles, construir/inventar um lugar para si, através das palavras. Para essa autora, como uma prática de escrita “[...] fala tanto de quem a escreve como revela sempre algo sobre quem a recebe” (Cunha, 2002). Além disso, a troca de cartas, é uma forma de se expor, compartilhar experiências cotidianas e “[...] pôr ordem em suas ideias, clarificar e recordar pensamentos, sensações e sentimentos” (Viñao Frago, 1999, p. 127-128).

A carta foi um dos primeiros gêneros textuais que possibilitou a construção de relações interativas a distância na história das práticas comunicativas mediadas pela escrita. Embora muitos acreditem que a carta pessoal é um gênero que está a caminho da extinção na cultura ocidental, devido ao advento de várias formas de comunicação mediadas pela tecnologia, é inquestionável que se encontra ainda em uso na nossa cultura, assumindo outros objetivos, características e funções à medida que surgem situações mais complexas de interação.

Para Cunha (2002), esses escritos são “[...] quase sempre condenados ao descaso e ao esquecimento [...]”, mas se preservados, possibilitam analisar “[...] usos e funções da cultura escrita que, como a arte ou a literatura, também contribuem para entender melhor cada época e cada sociedade”. Por esse motivo, a escrita de carta deve ser objeto de pesquisa por estar de “[...] recheada de práticas culturais de um tempo, hábitos e valores partilhados plenos de representações de época”.

Cunha defende que a observação da evolução desta prática, de seus usos, maneiras e modos de escrever, e dos contextos em que são realizados, bem como dos materiais, objetos, signos utilizados para escrever revelam os significados e relações sociais estabelecidas no período em que a escrita se efetiva.

Nesse sentido, Schneuwly (2004) esclarece que os gêneros podem ser considerados ferramentas, na medida em que um sujeito (o enunciador) age discursivamente numa situação definida (a ação) por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico (o gênero). Assim, dominar um gênero consiste no próprio domínio da situação comunicativa.

Koch e Elias (2018) explicam que utilizar os gêneros como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem na escola é uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem. Estes objetivos podem ser de dois tipos: o primeiro, oportunizar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, compreendê-lo e produzi-lo na escola ou fora dela, para desenvolver capacidades que ultrapassem o seu uso e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes; o segundo, colocar os alunos em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como são na realidade.

Rojo e Barbosa (2015) caracterizam os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e interagir com outras pessoas. Todas as nossas falas e atividades estão articuladas a um gênero de discurso. Eles permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 299-300),

[...] o objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos, nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.

Um enunciado serve para expressar, por meio da linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros. Para Bakhtin (2003, p. 274-275),

[...] por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo seu conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades de comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo, limites absolutamente precisos.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), essas fronteiras residem entre o eu-locutor/falante e o outro-ouvinte/leitor nas interações sociais. Por esse motivo, é a alternância entre os sujeitos falantes, entre os enunciadore, que vai delimitar a fronteira ou o limite entre um enunciado/texto e outro.

Desse modo, na escrita de cartas, a alternância entre os sujeitos em interação é claramente marcada no envio e nas devolutivas dadas pelas crianças, que por estratégias pessoais procuravam manter o “fio da conversa” ao acrescentarem elementos novos ao texto, estabelecendo uma dinâmica interativa. As fronteiras, de acordo com Rojo e Barbosa (2015) também existem quando o leitor aprecia positiva ou negativamente, ao dialogar com o texto e até mesmo ao descartá-lo ou criticá-lo.

Utilizar diferentes linguagens para se expressar; manifestar emoções e sentimentos; ouvir outras pessoas com atenção, interesse e respeito por suas ideias e sentimentos; compartilhar informações e construir coletivamente o conhecimento são ações valorizadas pela escola e esperadas que o aluno alcance ao final do ensino fundamental. Contudo, para que isso ocorra, faz-se necessário uma mudança de perspectiva e uma redefinição do objeto de ensino, que não se reduzem na realização de inúmeros exercícios gramaticais, que pouco ou nada têm de interativos e funcionais.

Longe disso, é preciso assumir o texto como eixo de ensino e que a língua comporta a dimensão de “[...] sistema em uso, de um sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões” (Antunes, 2009, p. 21). Levando-nos a compreender, o que defende Bakhtin (2003), que as atividades humanas não são estáticas porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais, e

não são estanques, pois estão estreitamente relacionadas e muitas vezes funcionam de maneira imbricada ou híbrida.

METODOLOGIA

Neste texto, para atender o objetivo de destacar e analisar a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem na escola, adotou-se como opção metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho exploratório-descritivo.

O estudo qualitativo, de acordo com Minayo (2015), trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada por possuir um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para Esteban (2003), o cotidiano escolar é uma realidade de emergência, em que o pesquisador busca perguntas e respostas distantes das verdades definitivas, pois o processo pedagógico, caracterizado pela interação individual-coletivo, pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, sem trajetos pré-definidos e previsíveis. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória por, de acordo com o que aponta Gil (1999), esclarecer conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores acerca de determinado fato. E descritiva, por ter como finalidade a descrição das características de um fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 1999).

Para apresentar as reflexões que envolveram este processo, elaborou-se um relato de experiência vivenciado por uma professora e alunos do 5º ano, nas aulas de Língua Portuguesa, durante a pandemia. Esse relato exemplifica o que esclarece Nóvoa (2017) ao afirmar que no “[...] dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades”.

Para o autor, nem sempre se reconhece devidamente o papel do professor e a sua função formadora adquirida no lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Por esse motivo, é essencial, como em toda pesquisa, que essa experiência deva traduzir-se em escrita, com os professores assumindo a autoria dos trabalhos.

Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (Nóvoa, 2017).

Com base nesses pressupostos metodológicos e na fundamentação teórica adotada, neste relato de experiência, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise das interações presentes nas cartas produzidas pelos alunos do 5º ano no retorno ao ensino presencial escalonado, durante a pandemia.

A experiência relatada ocorreu em uma turma de 23 alunos, do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Vitória/ES. As ações aqui descritas situam-se de junho, início do ensino presencial escalonado, ao final de outubro de 2021, quando foi autorizado o retorno ao ensino presencial regular.

AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO NA ESCRITA DE CARTAS

Na primeira semana de retorno ao ensino presencial escalonado, havia uma grande agitação das crianças. Essa agitação foi seguida de frustração ao constatarem a ausência da metade da turma, que pertencia ao outro grupo, e ao perceberem que a nova rotina exigia uma postura muito mais engessada/controlada. Por esse motivo, eram frequentes as perguntas sobre os colegas: Queriam saber se estavam bem, se frequentavam a aula, se ainda estavam na escola, se realizavam as mesmas tarefas que eles, se haviam crescido ou como estavam fisicamente. Curiosidade natural a um grupo que partilhou a maior parte da infância e de forma abrupta tinha perdido esse vínculo no ano em que enfrentamos o isolamento social.

Com intuito de regressar ao movimento natural de trabalho com a língua em sala de aula; resgatar os aspectos motivadores para o desenvolvimento dos alunos do 5º ano; bem como promover interação e experiências significativas de leitura e escrita, foi apresentado para a turma o livro *O carteiro chegou*, de Allan e Janeth Ahlberg (2007).

Nessa história, as personagens dos contos infantis gostam de mandar e receber cartas. João, por exemplo, aproveita para agradecer ao gigante pelas ótimas férias que sua galinha de ovos de ouro lhe proporcionou. Cachinhos Dourados aproveita para se desculpar com a família Urso pela confusão causada na casa deles. Por isso, quando o carteiro chega é sempre uma festa, e todo mundo o convida para entrar. O livro, que é todo contado em rimas, vem cheio de cartas de verdade, postais, livrinhos, convites e envelopes para que as crianças possam manipular as correspondências entregues pelo carteiro aos personagens dos contos infantis. A partir da leitura da obra realizada em sala de aula e depois de uma conversa sobre a história, foi possível refletir sobre a

finalidade das correspondências e de suas principais características.

Em outro momento, uma aluna contou que descobriu entre os guardados de sua avó, as cartas que o avô enviava do Nordeste quando namoravam e de como a forma de se comunicar naquela época era diferente. Através do relato da aluna, o grupo compreendeu o valor histórico e afetivo que aquelas cartas tinham para a família. Além de possibilitar o contato com a escrita do avô que já não estava fisicamente entre eles.

Algumas crianças comentaram que nunca haviam recebido uma carta. A partir dessa constatação, foi proposta a troca de cartas entre os grupos que não se encontravam há mais de um ano. Os textos deveriam ser escritos em papéis de carta, depositados em uma caixa de papelão enfeitada e com a identificação Correio da Amizade, para serem entregues aos colegas que estavam no outro grupo.



Figura 1 - Carta original de um estudante da turma.

Fonte: Arquivo pessoal.

A carta anterior é um exemplo da escrita das crianças da turma. As fotos das produções foram feitas com o celular e sem a iluminação adequada, por esse motivo, a qualidade não é muito boa. Foram retirados os nomes das crianças e palavras que pudessem identificá-las. Ressalta-se que foram utilizados, em alguns casos, apenas fragmentos da carta.

As produções escritas revelaram os sentimentos agradáveis e desagradáveis que perpassaram os processos de aprendizagem nesse período. Os dizeres dos alunos evidenciaram o valor atribuído à escola; ao ensino e a valorização das relações construídas no contexto escolar; e a satisfação que sentiam em retornar ao ensino presencial, embora sempre relatassem a vontade de todo grupo estar unido novamente no ambiente escolar. A forma como a escola é retratada na figura 1 – entre montanhas, corações, nuvens e sol – ressalta os sentimentos positivos em relação a esse espaço. Os mesmos sentimentos podem ser observados no desenho enviado com uma das cartas (figura 2), que mostra a expectativa do retorno à escola. Enquanto a criança aguarda a entrada com sua mochila, a equipe escolar prepara uma festa com direito a bolo e flores, em um dia de céu azul e muito amor.



Figura 2 - A expectativa do retorno à escola.

Fonte: Arquivo pessoal.

Os relatos evidenciaram a presença de sentimentos como de alegria, entusiasmo e satisfação em poder se comunicar com os colegas novamente. Havia também referências às atividades que desenvolviam em sala com a professora regente e com os professores de áreas específicas. A diversão e a brincadeira na realização das atividades foram frequentes nos textos das cartas. Assim, o diálogo que se pretendia estabelecer com o colega, separado no espaço e no tempo, atuava como motivação em mão dupla. O momento de entrega das correspondências era um acontecimento, marcado por palmas, gritos e muita ansiedade. O que caracteriza o poder de contágio das emoções entre os pares, pressuposto defendido nos estudos de Wallon.

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações de afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. [...] as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu carácter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano (Galvão, 2014, p. 61-62).

Inicialmente, para o trabalho docente, a escrita das cartas possibilitaria o diagnóstico dos níveis de escrita e de leitura dos alunos, e para os alunos permitiria a interação e a troca de notícias entre os grupos. Contudo, a troca de mensagens proporcionou também o despertar para relações de amizade rompidas pelo distanciamento e o tempo; estimulou a verbalização das emoções e promoveu a aproximação entre os grupos, entre os alunos e o objeto de conhecimento, e entre alunos e professor.

Tassoni (2013) explica que as relações entre alunos, professores, conteúdos, livros e escrita não acontecem somente no campo cognitivo. O trabalho que o professor realiza, a forma como ele interage, como trata o conteúdo, as atividades que utiliza, influencia a construção dessa relação. Vale destacar que o pressuposto walloniano de afetividade não se refere apenas a ser carinhoso e agradar o aluno, mas também “[...] se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na realidade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor” (Leite, 2018, p. 214).

Nesse sentido, a linguagem assume a dimensão defendida por Bakhtin de que “[...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (Bakhtin & Volochinov, 2006, p. 113). Dessa forma, instaura-se como elemento fundamental ao desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo, uma vez que permite a compreensão do mundo e nele atuar. Apoiar-se nessa concepção de linguagem significa considerar

- a) que a ‘língua’ (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria [...], mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) que os ‘sujeitos’ se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. [...] Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;

c) que as ‘interações’ não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. [...] (Geraldi, 2017, p. 6).

Dessa maneira, conhecer os sentimentos dos alunos, após um longo período de distanciamento possibilitou refletir sobre a efetividade do trabalho realizado e planejar ações de intervenção e resgate de vínculos perdidos.

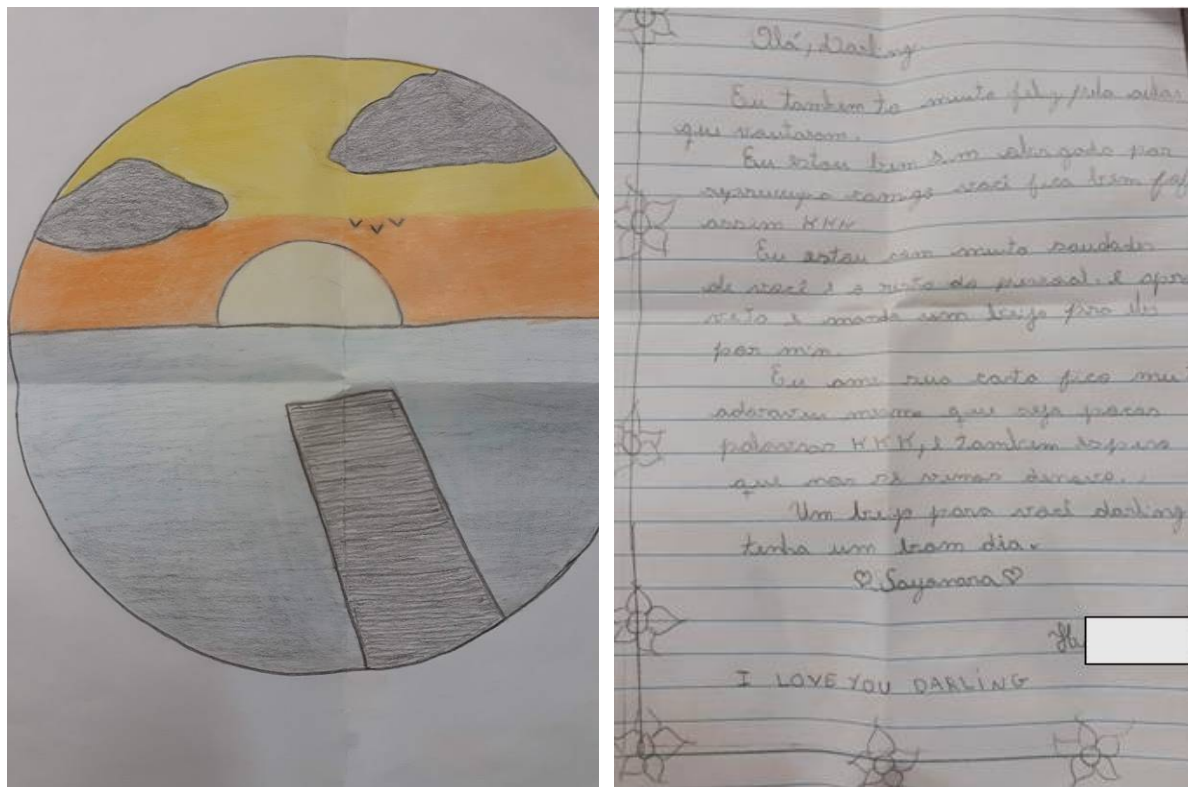


Figura 3 - Uma das primeiras cartas em que é possível observar as dificuldades de escrita da criança. O desenho ao lado foi feito para presentear o destinatário.

Fonte: Arquivo pessoal.

A escrita das cartas era realizada nas aulas de Língua Portuguesa. A cartada figura 3 exemplifica as dificuldades observadas após o retorno. De início, esse momento exigia uma maior intervenção da professora. Havia muitas dúvidas em relação à estrutura do texto, à organização dos parágrafos, às normas ortográficas, à pontuação e à manifestação dos sentimentos em relatos escritos. As dificuldades do grupo eram selecionadas de acordo com as ocorrências e, posteriormente, abordadas nas aulas de análise linguística. Assim, a cada aula era possível perceber uma maior desenvoltura e segurança na escrita nos textos.

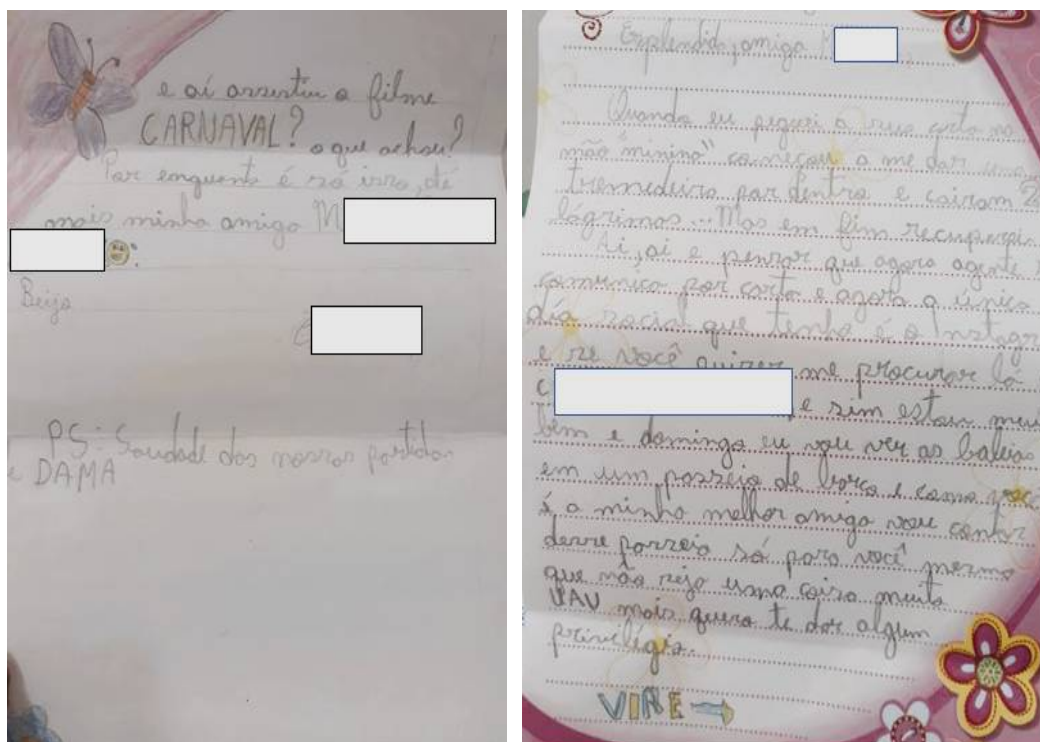


Figura 4 - Carta transcrita em que se percebe a emoção e a preocupação estética com a mensagem.

Fonte: Arquivo pessoal.

O momento da espera das cartas era marcado por muita ansiedade. Já a leitura era marcada inicialmente por um silêncio seguido por manifestações de alegria, sorrisos, lágrimas e surpresas. A preocupação estética e com a mensagem aumentava a partir da consciência que tomavam das possibilidades da escrita. Observa-se no trecho anterior a apropriação do uso das aspas, trabalhada em uma das aulas de análise linguística, empregada para indicar a forma coloquial como se tratavam nos momentos de diversão (Figura 4).

A emoção despertada durante a atividade também foi percebida pelas famílias. Houve relato de familiares sobre a ansiedade das crianças quando chegava o primeiro dia da semana de estudo presencial, pois era o momento em que receberiam as cartas com as respostas das colegas. As cartas constantemente apareciam enfeitadas com adesivos, desenhos e alusões a influências musicais típicas da idade.

A familiaridade com a escrita de cartas trouxe uma maior liberdade de escrita. Rojo e Barbosa (2015) afirmam que a finalidade, o funcionamento e a especificidade da esfera/campo em seu tempo e lugar histórico determinam as características do gênero discursivo. A exemplo disso, nota-se como as cartas são influenciadas pela linguagem utilizada nas mensagens das redes sociais, como WhatsApp, Facebook e Instagram, tão utilizadas na atualidade, inclusive como ferramentas de comunicação entre a escola e as famílias no período da pandemia.

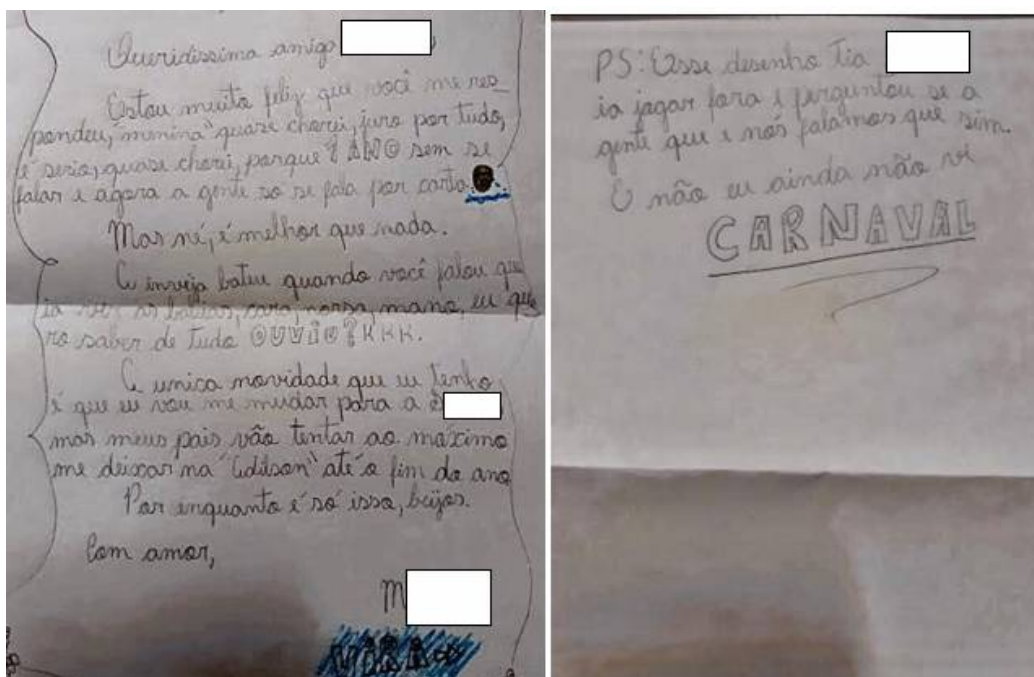


Figura 5 - Carta em que a aluna faz uso de outros recursos linguísticos, utilizados nas redes sociais para atingir seus objetivos.

Fonte: Arquivo pessoal.

Substituindo a pontuação, ou acompanhando-a, os emojis eram utilizados como recursos para demonstrar emoção, alegria ou tristeza, até mesmo em textos manuscritos tradicionalmente (Figura 5). A intensidade do riso em algumas circunstâncias é demonstrada pela quantidade de vezes em que a letra 'K' (de forma) repete-se, para indicar a gargalhada exagerada ou um riso curto com a repetição das letras 'RS' (minúsculas). Outro recurso adotado nas mensagens, e observado tanto nas histórias em quadrinhos como nas redes sociais, é o uso de letras maiúsculas (todas em caixa alta) em uma sequência para realçar a intensidade da fala na linguagem oral, servindo muitas vezes para dar uma ordem ou fazer uma exigência com bom humor.

Outra apropriação observada na escrita das cartas encontra-se na utilização de estrangeirismos, na maioria das vezes provenientes das influências do j-pop (música pop japonesa) e k-pop (música pop sul coreana), tão comuns na preferência dessa faixa etária. Os símbolos usados em animes e mangás - alguns eram desconhecidos e precisaram ser explicados à professora - também estão presentes em alguns textos das crianças. Nenhum deles foi utilizado de forma aleatória ou sem conexão com a mensagem que se pretendia transmitir.

Rojo e Barbosa (2015) caracterizam esses textos como multimodais. Esclarecem que texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos em sua composição, e estão cada vez mais frequentes nas produções contemporâneas, por esse motivo, torna-se uma questão importante para a produção de sentidos e para a análise dos mesmos.

Além desses recursos linguísticos, as produções textuais foram assumindo o estilo do próprio autor, sendo possível constatar algumas apropriações para se atingir os objetivos da escrita. Como no trecho a seguir (figura 6) em que, além de utilizar uma colocação pronominal não habitual a idade ('responda-me'), o remetente utiliza um verso da música de Nando Reis com a intenção de manter o diálogo com o destinatário em outras correspondências:

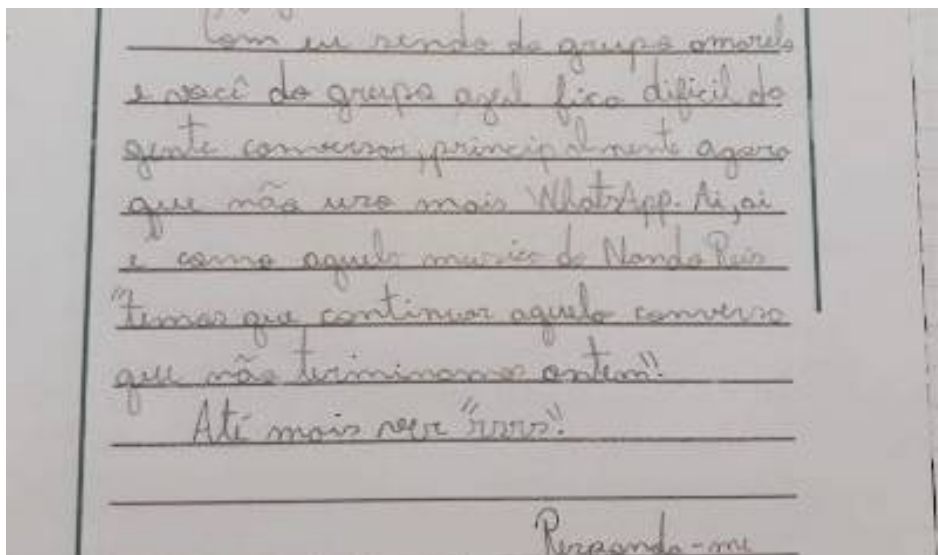


Figura 6 - Trecho da carta em que há a utilização de versos da música de Nando Reis e a experimentação de outras formas linguísticas.

Fonte: Arquivo pessoal.

A dificuldade de alguns alunos em lidar com o novo contexto da pandemia, também pode ser observada nos textos em sentimentos relacionados ao medo, à insegurança e à tristeza causada, em alguns casos, pela perda de pessoas de seu convívio. Na carta da figura 7, percebe-se a tristeza da remetente em um momento de reflexão quando afirma “Estou ‘profunda’. E cheguei à conclusão de que as pessoas mudam, umas de aparência, outras o pensamento, no seu caso as pessoas se mudam. Né?”. Apesar disso, essa tristeza logo dá lugar à narrativa dos episódios cotidianos com bom humor.

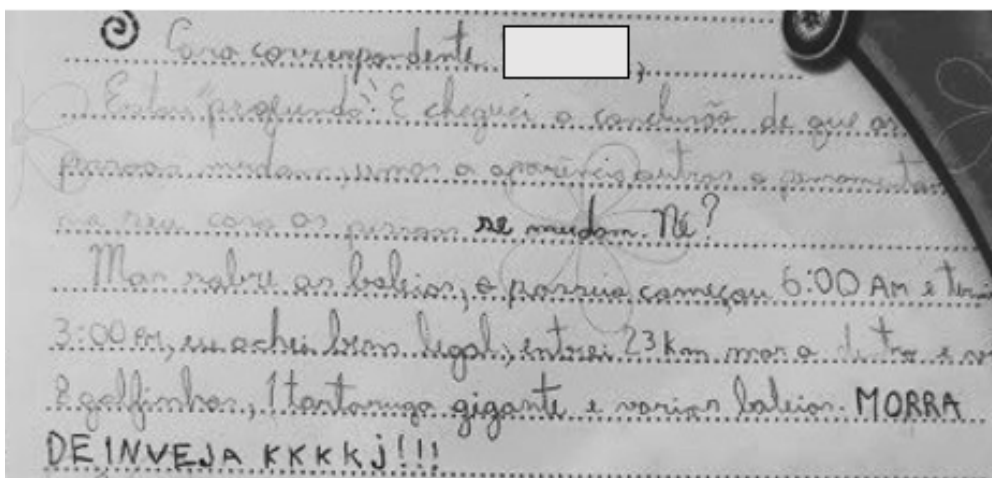


Figura 7 - Na carta transcrita a aluna faz uma reflexão sobre as mudanças pelas quais estão passando na etapa da vida em que se encontram.

Fonte: Arquivo pessoal.

É importante destacar que, antes da entrega das cartas produzidas, parte do tempo das atividades destinava-se ao processo de correção, intervenção da professora junto aos alunos e reescrita dos textos. Esse momento era sempre marcado pela valorização e respeito pela produção do aluno. As intervenções ocorriam de forma individual, em duplas ou coletivamente, dependendo da situação que causava dúvida. Com o decorrer da atividade, o trabalho de esclarecimento das dúvidas e a abordagem das dificuldades de escrita nas aulas de análise linguística ajudaram muito a reduzir a necessidade de apoio da professora.

Novos gêneros textuais foram inseridos na atividade para suprir a necessidade de interação entre os grupos, como por exemplo, as páginas de diários – para relatar um acontecimento do dia – e os cartões de felicitações em datas especiais, como o Dia do Amigo e o Dia do Estudante. Alguns textos eram compartilhados com a turma, pelo remetente ou destinatário das cartas, o que contribuiu para que as crianças se apropriassem dos recursos utilizados pelos colegas no processo da escrita e descobrissem sua própria maneira de estabelecer a interação com o colega.

A atividade, que seria desenvolvida em um único mês, estendeu-se a pedido das próprias crianças até a segunda quinzena de outubro, quando encerrou-se o estudo escalonado. E à medida que se apropriavam da experiência, adotavam novos recursos linguísticos para interagir com os colegas e refletir sobre a vida.

À medida que a atividade avançava, muitas reflexões sobre a língua foram feitas. Todas com intuito de sanar as dúvidas encontradas no momento da escrita. Outras dúvidas surgiam à medida em que se aventuravam na prática de escrita das cartas, seguindo o curso natural do ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

A realização dessa atividade com os alunos do 5º ano possibilitou, no lugar de uma escrita destinada à correção do professor, a prática de produção de texto como relação interlocutiva, como assinalado por Geraldí:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz); [...]
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldí, 2017, p. 137).

Seguindo o que defende Wallon (1995), nesta experiência, promover um contágio emocional positivo contribuiu para o desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, observou-se um avanço nas atividades escritas, em que muitas dificuldades constatadas no retorno à escola foram superadas. Mas essencialmente, resgatou-se a função da escola como espaço privilegiado para as interações, pois de acordo com Tassoni (2000) as experiências vivenciadas com as pessoas marcam e conferem aos objetos um sentido afetivo. Tais experiências acumuladas constituem a história de vida de cada um e possibilitam a (re)significação do que foi internalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse relato de experiência é possível concluir que a afetividade se apresenta como fator de extrema importância nos processos de ensino-aprendizagem na escola. O desenrolar do Correio da Amizade, durante o ensino escalonado na pandemia, leva-nos a entender como os aspectos afetivos e cognitivos estão interligados, e que as relações sujeito-objeto-agente mediador são também marcadas pela afetividade.

A utilização das cartas como estratégia de leitura e escrita foi de extrema importância para que os alunos tivessem a oportunidade de expor e falar dos seus sentimentos e emoções, além de possibilitar recordar momentos e sensações perdidas com o isolamento social, levando-os a entender também o lugar do outro nesse contexto. Em contrapartida, a necessidade de estabelecer um diálogo com o outro através da troca de cartas na turma do 5º ano, facilitou não só ao conhecimento do gênero, como também possibilitou a apropriação de conhecimentos linguísticos e o reconhecimento da escrita como suporte para interação, expressão do pensamento e das emoções vivenciadas por esses sujeitos.

Em relação à prática docente, elucidou os percursos que deveriam ser tomados em relação à aprendizagem dos alunos; promoveu uma maior interação com as crianças; e revelou as dificuldades emocionais enfrentadas por eles, e muitas vezes também vivenciadas pelos professores, tais como a dúvida, o medo, a insegurança e, sobretudo, o desejo de retorno à normalidade.

O texto na dimensão assumida nessa experiência do Correio da Amizade é, como afirma Geraldí (2017), o lugar onde o encontro autor/leitor se dá; uma oportunidade de diálogo de um com outro em busca de respostas; um meio de estimular operações mentais, em que as perguntas surgem, não de forma genérica e prévia, mas porque se leu e é preciso manter a interação com o outro, estabelecendo uma relação pessoal dos alunos com o universo da escrita.

Com base nessas considerações, e ancorando-se na perspectiva de Wallon, compreende-se que a emoção é o elemento desencadeador para o desenvolvimento psíquico, e uma de suas características principais é sua função social, capaz de estabelecer elos com os demais. Logo, conhecer os sentimentos dos alunos, valorizá-los e refletir sobre a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, é essencial para se estabelecer vínculos com as práticas escolares de leitura e escrita.

Vale destacar que o envolvimento dos alunos nas atividades propostas possibilitou a compreensão de que eles não estão protegidos dos sentimentos provocados por situações externas à sala e à escola. Assim, como sujeitos inseridos no processo, e não alheios a ele, foi possível elaborar ideias sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmos. Na mesma medida que se observou a evolução dos textos das cartas que progressivamente apresentavam, de acordo com as dificuldades de cada um, melhorias no aspecto formal para atender à necessidade de interação do momento.

Sabe-se que o isolamento social prejudicou e muito a vida escolar das crianças. Na tentativa de minimizar esse dano e para atender às necessidades que surgiram, o trabalho docente teve que se reinventar. As consequências disso para a formação futura dos sujeitos que vivenciaram a pandemia ainda são desconhecidas. Contudo, esse período serviu para aclarar a relevância dos aspectos físicos do espaço escolar, do contato com os

seus sujeitos, da linguagem e dos conhecimentos de cada cultura para a formação do contexto necessário para o desenvolvimento dos sujeitos.

A vivência dessa prática em sala de aula demonstra que a escola não está parada no tempo, alheia aos acontecimentos, mas apesar de todos os obstáculos e desafios transforma-se juntamente com a criança. Além disso, ao vivenciá-la e constatar suas possibilidades na educação, tornou-se muito mais claro o caminho que a docente assumiria como pesquisadora que é dar continuidade às investigações sobre a influência da afetividade no desenvolvimento das práticas de leitura literária nos anos iniciais.

Para finalizar, o relato de experiência apresentado demonstra a relevância de se pensar a dimensão afetiva do processo de mediação pedagógica, e não apenas os aspectos cognitivos, como um fator determinante na relação do aluno com a escola. Por esse motivo, faz-se necessário compreender a criança como um ser total, concreto, ativo, e a importância do contato com o meio social e das interações para a aprendizagem e apropriação do conhecimento na educação básica.

REFERÊNCIAS

- Ahlberg, A., & Ahlberg, J. (2007). *O carteiro chegou* (Eduardo Brandão, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas.
- Amaral, S. A. (2004). Estágio categorial. In A. A. Mahoney, & L. R. Almeida (Org.), *Henri Wallon: psicologia e educação* (p. 51-58). São Paulo, SP: Loyola.
- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo, SP: Parábola.
- Bakhtin, M. M. (2003). Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, trad., p. 261-306). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M., & Volochinov, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (Michel Laud e Yara Frateschi Vieira, trad.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF.
- Castillo, A. G. (2000). Um archipiélago desconocido. Archivos y escrituras de la gente común. *Revista Trimestral de la Asociación de Archiveros de Castilla y Leon*, (38), 6-11.
- Cunha, M. S. (2002). A escrita epistolar e a história da educação. In: *Anais da 25ª Reunião da Anped*. Caxambu, MG. Recuperado de: <http://25reuniao.anped.org.br/posteres/mariateresasantoscunhap02.rtf>
- Dantas, H. (1990). *A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo, SP: Manole.
- Esteban, M. (2003). Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In R. L. Garcia (Org.), *Método, métodos e contramétodo* (p. 124-145). São Paulo, SP: Cortez.
- Galvão, I. (2014.). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Geraldi, J. W. (2017). *Portos de passagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Kock, I. V., & Elias, V. M. (2018). *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Leite, S. S. (Org.). (2018). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. São Paulo, SP: Mercado das Letras.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento* (14a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

- Rojo, R., & Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo, SP: Parábola.
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In R. Rojo, & G. S. Cordeiro (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (p. 21-39). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Tassoni, E. C. M. (2013). Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 524-544. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-2812013000200008
- Tassoni, E. M. (2000.). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Estadual de Campinas, São Paulo.
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Viñao Frago, A. (1999). *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. México, MX: Fundación Voces y Vuelos.
- Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo, SP: Difusão Europeia do livro.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Josiane Xavier Theláu Campos: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). josianexcampos@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3803-6992>

João Paulo Casaro Erthal: Professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. jperthal@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3578-2340>

DECLARAÇÃO

Os autores deste artigo declaram a autorização da publicação na revista *Teoria e Prática da Educação*, levando em consideração que o artigo é inédito e não foi submetido à avaliação em outro periódico.