

O GOSTO PELA PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTOS FANTÁSTICOS NA ESCOLA¹

EL GUSTO POR LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE CUENTOS FANTÁSTICOS EN LA ESCUELA

THE TASTE FOR WRITTEN PRODUCTION OF FANTASTIC SHORT STORIES AT SCHOOL

Roberta Leal Lopes Guimarães*

Rogério Soares de Oliveira**

Universidade Estadual de Santa Cruz

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender como o fenômeno da gostatividade pelo gênero conto fantástico pode despertar o interesse de alunos para a produção escrita. O estudo seguiu o delineamento da pesquisa-ação e foi desenvolvido com 27 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública municipal da cidade de Buerarema-BA. Os dados foram coletados a partir da aplicação de cinco instrumentos: observação participante, entrevista, diário de campo, sequências didáticas (que se configuraram como projeto de intervenção) e questionário avaliativo. O aporte teórico toma como referência estudos sobre gostatividade, ensino de produção textual na escola, ensino de literatura e literatura fantástica. Os resultados corroboram a hipótese de que os alunos se sentem mais interessados em produzir gêneros textuais com os quais mais se identificam, o que se articula com o conceito de gostatividade aplicado aos espaços de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Gostatividade. Produção escrita. Contos fantásticos. Sequências didáticas.

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo el fenómeno de la gustatividad por el cuento fantástico puede despertar interés en los estudiantes por la escritura. El estudio fue una investigación-acción desarrollada con 27 alumnos del 7º año de la Enseñanza Básica II, en una escuela pública municipal de la ciudad de Buerarema-BA, Brasil. Los datos fueron recolectados a través de la aplicación de cinco instrumentos: observación participante, entrevista, diario de campo, secuencias didácticas (que se configuraron como proyecto de intervención) y un cuestionario de evaluación. El aporte teórico toma como referencia los estudios sobre gustatividad, enseñanza de producción textual, enseñanza de literatura y literatura fantástica. Los resultados corroboran la hipótesis de que los estudiantes se interesan más en producir

¹ O estudo possui aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP –, sob o número de protocolo CAAE:09931219.9.0000.5526.

* Mestra em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal na cidade de Buerarema (BA). Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual na cidade de São José da Vitória (BA). E-mail: rbta.lopes@gmail.com.

** Doutor em Didática das Línguas e das Literaturas, pela Universidade Complutense de Madri (Espanha). Professor Titular do Departamento de Letras e Artes da UESC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagens e representações (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC). E-mail: rosoliveira@uesc.br.

gêneros textuais con los que más se identifican. Esto se articula con el concepto de gustatividad aplicado a los espacios de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Gustatividad. Producción escrita. Cuentos fantásticos. Secuencias didácticas.

ABSTRACT: This article presents the results of a study that aimed to understand how the 'like factor' in fantastic short stories can trigger the interest of students for written production. This study followed the action research design and was conducted with 27 students of the 7th grade of Elementary School II in a municipal school of the city of Buerarema-BA, Brazil. The data were collected through the application of five tools: observation of the participant, interview, field diary, didactic sequences (which were an intervention project), and the evaluative questionnaire. The theoretical input uses the concept of 'like factor', as well as studies on the teaching of text production, literature in the classroom, and fantastic literature. The results support the hypothesis that the students feel more interested in producing the genre with which they identify the most, which relates to the concept of like factor applied to spaces for teaching and learning.

KEYWORDS: 'Like factor'. Written production. Fantastic short stories. Didactic sequences.

1 INTRODUÇÃO

Nos discentes que ingressam no Ensino Fundamental II (EF II) e no Ensino Médio, é perceptível aos professores de todas as áreas a falta de habilidades necessárias para a escrita, especialmente as relacionadas à sintaxe, à composição, à pontuação, à organização dos parágrafos, às adequações ortográficas e à progressão textual, entre outras. Essa dificuldade se soma ao fato de que, em geral, as atividades de escrita na escola estão desvinculadas da vida sociocultural dos alunos, não apresentando, portanto, um sentido explícito. Ainda sobre isso, é oportuno salientar que, historicamente, a prática de escrita na escola está relacionada a vários fatores, dentre eles, ao castigo e à ocupação dos alunos na ausência de um professor.

É notório que o foco na condução das atividades de escrita está no que Dolz, Gagnon e Decândio (2010) denominam fenômeno linguageiro, priorizando, em todas as etapas do processo, elementos de ordem textual, pragmática, sintática, ortográfica, lexical e gráfica em detrimento de outros que são igualmente importantes, como o fenômeno psicológico, no qual se situa a dimensão afetiva da escrita, e o fenômeno social (Simard, 1992 *apud* Dolz; Gagnon; Decândio, 2010). A ênfase no fenômeno linguageiro contribui para que a produção escrita escolar deixe de exprimir sentido e significado que propiciariam uma experiência exitosa e prazerosa para os estudantes.

Este artigo se centra em um estudo relacionado ao fenômeno psicológico, especificamente no que tange à dimensão afetiva da escrita, tratando da relação entre o fenômeno da gostatividade e a produção de contos fantásticos (CF) na escola. Assim, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender de que maneira a gostatividade pelo gênero conto fantástico contribui para que haja maior interesse e êxito na produção escrita na escola. Como objetivos específicos, buscamos: identificar os motivos pelos quais os estudantes são relutantes, quando solicitados, a produzirem textos na escola; verificar se a fantasia, enquanto estratégia criativa, pode contribuir para que o discente se sinta interessado por escrever; averiguar, através da observação, entrevistas e questionários avaliativos, se a escolha por afinidade do gênero conto fantástico pode influenciar de forma positiva ou negativa na produção textual do aluno; e avaliar, mediante comparações das sequências didáticas (SD) elaboradas, se o interesse em produzir textos escritos em sala de aula sofreu alterações. Nesse contexto, a gostatividade e a produção de contos fantásticos nas aulas de língua portuguesa em uma turma de sétimo ano do EF II configurou-se como nosso objeto de estudo.

No que se refere à gostatividade, Andrade Neta (2011) define esse termo como uma reação emocional, inconsciente e não deliberada que se conforma através da aprendizagem. Assim, gostar ou não de algo nos parece estar ligado a uma experiência exitosa. Dessa forma, esta pesquisa teve origem em nossas experiências sobre a relação entre gostar (ou não) de um determinado gênero textual, o grau de interesse por produzi-lo e o êxito alcançado pelos alunos na produção desse gênero.

No que concerne à metodologia, realizamos uma pesquisa-ação, na modalidade de investigação-para-a-ação, com a participação de 27 alunos de uma turma de sétimo ano de uma escola pública do município de Buerarema (Bahia). Para tanto, fizemos uso de cinco instrumentos: observação participante, entrevista, diário de campo, sequências didáticas e questionário avaliativo. Os dados foram analisados com base no paradigma qualitativo e considerando quatro categorias: gosto em escrever, gosto pelo fantástico, gosto em produzir textos nas aulas de LP e implicações emocionais.

Para fins práticos, além da introdução e das considerações finais, o artigo está estruturado em duas seções, a saber: na segunda seção, intitulada *Educação, emoção e afetividade: a gostatividade na produção de contos fantásticos*, discorreremos sobre os aspectos teóricos sobre os quais se desenvolveu a pesquisa. Para tanto, recorreremos às definições de emoções e sentimentos e sua relação com a educação. Na mesma linha, tratamos das dimensões da escrita, especialmente no que tange ao fenômeno psicológico, responsável por abarcar a dimensão afetiva da escrita. Ainda nessa seção, apresentamos o conceito de gostatividade (Andrade Neta, 2016), que foi o principal eixo teórico norteador de nossas análises e reflexões. Na terceira seção, intitulada *Análise e discussão de dados*, apresentamos os delineamentos, procedimentos e etapas metodológicas da pesquisa, bem como a análise e a discussão dos dados obtidos.

2 EDUCAÇÃO, EMOÇÃO E AFETIVIDADE: O FENÔMENO DA GOSTATIVIDADE NA PRODUÇÃO DE CONTOS FANTÁSTICOS

Nos espaços educativos de formação e pesquisa, é crescente a discussão sobre a importância de se considerar a afetividade nas práticas pedagógicas, já que essas podem influenciar, positiva ou negativamente, o processo de aprendizagem. Freire (1996, p. 164-165) salienta que, “[...] como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista [...]”. Dessa forma, é necessário darmos a devida atenção aos aspectos afetivos e emocionais no ambiente escolar, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é também uma atividade na qual “[...] a afetividade evolui ao longo do desenvolvimento do indivíduo para um plano mais cognitivo, diversificando as necessidades e as manifestações de afeto” (Grotta, 2006, p. 219). Tassoni (2000) afirma que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, e que isso ocorre a partir das interações sociais. Para a autora, “[...] os fenômenos afetivos referem-se igualmente aos estados de raiva, medo, ansiedade e tristeza” (Tassoni, 2000, p. 14). Logo, sentimentos como angústia e frustração, além dos citados anteriormente, também são experimentados no ambiente escolar e acabam desgastando o aluno (e o professor), o que pode dificultar sua atividade cognitiva.

Por isso, buscar meios de combater ou, ao menos, reduzir sentimentos de medo, angústia, frustração e ansiedade em nossos alunos, inclusive diante das propostas de produção escrita, é algo desafiador, mas necessário para que o processo se dê de forma prazerosa e que alcance o êxito pretendido. O principal desafio talvez esteja nas nossas próprias crenças, sobretudo a que sobrepõe a razão à emoção no processo educativo.

Leite (2012) faz referência ao fato de a dimensão afetiva historicamente ter sido relegada a segundo plano no processo de ensino-aprendizagem. Ainda conforme o estudioso,

No caso da dualidade razão x emoção, durante séculos o pensamento dominante, além de assumir o dualismo, elegeu a razão como a dimensão superior, que melhor caracteriza o homem, chegando a situar a emoção como o lado sombrio e nebuloso da natureza humana, responsável por grande parte de suas mazelas: assim, seria função da razão o controle/domínio sobre a emoção, ou seja, só assim o homem não correria o risco de perder a razão. (Leite, 2012, p. 356-357)

Mesmo que nas duas últimas décadas a afetividade venha ganhando notoriedade nos estudos e, de certa forma, nas práticas pedagógicas, Tassoni (2000) também advoga que existe muita divergência quanto à sua conceituação. Segundo a estudiosa,

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)

Considerando a natureza subjetiva da afetividade e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, Tassoni (2000, p. 3) enfatiza que:

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. 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.

Consideramos que a afetividade, em especial as emoções e sentimentos, é fator que implica não apenas o gosto pela leitura, mas também o processo de produção textual, visto que “[...] o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (Leite, 2006, p. 23). Consolidando a ideia de Leite, Barcelos (2015, p. 67) afirma que “[...] o gerenciamento bem-sucedido das emoções pode levar os alunos a uma aprendizagem bem-sucedida”.

Assim, Barcelos (2015) se refere ao letramento emocional que, segundo ela, embora não esteja contemplado nos pressupostos da linguística aplicada, já o é em educação e muito utilizado em outros países. A autora apresenta os aspectos que devem ser oportunizados pela escola para promover o letramento emocional, a saber: consciência sobre vocabulários a respeito de sentimentos; compreensão de pensamentos, sentimentos e ações; gerenciamento de sentimentos; promoção da autoestima; gerenciamento de conflitos; e entrosamento em grupos e habilidades de comunicação (Barcelos, 2015).

Ainda não há evidências científicas acerca da relação entre o gostar do que se faz e o êxito que se obtém. No entanto, o gostar ou não de algo nos parece estar ligado a uma experiência exitosa, uma vez que a gostatividade, do ponto de vista teórico, é “[...] una reacción emocional no deliberada, de origen inconsciente, que se conforma a través del aprendizaje durante el desarrollo individual y se manifiesta automáticamente con relación a personas, grupos, objetos, actividades, lugares y situaciones cotidianas” (Andrade Neta, 2011, p. 246)².

Nesse sentido, a gostatividade é um fenômeno afetivo emergente que, consoante Andrade Neta (2011), veio à tona, de forma inesperada, durante a realização de uma de suas pesquisas sobre emoção e formação docente e que começa a ganhar notoriedade. Ainda de acordo com Andrade Neta (2011), a questão do gostar ou não surgiu de maneira muito expressiva nas declarações de participantes que lhe deram entrevistas para uma pesquisa educacional. Até então, sua investigação tinha como objetivo avaliar a influência das emoções e sentimentos experimentados na formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE).

Andrade Neta (2014) esclarece que, pelo fato de o termo gostatividade ter surgido no contexto da pesquisa já mencionada e ter sido formulado pelos participantes, pode, do ponto de vista metodológico, ser considerado um conceito concreto e, do ponto de vista empírico, receber o *status* de emoção positiva a partir das declarações analisadas na entrevista. Para tanto, a pesquisadora afirma que,

Ao verificarmos que nenhuma das muitas classificações de emoções que revisamos incluía tal possibilidade, relacionamos as oito principais características das emoções básicas (alegria, tristeza, ira, amor, surpresa, medo, asco) e as comparamos com as descrições feitas pelos sujeitos da pesquisa. Para nossa surpresa, constatamos que a gostatividade apresentava a maioria dessas características definidoras das emoções básicas. (Andrade Neta, 2014, p. 5)

² “[...] uma reação emocional, não deliberada, de origem inconsciente, que se conforma através da aprendizagem, durante o desenvolvimento individual, e se manifesta automaticamente com relação a pessoas, grupos, objetos, atividades, lugares e situações cotidianas” (tradução nossa).

Logo, a gostatividade, que pode ser entendida como uma das emoções positivas (assim como o entusiasmo e o envolvimento), deve ser levada em consideração também quando o aluno é solicitado a produzir textos escritos, pois, em conformidade com Andrade Neta (2011), a importância do gosto não é percebida de forma isolada ou restrita ao contexto que foi por ela investigado. Essa reação emocional que está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico, inclusive quando os alunos são requisitados a desenvolverem as atividades propostas, precisa ser fomentada, ao passo que é necessário buscarmos meios de evitar as emoções negativas, tais como o medo e a ansiedade.

Como prática social, a escrita faz parte do nosso cotidiano e 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.

Ao tratar das dimensões da escrita, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) destacam que é necessário dar a devida atenção às diferentes dimensões da escrita. Para isso, buscam em Simard (1992 *apud* Dolz; Gagnon; Decândio, 2010) a síntese do que consideram ser os “[...] componentes fundamentais que entram em jogo no saber-escrever” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 19), conforme figura a seguir:

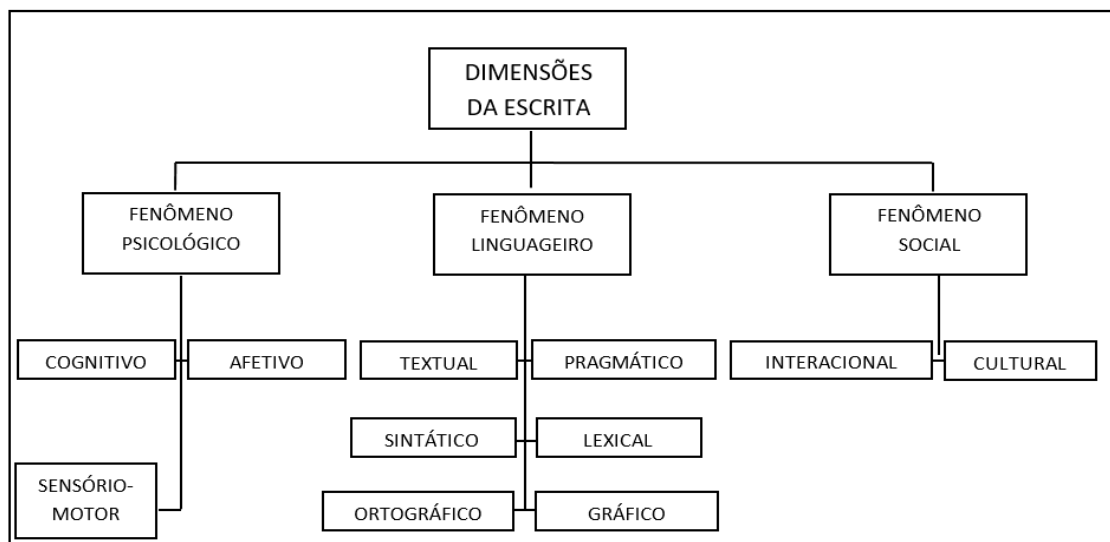


Figura 1: as dimensões da escrita

Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20)

No fenômeno linguageiro, como evidenciado na Figura 1, a escrita é entendida “[...] do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 23). Na escola, é comum a importância dada a esse fenômeno da dimensão escrita em detrimento do fenômeno social e do psicológico, o que possivelmente justifica o foco que geralmente é dado às questões linguísticas no processo de correção e avaliação das produções escritas dos alunos.

Sobre o 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” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 22), do ponto de vista cultural, de acordo com Reuter (1996 *apud* Dolz; Gagnon; Decândio, 2010), a escrita, além de levar o indivíduo às descobertas de obras do patrimônio literário e artístico, pode garantir sua relação com a cultura que pratica, possibilitando-lhe atuar na construção dessa cultura.

No fenômeno psicológico, o pensamento e o afeto são mobilizados pelo escritor. Destarte, 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; Gagnon; Decândio, 2010, p. 21)

Para o sistema sensório-motor em seus diversos níveis, como enumeram os autores, a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página são de grande importância nos primeiros contatos do sujeito com o sistema gráfico, embora essa importância venha gradativamente desaparecendo ao passo que o escritor vai se tornando *expert* na atividade da produção escrita.

Ainda que a imaginação e a invenção não façam parte das capacidades cognitivas, elas juntam-se a estas, pois, mesmo muitas vezes não sendo levadas em consideração, são necessárias à produção textual. Assim, além “[...] do sistema cognitivo, o processo de escrita mobiliza o sistema afetivo” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 21). Quando levamos em consideração a importância dos aspectos afetivos para a produção textual, percebemos 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; Gagnon; Decândio, 2010, p. 21)

Mesmo sendo necessário mobilizar o sistema afetivo para o processo efetivo da escrita, é visível o quanto os sistemas cognitivo e sensório-motor, dentro do fenômeno psicológico, têm um valor superestimado em relação ao sistema afetivo que, por vezes, é negligenciado no processo. Isso sem levar em consideração o que já foi afirmado anteriormente, que não é dada a mesma importância aos fenômenos social e psicológico como é atribuída ao fenômeno linguageiro.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Em conformidade com o objetivo geral delimitado do nosso estudo, optamos por realizar uma pesquisa-ação cuja modalidade é classificada como investigação para a ação, ou seja, buscamos informações e conhecimentos sobre uma dada situação para, a partir de uma intervenção, dar-lhe uma solução (Amado; Cardoso, 2017).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, localizada na região central da cidade de Buerarema, no sul da Bahia, e envolveu 23 estudantes de uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II, na faixa etária de 12 anos, aos quais foram dados nomes fictícios, a fim de preservar sua identidade.

Quanto às suas etapas, a pesquisa iniciou-se com a realização de entrevista individual (EI) e com a observação, a fim de conhecer melhor o universo de nossos alunos. Em seguida, foram aplicadas as sequências didáticas (SDs) com contos fantásticos, no intuito de compreender como o gosto por esse gênero poderia contribuir para a produção escrita mais eficiente por parte desses estudantes. Salientamos que, ao término da aplicação de cada sequência didática, era aplicado um questionário para avaliar o grau de satisfação dos alunos quanto às atividades propostas e, assim, fazermos as devidas alterações em atividades posteriores, se necessário. Após a aplicação de todas as SDs, recorreremos à entrevista focalizada, que permitiu aos estudantes informar o que mais gostaram e o que não lhes pareceu tão atraente durante a realização das sequências.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), uma sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ainda segundo os autores, uma SD tem por finalidade auxiliar os alunos a dominarem melhor um gênero textual e possibilitar que escrevam ou falem mais apropriadamente em situações de comunicação. Assim, “[...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 83).

As sequências didáticas propostas na pesquisa seguiram o esquema exibido na Figura 2:

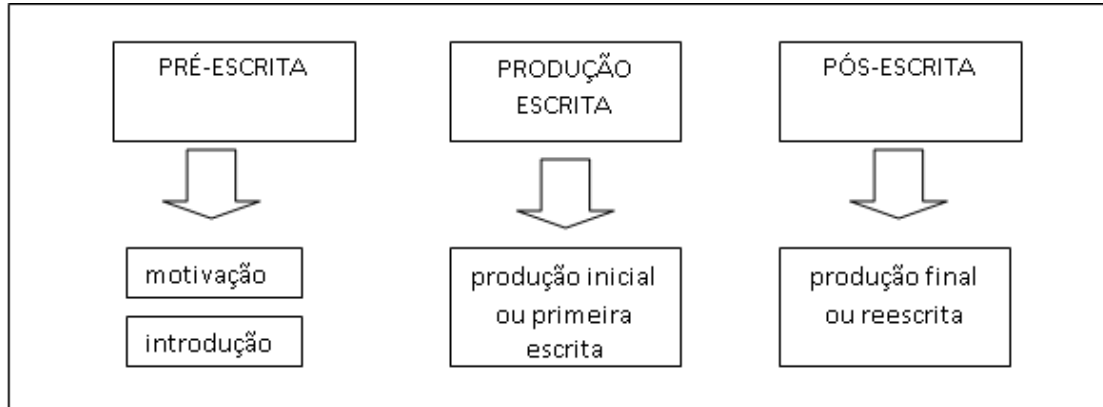


Figura 2: Esquema das sequências didáticas

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

No que se refere às etapas de pré-escrita, utilizamos o conceito de motivação proposto por Cosson (2018), que consiste na atividade de preparação para introduzir o aluno na atmosfera do gênero a ser estudado. Ainda com base no mesmo autor, há diversas possibilidades de se trabalhar a introdução em uma sequência didática. Para tanto, elencamos algumas: entrada temática, que tem como eixo a motivação; jogo de perguntas e respostas; apresentação de conceitos e características; e leitura e discussão de textos acerca da temática com apresentação de biografias. Neste caso, os textos apresentados foram contos fantásticos.

Sobre a produção inicial ou primeira escrita, compreendida como a apresentação do que foi apreendido, consideramos como o momento em que o professor deve intervir minimamente no texto do aluno, deixando-o livre e confiante de que tem elementos e condições suficientes para produzir. Em relação à interferência do professor no processo dessa primeira escrita, Cosson (2018, p. 84) afirma que “[...] o papel do professor é apenas de estabelecer as balizas para a produção do texto e não de participar da elaboração dele”.

Na produção final ou reescrita, ao contrário da produção inicial, o professor deve sinalizar, questionar e fazer sugestões quando julgar necessário. É indispensável esclarecer para os alunos a importância desse ponto da SD, mostrando que não se trata de exercício de “passar a limpo”, mas a possibilidade de melhoramento da produção escrita.

Para a categorização dos dados, fizemos uso das categorias definidas em caráter misto, apresentadas no fluxograma da Figura 3.:

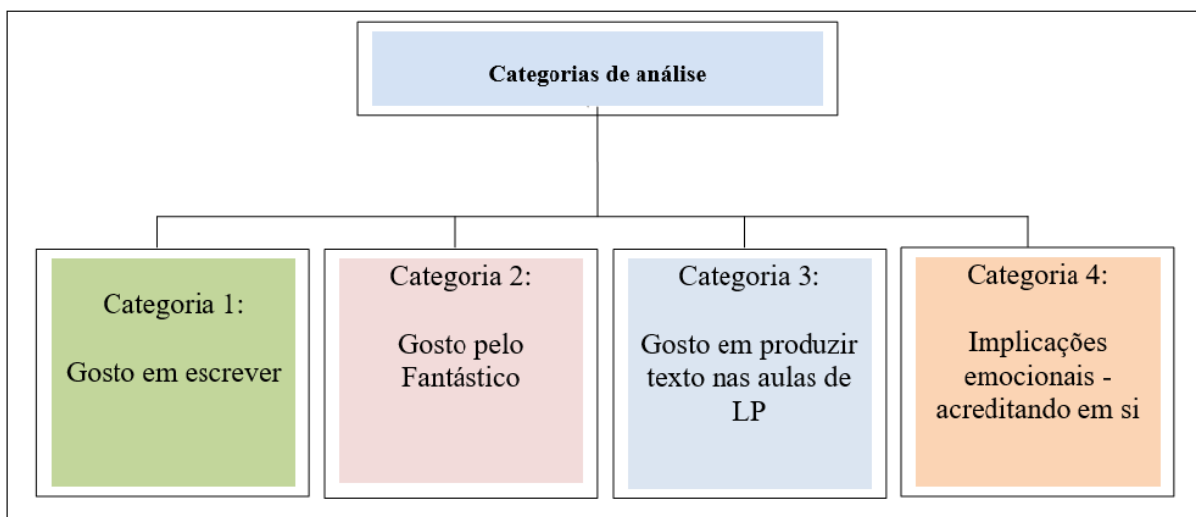


Figura 3: Fluxograma das categorias para interpretação dos dados

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Para cada categoria, interpretamos os dados coletados antes, durante e depois da aplicação das SDs. Em síntese, tomamos por parâmetro as etapas constituintes da pesquisa de Gomes (2018) e organizamos as etapas de nossa pesquisa da seguinte forma: (i) solicitação de anuência da escola; (ii) apresentação da proposta da pesquisa para o corpo diretivo e para a coordenação pedagógica; (iii) apresentação da proposta da pesquisa para os alunos convidados; (iv) autorização do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (v) realização e análise dos dados das entrevistas individuais com os estudantes participantes da pesquisa e, embasados nesses dados, elaboração e aplicação das SDs; (vi) aplicação dos questionários avaliativos ao final de cada SD; (vii) realização e análise dos dados da entrevista focalizada de grupo (EFG); e (viii) categorização dos dados.

3.1 CATEGORIA 1: GOSTO EM ESCREVER

A primeira categoria, *Gosto em escrever*, foi definida pela recorrente afirmação: “Não gosto de escrever”; em geral, muito comum na fala dos nossos estudantes. Assim, avaliamos, nesta primeira categoria, a gostatividade dos discentes com relação ao ato de escrever, dentro e fora da escola. Com a análise, verificamos se já havia manifestação dos alunos quanto ao seu gosto em escrever e se esse gosto depende ou não do gênero que produzem e do local de produção. Ademais, verificamos, após a aplicação das SDs com contos fantásticos, se houve mudanças quanto à manifestação do gosto dos alunos pela escrita.

No Quadro 1, apresentamos um comparativo das falas dos participantes antes – na EI –, durante – a partir do diário de campo (DC) – e depois da aplicação das sequências didáticas com contos fantásticos – na entrevista focalizada de grupo.

Alunos participantes	Antes das SDs	Durante as SDs	Depois das SDs
Feiticeira Negra	“Não [gosto de escrever]. Porque é cansativo, mas na escola [gosto] de interpretação de texto” (EI)	“Não estou com cabeça [para produzir textos] hoje não.” (DC)	“Gosto um pouco de fazer textos na sala [de aula].” (EFG)
Branca de Neve	“Não [gosto de escrever]. Eu fico descansando na hora de lazer. [Na escola] eu adoro.” (EI)	“Gostei de fazer isso [produção da HQ].” (DC)	“Gosto [de escrever]. É um pouco difícil, mas a gente consegue.” (EFG)
Sophia	“Não gosto [de escrever].” (EI)	“Vale quanto? Quero fazer isso não.” (DC)	“Não gosto de fazer texto [...] é muito ruim.” (EFG)

Quadro 1: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SD referente à categoria 1 - Gosto em escrever

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao compararmos as falas antes, durante e depois das SDs, verificamos que *Feiticeira Negra* só vai assumir gostar de escrever na reta final de nossa pesquisa. Durante o andamento dos estudos, ela cumpre com suas tarefas, porém sempre fazendo ressalvas como: “*não estou com cabeça*” e “*esqueci meu material*”. Já *Branca de Neve*, ainda que tenha dito adorar escrever na escola, quando indagada do porquê de gostar de escrever na escola – enquanto, nos momentos de lazer, não –, esta explicou que na escola o que gosta é de responder às atividades e não de produzir textos. Porém, já no período da aplicação das SDs, começou a externar o gosto pela escrita. Sophia manteve sua opinião, embora fosse visível que seu comprometimento na produção de seus textos tenha aumentado consideravelmente.

Apesar de uma dizer que gosta pouco, a outra que acha difícil escrever e a terceira que é muito ruim e continua não gostando de produzir textos, todas elas, assim como os demais analisados nesta categoria, demonstraram progresso em suas produções escritas.

E, embora continuassem verbalizando que era difícil escrever ou ainda que não tinham adquirido o gosto em produzir textos, suas atitudes validavam nossas percepções, visto que, como bem salienta Brasileiro (2018, p. 74), “[...] numa situação interativa, as pessoas se comunicam com todo o corpo, fornecendo, de modo eloquente, várias pistas de contextualização e sentidos”.

Sendo assim, as pistas de emoções encontradas no ambiente de sala de aula apontavam para uma nova postura dos alunos, levando-nos a inferir que “[...] para que um professor seja bem-sucedido, não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso [...] atentando-se às características e às reações dos alunos” (Brasileiro, 2018, p. 74).

3.2 CATEGORIA 2: GOSTO PELO FANTÁSTICO

Na segunda categoria, analisamos o gosto pelo fantástico, pois, antes mesmo da realização da EI e da observação participante, já inferimos que a temática fantástica despertaria o interesse de nossos alunos, uma vez que sempre ouvíamos conversas em sala de aula ou comentários nos momentos de intervalo das aulas sobre esse fascínio por tudo relacionado ao universo da fantasia.

No Quadro 2, apresentamos um comparativo das falas dos participantes coletadas antes, durante e depois da aplicação das SDs, referente ao seu gosto pelo fantástico.

Alunos participantes	Antes das SDs	Durante as SDs	Depois das SDs
Homem de Ferro	“Eu gosto de assistir filmes de terror com muita fantasia [...], mas textos não gosto não [...] de tipo nenhum, quando a professora passa [textos] eu acho chato, eu queria tá lá em casa [...]nem pra professora faltar...” (EI)	“Escrever sobre o cenário assustador da minha maquete vai ser fácil.” (DC)	“Achei muito legal fazer o conto fantástico, também gostei de transformar o conto [Uma ideia toda azul] em HQ.” (EFG)
O Máscara	“Eu gosto de filme de terror porque é melhor que qualquer outro [...] cheio de efeitos e mentiras. Ler e escrever não gosto de nada, mas prefiro [ler ou escrever] coisa pequena.” (EI)	“Fazer a receita [fantástica] até que foi legal.” (DC)	“A receita de como fazer um conto [fantástico] foi uma atividade que eu gostei muito.” (EFG)
RD	“[Gosto de assistir filmes] tipo Carga Explosiva e Harry Potter. Se for [textos] tipo esses [Carga Explosiva e Harry Potter] até gosto um pouco.” (RD, EI)	“Achei esse conto [As formigas] grande, mas gostei [...].” (RD, DC)	“Escrever assim [...] sobre uma coisa que a gente gosta é muito melhor.” (RD, EFG)
Moana	“Eu gosto de novelas de aventura [...], gosto de escrever [...] de inventar histórias fantasiosas, mas fico com um pouco de vergonha.” (Moana, EI)	“Agora posso inventar um bocado.” (Moana, DC)	“Acho escrever meio difícil, mas a senhora deixou um pouco mais fácil [...] e [...] escrever sobre essas coisas que a gente gosta fica mais fácil também.” (Moana, EFG)

Quadro 2: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SDs referente à categoria 2 - Gosto pelo Fantástico

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Foi com base na Linguística Textual que buscamos compreender o que é e como se produz um texto em especial no que se refere à escrita na escola (Costa Val, 2006), e como o gostar ou não de determinado gênero textual pode influenciar positiva ou negativamente no desempenho dos alunos.

Assim, ao final da aplicação das quatro SDs, constatamos o quanto a gostatividade pelo fantástico foi determinante para que nossos alunos pudessem experimentar também o gosto pela escrita de contos fantásticos, como afirmam RD e Moana (Quadro 2) durante a execução de nossa EFG. Freire (1996) afirma que assegurar a prática educativa vai além da capacidade científica e do domínio técnico, pois engloba, também, a alegria e a afetividade. Pudemos constatar na prática o que declara o autor, pois ao fazermos um paralelo com a fala de *Homem de Ferro* e *O Máscara*, em três momentos distintos – antes, durante e depois das SDs –, apresentamos um paradigma de como a gostatividade pelo fantástico ocasionou uma mudança de comportamento dos alunos participantes deste estudo em relação ao gostar de escrever, possibilitando que sentissem prazer e alegria também em produzir textos em outros gêneros, como HQ e receita.

3.3 CATEGORIA 3: GOSTO EM PRODUZIR TEXTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pela nossa experiência como professores de língua portuguesa e em conversas, nas reuniões de atividade complementar, com colegas da mesma disciplina, podemos inferir que nossos alunos não gostam e/ou não têm o hábito de produzir textos no ambiente escolar, possivelmente porque nós, professores, não os estimulamos devidamente e/ou não os encorajamos, afirmando que eles têm condições de produzirem bons textos, mas que, para tanto, é necessário dedicação e hábito de reescrita. Assim, entendemos que seria interessante analisar como nossas SDs poderiam contribuir para que em nossos alunos fosse despertada a gostatividade em produzir textos também em sala de aula.

No Quadro 3, apresentamos um comparativo entre as falas referentes ao gosto dos participantes em produzir texto nas aulas de língua portuguesa, captadas antes, durante e depois das SDs.

A princípio, a produção textual não era tida como uma atividade prazerosa ou do gosto dos alunos nas aulas de LP. Porém, durante a execução das SDs, já ficou visível o quanto a maioria de nossos alunos demonstraram empenho e gosto em escrever. É o caso de *Megamente*, que, embora tenha ratificado, na EFG, sua fala na primeira entrevista, expressou, por meio de gestos e declarações durante as atividades, entusiasmo e preocupação em fazer um bom texto na SD. Se na EI ele disse gostar de verbos, na EFG disse gostar mais de “assuntos de verdade”, fazendo referência aos assuntos gramaticais, mas preocupando-se com o texto. Outra evidência é o uso do “mais” na EFG: o aluno afirma gostar de assuntos gramaticais, porém deixa implícito estar gostando de escrever.

Alunos participantes	Antes das SDs	Durante as SDs	Depois das SDs
Viúva Negra	“Nas aulas [de LP] o que eu mais gosto de fazer é interpretação de texto. [...] A resposta já tá, é só a gente procurar.” (EI)	“Meu CF [Conto Fantástico] ficou bom. [Professora,] pode botar no trabalho.” (DC)	“Gosto mais de inventar histórias [...] tipo o conto que a gente escreveu.” (EFG)
Goku	“Gosto quando passa leitura. [...] Eu gosto muito de ler e não cansa como escrever.” (EI)	“Não é tão chato assim [produzir textos].” (DC)	“Gosto de fazer texto.” (EFG)
Sonic	“[Gosto] de ditado, usar dicionário [...] mas não gosto quando a gente tem que ir na frente [da turma].” (EI)	“[Professora,] passa pra casa uma assim [proposta de produção textual].” (DC)	“Eu estou gostando de fazer textos também.” (EFG)
Bela	“[Gosto] de fazer exercícios [gramaticais] do assunto. A gente aprende mais.” (EI)	“Fazer [produção textual] tudo bem, mas ficar fazendo de novo já é demais.” (DC)	“Eu prefiro fazer atividades, mas quando é pra fazer texto pequeno não acho ruim não.” (EFG)

Frozen	“ <i>[Gosto] de exercícios do livro. Copiar do quadro demora muito.</i> ” (EI)	“ <i>Acho que vou fazer outro [CF] quando chegar em casa.</i> ” (DC)	“ <i>Gosto de fazer textos também [...] só que quando manda refazer eu não gosto não.</i> ” (EFG)
Megamente	“ <i>Eu gosto quando fala de passado, futuro e presente.</i> ” (EI)	Dirigindo-se a uma colega: “ <i>Olha aqui se tá ficando bom! [CF]</i> ” (DC)	“ <i>Gosto mais de assuntos de verdade [gramática].</i> ” (EFG).

Quadro 3: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SDs referente à categoria 3 - Gosto em produzir texto nas aulas de LP

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ainda com relação a *Megamente*, sua fala durante a EFG revela a falta de consciência do processo de aprendizagem da “gramática” através da leitura e da escrita.

Em outros exemplos, é clara a mudança no gosto das atividades em aulas de LP, como *Viúva Negra*, *Goku*, *Sonic* e *Bela*, que, nas EIs, citaram interpretação textual, leitura, ditado e exercícios no livro didático como atividades que mais gostavam de fazer durante as aulas de LP. Porém, durante a EFG, revelaram gostar de produzir textos. Já *Frozen*, mesmo salientando não gostar quando pedimos para que reescrevesse seu texto, manifesta querer produzir mais textos do que os propostos nas SDs, o que nos leva a inferir que surge um novo sonho (continuar escrevendo), pois o prazer nos vincula à sua fonte promotora, o prazer associado à repetição.

Dessa forma, a partir das análises, compreendemos que as declarações dadas pelos participantes da pesquisa demonstram que um aluno “[...] pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 21).

3.4 CATEGORIA 4: IMPLICAÇÕES EMOCIONAIS – ACREDITANDO EM SI

Antes de iniciar a pesquisa, o contato com outros professores da área nos permitiu inferir que os estudantes de nossa escola, em sua maioria, não acreditavam ser capazes de produzir bons textos. Possivelmente, a baixa autoestima apresentada por eles acarretava um dos motivos pelos quais alegavam não gostar de escrever.

No Quadro 4, apresentamos um comparativo das falas referentes às implicações emocionais, captadas dos participantes antes, durante e depois das SDs. Essas falas referem-se também, por conseguinte, à melhora da autoestima dos estudantes quanto à sua capacidade para produzir textos.

Malévola, embora tenha hesitado entre dizer, na EI, que não escrevia bem e que escrevia um pouco, na EFG sente-se à vontade em dizer que não melhorou sua escrita, mas que já escrevia bem.

Cat Noir, por sua vez, além de afirmar que não escrevia bem, fez questão de “justificar”, dizendo, entre outras coisas, que sua letra era ridícula e que tinha dificuldades de “arrumar as ideias”. Porém, durante a EFG, diz que escreve um pouco, mas que antes sentia vergonha de se expor.

Declarações mais modestas, no entanto, cheias de significados, também surgiram. *Elena de Avalor*, a qual afirmou, rindo de desconcerto antes da aplicação das SDs, que com certeza não escrevia bem, revela na EFG escrever “mais ou menos”, embora assumo ter melhorado bastante em sua escrita. Afirmação semelhante aparece no discurso de *Coringa*, que diz estar escrevendo melhor, mas que ainda não está “100%”. Já *Harry Potter*, que acreditava não escrever bem e ficava preocupado quando era preciso produzir textos nas aulas, mostrou-se bastante descontraído e confiante enquanto executava as atividades das SDs, além de reconhecer que está escrevendo melhor e que “produzir textos foi legal”.

Alunos participantes	Antes das SDs	Durante as SDs	Depois das SDs
Cat Noir	<p>“Não escrevo bem não [...] minha letra é ridícula, escrevo muitas palavras erradas e [...] não consigo fazer textos grandes. Arrumar as ideias também é difícil. [Quando solicitado a escrever em sala de aula] fico com muita preguiça e às vezes sinto sono.” (EI)</p>	<p>“Até que tá ficando bom [CF].” (DC)</p>	<p>Sim, um pouco [escrevo bem][...]só que antes eu tinha vergonha. [...] Não sei explicar, mas escrever CF ajudou eu gostar mais de escrever outras coisas.” (EFG)</p>
Malévola	<p>“Não [escrevo bem], quer dizer, escrevo um pouco. Sempre dou o melhor de mim [ao ser solicitada a produzir textos nas aulas de LP].” (EI)</p>	<p>“[Professora,] olha aqui se tá bom e se tem alguma palavra errada.” (DC)</p>	<p>“Eu acho que eu já escrevia bem [...] já tinha criatividade. [...] As pessoas conseguem entender mais quando são passadas mais atividades sobre um assunto. [...] E, os CF ajudou um pouco na hora de escrever outros gêneros.” (EFG)</p>
Coringa	<p>“Copiar, responder os dever é uma coisa, [...] escrever textos não sou bom não. Fico com raiva [quando solicitado a escrever em sala de aula] porque é muito chato.” (EI)</p>	<p>“Professora, deixa a gente em dupla um pouco pra discutir as ideias [...] depois cada um faz o seu.” (DC)</p>	<p>“Depois das SD ficou mais fácil escrever sim. Ainda não tá 100%, mas tô escrevendo melhor.” (EFG)</p>
Elena de Avalor	<p>“Com certeza não [risos]. Troco um bocado de letras [...]. Fico nervosa [ao ser solicitada a produzir textos nas aulas de LP] [...] dá logo branco.” (EI)</p>	<p>“Uau! Parece que tá ficando bom.” (DC)</p>	<p>“Eu melhorei bastante na escrita, então escrevo mais ou menos.” (EFG)</p>
Harry Potter	<p>“Não [escrevo bem], mas gosto. Fico preocupado [quando solicitado a escrever em sala de aula] de não conseguir [...] porque às vezes a gente não tá com cabeça.” (EI)</p>	<p>“Professorinha linda! Ó como tá massa meu conto [...] vai dar dez pro seu aluno, né?” (DC)</p>	<p>“Gosto mais de LP agora porque minha escrita melhorou um pouco. [...] Produzir textos foi legal.” (EFG)</p>

Quadro 4: Comparativo das falas de alunos participantes antes, durante e depois das SDs referente à categoria 4 - Implicações emocionais – acreditando em si

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Assim, ao tomarmos por base três momentos distintos de nossa investigação, constatamos que a confiança em si e em sua competência em escrever aumentou consideravelmente em nossos discentes, o que nos leva a inferir que a utilização dos estudos sobre o fenômeno da gostatividade em nossas aulas de LP e, em particular, na escolha dos temas propostos para produção escrita na escola, contribuiu consideravelmente para que em nossos alunos fosse despertado o gosto pela escrita.

Ao compararmos expressões faciais, entonação da voz, participação e interesse nas atividades propostas, além de falas registradas tanto nas entrevistas (sejam individuais, sejam em grupos) quanto nos períodos de efetiva aplicação das SD, pudemos constatar que a gostatividade é transferível e contagiante, bem como pode ser construída e desconstruída.

Outra conclusão a que chegamos foi de que a gostatividade por algo faz com que o indivíduo se empenhe em fazer bem feito o que lhe é proposto. Sendo assim, julgamos imprescindível investigar se, com os trabalhos realizados a partir do fenômeno da gostatividade, conseguiríamos mudanças emocionais positivas em nossos alunos.

A expectativa de um resultado assertivo se dá pelo fato de que, segundo Brasileiro (2018, p. 33), “[...] as reações emocionais exercem influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”. Corroborando tal afirmação, vemos que, uma produção que seja impregnada de emoção será lembrada de maneira mais prolongada, firme e sólida que uma feita de modo indiferente, dado ao fato de que a emoção é caracterizada “[...] como uma ocorrência social, uma vez que se realiza na interação em sala de aula e na relação entre os sujeitos” (Brasileiro, 2018, p. 33).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de investigar o gosto pelo gênero conto fantástico e propor atividades de produção escrita a partir desse gênero não aconteceu de forma aleatória. Havíamos entendido, a partir das atividades em sala de aula, em conversas entre colegas da mesma turma e observando nossos alunos em seus momentos de descontração, que estes demonstravam gostar da temática fantástica. Assim, para este estudo, embasamo-nos no conceito de gostatividade apresentado por Andrade Neta (2011), além das reflexões teóricas sobre a produção escrita em sala de aula e sobre como o gênero “contos fantásticos” pode ser um motivador para a produção textual.

Assim, elaboramos e aplicamos uma proposta construída em torno de sequências didáticas. Constituímos como eixo o enredo fantástico, para, a partir dele, conduzirmos nossos alunos ao exercício da produção escrita de forma agradável, não apenas na produção de contos fantásticos, como também na produção de textos de outros gêneros. Com isso, ao utilizarmos a gostatividade pelo fantástico apresentada por nossos alunos colaboradores, averiguamos um maior empenho desses estudantes em executar as atividades de produção escrita propostas, demonstrando interesse, satisfação e gosto em escrever.

Constatamos, por meio da análise das categorias 1) gosto em escrever, 2) gosto pelo fantástico, 3) gosto em produzir texto nas aulas de LP e 4) implicações emocionais – acreditando em si –, que propor produções textuais a partir de um gênero do gosto dos alunos foi favorável para que emergisse o gosto também em produzir textos escritos no ambiente escolar. Porém, observamos esse fenômeno sem desconsiderar a importância da motivação extrínseca e intrínseca, das atividades contextualizadas de pré-escrita e pós-escrita e da atitude colaborativa e afetiva do professor.

Sobre a primeira categoria, verificamos que tanto os alunos que afirmaram em suas EIs que gostavam de escrever quanto os que disseram não gostar ou não saber escrever apresentaram avanço na qualidade de seus textos e interesse em produzi-los no período da aplicação da proposta de intervenção.

No tocante à segunda e à terceira categorias, tivemos a confirmação de que nossos alunos gostavam da temática fantástica e que a gostatividade pelo gênero contos fantásticos foi decisiva para se sentirem motivados a produzir textos na escola.

Sobre a quarta e última categoria analisada, podemos afirmar que a realidade apresentada por nossos alunos foi modificada positivamente, pois, antes da aplicação de nossa proposta de intervenção, eles demonstravam pouca ou nenhuma crença em si. Porém, já no decorrer da aplicação das sequências didáticas e após o término, testemunhamos o quanto a autoestima dos alunos participantes da pesquisa foi elevada no que diz respeito às suas produções escritas.

Isso posto, acreditamos que esta pesquisa colaborou com os estudos da área, uma vez que os resultados desta investigação mostraram avanços significativos na produção de textos dos alunos participantes. Consideramos, assim, que, a partir de sua divulgação, este trabalho pode influenciar na prática docente de outros profissionais de língua portuguesa que busquem tornar mais prazeroso para seus alunos o aprendizado da produção escrita e vejam no gosto manifestado por eles um meio possível para iniciá-los na prática da produção escrita.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J.; CARDOSO, A. P. A investigação-ação e suas modalidades. *In: AMADO, J. (Org.). Manual de investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, p. 189-199.
- ANDRADE NETA, N. F. *Emociones y sentimientos en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera*. 2011. 484 f. Tese (Doutorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura) - Facultad de Educación, Centro de Formación Del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.
- ANDRADE NETA, N. F. Se gosto, gosto. Se não gosto, não gosto. E isso influencia mesmo? Um estudo da dimensão afetiva na formação docente. *In: SIMPÓSIO BAIANO DAS LICENCIATURAS / SEMINÁRIO BAIANO DO PIBID/IAT, IV, 2014, Ilhéus. Anais...* Ilhéus: Formação de Professores/Professoras – currículos, saberes e práticas inovadoras, 2014, v. 1. p. 1-8.
- BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. *In: TOLDO, C.; STURM, L. (org.). Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2015. p. 65-78.
- BRASILEIRO, A. M. M. *A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, E. S. *Leitura, música e emoção: uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental*. 2018. 264f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, 2018.
- GROTTA, E. C. B. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. *In: LEITE, S. A. da S. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 195-222.
- LEITE, S. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. *In: LEITE, S. A. da S. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.15-45.
- LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: 11 jun. 2019.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000, p. 1-17. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 21 jun. 2022.



Recebido em 19/08/2022. Aceito em 15/02/2023.