

## PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 5º ANO: ESCRREVENDO SOBRE EMOÇÕES

**Daiane Cristini Sumara**<sup>1</sup>  
**Samira Casagrande**<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo visa compreender as emoções presentes nas produções textuais, considerando sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo, com grupo focal. A partir da exposição de um vídeo e da contação de uma história que discorrem sobre as relações de amizade, os alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública foram orientados a produzir um texto sobre suas emoções, como se sentem diante delas e as razões pelas quais elas surgem. É constatado que a maioria das emoções são movidas pela interação com o meio, considerando suas falas e escritas, assim como a fase de desenvolvimento na qual estão as crianças, onde seu crescimento intelectual estimula o interesse pelo conhecimento do mundo exterior, a afetividade se torna mais racionalizada e as preocupações com as relações construídas socialmente interferem diretamente em suas condutas. Também é considerado particularidades do letramento de cada criança, que mesmo estando no mesmo ano escolar, possuem diferentes escritas, em razão de suas vivências pessoais. Os resultados são significativos, pois confirmam teorias sobre a importância da expressão dos sentimentos e trazem contribuições significativas para o campo das emoções, mostrando a necessidade de pensar em ações dentro da escola que estimulem os alunos a expressarem e conversarem sobre seus sentimentos, criando assim ambientes acolhedores e promotores do conhecimento.

**PALAVRAS CHAVE:** Produção Textual. Afetividade. Emoções. Relações Sociais.

**TITLER:** TEXTUAL PRODUCTION OF 5TH GRADE STUDENTS: WRITING ABOUT EMOTIONS

**ABSTRACT:** This article aims to understand the emotions present in textual productions, considering their importance for the teaching-learning process. To this end, based on the exhibition of a video and the telling of a story that discusses friendship relationships, students in the 5th grade of elementary school at a public school were instructed to produce a text about their emotions, as if feel before them and the reasons why they arise. It was found that most emotions are driven by interaction with the environment, considering their speech and writing, as well as the stage of development in which children are, where their intellectual growth stimulates interest in knowledge of the outside world, affectivity becomes more rationalized and concerns about socially constructed relationships directly interfere with their conduct. Children's literacy particularities were also considered, as even though they are in the same school year, they have different scripts, due to their personal experiences. The results

were significant, confirming theories about the importance of expressing feelings and bringing significant contributions to the field of emotions, showing the need to think about actions within the school that encourage students to express and talk about their feelings, thus creating welcoming and promoting knowledge environments.

**KEYWORDS:** Textual Productions. Affection. Emotions. Social Relationships.

## 1 INTRODUÇÃO

A relação que o estudante estabelece com todos em seu entorno, desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento integral e principalmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Essa importância fica evidente, durante a fase da apropriação da escrita e leitura, demonstradas nas produções textuais em que os sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, são expressos de forma livre e espontânea.

No âmbito emocional, existem diversos vínculos a serem construídos, na fase inicial do ensino fundamental se destacam: a relação com os colegas, professores e claro, a relação familiar e com amigos próximos. A afetividade é um elemento chave nessas relações, pois pode influenciar positivamente o desenvolvimento das habilidades como a leitura e escrita. Portanto, é necessário compreender e destacar a relevância do aspecto afetivo e emocional no contexto educacional.

A alfabetização é uma etapa crucial na formação educacional de uma criança, pois é nesse período que ela adquire as bases necessárias para se tornar um leitor e escritor competente. No entanto, esse processo pode ser desafiador e gerar inclusive problemas psicológicos, dependendo da forma como for tratado, pois envolve o domínio de um novo sistema simbólico e o enfrentamento de dificuldades iniciais. Surge, a partir disso, o problema desse artigo: Quais emoções se fazem presentes nas narrativas das produções textuais?

A afetividade entre professor-aluno e entre colegas desempenha um papel essencial, assim como a alimentação de emoções positivas dentro do ambiente escolar. Quando os alunos estabelecem vínculos afetivos positivos uns com os outros e com seus professores, eles se sentem mais seguros, motivados e confiantes para enfrentar os desafios da aprendizagem.

O presente artigo tem como principal objetivo compreender as emoções presentes nas produções textuais, considerando sua importância para o processo de ensino aprendizagem. E, como objetivos específicos: compreender as questões que envolvem as emoções a partir da produção textual; perceber a compreensão do vivido a partir do letramento em produções textuais e reconhecer a relevância das emoções no desenvolvimento afetivo do estudante.

Serão investigadas as emoções presentes nas produções textuais, como também a importância das relações socioemocionais no processo de desenvolvimento escolar e aspectos de letramento, dando ênfase para a construção textual dos alunos. Magda Soares (2010) é um dos grandes nomes da pesquisa quando se discute as particularidades da alfabetização e letramento, portanto será utilizada para fundamentar o artigo nessa perspectiva.

Para além do processo de alfabetização, o artigo relaciona diretamente as questões afetivas e emocionais ao desempenho escolar dos alunos, considerando suas relações com seu meio e como isso afeta sua percepção de mundo. Para tal, as contribuições de Henri Wallon (1879-1962), acerca de emoções e afetividade serão discutidas ao longo da pesquisa.

Ao investigar a relevância das emoções para o processo de ensino-aprendizagem, há uma necessidade de considerar todos os aspectos que possam influenciar a reação das crianças a situações cotidianas, a forma como ela se comunica e interage com seu meio. É importante que haja atenção ao comportamento, pois ele é o reflexo das emoções humanas.

Faz-se necessário, diante do cenário escolar, refletir sobre como as emoções impactam o dia a dia das crianças, suas relações com os outros e seu desempenho acadêmico. A partir disso, é essencial pensar em alternativas que tragam e trabalhem questões emocionais e afetivas dentro da sala de aula, afim de construir um ambiente de troca entre os colegas e com os professores, para que esses possam ser símbolo de segurança e acolhimento.

## **2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENTENDENDO O CONCEITO**

No contexto de Alfabetização e Letramento, Magda Soares (2010) defende a necessidade de alfabetizar letrando, isto é, ensinar o aluno a ler e escrever a partir da integração entre essas duas habilidades. Não é possível que o educando adquira o conhecimento de estruturas fonêmicas e grafêmicas, apenas, para ser considerado

alfabetizado, pois isso só possibilita a ele a capacidade de decodificar. Segundo a autora: “Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em sonoros, “lendo”, por exemplo sílabas ou palavras isoladas” (Soares, 2012, p. 16).

Na concepção de alfalettrar, é necessário que o aluno tenha contato com os mais diversos tipos de textos nos mais diversos contextos sociais, isso possibilitaria a ele a compreensão do uso da leitura para comunicar, Soares (2012) confirma que: “Assim, letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. [...] letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (Soares, 2012, p. 74).

Dessa forma, é necessário refletir o que a escola faz para garantir as práticas efetivas de letramento dentro da sala de aula. Pode-se afirmar que:

A escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual*, necessária para o sucesso e promoção da escola (Kleiman; Magalhães, 2006, p. 20).

Como a autora afirma acima, a escola é uma das agências de letramento, sendo a mais importante delas. Para além da escola, existem outros ambientes e grupos frequentados que promovem também o letramento, como a família, a igreja, as ruas, o trabalho, entre outros, estes ambientes sociais se distinguem da escola - que prioriza a técnica - quando se analisam os procedimentos de letramento.

Magda Soares apresenta em sua obra uma concepção de alfabetização a partir do método de Paulo Freire:

[...] uma concepção de alfabetização que transforma as relações sociais em que se alfabetiza: o alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo; o alfabetizador considerado não como professor, mas como coordenador de debates; a interação entre coordenador e participantes considerada não como aula, mas como diálogo. O próprio contexto em que se alfabetiza é alterado: não a sala de aula, mas o Círculo de Cultura (Soares, 2012, p. 120).

A autora valoriza o processo de alfabetização e o indivíduo a ser alfabetizado, considerando-o integralmente, não apenas como um depósito de conhecimentos científicos e

normas ortográficas, mas como um ser social, uma pessoa que possui voz ativa numa sociedade e que é capaz de se relacionar e trocar saberes.

Soares (2012) defende a importância de dar sentido ao material alfabetizador, ou seja, trazer palavras, sentenças, textos significativos, que possam fazer sentido para o estudante. Trabalhar, por exemplo, as palavras “neve” ou “lareira” numa atividade de alfabetização, para aqueles que nunca viram neve ou nem sabem o que é uma lareira, é exigir um pensamento generalizado e abstrato pouco significativo.

Matencio (1994), também discute sobre o letramento, a autora menciona, em sua obra, um trabalho que é feito em comunidades norte-americanas, por Heath (1982 *apud* Matencio, 1994). Em uma em específico, Maintown, há um chamado evento de letramento, que se caracteriza pela contação de histórias para crianças, histórias de fantasia, mas que são incorporadas ao cotidiano, onde os pais se preocupam em se relacionar com situações do seu dia a dia, utilizando de elementos da narrativa e personagens para refletir sobre a realidade e criar analogias entre o conteúdo do texto e sua vida.

Neste contexto, o letramento vai além da leitura e escrita de palavras de acordo com regras estabelecidas por uma gramática normativa, é possível que uma criança se torne letrada antes mesmo de conhecer a estrutura linguística e aprender a ler e a escrever, assim como é possível que adultos sejam analfabetos e ao mesmo tempo letrados. De acordo com Kleiman e Magalhães (2006), “Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas, assim, ela está participando de um evento de letramento” (Kleiman; Magalhães, 2006, p. 18).

Para além do letramento, Matencio (1994) também discute sobre a fala e a escrita. Segundo a autora, a fala pode ser considerada espontânea, redundante, não tão elaborada quanto a escrita. Esta, por outro lado, exige um grau maior de complexidade, de precisão, pois ela não se beneficia da interação como a oralidade, entre o interlocutor e o locutor. Ou seja, o leitor não utilizará nenhum outro aspecto físico ou representativo para interpretar o que o escritor quer dizer, se isso estiver explícito. A escrita necessita de um tempo maior para sua construção, além disso, ela é registrada permanentemente.

Paulo Freire (2008) traz uma contribuição quando se trabalha com o conceito de leitura, ele é autor da ideia propagada de “Leitura de mundo”. O sujeito, o leitor, antes do

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

próprio ato da leitura, traz a sua percepção da “vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas as relações histórico-sociais mais complexas [...]”. (Britto, 2012, p. 26-27). Ou seja, é necessário ensinar considerando toda a realidade que envolve o aluno, todas as leituras que ele faz do contexto em que está inserido, para que essas habilidades de leitura e escrita sejam utilizadas para refletir sobre e transformar seu meio. De acordo com o autor:

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente (Freire, 2008, p. 20).

Para Freire (2008), a educação é um ato político, por isso a importância de ensinar sem desassociar com o mundo, por isso o termo utilizado por ele, a “palavramundo”, tem um peso tão grande, pois existe um objetivo que deve ser alcançado ao ensinar as crianças, torná-los cidadãos reflexivos, críticos, praticantes de atos sociais que possam transformar as suas realidades.

Assim como a leitura do mundo é considerada essencial para o processo de aprendizagem, existem também os “pontos de partida”, mencionados por Colello (2004), que discutem sobre outras experiências na pré-escola. A autora traz exemplos de crianças que antes mesmo de frequentar a sala de aula, já estão envolvidas com a escrita e a leitura, que praticam a “escrita” para expressar sentimentos e se comunicarem. Assim, a prática de ouvir histórias, com diferentes enredos, narrativas, finalidades, possibilita a compreensão da estrutura textual e da coesão na escrita.

Quando se propõe, por exemplo, que uma criança que já tem ideia do real significado do gênero cartas, ela vai compreender que este texto é uma escrita pessoal, que necessita de uma saudação, um assunto a ser tratado, e por fim, uma despedida, pois já está familiarizada com a sua estrutura textual. Através de seu conhecimento prévio, será capaz de elaborar uma construção com as principais características do texto. “Daí só fazer sentido aprender a leitura do texto se for para ampliar as formas de ser e de perceber o mundo” (Britto, 2012, p. 27).

Como afirma Colello (2004, p. 52) “Práticas, tais como ler, ouvir ou escrever histórias infantis, cartas de (ou para) familiares distantes, favorecem a descoberta das funções da língua escrita, bem como o livre trânsito entre diferentes estilos de linguagem.” Ou seja, essas

práticas, que iniciam antes de ingressar à escola, possibilitam as crianças a compreensão textual e facilitam sua interação com a grafia.

Segundo a autora, ainda, deve-se questionar os “pontos de partidas” das crianças, especialmente quando parece haver a percepção de que uma delas aprende mais facilmente que a outra. No entanto, na realidade, a diferença reside no fato de que uma criança teve acesso a um maior número de oportunidades do que a outra:

Criar oportunidades para a familiarização com a escrita e reconhecimento de suas funções no meio em que vivemos são deveres fundamentais de todo educador. Nesse sentido, a escola que diagnostica, exige e pune cede lugar ao ensino que compreende, respeita e, por isso, promove a “criança que não sabe”. Será que ela “não sabe”? (Colello, 2004, p. 52).

Conforme mencionado acima, é necessário que os educadores se desvinculem do preconceito e do estigma associados à ideia de que os alunos não possuem conhecimento, a fim de questionar essa falta de conhecimento e compreender suas razões. Será que o aluno realmente não possui esse conhecimento? É possível que ele não tenha tido acesso a oportunidades alfabetizadoras adequadas, ou que este conhecimento não fosse considerado relevante em seu contexto social. É crucial fazer questionamentos, promover reflexões e avaliar criticamente um sistema que pune os alunos por sua falta de conhecimento.

As práticas de letramento são essenciais para que o aluno possa construir e desenvolver sua escrita e leitura de forma que possam expressar o que pensam, o que desejam e o que sonham. Para isso, não basta ensinar a ler, é preciso tornar a leitura e a escrita parte de si, e então compreender que o seu conhecimento implica consequências sociais, culturais, políticas e econômicas. É necessário aprender a usar a leitura e a escrita, numa prática não só de alfabetização, mas de letramento, para compreender que assim, realidades podem ser transformadas.

## 2.1 AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

De acordo com La Taille (1992), ao mencionar Wallon, o processo de desenvolvimento se efetiva considerando dois aspectos importantes: a afetividade e a inteligência. Além disso, o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva, com

predominância ora afetiva, ora cognitiva, a depender de sua fase. A dimensão afetiva, para Wallon, é indispensável, pois para o autor a criança deve ser vista e considerada integralmente, levando em conta suas necessidades físicas, sociais e emocionais, dessa forma, não é possível desassociar a construção do conhecimento de interações sociais e construções de vínculos.

A criança necessita de afeto e cuidado também em sua fase de escolarização, nesse sentido, o professor não pode se resumir a ser apenas detentor de conhecimento e transmissor do conteúdo, ele precisa mediar o desenvolvimento do aluno, integrando os aspectos motores, cognitivos e afetivos considerados por Wallon. É necessário que o educador trabalhe de forma humanizada, para acolher e não reprimir, tendo uma escuta e uma atitude respeitosa. É imprescindível que o professor por meio da mediação, trabalhe a inserção do educando na cultura e sua sociedade, fazendo com que esse compreenda sua importância como um ser social.

Apesar de não ser adepto à conceitos etapistas de desenvolvimento infantil e educacional, Galvão apresenta, a partir da teoria psicogenética de Wallon, cinco estágios, desde o início da vida até a adolescência, que buscam compreender o processo humano e suas características. Essas etapas consideram o desenvolvimento em aspectos cognitivos e afetivos. São eles, respectivamente: Impulsivo-emocional, que atinge o primeiro ano de vida, o Sensório-motor e Projetivo, que vai até o terceiro ano de vida, Personalismo, dos três aos seis anos, o Categorical, por volta dos 6 anos e a Adolescência, que inicia aos onze (Galvão, 1995, p. 44).

Em alguns estágios, como o Impulsivo-Emocional, a relação afetiva é mais predominante, por se tratar de crianças ainda completamente dependentes do outro, no estágio Sensório-Motor, as habilidades motoras são mais desenvolvidas. No estágio Categorical, se destacam as funções cognitivas, é nesta fase em que ocorre o que é chamado de maturação biológica, o amadurecimento principalmente através das transformações sociais, as crianças passam a compreender o meio em que estão inseridos e agem de acordo:

Os meios onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que depende começa certamente por dirigir suas condutas, e o hábito precede a escolha, mas a

escolha pode impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação de seus próprios meios com outros (Wallon, 1975, p. 167).

Segundo La Taille (1992), a inteligência se desenvolve após a afetividade, ela é alimentada pelo afeto e o progresso de ambos se dá por meio das relações sociais e da maturação neurológica, todos esses âmbitos estão intrinsecamente ligados a fim de formar o que se chama de indivíduo integral.

No estágio Categorical, o aluno encontra-se em um período crucial de descobertas e expansão de horizontes, ele descobre o mundo. Ele começa a perceber de maneira mais profunda e consciente o contexto social no qual está inserido. Neste estágio, a capacidade de discernir com clareza as distinções e semelhanças entre si mesmo, os demais indivíduos e as ideias começam a se desenvolver. O aluno, impulsionado por essa nova compreensão, inicia um processo de ação mais guiada pela razão e pela lógica, marcando um importante passo em seu desenvolvimento cognitivo e social. O estágio de alfabetização corresponde a mudança do Personalismo para o Categorical.

A emoção, outro conceito estudado pelo autor, nesse sentido, é diferenciada da afetividade. As emoções são respostas diretas e imediatas à estímulos do meio, enquanto a afetividade é mais duradoura, envolve vários sentimentos e emoções que constroem a personalidade do indivíduo. Ambas, porém, desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento emocional e social das pessoas.

Wallon (1986) busca compreender as emoções e suas funções. Para o autor, as teorias clássicas que buscam definir as emoções são mecânicas e não a compreendem em sua complexidade:

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (Wallon, 1986, p. 64).

Galvão (1995, p. 64), diz que “Atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação”, ou seja, um sujeito incorpora

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

emoções que estejam presentes no outro. Se uma pessoa se encontrar em um ambiente de tensão, ela é alimentada pela mesma emoção, se houver nesse ambiente risadas, é nutrida por um sentimento bom, isto é válido para emoções positivas ou negativas.

Segundo Galvão (1995), as emoções são contagiosas, por meio de expressões externas que elas revelam, como gestos e alterações faciais, e por isso, possuem um poder de mobilização no meio humano. Além dessas expressões, ainda há aquelas que não estão visíveis, mas são características das emoções. Segundo a autora:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações de afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como a aceleração de batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca (Galvão, 1995, p. 61).

Crianças choram como forma de manifestar suas emoções, às vezes por raiva, medo, às vezes por cansaço. Ao longo do crescimento, as crises de choros comuns entre bebês e crianças pequenas, dão espaço para outras emoções. Um indivíduo adulto não costuma simplesmente chorar por raiva, mas ainda é um sentimento iminente. Caso ele esteja numa situação de medo, por exemplo, o que acontece, devido à tomada de consciência, é a palpitação do coração, o suor frio e outras reações internas que dizem respeito ao controle de suas funções psíquicas superiores.

Wallon busca entender o impacto das emoções, as crises e os conflitos que as crianças encontram no seu processo de desenvolvimento e sua importância para a construção da personalidade, trazendo para a perspectiva da sala de aula, um ambiente muito conflitante. São refletidos os motivos e pensadas as mudanças que podem ser feitas para reduzir crises, presentes nos educandos, nos próprios educadores e na relação entre os dois.

Existem impactos emocionais que deixam o ambiente escolar tenso, como conflitos entre professores e alunos, nesse sentido, o professor deve assumir um papel reflexivo, deve encontrar a raiz do problema que acarretou o conflito, geralmente envolvem questões de oposição, algo frequente na realidade escolar e que contagia o outro, segundo Galvão: “devido ao poder epidêmico das emoções, os grupos apresentam atmosfera propícia para a instalação de manifestações emocionais coletivas” (1995, p. 105).

Podem então haver formas de reduzir conflitos quando o professor inicia um processo de reflexão, questionando o que pode ser feito para proporcionar um ambiente escolar mais

acolhedor. Muitas vezes, estes conflitos são resultados do mecanicismo, numa perspectiva educacional tradicional, que por ser tão enraizada, não é contestada e acaba por exigir mais dos alunos do que se deve.

Existem métodos utilizados para aliviar a tensão presente nos alunos. “A redução da intensidade com que se exige que a criança permaneça na postura escolar clássica traz, como interessante contrapartida, a necessidade de encontrar diferentes alternativas posturais para a realização das tarefas escolares” (Galvão, 1995, p. 109). Simplesmente modificar a estrutura da sala de aula, a disposição dos móveis, a organização de um trabalho, seja coletivo, ou individual, a forma de ensinar e aprender, são ações que podem favorecer a aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

### 3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A metodologia utilizada se deu pela construção de um grupo focal, que busca coletar informações a partir de questões direcionadas e uma interação espontânea entre 7 (sete) indivíduos, podendo considerar respostas orais ou escritas. Sobre o grupo focal, Gatti (2005), diz que:

Permite compreender os processos de construção da realidade de determinados grupos sociais, suas práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p. 11).

Dessa forma, a abordagem utilizada teve a característica qualitativa, que centra sua importância no processo de aprendizagem e não necessariamente nos resultados obtidos, dessa maneira foi possível analisar as emoções dos alunos, através de uma atividade que busca identificar traços emocionais, considerando as respostas dadas por meio de suas produções textuais.

Quanto a natureza, ela é classificada como aplicada, pois, foi realizado com os alunos da respectiva escola uma atividade que tem a intenção de construir conhecimentos novos, não

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

antes materializados, ela visa a aplicação prática de uma proposta pedagógica para alcançar os objetivos desejados, a solução de um problema designado e considera para além disso o processo na sua totalidade.

A pesquisa de campo se deu com 7 (sete) crianças matriculadas regularmente no 5º ano do ensino fundamental, numa escola da rede municipal de Criciúma, durante 1 (um) dia, no período de 2 (duas) horas, na sala da biblioteca da escola. Essas crianças, 4 (quatro) do gênero feminino e 3 (três) do gênero masculino, estão na faixa etária de 10 (dez) e 11 (onze) anos de idade. Todas escolhidas pela professora regente da turma, partindo do critério de que já dominam uma estrutura textual. Elas serão identificadas, na pesquisa, por nomes fictícios, para preservar suas identidades.

Para analisar e conseguir atingir os objetivos da pesquisa, foi aplicada uma atividade com os alunos, onde eles produziram um texto a partir da exposição de uma obra literária infantil: **Bruno e João**, de autoria de Jean-Claude R. Alphen, e um fragmento do filme *Divertida Mente* (2015), da produtora Pixar Animation, que traz uma reflexão sobre emoções: **Divertidamente - Todos nós já nascemos com emoções**.

Os alunos foram convidados a conversarem sobre as obras, a encontrar semelhanças e diferenças de suas vidas com as dos personagens. Após o debate, finalmente, foram orientados, a escreverem sobre suas emoções: alegria, medo, nojo, raiva e tristeza, por meio de um texto, que não segue a estrutura de um gênero textual específico, ou seja, a construção da escrita foi livre, podendo constituir uma linguagem impessoal ou não, separada por parágrafos, tópicos ou de forma corrida, a depender da vontade cada aluno.

Para uma melhor compreensão dos resultados, a análise será dividida em duas categorias temáticas que fortalecem os objetivos da pesquisa e que estão presentes nas obras utilizadas na pesquisa de campo, bem como nos textos dos alunos. A partir das categorias, serão elencados os elementos temáticos que mais se aproximaram da pesquisa, conforme está apresentado no Quadro 1 abaixo. Na categoria Escola: As narrativas emocionais encontradas no ambiente escolar e na categoria Família: Família, uma mistura (explosão) de sentimentos.

## Quadro 1: Categorias Temáticas

Categorias temáticas	Elementos temáticos	
Escola	Alegria, medo;	Eu tenho alegria quando passo de ano e tiro nota boa; Fico com medo de acumular muitas tarefas e depois ser cobrada;
Família	Alegria, medo, nojo, raiva, tristeza;	Eu tenho muita alegria, principalmente quando estou com minha família; Eu tenho nojo quando me obrigam a comer algo que eu não gosto, como tomate;

Fonte: elaborada pela autora (2023)

### 3.1 As narrativas emocionais encontradas no ambiente escolar

Durante o grupo focal, os alunos não só expressaram verbalmente como graficamente, sobre como eles se sentem a respeito da escola e como este ambiente promove a educação e a construção de relações sociais. Nos textos apresentados pelos pesquisados, aparecem questões, como as notas escolares, e como influenciam positivamente os sentimentos, como é o caso de Clara (11 anos), exposto abaixo:

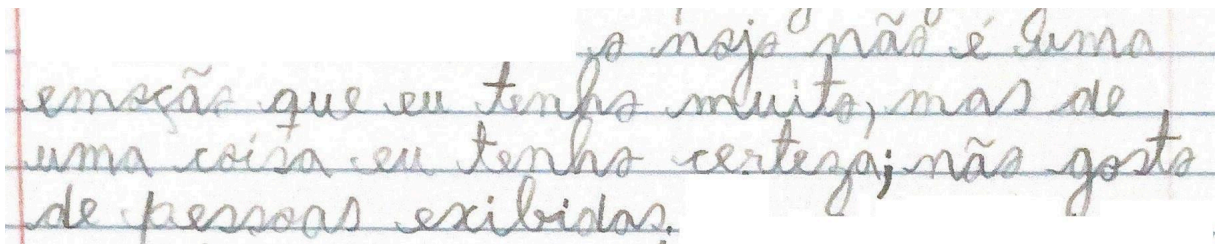


Ao mesmo tempo, existem aqueles que possuem medos e receios quando se trata dos estudos, como Brenda (11 anos), que escreve sobre a cobrança que recebe ao não dar conta de seus deveres:



No dia da realização do grupo focal com os estudantes, eles estavam especialmente receosos em relação às suas notas, pois era o dia da entrega de boletins e sua turma não os recebeu. Os alunos mencionaram também que não haviam ganhado a honra ao mérito, que aconteceu no mesmo dia, e nem seus boletins, por conta de outros colegas que eram muito “bagunceiros”. Eles demonstravam insatisfação, pois afirmavam que haviam atingido as médias necessárias e estavam “pagando” pelo erro de terceiros.

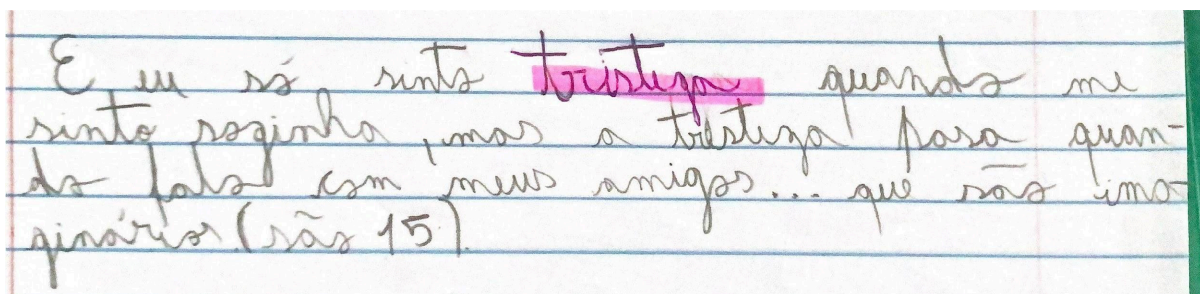
Ainda se tratando da escola, surgem as relações de amizade e os conflitos presentes entre colegas. Os estudantes mencionam o sentimento de raiva e nojo, quando falam que odeiam pessoas “exibidas”, eles inclusive dão nomes à essas pessoas, que são alunos da sua turma. Todos os sete pesquisados parecem concordar com os nomes citados, alguns resolvem documentar seu sentimento, como é o caso de Pedro (10 anos):



o nojo não é uma  
emoção que eu tenho muito, mas de  
uma coisa eu tenho certeza; não gosto  
de pessoas exibidas.

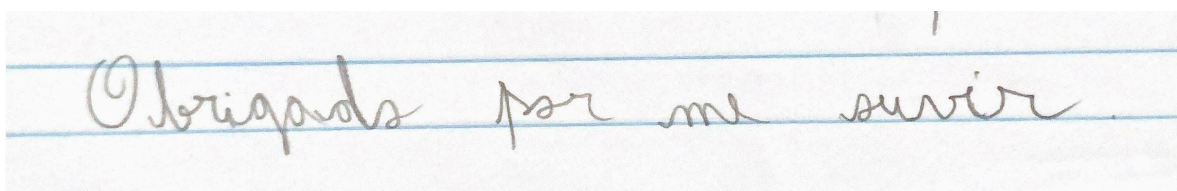
Como menciona Galvão (1995, p. 104): “Devido ao poder epidêmico das emoções, os grupos apresentam atmosfera propícia para a instalação de manifestações emocionais coletivas”, dessa forma é notável que os colegas se nutrem da emoção uns dos outros, quando esses discursam sobre alguma insatisfação, por exemplo. Isto aparece na fala e escrita de vários, como é o caso das pessoas “exibidas”, que um estudante traz à tona e surge um coro em concordância.

Aparece também, na escrita de Brenda, o sentimento de tristeza, solidão e o refúgio encontrado em sua imaginação, quando se trata de amizades:



E eu só sinto **tristeza** quando me  
sinto sozinha, mas a tristeza para quan-  
do falo com meus amigos... que são imos-  
pináveis (rês 15).

Pôde-se notar, durante o grupo focal, que Brenda não interagiu tanto com o grupo e se sentia mais retraída e insegura em dialogar, ao passo que os demais eram desenvoltos e expressavam seus sentimentos com determinação e muita segurança. Brenda, por outro lado, despejou todos os seus sentimentos no papel e, ao final, agradeceu a escuta:



Esta análise busca refletir também sobre como as crianças estão expressando sentimentos que, muito provavelmente, não seriam expostos através da fala. Elas colocam na escrita seus medos, tristezas ou alegria e, sentem que são ouvidas por meio deste recurso pedagógico, que é a produção textual.

Esses alunos não estão habituados a escreverem sobre suas emoções, escreverem sobre o que gostam, o que os deixam tristes ou mesmo sobre seus medos. As produções textuais, normalmente primam pela escrita tradicional, sistematizada, pois esse sistema padronizado parece ser o único relevante para o desenvolvimento dos alunos. Soares (2012) ao mencionar sobre a leitura e escrita escolar, argumenta: “[...] critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita: um conceito limitado, em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola” (Soares, 2012, p. 88).

Assim, a escola se distancia das práticas sociais de leitura e escrita, evitando que os alunos se expressem livremente, escrevendo e lendo textos e não os prepara para o que vem depois, fora de seus muros, na sociedade. Ela educa pensando não no seu processo, mas sim no produto final, isso é evidenciado no grupo focal, pela inquietação dos alunos ao não receberem seu boletim e nem a honra ao mérito, concedida pela escola ao final do trimestre.

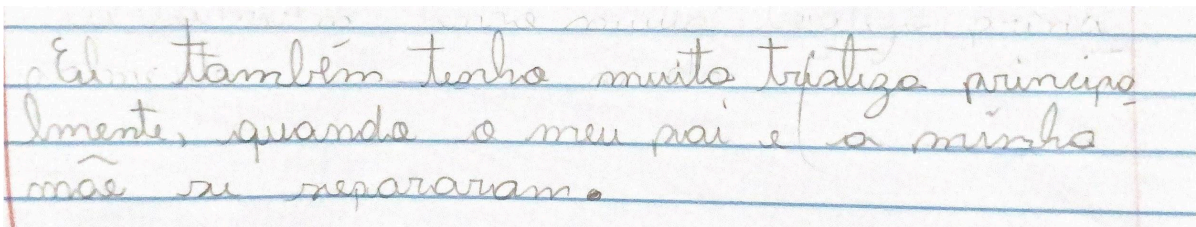
Segundo Galvão, ao citar Wallon, “a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento” (Galvão, 1995, p. 77). Nesse sentido, permitindo a liberdade de expressão, à medida que a criança utiliza a linguagem como uma ferramenta discursiva para compartilhar seus sentimentos, ela se torna capaz de estruturá-los e manifestá-los para aqueles que estão dispostos a ouvi-la.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

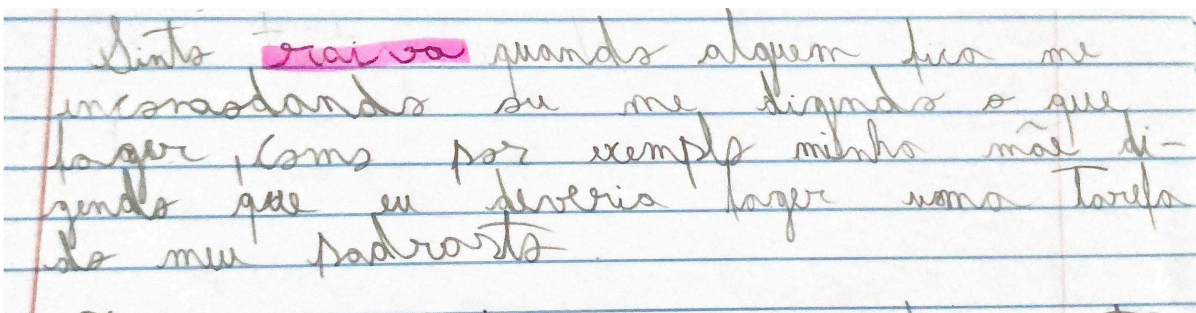
### 3.2 Família, uma mistura (explosão) de sentimentos

Quando se trata da família, todos os sentimentos aparecem e se misturam, surge a alegria, em estar perto de quem se ama; a raiva, muito ligado à cobrança e obrigações a serem cumpridas; o nojo, que é principalmente relacionado à alimentação, comidas que os pais os obrigam a comer; o medo e a tristeza da perda, alguns vivenciando o luto e outros temendo que a morte leve seus familiares.

Apareceram, em dois textos, questões de dissolução matrimonial e como isso afeta as crianças. Em um dos casos, da aluna Joana (11 anos), destaca-se a tristeza pela separação dos pais e no outro, de Brenda, a relação de conflito com a mãe e o padrasto, respectivamente:

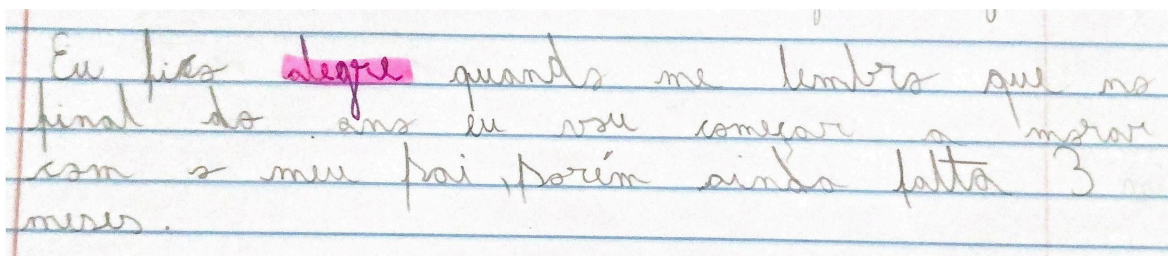


Eu também tenho muita tristeza principalmente quando o meu pai e a minha mãe se separaram.



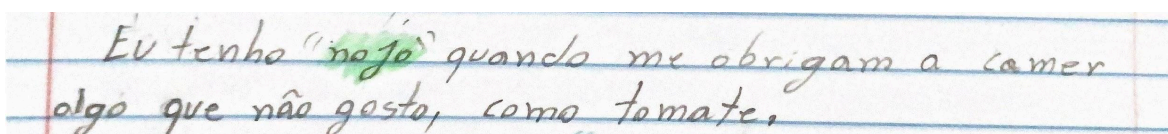
Sinto raiva quando alguém fica me encarando de me dizendo o que fazer, como por exemplo minha mãe dizendo que eu deveria fazer como tarefa do meu padrasto.

Além da raiva, Brenda também menciona a alegria, ao lembrar que irá morar com o seu pai em breve, o que mostra de forma acentuada os diversos conflitos familiares presentes dentro do seu lar:



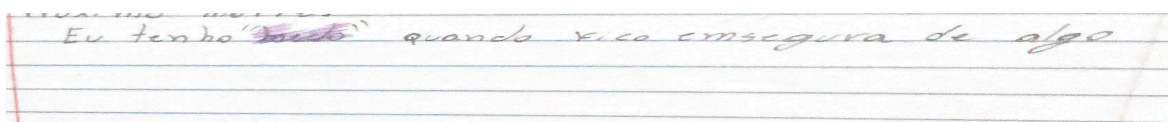
Eu fico alegre quando me lembro que no final do ano eu vou começar a morar com o meu pai, porém ainda falta 3 meses.

O nojo então aparece relacionado ao alimento, os alunos mencionaram em seus textos e principalmente na sua fala a aversão que têm a certos alimentos. Clara e Maria demonstraram sua indignação ao consumo de carne, enfatizando que se tornaram vegetarianas por escolha e os pais não aceitaram bem a ideia, mas que estão convictas de suas decisões. Além disso, foram citados peixe, cebola e até mesmo tomate, como se percebe na escrita de Maria (11 anos):

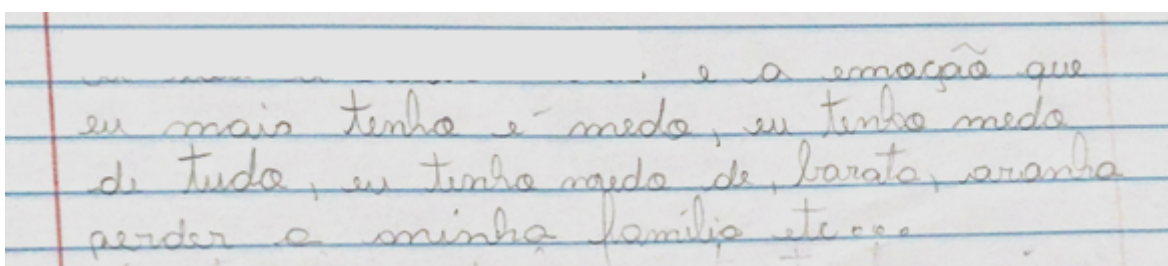


Eu tenho nojo quando me obrigam a comer algo que não gosto, como tomate.

O medo é uma emoção muito recorrente nos textos e falas, e ele é, de todas, a mais diversificada. Existem vários motivos causadores deste sentimento, sendo eles: insegurança, cobrança, perda de animais, injeções, machucados e etc.:



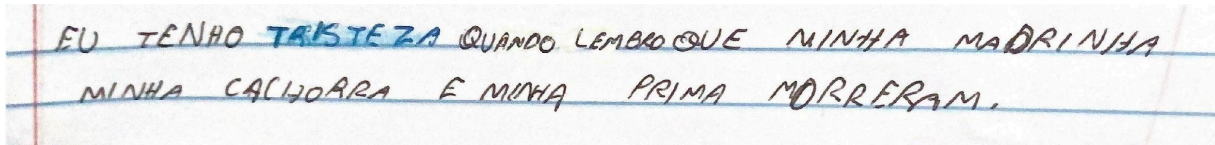
Eu tenho medo quando fico insegura de algo



... e a emoção que eu mais tenho é medo, eu tenho medo de tudo, eu tenho medo de barata, aranha perder a minha família etc.

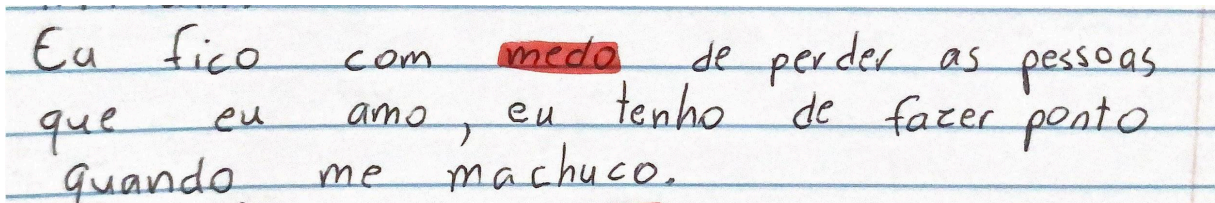
A maioria das crianças demonstrou medo de perder pessoas próximas a elas, em suas escritas alguns mencionaram a morte como algo que causava tristeza, citando parentes e

animais de estimação que já haviam morrido, como é visto no recorte abaixo, por Clara:



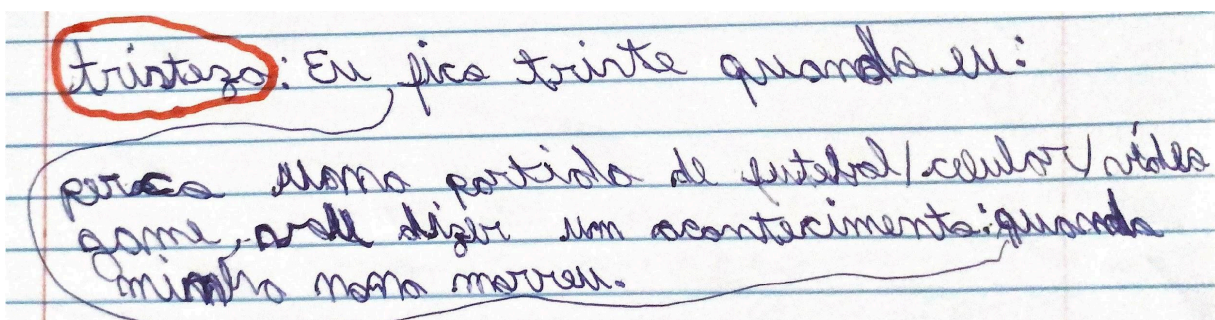
EU TENHO TRISTEZA QUANDO LEMBRO QUE MINHA MADRINHA  
MINHA CAHOARA E MINHA PRIMA MORRERAM.

João (10 anos) traz dois medos distintos, mas que dialogam e dizem respeito à dor, em diferentes aspectos, um físico, o outro emocional:

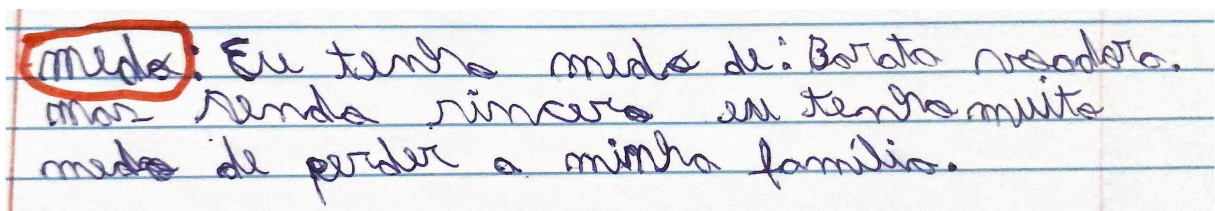


Eu fico com **medo** de perder as pessoas  
que eu amo, eu tenho de fazer ponto  
quando me machuco.

Gabriel (11 anos), inicialmente relutante em demonstrar seus sentimentos de uma forma mais profunda, menciona medos e tristezas também válidos, como o medo de barata e a tristeza em perder uma partida de futebol. Em seguida, “sendo sincero”, ele desabafa sobre suas verdadeiras angústias:

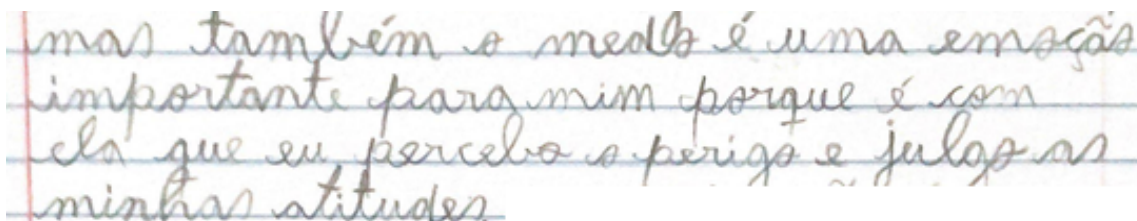


**tristeza:** Eu fico triste quando eu:  
perco uma partida de futebol/celular/videogame,  
ou eu digo um acontecimento quando  
minha mãe morreu.



**medo:** Eu tenho medo de: Barata roedora,  
mas sendo sincero eu tenho muito  
medo de perder a minha família.

Uma escrita intrigante é a de Pedro, quando ele fala sobre seu medo:



mas também o medo é uma emoção importante para mim porque é com ela que eu percebo o perigo e julgo as minhas atitudes.

A fala do menino não se assemelha à dos demais quando se trata do medo, seu medo é mais amadurecido. Seu comportamento também difere das outras crianças, de modo que, enquanto construía sua escrita, todos interagiam entre si, compartilhavam suas emoções e inclusive saíam de seus lugares, caminhando pela sala. Pedro, por outro lado, esteve o tempo todo focado em sua produção e, ao finalizar, aguardou em sua cadeira até o momento de todos encerrarem, para retornar à sala de aula.

Durante o processo Categorial, definido por Wallon, fase em que a criança passa a desenvolver-se no plano da inteligência e progride intelectualmente, o amadurecimento causa nas crianças uma nova percepção de mundo, suas emoções começam a uni-las com outros indivíduos e elas passam a expressar seus sentimentos com clareza. Sobre as emoções, Wallon diz que “As emoções, que são a exteriorização da afetividade [sic], estimulam assim mudanças que tendem, por outro lado, a reduzi-las” (1995, p. 143).

Ainda sobre a emoção, o autor apresenta a razão de suas mudanças:

As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Mas à medida que, tornando-se mais precisos, o seu significado os torna mais autônomos, separam-se da própria emoção (Wallon, 1995, p. 143).

Conforme o amadurecimento, as crises de choro deixam de se tornar tão comuns, como forma de colocar para fora, através das emoções, aspectos afetivos que são intrínsecos ao indivíduo. Ao passo que interagem com o meio social, esses indivíduos tendem a reduzir suas emoções até que não haja mais demonstração delas.

Outra situação, é a resistência da criança, quando começa a construir o domínio de suas emoções, em participar de eventos que façam com que ela exponha seus sentimentos:

A criança que é solicitada pelo sentimento que não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e directas da emoção. A sua atitude é de abstenção, e se observa, é com um olhar longínquo ou furtivo que recusa qualquer participação activa nas relações que se encadeiam à sua volta [sic] (Wallon, 1995, p. 144).

Dessa forma, a criança, em sua fase de desenvolvimento, torna-se mais propensa a mascarar suas emoções e é cada vez mais difícil alcançar seus pensamentos, pois ela se especializa em questões de sociabilidade e independente de seus sentimentos para interagir com seu meio, os utilizando somente quando julgar necessário.

## 4 CONCLUSÃO

O objetivo desse artigo foi analisar as emoções presentes nas produções textuais dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, através de um grupo focal, em que as crianças foram orientadas a falar e escrever sobre o que sentiam. Pôde-se perceber que elas ficaram à vontade em escrever sobre aquilo o que lhes foi designado e não tiveram dificuldades em se expressar oralmente e graficamente.

As emoções foram percebidas, sempre relacionadas ao contexto em que os alunos estavam inseridos, fosse esse o escolar, familiar, ou mesmo o social. Esses ambientes despertaram neles sentimentos e trouxeram memórias que frequentemente envolviam terceiros. O sentimento predominante foi o medo, que se relacionou também à tristeza e as diversas inseguranças manifestadas pelas crianças.

Também chamou a atenção a escrita dos alunos, que elencaram suas emoções em tópicos, com exceção de um, que escreveu um texto sem pausas. Eles não foram orientados a escrever nessa estrutura, a escrita foi livre, esses aspectos dizem respeito à construção textual que lhes é instruída na escola. Além disso, também foram percebidos aspectos do letramento como prática social nas escritas dos alunos.

As produções textuais, como resultado da pesquisa, atenderam às expectativas, porém tiveram limite de tempo e poderiam ser mais desenvolvidas caso houvesse mais oportunidades de encontros e fosse construída uma relação mais sólida com o grupo focal, seria assim possível extrair mais informações e analisar mais dados referentes ao seu contexto cultural e social, bem como sua relação com o mundo e outras pessoas.

Constatou-se também, que ao abordar as emoções, os professores podem identificar e lidar com possíveis dificuldades emocionais que possam estar afetando o processo de aprendizagem. Isso permite que os alunos desenvolvam habilidades socioemocionais

essenciais, como a capacidade de lidar com desafios, expressar-se de forma adequada e desenvolver empatia, aspectos que não apenas beneficiam a alfabetização e o letramento, mas também promovem um desenvolvimento integral e saudável.

Para além das emoções que favorecem o processo educacional, é necessário também trabalhar aquelas que estão mascaradas, geralmente por medo da repreensão. Os alunos devem se sentir seguros para manifestar suas emoções, sejam elas a alegria, ou a tristeza, a raiva, o medo, só assim elas poderão ser validadas e trabalhadas dentro do ambiente escolar, preparando os alunos para uma vida de aprendizado contínuo e estabilidade emocional.

Para futuros trabalhos, espera-se conseguir aprofundar o diálogo com um maior número de estudantes, de diferentes esferas sociais, a fim de descobrir como culturas, condições, realidades e histórias distintas, influenciam, seja de forma positiva ou negativa, na construção do desenvolvimento emocional de cada indivíduo. Para além disso, espera-se buscar um grupo de faixa etária variada, onde seja possível analisar aspectos progressivos na construção integral do indivíduo, com influências cognitivas, afetivas e considerando a interação com o ambiente, que se modifica ao longo das fases de desenvolvimento.

Por fim, conclui-se que as crianças são movidas por seus sentimentos, por isso a importância de promover diálogos com pautas emocionais, dentro e fora do ambiente escolar, a fim de estreitar relações e ajudá-las e resolver seus conflitos internos, os tornando visíveis e mostrando como são relevantes para a sua construção como um indivíduo pensante e atuante. A emoção é inerente ao ser humano e a comunicação é a base de todas as relações sociais.

O professor que demonstra interesse genuíno pelo progresso e sucesso dos alunos incentiva e os motiva a aprender. Os estudantes sentem-se encorajados a explorar o mundo dos estudos, a experimentar, a arriscar-se na leitura e escrita, mesmo diante de possíveis erros ou dificuldades. Essa abordagem afetiva cria um ambiente propício para a construção de habilidades de leitura e escrita efetivas, bem como sociais, além de um espaço aberto a escutar seus sentimentos. Para que todos os alunos, assim como Brenda (11 anos), que expressou em seu texto: “Obrigada por me ouvir”, possam se sentir, dentro da escola, ouvidos e acolhidos nos seus mais diversos sentimentos e emoções.

## REFERÊNCIAS

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 9, nº1, janeiro/junho - 2025.– Curso de Pedagogia– UNESC

ALPHEN, Jean-Claude R.. **Bruno & João**. São Paulo: Jujuba Editora, 2010. 32 p.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

DIVERTIDA Mente (Original Inside Out). Direção: Pete Docter. Produção: John Lasseter e Andrew Stanton. Califórnia, EUA: Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, 2015. 1 DVD (95 min.), son., color

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KLEIMAN, Angela B.; MAGALHÃES, Izabel. **OS SIGNIFICADOS DO LETRAMENTO: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 9. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LA TAILLE, Yves de, 1951. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus, 1992.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E A ESCOLA: reflexões sobre o processo de letramento**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WALLON, H. **A EVOLUÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA**. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. **Conclusão geral do livro “Origens do caráter na criança”**. In Nadel-Brulfert. J. & Werebe, M. J. G. *Henri Wallon* (antologia). São Paulo. Ed. Ática, 1986.



# SABERES PEDAGÓGICOS

Revista do Curso de Graduação de Pedagogia - Unesc  
ISSN 2526-4559



Unesc  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



WALLON, H. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.