

## **A INTERAÇÃO INTERPESSOAL EDUCADOR-EDUCANDOS EM SALA DE AULA: O FORMATO DE CURSO *STORYLINE* E A METODOLOGIA DO JOGO DE RIVALIDADES SOB A LUZ DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

The interpersonal interactional educator-education in a classroom: the storyline course format and the methodology of the rivalry kit under the light of the holistic theory of activity

La interacción interpesoal educador-educandos en sala de clase: el formato de curso storyline y la metodología del juego de rivalidades bajo la luz de la teoría holística de la actividad

**Felipe Freitag<sup>1</sup>**

**Marcos Gustavo Richter<sup>2, 3</sup>**

### **RESUMO**

Esse trabalho é um estudo de caso sobre a relação interpessoal entre educador e educandos em contexto de ensino da Educação Básica, a fim de verificar a relação entre

<sup>1</sup> Licenciado em Letras Português pela UFSM e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Atualmente é professor-pesquisador no projeto CADRELP formação inicial e continuada de professores linguoliterários. Professor de Literatura, Redação e Língua Portuguesa em Fóton Vestibulares (Santa Maria, RS). E-mail: [feletras2007@hotmail.com](mailto:feletras2007@hotmail.com).

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Linguística de Corpus. Professor aposentado do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do projeto CADRELP. E-mail: [richtermg@gmail.com](mailto:richtermg@gmail.com).

<sup>3</sup> Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade Federal de Santa Maria. Av. Roraima, 1000 - Camobi, Santa Maria - RS, CEP: 97105-900, Brasil.

afetividade e cognição no processo de ensino-aprendizagem, de modo que dessa relação surjam aspectos da adolescência como objetos didáticos que, procedimentados, criam uma proposta metodológica de ensino de língua e de literatura para o Ensino Médio (jogo de rivalidades). A Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2011) nos dá suporte teórico-metodológico de organização das intervenções docentes, enquanto que Teorias da Adolescência equacionam a adolescência como método de ensino. Essa metodologia materializa elementos afetivo-identificatórios dos educandos, de maneira a auxiliá-los na construção e/ou formação de suas identidades, por meio da elaboração de *storylines*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem; Relação interpessoal educador-educandos; Metodologia de ensino de Língua e Literatura; Teoria Holística da Atividade.

#### **ABSTRACT**

This work is a case study of the interpersonal relationship between teacher and students in an educational context of Basic Education in order to verify the relationship between affect and cognition in the teaching-learning process, so that this relationship emerge aspects of adolescence as didactic objects, what a proceduring, create a methodology of teaching language and literature to Righ School (rivalry game). The Activity of Holistic Theory (RICHTER, 2011) gives us theoretical and methodological support organization of the teaching interventions, while Adolescence Theories equate adolescence as a teaching method. This methodology embodies affective-identificatory elements of the students in order to assist them in building and / or forming their identities, through the development of storylines.

**KEYWORDS:** Teaching-learning; Interpersonal relationship teacher-students; Teaching methodology Language and Literature; Holistic Theory of Activity.

#### **RESUMEN**

Este trabajo es un estudio de caso sobre la relación interpersonal entre educador y educandos en contexto de enseñanza de la Educación Básica, a fin de verificar la relación entre afectividad y cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que de esa relación surjan aspectos de la adolescencia como los objetos didáticos que, procedimentados, crean una propuesta metodológica de enseñanza de lengua y de



literatura para la Enseñanza Media (juego de rivalidades). La Teoría Holística de la Actividad (RICHTER, 2011) nos da soporte teórico-metodológico de organización de las intervenciones docentes, mientras que Teorías de la Adolescencia ecuacionan la adolescencia como método de enseñanza. Esta metodología materializa elementos afectivo-identificatorios de los educandos, de manera a auxiliarlos en la construcción y / o formación de sus identidades, por medio de la elaboración de storylines.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza-aprendizaje; Relación interpersonal educador-educandos; Metodología de enseñanza de Lengua y Literatura; Teoría Holística de la Actividad.

Recebido em: 06.11.2017. Aceito em: 05.12.2017. Publicado em: 10.12.2017.

## Considerações iniciais

A relação interpessoal, enquanto processo de interação autêntica, também é dimensionada em contextos de ensino, isto é, está aberta funcionalmente em sala de aula e se dá através do contato interacional entre educador e educandos. Dentro do paradigma sociointeracionista, destacaremos a interação interpessoal que se estabelece entre educador e educandos em nível atitudinal, no que diz respeito a estratégias docentes que, por meio de procedimentos didáticos faz emergir um ensino genuinamente pautado na interdependência dos comportamentos do domínio afetivo e cognitivo para a construção cooperativa entre educador e educandos na realização de determinada tarefa.

A noção de interação aqui equacionada perspectiva uma posição epistemológica em que as relações interpessoais em contexto de ensino orientam-se pela coexistência de vários processos (sociais, históricos, culturais, cognitivos, biológicos e afetivos). Para

tanto, em termos gerais, acreditamos na interação como:

a ideia de ação conjunta (seja conflituosa, seja cooperativa) que coloca em cena dois ou mais indivíduos, sob certas circunstâncias que em muito explicam seu próprio decurso. Enquanto categoria de análise, a interação permite que se discutam, pois, a qualidade e a circunstância da reciprocidade de comportamentos humanos diversos, em variados contextos, práticas e situações. (MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 316)

Este artigo pretende verificar de que maneira o aspecto afetivo está presente na interação interpessoal entre educador e educandos em contexto de ensino para a emergência da temática da *storyline*<sup>4</sup> em uma atividade didática

---

<sup>4</sup>A *storyline* é uma narrativa em capítulos, elaborada por educandos; é um formato de material didático que está sendo investigado pelo autor desse artigo. Tal design de material didático é "baseado em uma série de episódios narrativos ligados entre si. Por inserir um "fio de continuidade" contextual ao curso, este formato é recomendável para alunos que se beneficiam de contextualização dos tópicos e ativação de processos identificatórios. É facilmente hibridizável, ou seja, mescla-se com uma ampla variedade de abordagens didáticas." RICHTER, Marcos Gustavo. **O material didático no ensino de línguas.** Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/lec/02\\_05/Marcos.pdf](http://coral.ufsm.br/lec/02_05/Marcos.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2015.



aplicada em uma turma de educandos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria, Rio grande do Sul, onde o autor desse artigo desenvolveu seu projeto de dissertação de mestrado.<sup>5</sup> Para os fins desse trabalho, a partir da Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2011) consideramos o afetivo e o cognitivo em interrelação, pois ambos são implicadores do desenvolvimento de ensino-aprendizagem.

Para a Teoria Holística da Atividade, a formação da atividade de aprendizado reside em três fatores: o pensar, o fazer e o sentir. Dessa maneira, dentre as teorias da atividade, a THA é a única que considera valores, condutas e afetos (fenômenos identificatórios) como integralidade do conhecimento. Há, sobremaneira, na THA, um resgate da integralidade dos sujeitos envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem, pois se considera o educador e os educandos como sujeitos integrais (sociais, históricos, culturais, cognitivos, biológicos e afetivos) e a aula como um encontro de sujeitos que em cooperação apropriam-se afetivamente e não apenas cognitivamente, do conhecimento.

José Manuel Moran (2007, p. 30) afirma que “na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos.” Cabe, então, ao educador, proporcionar momentos de aprendizado, profundamente ligados aos universos de interesses dos educandos, produzindo significações mais condizentes com uma prática de internalização afetiva do conhecimento. Procuraremos demonstrar que, na atividade de problematização da escolha da temática da *storyline*, os aspectos afetivo-identificatórios foram considerados como construtos da formação intelectual dos educandos.

---

<sup>5</sup>Importante salientar que o método de investigação-ação aplicado nas oficinas norteia-se pela Pesquisa-Ação, que segundo Carl e Kemmis, é uma perspectiva teórico-prática que permite o planejamento, a ação, a observação e a reflexão de um ensino-aprendizagem voltado para a colaboratividade professor-alunos. CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ed. Martinez, 1988.

Acreditamos que esse trabalho possa ser uma contribuição bastante pertinente para a área educacional, na medida em que cria possibilidades de se olhar para o contexto de sala de aula sob o prisma da interação interpessoal relacionada ao conteúdo afetivo de práticas educativas, visto que:

as descrições de aspectos da organização social de estruturas tão complexas como as da sala de aula, as descrições da dinâmica de interação seja de aspectos verbais ou não verbais entre seus participantes, são ainda escassas, apontando para a necessidade de pesquisas sobre aspectos da interação em sala de aula ainda ignorados. (KLEIMAN apud SOUZA, 2002, p. 34)

### **A interação interpessoal: afetividade e cognição**

Wallon (1989) reconhece que a cognição é somente um dos aspectos envolvidos no desenvolvimento humano, não mais importante que a afetividade. Para o teórico em questão, o desenvolvimento humano é um processo pelo qual os sujeitos oscilam entre a afetividade e a cognição. Nessa

perspectiva, são através das relações interpessoais de cognição e afeto, geradoras de cooperação e conflito, que se desenvolvem novas competências e estruturas de conhecimento.

A teoria walloneana do desenvolvimento humano propõe etapas, ou estágios do desenvolvimento, porém, esses não acontecem de maneira linear e contínua, mas implicados em integração, conflito e alternância. O primeiro estágio do desenvolvimento chama-se impulsivo-emocional (do nascimento até os três meses de vida) e é basicamente uma etapa afetiva, em que as emoções são os instrumentos de interação com o meio. O segundo estágio do desenvolvimento chama-se sensório-motor e projetivo (dos três meses até o terceiro ano de vida) e é uma fase em que o mundo externo centraliza os processos de cognição, ou seja, nesse período, os pensamentos são projetados pela experiência prática de atos motores.

O terceiro momento desenvolvimental chama-se personalismo

(dos três aos seis anos de idade) e é uma fase de autoconsciência por negação e oposição aos sujeitos adultos. O estágio categorial (dos seis aos onze anos de idade) apresenta-se como a quarta etapa do desenvolvimento e é caracterizada como o início da formação de categorias abstratas na construção de conceitos. O último estágio descrito por Wallon chama-se estágio da puberdade e adolescência (a partir dos onze/doze anos) e é caracterizado por uma fase de transformações físicas e psicológicas, responsáveis por conflitos internos e externos e pela busca de autoafirmação.

A concepção psicogenética e dialética de Henri Wallon apresenta uma contribuição muito importante para a compreensão dos sujeitos como pessoas integrais, já que os conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) presentes nas diferentes etapas do desenvolvimento humano alocam sua posição teórica na contrariedade da fragmentação dos indivíduos. Ele trata o humano, em cada fase de seu desenvolvimento, não como um ser incompleto, mas como um sujeito

que deve ser entendido dentro do momento evolutivo em que se encontra. No que tange à afetividade e à cognição, os conjuntos funcionais revezam-se em termos de prevalência ao longo dos estágios de desenvolvimento:

Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo e puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga) o predomínio é do conjunto funcional cognitivo. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29)

Interessa-nos situar a interação interpessoal entre educador e educandos, considerando as especificidades da etapa da puberdade e adolescência, proposta por Wallon, no sentido de delinear as estratégias utilizadas pelo pesquisador-docente em determinada tarefa da dada oficina (coleta de dados) para a emergência da temática da *storyline*, descrevendo-as, analisando-as e discutindo-as segundo o conjunto

funcional afetivo (em prevalência na etapa em questão).

A Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2015), versão 4.3, subsidia-nos para a metodologização desses aspectos afetivo-identificatórios da adolescência, na medida em que seus fatores de atribuição e seus fatores de mediação,

respectivamente, desterritorializam os papéis sociais, demarcadamente boicotadores da afetividade na relação educador e educandos e educandos e educandos, e fomentam as tomadas de decisões paradigmáticas (fundamentos teórico-práticos e seleção criativa) dos profissionais docentes, como demonstra o quadro a seguir:

ESQUEMA BÁSICO DA TEORIA HOLÍSTICA ESTENDIDA DA ATIVIDADE— VERSÃO 4.3

ENQUADRAMENTO		
Fatores Implicados na Parametrização da Atividade Segundo o Paradigma Adotado		
FATORES DE ATRIBUIÇÃO Regularidades Atribucionais	FATORES DE MEDIAÇÃO Organização das Intervenções	FATORES DE CONTROLE Sistemáticas de Avaliação e Ajuste
<b>PRÁTICAS EXERCITATIVAS</b> Caracterização e valores profissionais Nível axiológico Articulação da demanda social + emancipação corporativa Discurso da Demanda x Discurso do Déficit	<b>RECURSOS</b> Meios e condições materiais	<b>CONTROLE ATRIBUCIONAL</b> Paradigmação da Formação Influência sobre interfaces profissionais: multi/inter/transdisciplinaridade Influência defensiva sobre o Discurso de Déficit e assertiva sobre o Discurso da Demanda
<b>PRÁTICAS ARTICULATIVAS</b> Condutas profissionais, ética Nível deontico Conduta: treinamento X tomada de decisão Contrato didático: empatia; significância; dialogismo problematizador; corresponsabilidade Os 4 movimentos discursivos: dogma (o papel, o saber), diálogo (o ir-além, o apropriar-se) Ética: Aceitação transcendente (respeito bilateral às capacidades e limites + foco nos fins e nas etapas rumo aos fins), discricção.	<b>PROCEDIMENTOS</b> Práticas situadas (i) nível das ações <ul style="list-style-type: none"> <li>• metodologias (encadeamentos)</li> <li>• técnicas (configurações)</li> </ul> (ii) nível das operações <ul style="list-style-type: none"> <li>• estratégias (esquemas externos)</li> <li>• operações cognitivas (esquemas internos)</li> </ul>	<b>CONTROLE MEDIACIONAL</b> ✓ OBJETO Bem social + desdobramentos ✓ MONITORAMENTO Diagnóstico → Plano ou Programa → Δ Prognóstico-Resultados → Manutenção V Ajuste ✓ PARÂMETROS <ul style="list-style-type: none"> <li>• perfis de referência</li> <li>• instrumentos diagnósticos</li> <li>• critérios avaliativo-decisórios</li> </ul>
<b>PRÁTICAS CONSTITUTIVAS</b> Cognições profissionais, apropriação do papel Nível alético-epistêmico Operações Ψ (experienciação) X Operações Σ (dupla contingência) ↔ Construção identitária Formação (apropriação do papel): Dimensões afetivo-identificatória (afeto, base segura, resiliência), praxeológica, gnoseológica Desenvolvimento profissional corresponsável ↔ nucleação nomotética + objetivação idiográfica Exercício funcional: contextos institucionais, diferenciação/especialização, paradigmas de enquadramento	<b>CONCEITOS</b> Fundamentos teóricos (teorias compatíveis com o paradigma): princípios gnoseológicos e praxeológicos	<b>CONTROLE SOBRE O CONTROLE</b> Políticas autárquicas de legislação e fiscalização (pressuposta a regulamentação profissional) → Assentamento das operações sistêmicas sobre expectativas normativas, funcionamento autopoiético, interações Batesonianas recíprocas com sistemas profissionais conexos

NOTAS: 1. OPERAÇÕES Ψ DEPENDEM DE PROCESSOS PSÍQUICOS MOLARES (TEORIA DE STRACK-DEUTSCH) E DE CONFIGURAÇÕES DE PERSONALIDADE MOLECULARES (TEORIA DA GESTALT DE FRITZ PERLS), RESPONDENDO A SEGUNDA POR DISFUNCIONALIDADES. A ACRASIA É EXPLICADA EM TERMOS DE DOIS PROCESSOS CONCOMITANTES: MOLARMENTE, POR OPERAÇÕES Σ BASEADAS EM EXPECTATIVAS COGNITIVAS. MOLECULARMENTE, POR OPERAÇÕES Ψ DISFUNCIONAIS BASEADAS EM MECANISMOS DISCURSIVOS PROJETIVOS, ENUNCIADOS A PARTIR DE UM "NÓS" NÃO-DISTRIBUTIVO E ASSOCIADOS À LABILIDADE DE CAMPO (AUSÊNCIA DE RELAÇÃO IDENTITÁRIA CONSISTENTE COM O GRUPO DE REFERÊNCIA E SENSO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL).

Quadro 1 – Esquema da THA estendida, versão 4.3  
 Fonte: RICHTER (2015, inédito, reproduzido com permissão do autor).

## **Diálogo e conflito: a adolescência**

O adolescente pode ser entendido desde uma multiplicidade de vértices: o psicológico, o cultural, o sociológico, o biológico e outros tantos. O enfoque que damos nesse artigo é o psicológico, utilizando um referencial psicanalítico capaz de deflagrar aspectos da personalidade dos jovens. Compreendemos a adolescência como um período, que apesar de ser universal, assume certas peculiaridades de acordo com a cultura de inserção dos sujeitos. Apesar desse caráter específico diante do meio sociocultural em que estão implantados, algumas invariantes são percebidas em todo e qualquer adolescente:

que repousam na necessidade da nova geração, visando a aquisição de uma identidade própria e discriminada da geração que a antecede, de contestar o mundo adulto e suas regras. Essa atitude baseia-se em um sentimento imprescindível de autossuficiência e grandiosidade. Se, por um lado, essa contestação gera uma situação de conflito, por outro tem como subproduto uma renovação cultural indispensável. (LEVY, 2013, p. 167)

Como se pode observar no trecho supracitado, há, nas atitudes de rebeldia dos adolescentes, uma força positiva e transformadora, ou seja, os adolescentes fundem-se num sistema processual de ações, desejos e pensamentos comuns que os caracterizam, a fim de movimentarem-se na direção de dois sentidos: oposição e identificação. Oposição a estruturas geracionais anteriores e identificação, ou sentimento de pertença em relação a seus pares.

Esse período transitório, de formas de ser e de agir, também transitórias e, principalmente de identificações transitórias, é o resultado de estados confusionais dos adolescentes; é o produto do enfrentamento de ansiedades, especialmente de ruptura com a posição infantil e de construção da posição adulta<sup>6</sup>, assim como oriundas da desilusão

---

<sup>6</sup>Ao longo da infância, o sujeito havia construído um sistema de representações do *self* e dos objetos que lhe garantia alguma estabilidade na autoimagem. Porém, com esse processo radical de reordenamento simbólico, além da infância e do corpo infantil, há uma perda relativa das representações de si e dos objetos, vivência



com os pais.<sup>7</sup> Diante desse sentimento de desamparo e da necessidade por autonomia e identidade próprias, os adolescentes, via de regra, passam a requerer participação em comunidades, ou ambientes, que funcionam como refúgios psíquicos e como “forma de organizar a confusão e evitar os sentimentos de solidão e abandono” (LEVY, 2013, p. 174).

Então, a comunidade, o grupo, “a panelinha”, a turma, a tribo, são para os adolescentes uma base segura que fornece uma solução provisória para o processo de construção identitária a que estão imersos:

Para mantê-los em uníssono, temporariamente, eles se superidentificam, a ponto de uma

---

angustiante que pode provocar, em algumas situações, um sentimento de terror” (LEVY, 2013, p. 169).

<sup>7</sup>“A criança, ao longo da latência, idealiza seus pais, imaginando não só que são grandes e fortes, mas também que sabem tudo o que é preciso saber. Para Meltzer, a adolescência inicia justamente quando ocorre uma fratura na crença da onisciência dos pais, o que, se somando ao próprio aumento de estatura do jovem, leva-o a enxergar os pais de outra perspectiva, de cima para baixo” (LEVY, 2013, p. 170).

aparente perda total da identidade, com heróis de uma turma ou multidão (...) Eles se tornam notadamente apegados a clãs, intolerantes e cruéis em sua exclusão de outros que sejam “diferentes”, seja pela cor da pele ou pelo *background* cultural (...) e, comumente, por aspectos inteiramente insignificantes de indumentária e gestos, arbitrariamente seletivos como os sinais de alguém que é parte do grupo ou está fora dele. É importante que compreendamos (...) essa intolerância como a defesa necessária contra um senso de confusão de identidade, que é inevitável nesse período da vida. (ERIKSON apud BEE, 1997, p. 353)

Conforme vimos, o processo adolescente de tribalização funciona como um espaço mental protetor, no qual o sujeito participa de um jogo de identificações socializadas, assim como, por meio da grupalização cria-se um sistema de interação com organização, regras, sentimentos, representações, valores, condutas, linguagens, etc, compartilhados, estabelecendo-se “um padrão de interação no qual todos os membros estão relacionados como membros do grupo” (ARGYLE, 1969, p. 257).

Calligaris (2014) trata da adolescência como moratória, isto é,

como um estado de latência entre a infância e a vida adulta, no qual forças socioculturais negam ao adolescente uma existência infantil e uma existência adulta e como tal, para lidar com esse despertencimento (de um Ego individual e de um Ego sociocultural)<sup>8</sup>, os jovens tendem a agrupar-se por identificação, ou pertencimento, a fim de elaborarem esse período confusional junto de seus pares.

O adolescente gregário tem suas ações centralizadas como resposta à falta de reconhecimento que ele esperava dos adultos e como tal procura “novas condições sociais, em que sua admissão

como cidadão de pleno direito não dependa mais dos adultos e, portanto, não seja mais sujeita à moratória” (CALLIGARIS, 2014, p. 35). O adolescente estabelece um grupo social, ou comunidade, em que os adultos são excluídos e no qual se pode reconhecer e ser reconhecido mutuamente como pares: “inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue” (CALLIGARIS, 2014, p. 36). Ao criar e alocar-se em um grupo, o adolescente procura esquivar-se da moratória por meio de uma integração rápida, com critérios de organização e funcionalidade e com regras praticáveis. O grupo formado por adolescentes gregários, para Calligaris (2014, p. 38):

[...] é transgressor em sua função (oferecer reconhecimento sem precisar dos adultos). Mas é também facilmente transgressor em suas atuações. Para seus membros, vale a ideia de que a esperança de reconhecimento vem da transgressão. Sobretudo, vale a constatação de que a transgressão coletiva solidifica o grupo e garante reconhecimento recíproco no seu seio. O grupo adolescente se torna por isso mesmo um espantalho.

---

<sup>8</sup>Quando nos referimos a Ego individual e a Ego sociocultural nos remetemos às trocas simbólicas de construção de um “Eu” desejante, segundo Lacan (1992), no sentido de constituição das identidades adolescentes (união e das subjetividades individuais e das subjetividades sociais) por meio do Real, do Simbólico e do Imaginário, que são os três modos de interação para a instituição dos sujeitos. O Real que se consolida como o que escapa à semiose, isto é, como a práxis resultante do descarte do Simbólico (mediação pela linguagem) e do Imaginário (fixação prévia de lugares sociais). O Real diz respeito à realidade da demanda, ou dos educandos (o entorno, a socioculturabilidade fora da escola) e o Simbólico e o Imaginário dizem respeito às modelagens fixas da escola, ou da escolarização (o sistema, a institucionalização de papéis e de lugares sociais, assim como de espaços e de tempos).



Essa categoria, ou tipificação, o adolescente gregário, é a que nos interessou para os fins da nossa pesquisa, uma vez que a existência de dois grupos distintos de alunos na turma em que as oficinas foram dinamizadas, os quais estavam normatizados e coordenados por bens comuns (sejam materiais, ou simbólicos), foi geradora de ajuste na pilotagem da metodologia (em suas estratégias e recursos). É o que Papalia e Olds (1981) chamam de camaradagem, a qual é vista como item da cultura jovem. A camaradagem, nesse caso, diz respeito à grupalização positiva, ou negativa, de fusão, ou de embate.

### **Análise e Discussão de dados**

Dos diversos tipos de interação existentes em contexto de ensino, privilegiamos nesse artigo a interação interpessoal. Tal perfil de interação organiza-se através de elementos verbais e não verbais. Os significados latentes engendrados durante o processo de interação interpessoal entre educador e

educandos são analisáveis em termos de enunciados e gestos comunicativos. Tanto a enunciação quanto o gestual são formas de comportamento social que orientam a interação interpessoal na percepção do outro.

Utilizamos, pois, como categoria de análise, o Paradigma indiciário, de Carlo Ginzburg (1989), que é orientado por indícios, ou sintomas de verbalizações, ou de ações interacionais. A investigação tomam, então, os eventos singulares, ou a conjecturalidade como instrumentos, ou seja, os pormenores observáveis como fenômeno são pistas que permitem a reconstrução dos dados por parte do pesquisador. Tal reconstrução de dados, ou das pistas indiciárias foi realizada através da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996), uma metodologia que permite identificar e refletir os dados sob o ponto de vista de resultados esperados *versus* resultados obtidos, sob uma espiral de ações encadeadas como espelhamentos das reflexões realizadas.

Estamos preocupados em verificar a afetividade como elemento de percepção do outro.<sup>9</sup> O educador, enquanto interator deve registrar a interpretação como personalidade, ou seja, deve ser capaz de, afetivamente, observar as ações linguísticas e as ações gestuais dos educandos, a fim de categorizar estereótipos. O que se observou na turma de 2º ano do Ensino Médio, em que as oficinas do projeto de mestrado do autor desse trabalho são aplicadas, foi uma divisão grupal. Dois grupos distintos e antagônicos formatavam a turma em questão, de maneira que o educador, percebendo e interpretando tal fato como uma característica estereotípica da adolescência, resolveu problematizar a rebeldia jovem em seu aspecto de rivalidade como mote para a emergência da temática da *storyline*.

---

<sup>9</sup> "O termo percepção é usado aqui num sentido um pouco diferente do da Psicologia experimental. Não estamos preocupados em ver se A percebe que B é alto ou baixo, moreno ou louro, e sim com as inferências de A sobre a personalidade, estado emocional, atitudes para consigo mesmo, etc, de B" (ARGYLE, 1969, p. 152).

Considerando a educação como processo social<sup>10</sup>, apontamos para a relação existente entre ações que os educadores desenvolvem em sala de aula e os resultados cognitivos apresentados pelos educandos. Pretendemos evidenciar que as práticas ou estratégias pedagógicas desempenhadas pelo educador e, sobretudo, as relações interpessoais que delas emergem representam uma situação decisiva no desenvolvimento e no aprendizado dos educandos.

Nesse sentido, entendemos que as interações interpessoais relacionadas ao

---

<sup>10</sup>A psicologia sócio-histórica, representada pela teoria sociointeracionista de Vygotsky, concebe a interação interpessoal como constituição do ser humano, uma vez que o homem se constitui como tal através das relações com os outros. Como resultado de processos interativos com os outros, o sujeito reconstrói internamente uma atividade externa. Na abordagem vygotskyana, por meio do conceito de internalização, as interações interpessoais de membros mais experientes com membros menos experientes ocorre no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o educador como membro mais experiente possibilita aos educandos (membros menos experientes) desempenharem atividades sob orientação, até o momento em que possam executá-las de maneira autônoma e independente. VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre Psicología**. In: L. S. Vygotsky. Obras Escogidas II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

afetivo constroem situações de aprendizagem fundamentadas em procedimentos e recursos significantes para a clientela, isto é, o discurso da demanda, ou o envolvimento com o universo real dos educandos possibilita a apropriação cognitiva e afetiva do conhecimento, por meio da internalização, a qual implica que a pessoa como um todo se modifique com o conhecimento. Em vista disso, não podemos desconsiderar os aspectos socioculturais presentificados na realidade da sala de aula, ou seja, as socioculturabilidades do entorno que se lançam no sistema escola, ou escolarização.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup>Compreendemos a escola e a escolarização como um sistema fechado, ou seja, autopoietico (LUHMANN, 1995), na medida em que ela estabelece e fixa papéis e lugares sociais estáveis. Já o entorno trata-se do espaço fora do sistema regulador. O entorno é um espaço capaz que criar reverberações no sistema e como tal, desestabilizá-lo. Se levamos em conta a escola e a escolarização como um sistema, temos o papel social já enraizado socialmente de que o educador deve transmitir, autoritariamente, o seu conhecimento aos educandos e esses devem absorvê-lo passivamente, porque é tomado sempre como verdade absoluta. Quando o entorno se introjeta no sistema, irrompem-se desacomodações, como por exemplo, quando educandos trazem suas existências socioculturais para a sala de aula, não funcionando apenas como

Como já destacamos anteriormente, no estágio da puberdade e adolescência na teoria de Wallon, o conjunto funcional afetivo está em prevalência. Do que se depreende a necessidade de focalizar o desenvolvimento emocional dos educandos. Para Moran (2007, p. 56) “a afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligada ao sensorial e ao intuitivo [...] a afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados”. Analisamos e discutimos, a seguir, as estratégias, ou procedimentos didáticos utilizados pelo educador na emergência da temática da *storyline*, levando em conta a afetividade dos educandos da turma de 2º ano do Ensino Médio, em termos de valorização das personalidades, ou do psiquismo adolescente, caracterizados pelo pertencimento grupal antagônico.

Na teoria psicanalítica Kleiniana, a identificação projetiva é um dos conceitos centrais. Melanie Klein (1991) afirma que

---

educandos, mas como seres integrais que são, os papéis sociais na e da escola tendem a se reformularem.

todos os sujeitos desenvolvem certos conjuntos de atitudes e defesas com os quais se aprende a lidar com a ansiedade, o terror, o medo, o amor, o ódio, etc. A identificação projetiva é sintomática de uma tendência reparatória, ou mecanismo de defesa que tem um papel vital na interação entre o mundo interno e o externo:

a identificação projetiva pode ser uma atividade comunicativa, uma maneira de transmitir sentido evocando empatia. [...] é uma maneira de ver o pensamento em termos de uma experiência emocional. Em outros termos, uma pessoa pode aprender sobre si mesma e os outros através da identificação projetiva. (CLARKE, 2002, p. 22)

A identificação projetiva é, então, um mecanismo positivo de expulsão e de comunicação de fatores internos em objetos externos. Estamos interessados na forma de identificação projetiva "que consiste na fantasia onipotente de divisão de partes do *self*, lançando-as dentro dos objetos externos, controlando-os e transformando-os em objetos parcialmente idênticos ao sujeito"

(SIMON, 2006, p. 06). Assim sendo, o trabalho de sondagem e de problematização da temática da *storyline*, apoiou-se na identificação projetiva como elemento de expulsão e de comunicação da personalidade grupal dos educandos, de modo a criar uma narrativa (objeto externo) que espelhasse suas ansiedades internas, enquanto adolescentes (mundo interno).

A oficina de número IX foi aplicada no dia vinte e quatro de outubro de 2014 e tinha por objetivos diagnosticar um possível interesse dos educandos pela temática da rebeldia jovem, problematizar a rebeldia jovem através de artefatos culturais<sup>12</sup> (música e poema), problematizar a rebeldia jovem como um fator positivo na construção da identidade nos adolescentes e possibilitar atividades em grupo, que fomentem os laços e as interações grupais.

Na seção de Problematização, ou pré-leitura foi lido, oralmente, o texto

---

<sup>12</sup>Termo bakhtineano em: BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

**Rebeldia jovem para desacomodar o mundo**, de Nei Alberto Pies, enquanto na primeira etapa da seção de Desenvolvimento, discutiu-se oralmente, o texto lido, em face de questionamentos sobre a relação diferencial entre rebeldia saudável *versus* rebeldia nociva. Na segunda etapa da seção de Desenvolvimento, a turma foi dividida em dois grupos, de modo a acomodar as identificações entre seus membros. Cada grupo recebeu um artefato cultural: a letra da música **Ideologia**, de Cazusa e o poema **Minha Boêmia (Fantasia)**, de Arthur Rimbaud. Os grupos deveriam ler as textualidades e debater, em seguida, sobre os aspectos de rebeldia jovem representados em cada uma e na vida do autor, comunicando suas conclusões, oralmente à toda turma. A terceira etapa da seção de Desenvolvimento, propunha que os educandos elaborassem um mini roteiro para a escrita da *storyline*.

Foi com a terceira etapa da seção de Desenvolvimento que se notou a existência tipificada da rivalidade extrema entre os grupos que compunham a turma

e, por conseguinte, a relutância de um trabalho cooperativo e compartilhado. Diante da existência desses dois grupos coesos em suas identificações díspares, o educador, através da interação interpessoal verbal com os educandos, problematizou, dentro da temática da rebeldia jovem, o tema da rivalidade entre grupos.

Tal estratégia apostou na relação afetiva como um gatilho para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, isto é, no momento em que o tema da rivalidade entre grupos é elemento de pertencimento e construção identitária semelhante ao que acontece no contexto da turma em questão, os educandos poderiam utilizar a *storyline* como um depósito de seus padrões de conduta grupal, imprimindo narrativamente, suas formas mais sensíveis de marcas caracteriológicas de ser e de agir sobre o mundo, seus sentimentos e desejos, suas ansiedades e frustrações.

Os educandos, ao recusarem um trabalho coletivo,<sup>13</sup> inserem-se no que Erik H. Erikson afirma sobre a fidelidade como base de um senso de identidade contínuo, ou seja, “a substância de fidelidade é adquirida pela confirmação de ideologias e verdades e também pela afirmação de companheiros” (HALL; LINDZEY, CAMPBELL, 2000, p. 174). Isto posto, o educador, enquanto gerenciador da turma, com a ruptura da metodologia prevista (elaboração coletiva da *storyline*) necessitou encontrar uma estratégia didática que, ao mesmo tempo que desintegrasse a turma em dois grupos, unisse-a em torno de um mesmo trabalho, cognoscivamente estruturado e afetivamente engajado.

Se “a evolução da identidade baseia-se na necessidade inerente ao ser humano de sentir que pertence a um gênero particular ou especial de pessoas” (HALL; LINDZEY, CAMPBELL, 2000, p. 174), então, a estratégia docente encontrada foi

---

<sup>13</sup>“Para alguns grupos pode não existir um equilíbrio mutuamente satisfatório: os membros são simplesmente incompatíveis” (ARGYLE, 1969, p. 261).

uma espécie de união por antagonismo. Cada grupo escreverá sua própria *storyline* (dando vazão ao caráter afetivo de identificação e pertencimento grupal), enquanto apresenta para os colegas pontos gerais, ou pontos-chave das narrativas (personagens, narrador, situação-problema, clímax, tempo, espaço, desfecho) que estão sendo produzidas. Podemos afirmar que o que se cria é um **jogo de rivalidades**, em que o educador lança aspectos centrais do roteiro da narrativa e esses devem ser apresentados pelos dois grupos, de modo que um comunique seus processos de escrita narrativa ao outro e vice-versa. Assim, não se despreza o afetivo (divisão grupal de identificação e pertencimento), nem o cognitivo (duas linhas narrativas que se digladiam na escrita da *storyline*).

Temos no **jogo de rivalidades** uma fundamentação teórico-conceitual (utilização de Teoria dos Jogos e Teorias da Adolescência) que se intersecciona a padrões metodológicos e técnicos (a Teoria dos Jogos estipula sequencialidade das intervenções, ou seja, organiza o



como jogar o jogo em suas etapas; as Teorias da Adolescência estipulam a sequencialidade das estratégias de embate e conflito, ou seja, organizam as táticas discursivo-atitudinais de enfrentamento, tais como, exibição do poder) e à escolha de meios corpóreos e incorpóreos (a identidade grupal e a rebeldia dos adolescentes como objetos didáticos).<sup>14</sup>

Essa nova metodologia de ensino, o **jogo de rivalidades**, foi pensada dentro da Teoria Holística da Atividade em sua composição e organização das intervenções didáticas, para:

---

<sup>14</sup>Fiando-se na ideia de que toda ação humana é um jogo, podemos defini-lo como um fenômeno cultural, ou elemento lúdico da cultura, que é realizável interativamente entre seres humanos em incursões, também, de construção do conhecimento. Compartilhamos da concepção de Johan Huizinga (1971, p. 06), o qual designa o jogo "como uma forma específica de atividade, como forma significativa, como função social", em razão de acreditarmos, também, no jogo como uma função da vida que se insinua como parte integrante da "realidade" operando na significação de práticas humanas. O jogo assim definido aparece como uma instância que declara os sujeitos como interactantes frente a formas lúdicas de competição que visam a se associar à expressão de alguma coisa.

1) aceitar e valorizar as características prototípicas da adolescência presentes na turma (embate, rivalidade, grupalização;

2) empregar tais características como recursos e procedimentos didáticos;

3) construir o conhecimento dos elementos de roteirização, dos elementos de narração e de seus próprios embates, rivalidade e grupalização a partir do enfrentamento dos grupos rivais (comunicação oral dos pontos-chave do processo de produção das narrativas em capítulos);

4) utilizar os grupos rivais como pares profissionais que se autoafirmam diferencialmente nas comunicações orais e nas escritas separadas das narrativas em capítulos, mas que se unem para um mesmo objetivo (escrever narrativas em formato *storyline*);

5) explorar tais características adolescentes presentes na turma pesquisada a partir do monitoramento do educador, o qual, aposta em intervenções para a formação pedagógica (cognitiva) e



para a formação humana (identidade) dos educandos;

6) projetar as identidades adolescentes em construção nas narrativas em capítulos.

### **Considerações finais**

A integração do conhecimento, enraizada nas relações afetivo-identificatórias, fomenta o direito à participação dos educandos no desenvolvimento de tarefas essencialmente humanas de aprendizagem, ou seja, atividades em que os educandos possam colocar-se como sujeitos da aprendizagem, através da comunhão de seus ideários intersubjetivos e socioculturais. Paulo Freire, em **Educação como prática de liberdade**, afirma que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (FREIRE, 1991, p. 51)

A elaboração da *storyline* configura-se, então, como um modelo didático capaz de, amplamente, dialogar com as necessidades afetivas, psicológicas e socioculturais dos educandos, na medida em que oferece estímulos de projeção de suas “realidades” humanas na narrativização literária das mesmas. A fim de compreender e de dominar os núcleos de tensão característicos da adolescência, por meio do deslocamento desses para uma narrativa, os educandos acabam intervindo em sua própria realidade experiencial, ou ainda, acabam interagindo efetivamente com seus processos de construção de identidade.

Não obstante, a competitividade sublimada pelo jogo de rivalidade, ao apontar para o afetivo em termos de identificação dos adolescentes com nichos de pertença, é uma metodologia que integra as **quatro habilidades comunicativas do ensino de língua**, ou seja, falar, ouvir, escrever e ler são processos implicados na textualização da *storyline*, uma vez que, durante a “dramatização” dos pontos-chave e da

escrita das narrativas elaboradas pelos grupos, tais habilidades são etapas procedimentais.

Ademais, há que ressaltar que a ênfase que a Teoria Holística da Atividade dá aos valores, condutas e afetos na atividade educativa, parametriza as interações interpessoais como condutoras do conhecimento que reflui ao próprio sujeito como fenômeno afetivo. O que se coloca, conclusivamente, é a necessidade da afetividade na relação pedagógica, entre outros motivos, porque “o clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades” (MORAN, 2007, p. 56).

Finalmente, quitando o objetivo geral desse trabalho, salientamos o enquadramento de trabalho da THA, em seus três metafatores (atribuição, mediação e controle) como o mais apto aos professores formados e em formação, em termos de (re) educação linguoliterária (à leitura, à literatura e à produção textual) levando em conta a expressão de autoria dos sujeitos-alunos do e no Ensino Médio

da Educação Básica. Afirmamos, conclusivamente, que o enquadramento de trabalho docente da Teoria Holística da Atividade, com os seus fatores de atribuição, de mediação e de controle, dá conta de conceber educador e educandos, a prática professoral e a construção do conhecimento como inseparáveis dos aspectos afetivo-identificatórios (valores, condutas, afetos), o que acarreta papéis sociais docentes e discentes, metodologias docentes e elaboração do conhecimento em nível de integralidade, isto é, de busca, questionamento e apropriação, no enalço da formação pedagógica (cognitiva) e da formação humana (identitária-afetiva).

A THA oferece aos docentes as ferramentas essenciais para que seu papel e sua prática se reabilitem, dando-os condição segura (papel social de base legal e fundamentação paradigmática por teorias e conceitos) e estatuto individual (papel social com base na clientela; saber da prática; escolha criativa segundo abordagens teórico-conceituais) para poderem criar, ou elaborar metodologias

de ensino escolar, no caso da nossa área disciplinar, metodologias de ensino de leitura, de língua, de literatura e de produção textual, que sejam respaldadas pela dimensão afetivo-identificatória com os educandos e pelo acolhimento e respeito das suas realidades socioculturais.

## Referências

- ARGYLE, Michael. **A interação social: relações interpessoais e comportamento social**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- BEE, Helen. **O ciclo vital**. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- CLARKE, Simon. **Identificação projetiva: do ataque à empatia?** NUANCES: estudos sobre educação, ano VIII, n. 08, set. 2002.
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. In: Educar. Curitiba: Editora UFPR, n. 36, p. 21-38, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B. **Teorias da personalidade**. Trad. Adriana Veríssimo Veronese. São Paulo: Artmed, 2000.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora da USP, 1971.
- KLEIN, Melanie. **Sobre a teoria da ansiedade e da culpa. (1948)**. In: Inveja e gratidão e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro 17. O Averso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.



ISSN nº 2526-8031

Vol. 1, n. 3, Set-Dez. 2017

LEVY, Ruggero. **O adolescente**. In: EIZIRIK, Cláudio Laks; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira (Orgs.). O ciclo da vida humana. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. Tradução de Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico**. In: MOTTA, Vaima Alves; LEÃO, Rosaura Albuquerque (Orgs.).

Linguagem e Interação: O ensino em pauta. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, p. 109-140.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Questionamentos para o Desenvolvimento Profissional Corresponsável: DPC e Enquadramento**. Material inédito. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

SIMON, Ryad. **Um passeio com Melanie Klein**. In: Coleção Memória da Psicanálise: Melanie Klein. São Paulo: Duetto Editorial, vol. 3, set. 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.