

Habilidades afetivas em livros didáticos: o gerenciamento tensivo do gosto pela leitura

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3342>

Poliana Quintiliano Silveiro de França¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir as estratégias utilizadas em duas seções do livro destinado ao 6º ano escolar da coleção *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020) para a disciplina de Língua Inglesa. Interessam-nos as estratégias que dialogam com o domínio afetivo da aprendizagem. Em relação aos objetivos afetivos, dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reformulações dos livros didáticos, ocorridas nos últimos três anos, visam estabelecer vínculos com eles. Para esta discussão, exploramos a habilidade “interessar-se pelo texto lido” (EF06LI12), conforme disposta na BNCC. Elegemos a Semiótica Tensiva, fundamentada por Zilberberg (2011), desdobramento teórico da Semiótica Discursiva, como ferramenta teórico-metodológica. Da mesma forma, partimos do esquema afetivo proposto por Bloom, Krathwohl e Masia (1982), uma classificação de objetivos educacionais do campo.

Palavras-chave: semiótica tensiva; ensino; BNCC; livro didático; competências socioafetivas.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; poliana.silveiro@ufms.br; <http://orcid.org/0000-0002-4329-2782>

Affective skills in textbooks: the tension management of the taste for reading

Abstract

This paper aims to discuss the strategies used in two sections of the book *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020) intended for Brazilian English language learners from 6th grade. We are interested in the strategies that dialogue with the affective domain of learning. Concerning the affective goals set forth in the Common National Curriculum Base (BNCC), the textbooks' reformulations, which occurred in the last three years, tried to establish links with the document. For this discussion, we explored the skill "take interest in the text read" (EF06LI12), as stated in the BNCC. We elected the Tensive Semiotics, based on Zilberberg (2011), a theoretical unfolding of Discursive Semiotics, as a theoretical and methodological tool. Similarly, we started from the affective scheme proposed by Bloom, Krathwohl and Masia (1982), a classification of educational objectives in the field.

Keywords: tensive semiotics; teaching; BNCC; textbook; socio-affective competencies.

Introdução

Após entrar em vigor em 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe uma série de mudanças e desafios ao campo educacional. Dentre elas, está a introdução de habilidades afetivas, anteriormente enfatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de forma ampla, assim como está a adaptação de livros didáticos para atender a essa demanda. Sabemos que todas as mudanças no campo educacional trazem consigo questionamentos diversos. É com base nisso que este trabalho pretende delinear algumas perguntas. As adaptações promovidas nesses livros didáticos dialogam com a promoção do domínio afetivo? Em caso positivo, qual é o nível de comprometimento desses materiais com as fases afetivas da aprendizagem?

Para responder a essas perguntas, nosso objetivo é abrir algumas possibilidades de análise de livros didáticos. Procuramos iniciar a discussão e delimitar uma perspectiva, entendendo que esses questionamentos são amplos para as medidas deste artigo. Selecionamos duas seções do livro de Língua Inglesa, destinado ao 6º ano escolar, da coleção *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020). Primeiro, porque a Língua Inglesa é um componente curricular novo para os anos finais do ensino fundamental e isso nos coloca em diálogo com a recepção afetiva dos aprendizes. Segundo, porque o processo de aquisição de uma língua adicional apresenta a nós um universo afetivo, convocado por valores culturais, conteúdos e formas de expressão diferentes das nossas. Entendemos que esses são desafios com os quais os materiais de língua estrangeira já se comprometiam geralmente. Porém, diante do novo contexto, esse processo tornou-se mais explícito, principalmente aos envolvidos na utilização dos livros.

A coleção escolhida (nível fundamental) é a mais distribuída no Brasil, considerado o informe nº 35/2020 sobre o quantitativo de livros distribuídos por municípios e estados do PNLD. As seções analisadas do livro correspondem à abertura do primeiro capítulo, em que se promove a estratégia *warming up*, e, à página posterior: espaço eleito pelo enunciador como promotor da habilidade afetiva “interessar-se pelo texto lido”, EF06LI12, conforme dispõe a BNCC. Apesar do *Warming up* não ser considerado lugar de fomento da habilidade citada, ele compreende uma fase anterior, “uma chamada de atenção”, entendida como preparação para as atividades seguintes, cujo valor também é afetivo.

Nossa análise se alinha à Semiótica Tensiva (ZILBERBERG, 2011), um desdobramento teórico da Semiótica Discursiva fundamentada por Greimas (1973, 1993, 2014). Nosso objetivo é observar como o campo tensivo, construído na interação entre sujeito da percepção e objeto-valor afetivo, gerencia o acolhimento e a resposta à habilidade “interessar-se pelo texto lido” (EF06LI12). Em especial, interessam-nos as proposições de Lima (2014), sobre os *modos de interação afetiva*, sendo fundamental para esta análise a noção de interação afetiva. Tais formulações viabilizam a análise, no contexto deste trabalho, das “particularidades sintáticas, mais gerais e abstratas” (*ibidem*, 2014, p. 17) de afetos como: interesse, capacidade reflexiva, práticas cooperativas, dentre outros que se encontram nos documentos oficiais da educação básica e permeiam o currículo (PCNS, 1997; BNCC, 2018). Além disso, no decorrer deste artigo, lidamos com os chamados *indicadores de afetividade*, termos integrantes do esquema afetivo proposto por Bloom, Krathwohl e Masia (1982) para classificar objetivos educacionais da área. Como demonstramos, a distinção entre os *indicadores* é sutil, mas podem ser descritos quanto ao modo de interação afetiva, que para Lima (*ibidem*, p. 17) permite explicar “as diferenças qualitativas de paixões semelhantes”, assim como estabelecer uma tipologia de afetos.

A obra desenvolvida por Bloom, Krathwohl e Masia (1982) visa delimitar as paixões emergentes no âmbito escolar (quais são os afetos que integram culturalmente o sistema de ensino? – talvez essa seja a pergunta norteadora). Dessa forma, a partir de uma pesquisa extensiva nos anos sessenta, que incluiu a catalogação de materiais pedagógicos, especialmente as avaliações praticadas em nível *college* nos Estados Unidos, os pesquisadores lançam a *Taxionomia de objetivos educacionais 2 – domínio afetivo*, o segundo compêndio da série. O primeiro dedica-se ao domínio cognitivo, obra que popularizou as discussões sobre objetivos educacionais (LUCKESI, 2011; MARZANO; KENDALL, 2007; SANT’ANNA F. *et al.*, 1993; LÜCK; CARNEIRO, 1983). Tais classificações seguem uma divisão tríplice estabelecida por Bloom e Krathwohl (EISS; HARBECK, 1969): domínio cognitivo, afetivo e psicomotor.

O domínio cognitivo, tradicionalmente integrado ao nosso sistema de ensino, diz respeito às habilidades ligadas à recordação, reprodução, resolução de tarefas intelectuais em que o estudante seja capaz de associar conhecimentos e habilidades anteriormente

aprendidas. O domínio afetivo ou socioafetivo, por sua vez, abarca os valores, as atitudes e os interesses que o sujeito desenvolve. Essa divisão é puramente didática, pois não é possível desassociá-los no processo de ensino-aprendizagem, algo enfatizado pelos teóricos que propuseram a obra: “O fato de que tentamos analisar a área afetiva, separadamente da cognitiva, não tem a intenção de sugerir que haja uma separação fundamental. Não há nenhuma.” (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1973, p. 45). Quanto à BNCC (BRASIL, 2020), ela firma o compromisso com a educação integral:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

De nossa parte, consideramos que a separação em domínios, para fins analíticos, cumpre uma função didática, sendo possível, em outros trabalhos, conferir a reciprocidade entre as categorias taxionômicas dos dois modelos, proposta esboçada por Bloom, Krathwohl e Masia (1982).

No tópico que segue, discutimos as grandezas taxionômicas (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1982). Apresentamos os *indicadores de afetividade*, e estabelecemos uma diferença terminológica entre *interesse* e *apreciação*. Levantamos hipóteses sobre o posicionamento que eles ocupam no esquematismo tensivo e abordamos a noção semiótica de interação.

Na sequência, buscamos responder às perguntas levantadas no início da introdução, analisamos os elementos verbais e plásticos que compõem as subseções do livro didático (TAVARES; FRANCO, 2020) e propomos um gráfico tensivo para os *modos de interação afetiva* da subseção *Reading* (*ibidem*, 2020). Salientamos, ainda, que este artigo faz parte de pesquisa de *corpus* amplo, iniciada em curso de mestrado e que continua a ser desenvolvida em nível de doutoramento. Por ora, apresentamos discussões iniciais.

Discussões iniciais

As grandezas classificadas pelos autores da taxionomia (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1982) nos ajudam a compreender os níveis em que se encontram as habilidades afetivas da BNCC. Neste caso, o exame de alguns dos *indicadores de afetividade* (termos gerais concebidos por esses teóricos para organizar as categorias afetivas) se faz pertinente. Discutimos brevemente os *indicadores interesse* e *apreciação*. Eles abarcam as categorias elementares, acolhimento (1.0), resposta (2.0) e a categoria valorização (3.0), principais responsáveis, por sua vez, conforme nosso entendimento, pela habilidade selecionada para este trabalho. O quadro 1 (adiante) apresenta um resumo de como essas grandezas estão distribuídas.

À medida que se dá o desenvolvimento do sujeito, os outros termos gerais do contínuo passam a interagir no processo de aprendizagem. É o caso dos *indicadores atitudes, valores e ajustamento*, que apontam para a maturidade afetiva do aprendiz, ou seja, a relação estabelecida entre o sujeito e os conteúdos com os quais interage é mediada por maior nível de racionalização e criticidade. É importante ressaltar que as evoluções no contínuo, conforme os propositores (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1982), são ascendentes e iterativas. Enquanto o sujeito amadurece e ocupa categorias do contínuo, ele continua reproduzindo e reiniciando o esquema taxionômico, pois sempre estará diante de novos conteúdos a serem assimilados:

É inteiramente possível que a aprendizagem dos comportamentos mais difíceis e internalizados deva ser na forma de um *loop*, que começa com os comportamentos mais simples e mais notórios, que gradualmente se dirige aos comportamentos mais complexos e mais internalizados, e repita todo o procedimento em novas áreas de conteúdo e comportamento, até que finalmente seja desenvolvido um conjunto de comportamentos afetivos, altamente internalizado, consistente e complexo. (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1973, p. 79).

O estudante atinge constância no processo e desenvolve habilidades afetivas mais complexas, porque a aprendizagem não se dá de forma estanque ou em doses acumulativas. Os autores (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1982) nos chamam a atenção para a dinâmica fluída do processo de ensino aprendizagem, ou seja, ao interagir com novos conteúdos, os estudantes precisam ser levados a construir *interesse, apreciação, atitudes*, e assim por diante. Nesse contexto, aulas expositivas possuem pouco efeito em comparação às aulas em que estudantes e professores dialogam e discutem de maneira ativa os tópicos das aulas. Dessa forma, o desenvolvimento do complexo de afetos também está interligado às práticas pedagógicas adotadas nas escolas. Antes de falarmos em estratégias didáticas, nos parece pertinente discutir os termos amplos que norteiam a taxionomia.

Quadro 1. Disposição dos *indicadores de afetividade*

1.0 ACOLHIMENTO	1.1 Percepção							
	1.2 Disposição para receber							
	1.3 Atenção controlada ou seletiva							
2.0 RESPOSTA	2.1 Aquiescência na resposta							
	2.2 Disposição para responder							
	2.3 Satisfação na resposta							
3.0 VALORIZAÇÃO	3.1 Aceitação de um valor							
	3.2 Preferência por um valor							
	3.3 Comprometimento							
4.0 ORGANIZAÇÃO	4.1 Conceitualização de um valor							
	4.2 Organização de um sistema de valores							
5.0 CARACTERIZAÇÃO POR UM COMPLEXO DE VALORES	5.1 Direção generalizada							
	5.2 Caracterização							

Fonte: Adaptado de Bloom, Krathwhol e Masia (1973, p. 36)

O campo de atuação de alguns *indicadores* compreende as mesmas categorias, como é possível averiguar no quadro 1. É o caso de *apreciação, atitudes e valores. Interesse e ajustamento* estão alocados nos extremos mais baixos e mais altos, respectivamente, sendo responsáveis por segmentos próprios do contínuo. Como a taxionomia é um sistema que referencia objetivos, alguns objetivos ou habilidades socioemocionais podem se referir *mais* ao *interesse* e *menos* à *apreciação* ou o contrário. Para os autores da taxionomia (BLOOM; KRATHWHOL; MASIA, 1982, p. 25, tradução nossa²):

O termo *apreciação*, assim como *interesse*, refere-se a comportamentos simples, como o sujeito estar cômico de um fenômeno e ser capaz de reconhecê-los. Pode indicar a necessidade de verbalizar isso (de forma que se aproximará mais de objetivos cognitivos do que afetivos). Os termos podem ainda referir-se apenas a experiências agradáveis quando reconhecido um fenômeno.

Como citado, os termos são tratados no compêndio de forma similar. Diante disso, procuramos outras definições para *interesse* e *apreciação*. Primeiramente, consultamos um dicionário de psicologia à época (REBER, 1986), porém, o significado atribuído cobre um grande leque de vocabulários: “[...] algumas vezes tem sido usado para referir-se aos vocábulos seguintes: atenção, curiosidade, motivação, foco, preocupação, orientação, percepção, valor e desejo” (*ibidem*, p. 367, tradução nossa)³. Por sua vez, o *APA Dictionary of Psychology* (2007, p. 551, tradução nossa⁴) define assim: “uma atitude caracterizada por uma necessidade ou desejo de dar atenção seletiva a algo significativa para o indivíduo, como uma atividade, uma meta, uma pesquisa”. Fazemos uso da segunda definição.

Ao pesquisar por *apreciação*, entretanto, não a encontramos nos dicionários citados. Em nossa compreensão, isso se deve ao fato de a palavra ser menos abrangente do que o termo *interesse*, pressupondo um efeito afetivo mais pontual. Quanto à compreensão do verbete em dicionário de uso comum, o Houaiss (2022) dispõe de sete entradas para o termo. Dentre elas, nos pareceu pertinente: “atenção dedicada a algo que proporcione prazer, emoção, fruição estética etc.”, o que vai ao encontro da ideia de pontualidade, e “apreço, estima que se tem por (alguém ou algo)”, o que pressupõe um efeito durativo, nesse caso, em que haveria a participação dos demais vetores (*atitude, valores, ajustamento*).

2 No original: “The term ‘appreciation’, like ‘interest’, may refer to such a simple behavior as a person’s being aware of a phenomenon and *being able to perceive it*. It may require that the individual be able to verbalize it (in which instance it may become almost a cognitive rather than an affective objective). It may require only that the individual *experience a pleasant feeling* when he perceives the phenomenon.”

3 No original: “[...] at one time or another has been used to imply all of the following: attention, curiosity, motivation, focus, concern, goal-directedness, awareness, worthiness and desire”.

4 No original: “an attitude characterized by a need or desire to give selective attention to something that is significant to the individual, such as an activity, goal, or research area.”

Em estudos mais recentes que retomam esta discussão⁵, o *interesse* integra o sistema afetivo prévio do sujeito. As novas experiências são mediadas por esse sistema, de forma que a *apreciação* se tornará um efeito posterior. Nesse contexto, a disposição dos dois indicadores de afetividade, conforme o esquema taxionômico, se justifica.

O intervalo [s1.1 percepção → s1.3 atenção controlada ou seletiva], conforme a disposição dos valores no quadro 1, delimita a principal diferença entre eles e coloca a categoria acolhimento (1.0) em discussão. Nesse nível, o sujeito passa do repouso à disposição para acolher fenômenos e estímulos, ou melhor, se sensibilizar em relação a eles, de forma que a relação entre os dois vetores se torna recativa. A *apreciação* dependerá de uma regra progressiva [resolução → assomo], pois como afirma Zilberberg (2011, p. 20): “quando o discurso contempla a resolução num primeiro momento e cria a expectativa do assomo num momento posterior”, temos um movimento ascendente. Enquanto o *interesse* é um agrupamento de traços *mais* extensivos, a *apreciação*, fomentada por expectativas, resulta em um agrupamento *mais* intensivo. Quando nos referimos ao traço extensivo que o *interesse* comporta, pensamos na duração que ele ocupa ao longo do contínuo afetivo.

Segundo Bloom, Krathwhol e Masia (1982), ao lidar com objetivos educacionais desse nível, a interação entre professor, estudante e objeto afetivo demandará *mais* intensidade. Se delimitarmos um esquematismo tensivo para a passagem que procede do *interesse* à *apreciação*, esse terá em seu extremo mais alto a atenção controlada ou seletiva (1.3) e na extremidade baixa a percepção (1.1). A correlação inicial é inversa e ascendente, como esboçamos antes:

Figura 1. Passagem *interesse* → *apreciação*



Fonte: Elaboração própria

5 ANDERSON, L. W.; BOURKE, S. F. *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. New York: Routledge, 2000 e MCCOACH, D. B.; GABLE, R. K.; MADURA, J. P. *Instrument Development in the Affective Domain*. New York: Springer, 2013.

Para Bloom e seus colaboradores (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1973, p. 100), o intervalo [s1.1 → s1.3] “leva consigo um forte componente cognitivo”. Em outras fundamentações do teórico, a percepção é uma característica inicial do sujeito e está ligada à noção de autoconhecimento, que em conjunto com as características do sistema afetivo inicial e os valores cognitivos, gerencia o acesso às novas experiências de aprendizagem; isso explica a sua posição em (1.1). Se lembrarmos, por sua vez, que a atenção controlada (1.3) pertence igualmente ao campo do *interesse*, então o crescimento deste implica também o aumento da *apreciação*. Assim, à medida que a passagem entre as subcategorias [s1.1 → s1.3] ganha intensidade, a correlação estabelecida entre as grandezas torna-se correlação conversa no intervalo [s1.3 atenção controlada ou seletiva → s3.2 preferência por um valor].

Nessa configuração, a diferença entre valores inteligíveis e sensíveis é neutralizada, pois temos maior densidade de presença dos valores que revestem o objeto percebido, a profundidade do campo de presença torna-se mais concentrada. Como afirma Tatit (2019, p. 78): “[...] toda grandeza que ingressa no campo tensivo terá, portanto, *menos* ou *mais* presença, a depender do estágio de intensidade em que se encontre”.

Como disposto na habilidade “interessar-se pelo texto lido (EF06LI12)”, o objeto-valor a ser considerado, nesta análise, é o texto. As interações inerentes ao campo tensivo [*interesse* ↔ *apreciação*] dependem da densidade de presença das grandezas que ali adentram. Nesse caso, o ponto de vista levantado por Lima (2014) sobre os *modos de interação afetiva* nos ajudam a compreender como o engajamento afetivo do sujeito é construído na sua relação com o objeto. Sobre isso, a autora aponta (LIMA, 2014, p. 39):

Nesse sentido, o que temos chamado *modos de interação* está, como pretendemos demonstrar, intimamente relacionado à problemática dos *modos de presença* – segundo a concebe a vertente tensiva –, aos *modos* de convocação e de articulação do sensível e do inteligível no momento de emergência da significação e da afetividade, entendendo a interação não só como uma relação de comunicação em que se privilegiam as atividades persuasiva e interpretativa, mas também como aquela que se fundamenta em uma relação de transitividade perceptiva entre sujeito (da percepção) e objeto (percebido).

A interação estabelecida entre sujeito da percepção e objeto-valor pode ser *mais* sensível ou *mais* inteligível a depender das articulações subjacentes ao campo tensivo. Selecionamos dois campos de interação, a abertura da unidade 1 do livro *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020) para estudantes do 6º ano escolar e a página seguinte, em que o enunciador entende ser o espaço de promoção da habilidade EF06LI12. A concepção de compreensão escrita (*Reading*) segundo os autores do livro didático, também se fundamenta na ideia de interação:

Seguindo as orientações da BNCC de Língua Inglesa e os fundamentos teórico-metodológicos já apresentados, esta coleção adota uma concepção sociointeracional da leitura, segundo a qual os sentidos são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor, sujeitos inseridos em determinado momento sócio-histórico e em determinados contextos de uso da linguagem, através da mediação do texto. Dessa forma, buscamos levar os alunos a perceber que a leitura não se restringe à mera decodificação e assimilação das informações apresentadas no texto e, com isso, estimulamos a formação de um leitor crítico. (TAVARES; FRANCO, 2020, p. 9).

Podemos estabelecer relações entre a noção sociointeracional e tensiva de interação. Podemos dizer que a primeira noção se dirige à construção de sentidos mediada pelo texto, em que o leitor deixa de ser um mero receptor de conteúdos e passa a ser entendido como coparticipante dessa construção, o que não é diferente para a segunda abordagem. Para o modelo sociointeracionista, os conhecimentos prévios do leitor são contemplados; ele atribui sentido e constrói outros no ato de leitura, o texto se ressignifica nesse processo, pois como afirmam Koch e Elias (2011, p. 61): “Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é por si mesmo um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos [...]”. Ainda que nos dizeres das autoras a dimensão afetiva não esteja explicitada, ela está vinculada de forma intuitiva, pois a ideia de “contexto” pressupõe o arcabouço valorativo do sujeito.

Por sua vez, dentro dessa perspectiva, encontramos poucas referências sobre interação afetiva em relação às práticas de leitura. Podemos destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo do Afeto⁶, vinculado ao grupo Alle-Aula, cujas pesquisas têm propiciado debates sobre a afetividade entre professores e alunos no processo de letramento. Uma orientação ampla, comparada à perspectiva que nos interessa, a emergência dos afetos na relação direta entre leitor-autor-texto (coprodutores de sentido), igualmente essencial para a formação crítica do sujeito.

Para Freire (2011), a criticidade só é interessante quando acompanhada de traços sensíveis, e que não se desvencilham na aproximação com o objeto, de forma que a interação conveniente à formação do sujeito é essa que contempla o jogo entre valores sensíveis e inteligíveis. Diante disso, do ponto de vista que elegemos, podemos dizer que a noção sociointeracional, da forma como é abordada, ainda se encontra próxima à relação de comunicação – persuasiva e interpretativa – apontada por Lima (2014), sem se deter na relação de transitividade perceptiva, elemento diferenciador. É por isso que as ampliações semióticas de interação, segundo as formulações da autora se adéquam à proposta desta análise, pois queremos entender como o interesse pelo texto acontece na articulação entre as grandezas sensíveis e inteligíveis.

6 ALLEAULA. *Apresentação*. Disponível em: <https://bit.ly/3PCBSI7>. Acesso em: 10 out. 2020.

É importante destacar que Lima (2014) propõe dois *modos de interação afetiva*, os *modos primários de interação* e os *modos complexos de interação*. O primeiro responde por uma microssintaxe passional, por uma convocação sensível e uma apreensão inteligível elementar. O segundo, por sua vez, diz respeito a uma macrossintaxe passional. Isso quer dizer que nesse nível já estamos falando de um objeto-valor específico, “um objeto-valor da paixão, porque a ele a afetividade resultante é dirigida” (*ibidem*, 2014, p. 52). Ainda que falemos em um gerenciamento tensivo do gosto pela leitura, a habilidade afetiva em questão corresponde a interações afetivas primárias, pois o campo do *interesse* e da *apreciação* não fomentam paixões propriamente, mas uma sensibilização do sujeito. Essas sensibilizações fazem parte de uma “interação afetiva complexa englobante, um estado de alma que toma o sujeito por inteiro, mobilizando-o afetivamente” (*ibidem*, 2014, p. 52), e que entendemos como resultantes das interações dos *indicadores atitude, valores e ajustamento*.

Dessa forma, nas próximas páginas, lançamos mão da abordagem tensiva para compreender as interações subjacentes ao campo [*interesse* ↔ *apreciação*], integrantes de uma relação ampla, responsável pelo engajamento sensível do sujeito. Nesta análise, consideramos um perfil enunciatário que desenvolverá o gosto pela leitura de textos em língua inglesa.

Os modos de interação afetiva do *Warming up, Before reading e Reading*

Compreendemos o “interesse pelo texto lido” como uma habilidade afetiva inicial, própria ao espaço tensivo em que o interesse e a apreciação são convocados. Como dissemos, as interações afetivas podem ser mais sensíveis ou mais inteligíveis. Nas considerações levantadas anteriormente, o interesse possui um valor mais cognitivo e se desenvolve de forma mais delongada. A *apreciação*, contudo, exhibe certa pontualidade, e é uma condição de passagem para as paixões duradouras. A habilidade afetiva “interessar-se pelo texto lido” pode ser classificada no intervalo [s1.1 percepção → s3.2 preferência por um valor] onde os dois termos se relacionam. Diante dessas condições, ainda não estamos falando da assimilação do gosto pela leitura, mas de um envolvimento afetivo pontual com o texto lido. Vamos observar, então, por meio da análise das páginas citadas, o gerenciamento tensivo das condições de interação entre os interactantes, indicando, ao final, os efeitos produzidos.

Figura 2. Espaço tensivo do *Warming up*



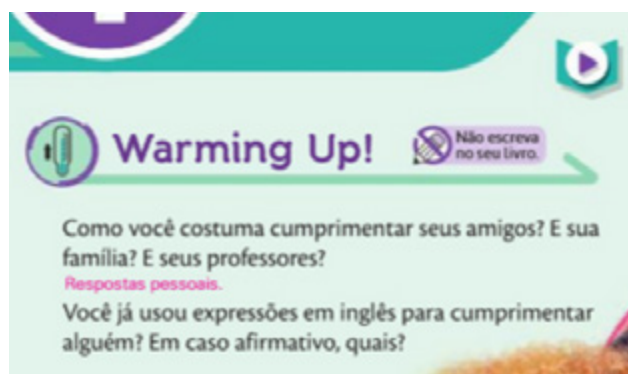
Fonte: Tavares e Franco (2020, p. 22-23)

No espaço *tensivo do Warming up*⁷ (figura 2), os valores mobilizados pelo enunciador promovem uma *aceleração* suficiente para uma “chamada de atenção”, por referirmos aos elementos plásticos (figuras humanas) que ocupam quase a totalidade das páginas do livro. O que mais chama a atenção é a figura das duas adolescentes. A oposição de cores *quentes vs. frias*, bem como as proporções ampliadas, são suficientes para destacá-las entre os demais elementos visuais e verbais. Entretanto, por serem elas familiares ao sistema axiológico do sujeito, ou seja, figuras comuns ao universo cotidiano, a força de convocação sensível é fraca. Após o primeiro contato estabelecido entre os coparticipantes dessa interação, a percepção é conduzida até as perguntas do *Warming up* (figura 3), pois o *mix* de cores frias (roxo e verde) se sobressai em relação ao bloco de textos à direita. Nesse momento, a interação mantém o traço sensível inicial. Por meio da segunda pessoa do singular⁸, as questões subjetivas aproximam o sujeito da percepção do objeto-valor (temas da unidade). Além disso, elas se dirigem ao sistema de conhecimentos familiares do sujeito, sem limitar respostas certas ou erradas.

7 O *warming up* (esquenta) é uma estratégia comum no contexto de ensino de línguas. Geralmente, são utilizadas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos) ou recursos audiovisuais para iniciar um tema a ser estudado. A ideia é despertar o interesse do estudante.

8 Conforme o uso informal da língua portuguesa.

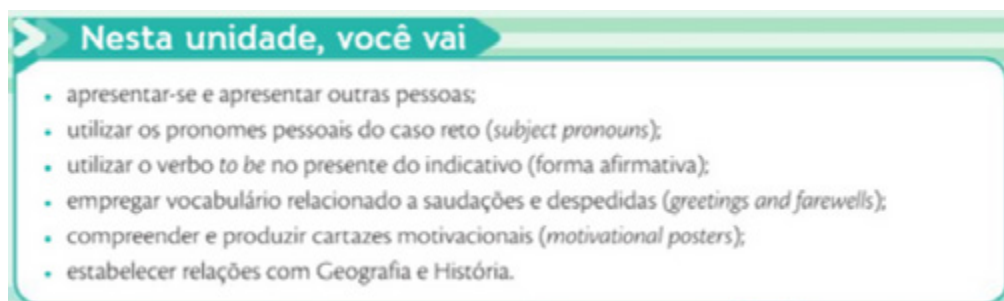
Figura 3. Perguntas do *Warming up*



Fonte: Tavares e Franco (2020, p. 22)

Se, no primeiro momento, a percepção foi dirigida por valores *mais* sensíveis, na sequência, a apreensão passa a ser guiada por uma lógica implicativa, tendo em vista que o enunciador mantém a expectativa do sujeito, informando, por meio dos objetivos da unidade, o que será conhecido. Estamos falando de escolhas que “desaceleram o conteúdo e não demandam tanto engajamento do enunciatário, [...] o que define um modo de engajamento sensível modulado pelo conforto” (MANCINI, 2020 p. 77), como podemos ver na ampliação:

Figura 4. Objetivos da unidade



Fonte: Tavares e Franco (2020, p. 23)

A configuração plástica do informe participa do plano de fundo (em tons verdes) e se insere no espaço tensivo com *menos* tonicidade, *desacelerando* a percepção. Assim, o distanciamento estabelecido permite uma apreensão *mais* inteligível dos objetivos da unidade. Disso, podemos inferir que o campo tensivo construído nas páginas do *Warming up* limita-se ao estágio [1.1 percepção → 1.2 disposição para receber] da taxionomia.

A página subsequente, como mencionamos anteriormente, está convencionada como espaço de fomento da habilidade EF06LI12. Ademais, a habilidade cognitiva “localizar informações específicas em texto” também integra a seção. Trata-se de um objetivo

cognitivo simples, que não demanda grandes abstrações do sujeito ou um conhecimento aprofundado da língua inglesa.

Figura 5. Correspondência do conteúdo, objetivos e habilidades da BNCC

Unit 1: Seção Reading Comprehension	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
	Partilha de leitura com mediação do professor	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

Fonte: Tavares e Franco (2020, p. XXII)

Figura 6. Before Reading, Reading

Reading Comprehension

tip

Before Reading

1 Responda às perguntas a seguir no seu caderno.

a. Você costuma ler histórias em quadrinhos (comics)? *Resposta pessoal.*

b. Quais histórias em quadrinhos você conhece? Qual é a sua preferida? *Respostas pessoais.*

c. Quais elementos são comuns nas histórias em quadrinhos?

balões de fala balões de pensamento

onomatopeias (boom, splash) travessão

2 Take a look at the **pictures** and the **source** of the following text. Then, choose the correct item (A or B) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

a. The text is a cartoon. comic strip.

b. The text is from a book. website.

c. The main character is a dog. girl.

3 Observe as imagens novamente e escolha os itens que você espera encontrar no texto. Escreva as respostas no seu caderno. *Respostas pessoais.*

expressões de cumprimento expressões de despedida

expressões de sentimento uma frase engraçada

tip


Observe as imagens e a fonte (source) do texto. Isso ajudará você a compreendê-lo.

A partir das imagens, faça previsões sobre o que você vai ler. Isso vai ajudar você a compreender o texto.

Ao ler histórias em quadrinhos, observe as relações entre os elementos verbais e não verbais.

Reading

Now read the text below to check your predictions.



From: Charles Schulz. The Complete Peanuts 1965-1966. Seattle: Fantagraphics Books, 1ª edição, 2013.

24 Unit 1

Fonte: Tavares e Franco (2020, p. 24)

Não analisamos toda a seção *Reading Comprehension*, apenas as subseções iniciais: *Before reading e Reading*. Inicialmente, notamos que o espaço tensivo da interação estabelece um menor liame interactancial. Inicialmente, notamos que o espaço tensivo da interação estabelece um menor liame interactancial, pois as grandezas apresentam-se no campo de presença de forma átona, minimizadas por maior volume de componentes verbais, comparado à seção anterior. Lembramos que ao final da seção de abertura da unidade (*Warming up*) a apreensão foi conduzida de forma *desacelerada*.

Na página seguinte, o objeto-valor da afetividade (texto lido) encontra-se disposto na parte inferior. Como ponto de entrada do campo tensivo, a *comic strip Classic peanuts* convoca sensivelmente o sujeito. Tendo em vista as divisões de categorias visuais (FLOCH, 1987), o seu conjunto cromático (cores *quentes vs. frias*) e eidético (*redondo vs. retilíneo*) destaca-se entre os elementos predominantemente verbais. Primeiro o *Before Reading*, depois o *Reading*. O espaço-tempo é *difuso*, o que privilegia, como apontamos no tópico anterior, ao falarmos da hierarquia entre *interesse* e *apreciação*, um esquematismo ascendente, cuja orientação vai da atonia à tonicidade.

Nas parcelas da apreensão, a interação continua sendo dirigida de forma *desacelerada*. O diálogo com o sistema de valores do sujeito passa, agora, a ser sistematizado pela escrita. As perguntas iniciais, mesmo subjetivas, são revestidas por valores *mais* inteligíveis, tendo em vista o comando no imperativo: "Responda às questões a seguir no seu caderno". Adiante, a questão [2] diminui *mais* o liame interactancial, pois trata-se de uma questão em língua inglesa. O realce das palavras *pictures* e *source*, bem como os ícones não são suficientes para uma aproximação afetiva, pois além de estranha ao sistema linguístico do enunciatário, ela é mais extensa do que as demais questões em língua materna. A condição de interação promovida pelo contato com a questão [3] é igualmente átona. Diferente das questões abertas do *Warming up*, a subseção *Before reading* faz o uso do imperativo, da modalidade escrita e de opções de resposta, o que mantém a *interação afetiva* no intervalo [1.1 percepção → 1.2 disposição para receber] do esquema taxionômico.

A tensão dos valores mobilizados na perspectiva global da página está distribuída na extensão do campo de presença. Todavia, o espaço tensivo do *Reading* tem forte convocação sensível, tendo em vista o que citamos anteriormente. Nessa passagem, os conteúdos sensíveis ganham intensidade e se projetam de forma equiparada aos conteúdos inteligíveis. Não há excesso de elementos verbais ou vocabulários complexos. Essa configuração é suficiente, a nosso ver, para produzir o efeito de "apreciação do texto lido". Vale ressaltar que as *comic strip* (tirinhas) são textos que pertencem ao universo sensível do enunciatário, cujo perfil direciona as seleções de estratégias mobilizadas pelo enunciador. Nesse contexto, o ato de leitura configura-se, portanto, como espaço tensivo a colocar *interesse* e *apreciação* em uma correlação conversa. Julgamos o intervalo [1.3 atenção controlada ou seletiva → 2.3 satisfação na resposta] adequado a essa interação. Ilustramos por meio do esquematismo tensivo:

Figura 7. Esquema tensivo [modos de interação afetiva do Reading]



Fonte: Elaboração própria

Na correlação conversiva proposta, o uso da terminologia *maior interação cognitiva* justifica-se no fato de que o *interesse* é concebido – nas páginas analisadas –, como um valor próprio ao eixo da extensidade, o que abarca a noção sociocognitivo-interacional de linguagem, abordagem elegida pelos autores da coleção.

Considerações finais

Para este artigo, não consideramos os *modos complexos de interação afetiva*, conforme as formulações de Lima (2014), por entendermos que o *interesse* e a *apreciação*, assim como os demais *indicadores de afetividade* são termos gerais a organizar as grandezas taxionômicas, não caracterizando, dessa forma, paixões, mas parte do processo gerador das paixões. Por ora, acreditamos pertinente considerá-los a partir dos *modos primários de interação afetiva*. Por sua vez, na análise dos quatro livros, parte da coleção *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020), nos colocamos diante de novos objetivos afetivos, em uma visão geral da coleção; parece, então, pertinente contemplar os *modos complexos*.

No caso do esquema tensivo conversivo, em que valores inteligíveis e sensíveis crescem em mesma proporção, consideramos uma interação também conduzida por *maior interação cognitiva*. A análise que realizamos é simbólica diante da dimensão deste tema e de sua relevância no campo do ensino, das discussões sobre currículos e estratégias que conduzem a leitura. As deduções que propomos ainda são iniciais, mas ilustram as possibilidades de discussão e de contribuições da semiótica tensiva para esta abordagem.

Quanto às estratégias gerenciadas pelo enunciador dos conteúdos curriculares, em relação às habilidades de compreensão leitora, elas refletem propostas metodológicas atualizadas, e dão conta de promover o acesso à leitura em língua estrangeira. Porém, quanto ao fomento da habilidade “interessar-se pelo texto lido”, as estratégias mantêm o privilégio do domínio cognitivo da aprendizagem. O peso reside na promoção da habilidade “localizar informações específicas em texto”, como observamos na divisão operada sobre a apreensão sensível do texto *Classic peanuts*, típica das estratégias *skimming* e *scanning*.

Ainda que o conhecimento sobre o texto seja uma abordagem importante na construção da compreensão leitora, em nossa opinião, as subseções *Before-reading* e *Reading* poderiam gerar mais engajamento sensível do sujeito. A diminuição de usos no imperativo, estabelecendo escolhas linguísticas aproximativas, questões abertas ou que não pressuponham uma resposta certa, são exemplos que gostaríamos de propor. Além disso, a passagem [2.3 satisfação na resposta → 3.2 preferência por um valor], inerente a um campo tensivo amplo, pode ser alcançada, caso as estratégias anteriores estabeleçam uma diminuição no liame interactancial. Ressaltamos que a fase [3.2], na qual os demais *indicadores de afetividade* passam a interagir, caracteriza o ápice do *interesse*, o que seria ideal para a habilidade EF06LI12.

REFERÊNCIAS

APRECIACÃO. In: HOUAISS, *Grande Dicionário Houaiss*. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.

BLOOM, B.; KRATHWOHL, D.; MASIA, B. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Rio Grande do Sul: Globo, 1973.

BLOOM, B.; KRATHWOHL, D.; MASIA, B. *Taxionomy of Educational Objectives: affective domain, handbook II*. New York: Longman, 1982.

EISS A. F.; HABERCK, M. B. *Behavioral objectives in the affective domain*. Washington: National science teachers association, 1969.

FLOCH, J.-M. Semiótica plástica e linguagem publicitária. *Significação: Revista de cultura audiovisual*, v. 6, p. 29-50, 1987. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.1985.90495>.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. São Paulo: Nankin: EdUSP, 2014.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões: dos estados de coisa aos estados de alma*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural: pesquisa de método*. Tradução Haquira Osakabe e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

INTERESSE. In: *APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association, 2007.

INTERESSE. In: REBER, A. S. *Dictionary of psychology*. New York: Peguin books, 1985.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, E. S. de. *Entre compaixão e piedade: o estudo das paixões em semiótica*. 2014. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LÜCK, H.; CARNEIRO, D. G. *Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCINI, R. A tensão entre tradução intersemiótica e linguagens híbridadas. In: MANCINI, R.; GOMES, R. (org.). *Semiótica do sensível: questões do plano da expressão*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2020.

MARZANO, R. J.; KENDALL, J. S. *Designing and assessing educational objectives: applying the new taxonomy*. California: Corwin Press, 2007.

SANT'ANNA F. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.



TATIT, L. *Passos da semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2019.

TAVARES, K.; FRANCO, C. *Way to English for brazilian learners*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2020.

ZILBERBERG, C. *Elementos de semiótica tensiva*. Tradução de I. C. Lopes, L. Tatit e W. Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011a.