

# **A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: AS FORMAS DE CORRIGIR E AVALIAR**

E. Cristina M. Tassoni (PPGE/PUC - Campinas)  
cristinatassoni@gmail.com

Trata-se de recorte de pesquisa de doutorado, objetivando identificar a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula, envolvendo alunos em diferentes anos de escolarização. A pesquisa discutiu o papel da afetividade nesse processo, identificando suas diferentes formas de manifestação. Utilizando o procedimento da autoscopia, que consiste em realizar vídeo-gravações dos sujeitos envolvidos e, submetê-los à observação do material filmado, registrou-se as interações da sala de aula e, os alunos selecionados foram convidados a assistir o material e a comentar as experiências vividas. Assim, identificaram-se, nos comentários dos alunos, as diversas formas de manifestação da afetividade, que foram organizadas em oito núcleos de significação, segundo os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Um dos núcleos refere-se às formas de corrigir e avaliar, objeto de discussão neste trabalho. Assumindo que as interações sociais têm papel central na construção do conhecimento e da pessoa, destaca-se que as experiências vivenciadas marcam e conferem aos objetos um sentido afetivo. A qualidade das relações entre professores e alunos interfere no processo de ensino-aprendizagem. As relações interpessoais da sala de aula expressam intenções, crenças, valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente. Portanto, parte dos dados demonstra que as ações e posturas dos professores no processo de correção/avaliação podem afetar as formas de pensar, a qualidade da produção discente e a percepção que o aluno tem de si mesmo.

**Palavras-chave:** afetividade; relação afeto-cognição; correção e avaliação; significados e sentidos.

## **INTRODUÇÃO**

As investigações sobre as relações entre afeto e cognição, envolvendo o ambiente de sala de aula, justificam-se na medida em que contribuem para ampliar as discussões sobre os fatores que influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Ao discutirem o entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos, tais investigações assumem a natureza social dos processos psíqui-

cos, bem como o papel das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa.

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de doutorado, que teve como objetivo identificar a afetividade na dinâmica interativa da sala de aula. Teorizar sobre a afetividade é discutir as experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “*é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele*” (PINO, p. 128).

Portanto,

os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (IBID, p. 130-131).

Assim, evidencia-se a ação do meio sociocultural, enfocando a qualidade das interações entre os sujeitos. Dessa maneira, pode-se supor que as experiências vivenciadas vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo. Tais experiências acumuladas constituirão a história de vida de cada um e irão possibilitar a resignificação individual do produto internalizado.

A escola detém o status legitimado historicamente de desenvolver modalidades de pensamento bem específicas e tem um papel diferente e insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado e ainda, possibilitar a ampliação do contato com o mundo, por meio de experiências diversificadas. Isso ocorre através de relações concretas, onde a afetividade está presente nesta complexa rede. Desta forma, as experiências vividas em

sala de aula ao conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento vão marcando os processos de aprendizagem.

O estudo dos fenômenos afetivos traz um grande desafio tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à análise. Wallon e Vigostki oferecem subsídios teóricos que nos ajudam a compreender tais fenômenos elaborando definições e explicações. Ambos os autores promovem um grande avanço nos estudos das emoções, ao assumirem uma perspectiva de desenvolvimento para elas. Ao defenderem a interdependência entre os aspectos afetivo e cognitivo, destacam que um promove mudanças no outro, questionam o domínio da razão, bem como o reducionismo biológico no estudo das emoções. Apontam, claramente, que as manifestações emocionais são de natureza orgânica, mas transformam-se ao atuarem no universo do simbólico, ampliando-se as formas de vinculação afetiva.

Desta forma, estudar os fenômenos afetivos na sala de aula não se refere a descrever formas de interação baseadas no carinho e no contato físico, mas reconhecer que as relações interpessoais, de maneira especial as que acontecem entre professores e alunos, são “densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual” (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

## **DELIMITANDO O CAMPO TEÓRICO PARA A DISCUSSÃO SOBRE A AFETIVIDADE**

Wallon, estudioso francês com formação em medicina e filosofia, dedicou grande parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade. Identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano, suas características e a grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades psíquicas. Afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

Para Wallon (1995a) a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, revelando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo. Diferencia três momentos marcantes que compõem a afetividade: emoções, sentimentos e paixão. Segundo o autor as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Wallon “identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica” (DANTAS, 1992, p. 87).

Os sentimentos correspondem a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação.

A paixão, por sua vez, refere-se ao aparecimento do autocontrole necessário para se dominar certa situação. Implica em perceber a situação e agir de forma a atender as necessidades afetivas pessoais. Por exemplo, a criança que pede um copo de água à mãe que está amamentando o irmão recém-nascido.

Wallon (1995a) organizou o desenvolvimento humano em estágios e em cada um deles a criança estabelece um tipo de interação, tanto com o meio

humano como com o físico. Em cada fase do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. Wallon destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento. Explica que, em cada fase, um campo funcional exerce uma dominância maior sobre os outros. Quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu e, por isso o movimento é para o interior da pessoa (movimento centrípeto). Quando a cognição prepondera, o movimento é para o exterior (força centrífuga), para o conhecimento do mundo das coisas. A dimensão motora não assume a preponderância em fase alguma, mas exerce um papel fundamental na evolução da pessoa. Neste processo, os campos funcionais se beneficiam dos avanços do outro que está dominando e evoluem também. Portanto, segundo Wallon, cada campo funcional irá se beneficiar das conquistas do outro em seu momento de dominância, além de alternarem-se nessa dominância nos diferentes estágios evolutivos. Assim, assume uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1996, p. 45).

No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa. Neste sentido, é possível afirmar que a afetividade incorpora as construções da inteligência e tende a se racionalizar, ampliando suas formas de manifestação, exigindo, igualmente, novas formas de vinculação.

Outro teórico que foi referência para as discussões sobre os fenômenos afetivos é Vigotski. Critica o caráter anti-histórico das teorias da época

que discutiam as emoções, por não considerarem a possibilidade de evolução para as mesmas. Assim, não havia perspectiva de desenvolvimento, pois as emoções restringiam-se a alterações corporais. Discute, detalhadamente, vários estudos e questiona as concepções que afirmam que os elementos viscerais e motores constituem-se a fonte das emoções. Destaca que, ao restringir o estudo das emoções às manifestações corporais, há um reducionismo – o estudo contempla as emoções mais primitivas, diretamente associadas aos instintos e não formulam explicação alguma sobre as emoções superiores, mais refinadas, que pressupõem a consciência do indivíduo e possibilita a produção de significados diversos (VIGOTSKI, 2004).

Para Vigotski (1998), os estudos, por exemplo de James e Lange, partem de pressupostos que aproximam as emoções das reações animais, sua compreensão funciona de maneira retrospectiva, ou seja, as explicações para os movimentos expressivos humanos são analisadas como vestígios rudimentares de reações animais. Nesse sentido, “a curva da evolução das emoções tendia para baixo” (p. 81). Quanto mais o homem avança em desenvolvimento, mais se extinguem as expressões emocionais, impossibilitando o estudo das emoções especificamente humanas. Faltava uma perspectiva de desenvolvimento para a explicação das emoções. Vigotski procurava esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Por isso, uma explicação puramente mecanicista das emoções, centrada exclusivamente nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores das emoções humanas.

Afirmou que as emoções “isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” (VIGOTSKI, 1998, p. 94). Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destaca que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas, na verdade, sugere que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação

e do sentido. Admite que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo e mais consciente de atuação do ser humano.

Van Der Veer & Valsiner (1996) destacam que Vigotski “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (p. 386).

Portanto, tendo a escola como cenário e as relações entre professores e alunos como foco da investigação, destaca-se que no espaço interativo da sala de aula as ações são partilhadas e a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. As ações, tanto do professor como do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si, onde as discussões e trocas colaboram (ou não) para que se alcancem os objetivos desejados. O processo interativo em sala de aula pressupõe um espaço onde todos terão possibilidade de falar, formular suas hipóteses e chegar a conclusões que favoreçam a construção do conhecimento (MARTINS, 1997).

Assim, a pesquisa deu voz aos alunos para poder identificar as formas de manifestação da afetividade nos processos de elaboração e apropriação do conhecimento.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

O procedimento escolhido para a coleta de dados foi a autoscopia que “consiste em realizar uma vídeogravação do sujeito, individualmente ou em grupo e, posteriormente, submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que exprima comentários sobre ele” (SADALLA, 1997, p. 33). Essa escolha se deu em função do procedimento contemplar numa primeira etapa o registro por meio de vídeograções das experiências vividas na sala de aula, ou seja, professores e

alunos no seu dia a dia e, ainda, numa segunda etapa, colher os relatos orais dos alunos sobre o vivenciado em classe, resgatado pelas filmagens.

Assim, as situações concretas de sala de aula foram registradas em vídeo para, posteriormente, os alunos envolvidos assistirem e emitirem comentários a respeito. O relato dos alunos tornou-se mais rico com a possibilidade de recuperar o vivido. Vendo-se, os sujeitos puderam falar mais a respeito do que sentem, possibilitando identificar as diversas formas de manifestação da afetividade, bem como a investigação das relações entre afetividade e cognição.

Desse modo, o objeto de estudo em questão é investigado “em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16), observando-se as relações concretas de sala de aula envolvendo, portanto, uma instituição escolar, professores e alunos nas diferentes faixas etárias já citadas, sendo que esses últimos foram, efetivamente, os sujeitos da pesquisa.

## **A INSTITUIÇÃO E OS SUJEITOS**

A escola escolhida é privada e situa-se em Campinas (SP). Tal escolha foi definida em função do seu projeto pedagógico, que privilegia a interação social como constitutiva do processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas reconhecem e exploram as experiências anteriores dos alunos e garantem espaço para que atuem e participem ativamente do processo de aprendizagem.

A coleta de dados envolveu sujeitos de diferentes idades, cursando os últimos anos de cada nível de ensino, a saber: o último ano da Educação Infantil (denominado de Infantil 4, contando com alunos de 6 anos em média), também alunos que cursavam o 2º ano do ciclo II do ensino fundamental (correspondente à 4ª série, alunos com 10 anos em média), alunos que cursavam o 2º ano do ciclo IV do ensino fundamental (correspondente à 8ª série, com 14 anos em média) e, ainda, alunos que cursavam o 3º ano do ensino médio (com 17 anos em média).



Embora a coleta de dados tenha sido realizada com os alunos nas diferentes faixas etárias já citadas, as observações vídeogravadas foram feitas nas salas de aula, envolvendo também as práticas pedagógicas dos diferentes professores. Por isso, após a opção de se trabalhar com as últimas séries de cada um dos quatro níveis de ensino oferecidos pela escola, somaram-se outros dois critérios para a seleção de quais classes, dentre essas, participariam. Nos contatos iniciais com a coordenação da escola, foi solicitado que indicassem professores reconhecidos pelos alunos e pela própria coordenação como bons professores (primeiro critério). Após a indicação, a pesquisadora estabeleceu contato com esses professores, expôs os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, pois o outro critério referiu-se ao desejo do professor em participar da pesquisa. Assim, as vídeogravações envolveram seis professores e dois professores auxiliares, que trabalhavam diretamente com os alunos, dando apoio ao trabalho pedagógico de dois dos professores selecionados. Abaixo segue o Quadro 1, que apresenta o número de alunos que participaram em cada um dos anos de escolaridade, bem como a quantidade de professores observados:

**Quadro 1** – Professores observados e número de alunos envolvidos em cada grupo etário.

Ano de escolaridade	Quantidade de alunos	Quantidade de professores observados
Infantil 4	11 alunos	Três professoras de classes diferentes e uma professora auxiliar
2º ano do ciclo II/4ª série	18 alunos	Uma professora e um professor auxiliar
2º ano do ciclo IV/8ª série	11 alunos	Uma professora de matemática
3º ano do Ensino Médio	11 alunos	Uma professora de geografia

Nas sessões de autoscopia foram explorados aspectos como: a forma como os professores ajudavam os alunos, o que faziam, o que falavam; o que os alunos achavam daquela situação, como se sentiam, do que gostavam mais e também eram incentivados a explicar como eles achavam que aprendiam melhor. As sessões de autoscopia foram gravadas em áudio. Apenas as sessões com os alunos da Educação Infantil foram videogravadas também, ou seja, o aluno era filmado enquanto se via na tela e emitia seus comentários. Por se tratar de crianças pequenas ainda, consideramos que esse recurso poderia contribuir mais.

## **ALGUNS RESULTADOS**

O procedimento de análise dos dados baseou-se no processo de apreensão de sentidos, buscando indicadores, nas falas dos alunos, que revelaram modos diferentes de sentir e interpretar as experiências vivenciadas em sala de aula. Os indicadores, por sua vez, deram base para a elaboração de núcleos de significação<sup>1</sup> (AGUIAR e OZELLA, 2006). Foram construídos, portanto, oito núcleos de significação para demonstrar as manifestações da afetividade nas situações de sala de aula relacionadas à aprendizagem. São eles: 1.) formas de ajudar os alunos – refere-se às ações do professor destacadas pelos alunos, envolvendo procedimentos e estratégias que os ajudam a compreender e aprender; 2.) formas de falar – refere-se ao jeito de o professor falar com os alunos; 3.) atividades relevantes – são as atividades propostas pelos professores, que os alunos destacam como importantes para o seu aprendizado e que contribuem para o envolvimento com o objeto de conhecimento; 4.) outras aprendizagens – são as situações que revelam a preocupação do professor, indo além dos conteúdos, como por exemplo, o relacionamento entre os colegas, as situações

---

<sup>1</sup> Para maior detalhamento desse processo de tratamento dos dados ver TASSONI, E.C.M. A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese de doutorado. Faculdade de Educação Unicamp, 2008.

de frustração e as possibilidades de autoconhecimento; 5.) formas de corrigir e avaliar – refere-se às ações e posturas do professor no processo de correção/avaliação; 6.) repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento – refere-se à mediação do professor, que os alunos apontam como importante para a construção de sua relação com o objeto de conhecimento; 7.) relação do professor com o objeto de conhecimento – são os comentários dos alunos a respeito de como percebem a forma de o professor lidar com a sua disciplina, com o ensino e com o conhecimento; 8.) sentimentos e percepção do aluno em relação ao professor – refere-se aos aspectos afetivos identificados no comportamento do professor na sua relação com o aluno.

Neste trabalho, o foco, daqui para frente, será a correção e a avaliação.

### **NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: FORMAS DE CORRIGIR E AVALIAR.**

Destacam-se as ações e posturas do professor no processo de correção e avaliação que podem afetar as formas de pensar, a produção acadêmica e a percepção que o aluno tem de si mesmo.

Alguns alunos do Infantil 4 valorizam muito a proximidade das professoras para corrigir. O fato de estarem perto possibilita uma intervenção mais direta e eficaz:

Eu gosto quando ela fica perto. Porque ela fica passando e fala – não, não é assim. Daí a gente apaga. S7/6<sup>2</sup>  
Ela [a professora] vai passando de mesa em mesa pra ver se está tudo certo e aí, a gente já entende melhor. Eu gosto quando ela passa de mesa em mesa, porque assim ela corrige. (...) S8/6  
Quando a gente chama, ela vem perto. Ela vê o caça-palavras; por exemplo, se a gente já achou todas, ela vê se está completo ou não, porque pode ser que alguém erra. (...) ela ajuda e explica. S9/6

---

<sup>2</sup> Esta identificação significa: S7/6 (sujeito 7 com seis anos em média). A idade média identifica o ano de escolaridade em que se encontra o sujeito.

Quando ela fica perto, ela olha pra ver se está bom ou se está ruim. Ela fala se está certo ou não. (...) Assim a gente vai aprendendo mais. Ela vai ajudando e falando que letra é pra por. Ela vai perto e quando está certo ela passa a mão no cabelo. Quando não está ela pede pra gente confirmar. S10/6

Para estes alunos, ao passarem de mesa em mesa e manterem-se próximas dos mesmos, as professoras olham o que estão produzindo, fazem uma conferência e apontam o que precisa ser revisto. Isso parece lhes trazer mais segurança em seu processo de aprendizagem:

Eu estava lendo pra ela. Eu gostei porque eu fui fazendo assim e eu fiz a folha inteira escrita. E ela falou que estava bom. Ela vê a gente fazer. A gente [chama], aí ela vem e vê. (...) S6/6

A partir desses comentários, infere-se que estar próxima do aluno e fazer interferências para corrigi-lo é uma prática frequente, que traz, na maioria das vezes, tranquilidade para o processo de correção:

Ela não fica brava comigo. Ela só fala que pode caprichar mais no trabalho. (...) Daí eu capricho. S6/6

A tranquilidade com que o processo de correção é encaminhado contagia o aluno, deixando-o igualmente tranquilo para executar as atividades:

Quando a gente está nervosa pra fazer o trabalho, ela não fica brava, senão irrita mais ainda. Quando está nervosa pra fazer o trabalho, ela vem perto e fala – Você errou aqui. Aí ela fala onde está a outra palavra que é o certo. Aí não fico mais nervosa. S9/6

Entretanto, há momentos em que a tensão aparece:

Eu não gosto muito quando ela fala do meu trabalho, quando tem alguma coisa errada. Porque eu fico triste. Aí eu não consigo pensar e ela não fala quando eu não consigo pensar. S3/6

A tensão, que pode surgir nos momentos de correção ou avaliação é evidenciada pelas formas de se falar com o aluno. Corrigir gritando parece levar a um bloqueio da atividade cognitiva, deixando o aluno sem saber o que fazer, enquanto que corrigir falando com maior tranquilidade é interpretado, pelo aluno, como uma ajuda efetiva na compreensão e na continuidade da atividade, visando à sua conclusão:

Na outra escola era chato, porque a professora não sabia conversar direito. Ela só gritava. A gente ia pegar a borracha pra apagar, ela falava – Não. Vai deixar assim. Aqui, a (nome da professora) não, ela fala – Olha está errado. Ela ajuda as pessoas. S8/6

Para os alunos do ciclo II/4ª série, a proximidade do professor também foi muito valorizada. Estar perto é passar de mesa em mesa, atender ao chamado do aluno e olhar o que está sendo produzido, é poder interferir dando dicas, apontando o que deve ser revisto e melhorado:

Quando a gente está fazendo um texto ela vai mesa por mesa só pra observar. Ela vai observando, lendo o texto enquanto a gente escreve. Quando ela vê alguma errada, ela pára e explica. (...) S3/10

A gente está fazendo uma atividade e a (nome da professora) vem e adora olhar e falar: – Vê essa conta de novo. S6/10

É bom que ela vai passando em cada grupo porque senão a gente ia fazer alguma coisa e ia ficar pensando que é assim e na verdade não era. Então ela passa e vê se tem alguma coisa errada, avisa e a gente corrige na hora e daí a gente vai sabendo fazer melhor. S10/10

E

la está corrigindo, porque a gente não está conseguindo fazer direito. Cada um queria fazer de um jeito e não estava dando. Aí ela foi lá e falou: – Tenta fazer desse jeito. E a gente mudou e conseguiu. Ela passando pelas mesas ela corrige a gente e, a gente aprende melhor. S11/10

Ela passa de grupo em grupo pra ver como cada um está e até varia, né. Ela vê quem precisa e no que precisa pra poder ajudar. Eu gosto quando ela vê as minhas coisas e dá dicas pra eu melhorar, isso ajuda. Quando ela lê um texto meu ela dá dica, ela fala pra mudar, pra fazer de um jeito diferente. Ela me ajuda bastante quando ela dá dica, porque é direto pra mim né, é o

meu erro, fica melhor pra eu perceber o que eu tenho que mudar. S12/10

Os alunos apontam diferentes formas de correção que os ajudam a avançar no processo de aprendizagem:

Quando a gente faz um texto ela lê e depois escreve numa folha o que a gente tem que melhorar para o próximo texto. Ela fazia um bilhete falando o que era pra corrigir. S11/10

Ela vê como está cada um, ela pergunta por quê, como cada um chegou nesse pensamento, ela corrige, se a pessoa não conseguiu, ela vai ensinando. Fazer correção coletiva também é legal.

A (nome da professora) deixa bastante a gente em grupo, em dupla, pede pra um corrigir o trabalho um do outro. S12/10

Ela ajuda escrevendo bilhete, mostrando onde tem que melhorar. Então ela escreve o que tem que melhorar. Mostra onde você pode completar mais, vai dando sugestões (...).Ela vai dando umas dicas que fazem a gente corrigir, a rever o jeito de pensar. S15/10

Bilhetinho tipo: você precisa rever isso, resgate a pergunta. Eu acho isso legal, porque é uma forma também dela estar ensinando, porque um tem mais dificuldade que outros. Daí ela vai direto na dificuldade um do outro. S18/10

Alguns alunos, ao detalharem aspectos apontados pela professora no processo de correção, demonstram, pelos comentários, que, ao se apropriarem dos procedimentos e conceitos envolvidos, percebem-se mais capazes para realizarem novamente:

Ela [a professora] não diz o que está certo ou errado. Ela faz a gente pensar e explicar o que a gente acha. Ela ajuda a gente a pensar o que está errado, o que pode melhorar. [sobre discussão em classe] S1/10

Na maioria das vezes, quando eu pergunto a professora ajuda, ela mostra o que está errado, ela passa perto e mostra. Ela demonstra na lousa, ela pede pra gente ir à lousa pra gente mesmo fazer a conta e ela corrigir. Mas também eu acerto bastante. Eu acho legal fazer assim, porque a gente ajuda outras pessoas indo à lousa e mostrando como faz. Quando ela faz correção coletiva, a gente vai fazendo todo mundo junto. Cada um vai lendo um problema e vai respondendo e tentando resolver sozinha. S3/10

Neste grupo, também aparece comentário sobre a forma de correção que tranquiliza o aluno e o encoraja a seguir em frente:

Às vezes a gente fica nervoso na hora de falar e a (nome da professora) passa bastante tranquilidade, (...) se errar ela fala que tudo bem, que a gente vai ainda aprender, ela vai explicar a dificuldade, ela passa bastante tranquilidade pra gente. Ela tenta acalmar a gente dizendo que errar é humano, que a gente vai poder consertar, vai melhorar, tipo a gente não entende o texto ela fala que no próximo a gente vai melhorar. S9/10

Para os alunos do ciclo IV/8ª série, também se evidencia a postura da professora de ver o que o aluno está produzindo e intervir com eficiência:

A (nome da professora) ela explica direitinho. Ela vê onde você está errando ou tem dúvida e explica todos os procedimentos pra você poder fazer certo. S6/14

Outro aspecto que é destacado no comentário dos alunos é o fato de a professora corrigir tudo que pede para fazer. É possível inferir o valor dado à produção dos alunos:

Todo exercício que ela passa, depois ela corrige. S7/14

Para os alunos do Ensino Médio, um comentário abordou as práticas de correção, evidenciando ser um processo que acontece com tranquilidade:

Quando eu tenho uma opinião diferente da dela [a professora], ela ouve o meu lado e daí, às vezes ela aponta, por exemplo, onde pode estar uma falha no meu raciocínio, ou até onde meu raciocínio está correto. Se eu estiver correto, ela respeita e se eu estiver errado ela me corrige. S9/17

Os dados revelaram que, na maioria das vezes, há bastante tranquilidade por parte dos alunos ao lidar com as intervenções de correção dos professores. Dantas (1992) denomina de “circuito perverso” da emoção a tendência desta

“surgir nos momentos de incompetência, e então, devido ao seu antagonismo estrutural com a atividade racional, provocar ainda maior insuficiência” (p. 89). Nesse sentido, os momentos de tensão podem gerar sentimentos que inibem a capacidade de pensar/refletir sobre o que está sendo proposto. Por outro lado, momentos de maior tranquilidade promovem um contágio positivo, que permite que a função cognitiva flua livremente.

Outro aspecto evidenciado nos dados está na eficiência da intervenção pedagógica no processo de correção. Tal eficiência revela-se na proximidade das professoras com seus alunos. Estar por perto possibilita uma intervenção mais direta e eficaz. Segundo Hood, Mc Dermott e Cole (apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002), a partir do conceito de Vigotski de zona de desenvolvimento proximal, destacam que “tanto o desempenho como o não-desempenho podem ser entendidos em termos da configuração particular de apoios dados a uma criança em ocasiões diferentes” (p. 39). Esclarecem que o apoio dado no plano interpessoal, agindo na zona de desenvolvimento proximal, pode ser retirado em algumas situações. Neste sentido, observa-se que a ausência de apoio pode trazer algumas dificuldades, que se manifestam nas situações em que os alunos revelam que não conseguem pensar e não conseguem identificar o erro.

A proximidade dos professores num processo de correção contribui para intervenções mais eficientes, bem como para trazer maior tranquilidade para o aluno, que se sente acolhido em suas necessidades. O acolhimento se manifesta na postura de considerar o ponto de vista do aluno e interferir onde deve ser ampliado/alterado.

As formas de falar das professoras no momento da correção também são apontadas pelos alunos. As modulações da voz estão intimamente ligadas às demonstrações afetivas, que podem transmitir tranquilidade e paciência, ou nervosismo e inibição. Cumplicidade, respeito e reciprocidade são percebidos pelos alunos por meio da linguagem e as modulações que a acompanha.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem conhecimentos e também uma diversidade de emoções e sentimentos. De maneira especial os momentos de avaliação e correção, dependendo da maneira como são conduzidos, geram alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. – tanto em professores como em alunos. Tais sentimentos e emoções afetam os processos cognitivos e as relações entre os envolvidos.

Ao mesmo tempo em que emoções e sentimentos são definidos no âmbito subjetivo pelos sentidos produzidos no contexto concreto, as relações interpessoais marcam também esses sentidos. As experiências pessoais de cada sujeito participam da produção de sentidos e dos sentimentos expressos. Os significados culturais atribuídos à correção e avaliação e as práticas escolares vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa (professores e alunos), nas interações sociais envolvendo a correção e avaliação, constituem um “palco de negociações em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1992, p. 80), evidenciando a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos.

A partir dos dados apresentados, ainda é possível destacar que há uma sensibilidade, por parte dos alunos em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, que revela a forma como eles são afetados, provocando diferentes sentimentos que influenciam o processo ensino-aprendizagem, interferem na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo.

Segundo Wallon (1995b), a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso processo de sensibilização, onde o que se evidencia é a intensidade das sensações agradáveis e desagradáveis. Neste sentido, a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e

interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 17).

Os dados demonstraram que condições afetivas agradáveis contribuem para que a atividade cognitiva flua livremente. O contrário disso também é verdadeiro. Ou seja, condições afetivas desagradáveis desorganizam os processos cognitivos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Em **Psicologia Ciência e Profissão**, 26 (2), 222-245, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Em LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAHONEY; ALMEIDA. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Idéias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar**, Secretaria de Estado da Educação, Governo do Estado de São Paulo, Fundação para o desenvolvimento da Educação, n° 28, p. 111-122, março, 1997.

NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky – cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. Em LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, mimeo.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Espanha, 2004.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995a.

\_\_\_\_\_. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1995b.