



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

PAULA CRISTINA SARAIVA DE MEDEIROS

**LIMITES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DO  
TRABALHO COM A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

---

Londrina  
2010

**PAULA CRISTINA SARAIVA DE MEDEIROS**

**LIMITES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DO  
TRABALHO COM A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao  
Curso de Pedagogia da UEL - Universidade Estadual  
de Londrina, como requisito parcial para conclusão  
do curso de graduação em Pedagogia.

**Orientadora:** Professora Ms. Edilaine Vagula

Londrina  
2010

PAULA CRISTINA SARAIVA DE MEDEIROS

**LIMITES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DO  
TRABALHO COM A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao  
Curso de Pedagogia da UEL - Universidade Estadual  
de Londrina, como requisito parcial para conclusão  
do curso de graduação em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Ms. Edilaine Vagula (Orientadora)

---

Profª. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos

---

Profª. Ms. Cassiana Magalhães Raizer

Londrina, 15 de setembro de 2010.

*Ao Senhor da minha vida, mestre nas questões emocionais, meu fiel amigo e conselheiro. "Ao Rei eterno, imortal e invisível, o único Deus - a Ele sejam dadas a honra e a glória, para todo o sempre! Amém!"*

1 Timóteo 1:17

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Jesus, que me iluminou nesta caminhada e por tudo que me proporcionara na vida. Agradeço ao meu esposo, Luciano, a quem amo e admiro, pela compreensão e companheirismo e por ter me dado força e coragem, ter me incentivado e até financiado este meu trabalho, que posso dizer ser nosso. Abrindo mão de uma parte do nosso tempo juntos, tornou possível a realização deste. Ele possui uma inteligência emocional fantástica e com ela me ensinou sobre a vida, sobre relacionamentos e sobre o amor.

Meu agradecimento sincero aos meus pais, que me deram a vida e proporcionaram o que tinham de melhor para mim.

O meu obrigada a tia Marlene, minha primeira e apaixonante professora, objeto de minha admiração e meu exemplo de afeto, e a todos os demais anjos, que outros costumam chamar de professores, que passaram pela minha vida de estudante, deixando suas contribuições. Os que foram “bons” me serviram de inspiração e os que foram “não tão bons” me inquietaram a buscar ser diferente. Aos professores da universidade, que me desvendaram os olhos e me fizeram conhecer um mundo que eu nem sabia que existia. Estes me causaram diversos sentimentos no exercício do aprender a aprender, todos produtivos e valiosos para a construção do meu ser.

Dou graças a Universidade Estadual de Londrina e a todas as pessoas envolvidas em seu funcionamento e manutenção, em especial aos profissionais que se empenham na docência e organização do curso de Pedagogia.

Agradeço a professora e mestra Edilaine Vagula por sua orientação, mas, mais que isso, por sua dedicação em ler e reler meu trabalho a cada parágrafo escrito, ela que é a expressão do ser professor, sempre afetuosa, direcionou-me na medida em que era necessário, permitindo-me realizar um exercício de idas e vindas – próprio da pesquisa – permitindo a mim, desenvolver a autonomia tão necessária ao educando.

A minha gratidão as minhas colegas de classe e ao meu colega (único homem entre as mulheres), pelo companheirismo, amizade, conhecimentos compartilhados, festas e até pelos puxões de orelha e lições de vida. Nós convivemos quatro anos juntos, aprendemos a amar, tolerar, respeitar e admirar uns aos outros e com certeza todos eles, até mesmo os que por uma razão ou outra não permaneceram na mesma sala que eu até o fim, permanecerão em minha memória para sempre. Um agradecimento especial a minha amiga Giovana por quem tenho uma imensa admiração pela força, disposição e determinação, mas, mais ainda, pelo companheirismo e amizade, a *Big Mother* Keila por ser sempre amiga e conselheira de todos e a “turminha do canto” pelos risos e momentos felizes que me proporcionaram.

MEDEIROS, Paula Cristina Saraiva. 65 p. **Limites e possibilidades no desenvolvimento do trabalho com a inteligência emocional na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, 2010.

## RESUMO

A sociedade contemporânea tem sofrido com problemas emocionais, fato este que pode ser verificado sem esforço. Basta que se atente para o caos nas relações sociais ou se lance um olhar para os consultórios de psicoterapia, que estão abarrotados com pacientes, muitos deles fruto do descaso para com as questões emocionais. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo verificar como as questões emocionais tem sido trabalhadas na escola, mais especificamente na educação infantil. Para isso foi realizado uma pesquisa qualitativa exploratória com o intuito de elucidar os conceitos de inteligência emocional e desmistificar a ideia de que inteligência refere-se tão somente a capacidades cognitivas. A intenção foi chamar os professores à reflexão a cerca dos benefícios do desenvolvimento de um trabalho sério em prol da inteligência emocional, benefícios estes que influem não somente no aumento do rendimento escolar, mas no desenvolvimento humano da criança. O objetivo geral da pesquisa realizada consistiu em levantamento de dados a respeito da ação docente na educação infantil no que tange ao trabalho com as emoções, com a intenção de conferir o conhecimento que este profissional tem a respeito do conceito de inteligência emocional, bem como a importância que atribui as emoções das crianças na execução de seu trabalho. Os participantes da pesquisa somam 15, todos eles professores que atuavam na educação infantil. Selecionou-se professores de três instituições diferentes, sendo uma pública, uma privada e outra filantrópica, todas localizadas em uma mesma região do município de Cambé. Constatou-se através da pesquisa, que os professores reconhecem a importância do trabalho com as emoções em sala de aula, mas sustentam essa preocupação em equívocos conceituais e sabem muito pouco sobre o como fazer. Verificou-se ainda que os professores tem uma visão corrompida do que é emoção, afeto e educação emocional. Através dos registros nos questionários foi possível verificar o pouco conhecimento a respeito das emoções e a incoerência dos discursos levaram a evidenciar que na prática, muito pouco vem sendo feito no sentido de educar emocionalmente as crianças. Deixando claro que o espaço escolar ainda é um lugar onde se sobrevaloriza os aspectos cognitivos em detrimento das demais dimensões do educando.

**Palavras-chave:** Emoção; Educação Infantil; Inteligência; Inteligência Emocional.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2 CONHECENDO A INTELIGÊNCIA HUMANA.....</b>	<b>12</b>
2.1 A INTELIGÊNCIA QUANTIFICÁVEL.....	12
2.2 A INTELIGÊNCIA ENQUANTO ADAPTAÇÃO.....	13
2.3 A INTELIGÊNCIA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SÓCIO CULTURAL.....	14
2.4 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS.....	14
2.5 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	16
<b>3 DESMISTIFICANDO AS EMOÇÕES.....</b>	<b>18</b>
3.1 BREVE DEFINIÇÃO.....	18
3.2 UMA BREVE HISTÓRIA DAS TEORIAS.....	18
3.3 SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA EMOÇÃO NO SER HUMANO.....	19
3.4 OS EFEITOS DA EMOÇÃO.....	21
<b>4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....</b>	<b>23</b>
4.1 NASCE UMA TEORIA.....	23
4.2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, PRA QUÊ?.....	25
4.3 O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A EDUCAÇÃO.....	26
<b>5 A CRIANÇA NA ESCOLA E AS EMOÇÕES NA CRIANÇA.....</b>	<b>32</b>
<b>6 O TRILHAR METODOLÓGICO.....</b>	<b>39</b>
6.1 PARTÍCIPES DA PESQUISA.....	39
6.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	40
6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS.....	41
<b>7 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>43</b>
<b>8 PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM AS EMOÇÕES EM SALA.....</b>	<b>51</b>
8.1 ATIVIDADES PARA UM TRABALHO COM AS EMOÇÕES EM SALA DE AULA.....	51
8.1.1 A Leitura ou Contação de História Abrindo Caminho para se Chegar às	

Emoções.....	51
8.1.2 Reconhecendo e Entendendo as Próprias Emoções.....	53
8.1.3 Compreendendo as Emoções Alheias.....	53
8.1.4 Organizando as Emoções na Escola Através de Atividades Artísticas.....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>60</b>
APÊNDICE A - Questionário Aplicado Junto aos Professores.....	61



## 1 INTRODUÇÃO

*Eu passei a acreditar que ele gostava de mim, eu gostava dele, e algumas boas palavras fizeram o resto: tornei-me sem esforço um bom aluno.*

*Sartre*

O tema do presente trabalho é fruto das experiências enquanto aluna em companhia do desejo de ser professora da autora deste. A problemática da pesquisa surgiu da inquietação da pesquisadora frente aos muitos problemas emocionais, facilmente percebidos na sociedade contemporânea, somado a aflição em perceber que a escola parece estar desconsiderando o quanto as emoções são decisivas no sucesso de seus alunos, isentando-se do seu papel na formação emocional destes.

É incontestável a interrelação existente entre as emoções e a construção do conhecimento. É irrefragável que a educação escolar vem sendo responsabilizada pela formação de cada vez mais dimensões da vida do estudante e que, sendo assim, precisa dar conta de funções que são estritamente suas, como a de ensinar os conteúdos científicos necessários à formação acadêmica do sujeito e ainda incluir dimensões que a família e a sociedade poderiam dar conta. Contudo, se na contemporaneidade a família, mesmo contra sua vontade, tem estado cada vez mais ausente na educação das crianças e a sociedade, mesmo se isentando de suas responsabilidades, cobra essa educação para além dos conteúdos acadêmicos, cabe a escola adicionar a sua interminável lista de afazeres, mais uma função.

Se nos primórdios da educação escolar no Brasil era imperativo a instauração de uma sociedade civilizada e construção de uma identidade nacional, bem como o desenvolvimento do capital, para se atingir este escopo ensinava-se e cobrava-se a tabuada, caligrafia, redação e datilografia. Havia disciplinas que ensinavam a moral e a civilidade, as práticas agrícolas e industriais, cantava-se o hino nacional, hasteando-se a bandeira antes de cada aula. Com o passar dos anos, novas exigências foram surgindo e sendo atribuídas a escola, as aulas que ensinavam ética e moral, práticas agrícolas e industriais, tornaram-se obsoletas e a execução do hino nacional se tornou cada vez menos frequente.

Se é evidente que muitos conteúdos se tornaram antiquados à configuração atual de escola, é evidente também a necessidade de novos ensinamentos, assim, é imperativa uma reconfiguração da educação, para que esta se adéque as necessidades reais do sujeito que nela está inserido. Desta forma, pode-se encarar o caos que tem se instaurado na relação do

homem com suas emoções e com as do outro, como uma das emergências que a escola precisa enfrentar. É urgente prestar mais atenção as questões emocionais dos alunos.

Para além dos benefícios que a educação emocional pode trazer à aprendizagem escolar, pretendeu-se aqui destacar o valor da educação emocional para a vida do educando. Neste sentido, surgiu o seguinte problema de pesquisa que norteia este trabalho: Quais as contribuições da Educação Emocional para o ensino e a aprendizagem, bem como para a vida do educando? Ao refletir sobre esta questão, surgiram algumas questões norteadoras: Como a escola tem se colocado frente a emergente necessidade de educação emocional dos sujeitos? Qual o posicionamento dos professores diante da carência emocional das crianças? Como eles têm trabalhado as questões emocionais em sala de aula?

O objetivo geral da pesquisa realizada consistiu em verificar o conhecimento que este profissional tem a respeito do conceito de Inteligência Emocional, assim como a importância que atribui as emoções das crianças na execução de seu trabalho. Enquanto que os objetivos específicos compendiam: Verificar o nível de conhecimento a respeito da *EI – Emotional Intelligence* - entre os professores da educação infantil; Identificar até que ponto, depende do professor, o desenvolvimento do trabalho com as emoções em sala de aula e dimensionar o nível de comprometimento deste para com as questões emocionais das crianças.

A pesquisa qualitativa exploratória contou com um questionário enquanto instrumento de coleta de dados. As informações obtidas através deste foram analisadas e interpretadas cuidadosamente à luz do referencial teórico. A pretensão deste trabalho foi favorecer a melhor compreensão do estudo realizado e suas possíveis contribuições ao trabalho com a inteligência emocional como ferramenta de desenvolvimento integral da criança.

No segundo, terceiro, quarto e quinto capítulo deste trabalho encontra-se o referencial teórico que embasou a pesquisa, onde são apresentadas algumas das importantes teorias a respeito da inteligência humana; emoção; inteligência emocional e relação da criança com a escola e as emoções.

Posteriormente, no capítulo seis encontra-se a justificativa pela opção do caminho metodológico, são descritos os procedimentos para a coleta e análise dos dados, bem como os sujeitos que foram alvo da pesquisa.

O sétimo capítulo refere-se a análise das informações coletadas e a relação destas com o referencial teórico. O capítulo seguinte traz algumas propostas para o desenvolvimento do trabalho com as emoções na educação infantil. No oitavo capítulo,

algumas possibilidades são propostas no sentido de tornar o trabalho com a inteligência emocional uma prática efetiva no ambiente escolar. Nas considerações finais, possibilitou-se uma retomada dos resultados da pesquisa e ainda uma reflexão em torno das principais contribuições desta.

## 2 CONHECENDO A INTELIGÊNCIA HUMANA

Para que seja possível adentrar na temática central desta pesquisa, se faz necessário esclarecer o conceito inteligência. Visto que quando se fala em inteligência, usualmente esta é definida como sendo a competência de conhecer e compreender, porém, no campo educacional essa definição não pode ser tomada como certa e suficiente, pois inteligência é um conceito muito mais amplo.

A discussão acerca das diferentes concepções de inteligência tem tido grande relevância nas discussões realizadas no campo educacional. A temática tem promovido muitas pesquisas a seu respeito. O emergir de conceitos e teorias a respeito da inteligência humana vem ao encontro com a necessidade que se estabeleceu em ultrapassar a idéia de inteligência como uma característica humana geneticamente firmada e consequentemente imutável.

Primi (2003) realizou uma estimativa superficial investigando a base de dados *PsycINFO* da Associação Americana de Psicologia e descobriu que em pouco mais de um século existem mais de 18.400 artigos com a palavra inteligência em seu título, isso demonstra o interesse dos pesquisadores em torno do tema.

A curiosidade e a admiração pela inteligência humana não é recente, mas vêm de longa data. Pesquisadores da área da Psicologia tentam, de toda maneira, estabelecer critérios para o entendimento da mente humana. Em 1860, Charles Darwin já havia exposto os argumentos científicos explicando a origem e a evolução de todas as espécies quando demonstrou a sua curiosidade a respeito do desenvolvimento psicológico, intelectual e emocional do ser humano. Não demorou muito para que um grande número de intelectuais da época comesse a pesquisar as diferenças intelectuais entre as espécies. (GARDNER, 2001)

Sabendo então que inteligência é um termo que compreende diferentes concepções e teorias, optou-se por explorar minimamente algumas destas visões na intenção de favorecer o melhor entendimento sobre o tema.

### 2.1 A INTELIGÊNCIA QUANTIFICÁVEL

Foi na China, por volta do século V d.C, que surgiram os primeiros testes de inteligência. Estes testes tinham como finalidade avaliar a capacidade cognitiva de uma pessoa em relação a sua faixa etária. Francis Galton, primo de Charles Darwin, montou o

primeiro laboratório antropométrico para reunir provas empíricas das diferenças intelectuais entre as pessoas (GARDNER, 2001). Entretanto, a honra da criação dos primeiros procedimentos para medir a inteligência de forma padronizada, é atribuída ao médico e psicólogo francês Alfred Binet, e seu colaborador Theodore Simon, psicólogo e psicometrista também francês. Estes procedimentos mensuravam basicamente a capacidade de domínio de raciocínio lógico-matemático e deram origem ao primeiro teste padronizado de inteligência com significado e aceitação científica o qual serviu como referência para todos os demais que surgiram posteriormente (GOULD, 1999).

## 2.2 A INTELIGÊNCIA ENQUANTO ADAPTAÇÃO

Jean Piaget, procurou em suas pesquisas, entender como se dava o desenvolvimento da inteligência no ser humano. Analisou crianças desde mais tenra idade conseguindo comprovar que as aptidões para o raciocínio evoluem segundo estágios sucessivos ao longo do desenvolvimento biológico da criança. Piaget estabeleceu quatro estágios no desenvolvimento da inteligência, descoberta esta que tornou-se fundamento para a pedagogia, a partir de então. (COBRA, 2003)

Ao **primeiro estágio** chamou Sensório-motor. Ele corresponde aos dois primeiros anos da vida e caracteriza-se por uma forma de inteligência empírica, exploratória, não verbal. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos. No **segundo estágio**, que ele chamou Pré-operacional, e que vai dos dois anos aos sete anos, os objetos da percepção ganham a representação por palavras, as quais o indivíduo, ainda criança, maneja experimentalmente em sua mente assim como havia previamente experimentado com objetos concretos. No **terceiro estágio**, dos sete aos doze anos, as primeiras operações lógicas ocorrem e o indivíduo é capaz de classificar objetos conforme suas semelhanças ou diferenças. No **quarto estágio**, dos doze anos até a idade adulta, o indivíduo realiza normalmente as operações lógicas próprias do raciocínio. (COBRA, 2003, *não paginado. Grifo nosso*)

Das ideias de Piaget é possível apreender que o mesmo fez oposição à visão psicométrica, afirmando que a inteligência não poderia ser predeterminada antes mesmo do sujeito nascer e nem poderia ser fruto apenas das experiências por ele vivenciadas. Para ele a inteligência humana é um mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova o que implica a construção contínua de novas estruturas. Para Piaget, os sujeitos se desenvolvem intelectualmente a partir de estímulos oferecidos pelo meio em consenso com a maturação biológica, própria de cada estágio.

### 2.3 A INTELIGÊNCIA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SÓCIO CULTURAL

Lev Semynovich Vygotsky dedicou-se ao estudo do desenvolvimento humano. Vygotsky diz que ao nascer, a criança apresenta “uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades, com uma única aptidão: a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade: a capacidade ilimitada de aprender” (MELLO, 2004, p.136). Como consequência deste processo nasce a inteligência.

Segundo Vygotsky, o homem, enquanto ser histórico cultural, desenvolve suas habilidades, capacidades e aptidões desde a chamada Pré-História até a atualidade, criando bens materiais e não materiais. Vygotsky denomina este conjunto de criações humanas, cultura. O homem apropria-se dessa cultura que vai sendo construída e acumulada para constituir-se e modificar suas condições de vida e a si próprio (MELLO, 2004). Além da criação de bens, o homem também desenvolveu condições para sua utilização. A criança aprende a utilizar os objetos daquela sociedade e vai acumulando experiências no convívio com as pessoas. Desta forma, a criança constrói sua inteligência e sua personalidade (MELLO, 2004).

### 2.4 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Na tentativa de superar a ideia de inteligência estática e desmistificar os testes que a mensuravam, Howard Gardner, psicólogo americano, elaborou a teoria das Inteligências Múltiplas, divulgada no início da década de 1980, agitando os conceitos que se tinham fixados até então sobre a inteligência.

Nos últimos cinquenta anos, nosso conhecimento da mente e do cérebro humanos modificou-se fundamentalmente. Por exemplo, agora entendemos que a mente humana, refletindo a estrutura do cérebro, compõe-se de muitos módulos ou faculdades (GARDNER, 2001, p.13).

De acordo com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), a inteligência humana poderia ser definida como um conjunto de aptidões ou capacidades independentes. A intenção de Gardner com sua teoria não foi elaborar uma lista sacra e imutável e sim demonstrar a pluralidade do intelecto. As bases científicas dessa teoria são encontradas na neurologia, na ciência cognitiva e nos estudos de psicologia. A teoria basicamente diz que todas as pessoas nascem com um potencial biológico para desenvolver as

inteligências e que o meio em que vivem e as exigências dos problemas que resolvem ao longo da vida terão influências nesse desenvolvimento. A inteligência é baseada em potenciais biológicos e psicológicos que cada pessoa possui por ser da espécie humana e esse potencial pode se realizar mais ou menos em função de fatores experienciais, culturais e motivacionais que afetam a pessoa (GARDNER, 1995). Gardner organizou as inteligências em categorias as quais Zylberberg (*apud* Zylberberg 2008) sintetizou:

**Lógico-matemática:** potencial biopsicológico de resolver e criar problemas e produtos importantes em determinado meio cultural, valendo-se de símbolos matemáticos, números, fórmulas, cálculos, proporções. Utiliza raciocínio abstrato para a organização lógica do pensamento. **Linguística:** tem como base símbolos lingüísticos, letras, palavras, domínio da língua escrita e oral, articulação lógica e criativa das idéias, oratória e memória declarativa. **Musical:** utiliza os símbolos musicais, ritmo, partituras, utilização de instrumentos, canto, composição, percepção de sons, tons, timbres, sensibilidade emocional à música e organização musical para resolver e criar problemas e produtos importantes em determinado meio cultural. **Espacial:** vale-se das relações entre tempo e espaço, localização marítima e terrestre, utilização de mapas, cartografias, bússolas, composição de formas, senso de direção, organização do pensamento em figuras e diagramas. **Corporal cinestésica:** potencial biopsicológico de resolver e criar problemas e produtos importantes em determinado meio cultural, valendo-se do corpo. Pode ser desde a execução de movimentos finos ou complexos, realização de uma tarefa em que a resposta só possa se dar corporalmente, prática de diferentes modalidades esportivas, controle e domínio do corpo, habilidades manuais, senso de sincronização do tempo, espaço, som e ritmo com os movimentos expressados. **Interpessoal:** relacionada à percepção e convivência com o outro. Implica conduzir diálogos, perceber como o outro se sente mesmo sem perguntar, características de sociabilidade e cooperação. **Intrapessoal:** refere-se ao autoconhecimento, saber lidar consigo próprio e suas nuances, controlar de forma equilibrada as emoções, auto-estima e auto-imagem em harmonia, discricção, habilidade intuitiva e automotivação (ZYLBERBERG, 2008, não paginado. *Grifos do autor*).

Gardner (1995), reconhecendo que não há um único tipo de inteligência, aponta para sete, mas afirmando ser este um número arbitrário, pois segundo ele, não há um número mágico capaz de exprimir a multiplicidade de talentos humanos e já em 1999, o teórico reformula seu conceito de inteligências múltiplas expandindo sua lista de capacidades, ou inteligências, para nove, sendo que passam a integrar a nova lista as inteligências:

**Naturalista:** relação das pessoas com o meio ambiente, perceber a integração com a natureza e os animais, enxergar detalhes e variedades em espécies e ambientes. **“Existencialista”:** relaciona-se com a busca do sentido da vida e da humanidade, percepção mais ampla do propósito humano e das tarefas desempenhadas no cotidiano. Busca da transcendência associada à consciência da perenidade. Um tipo de inteligência que ainda não se configurou como tal, em face da enormidade de exigências dos critérios estabelecidos para a análise das Inteligências Múltiplas. (ZYLBERBERG, 2008, não paginado. *Grifo nosso*).

Gardner afirma que a lista é imensa e interminável, mas ele estende a lista com reservas dizendo que só o faz, em direções que considera seguras (GARDNER, 2001). Neste sentido, devido aos estudos e teorias científicas que surgem a respeito da inteligência o conceito começa a se ampliar, não se descarta a utilização dos testes de QI, mas se desfaz o mito de que a inteligência medida por estes testes é a única que o ser humano possui. A inteligência humana passa a ser encarada como uma combinação de diversas habilidades.

## 2.5 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O conceito inteligência emocional surge durante a década de 1980 quando a partir das idéias de Howard Gardner e Robert Sternberg - psicólogos americanos que teorizavam a inteligência humana para além da inércia medida nos testes de QI - Peter Salovey e John Mayer começam a trilhar um caminho em direção a elaboração do conceito de inteligência emocional (CHABOT, 2005).

Foi em 1990 que Peter Salovey e John Mayer referiram-se pela primeira vez ao conceito de inteligência emocional. Descreveram a inteligência emocional como “a habilidade de perceber seus próprios sentimentos e emoções, bem como os sentimentos e emoções alheias, de distingui-los e de utilizar essas informações como guia para suas ações e seus raciocínios (CHABOT, 2005, p.96).

Porém, o conhecimento sobre a inteligência emocional tornou-se acessível à grande massa em 1995, com a publicação “*Emotional Intelligence*” de Daniel Goleman, psicólogo e PhD pela Universidade de Harvard. Goleman apoiou-se na definição de Salovey e Mayer, definindo a inteligência emocional como sendo um conceito que descreve a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, tendo a capacidade de assimilá-los ao pensamento, regulando-os (CHABOT, 2005).

Em 1997 Salovey e Mayer redefiniram o conceito que haviam elaborado inicialmente conceituando a inteligência emocional como:

[...] a habilidade que permite perceber, apreciar e expressar corretamente as emoções, a habilidade para compreender as emoções e os conhecimentos emocionais e a habilidade para administrar as próprias emoções no intuito de favorecer o crescimento emocional e intelectual (CHABOT, 2005, p. 97).

Assim, percebe-se que o conceito inteligência emocional já sofreu algumas transformações, mas sempre conservando a essência. Aqui citou-se os principais marcos



epistemológicos do conceito, mais adiante será dedicado um capítulo especial que aprofundará o conceito de inteligência emocional.

### 3 DESMISTIFICANDO A EMOÇÃO

É possível ouvir discursos a respeito das influências negativas da emoção no aprendizado, em especial no processo escolar. Mas muito pouco, ou quase nada se fala sobre o quanto a emoção pode ser positiva neste processo. Camargo (2004) salienta que até mesmo os publicitários já descobriram, há algum tempo, que através da emoção conseguem influenciar um comportamento de forma muito mais rápida e eficiente do que quando utilizam argumentos racionais.

Neste sentido, este capítulo tem como função principal, explorar substancialmente as teorias que construíram alguns dos principais conceitos de emoção que se tem hoje e ainda apresentar os benefícios da emoção para o aprendizado escolar e desenvolvimento de inúmeras outras habilidades.

#### 3.1 BREVE DEFINIÇÃO

Mayer e Salovey (*apud* PRIMI, 2003) definem precisamente a emoção:

[...]fenômenos psico-fisiológicos que organizam o comportamento em maneiras eficientes de adaptação às exigências dinâmicas do ambiente. As emoções consistem em um pacote organizado de respostas de vários subsistemas do organismo. No nível cognitivo as emoções alteram o foco da atenção para aspectos mais importantes e ativam lembranças relevantes nas redes neurais da memória de longo prazo. No nível fisiológico as emoções preparam o organismo criando um meio ótimo para uma resposta efetiva e condizente com a demanda ambiental. Esta preparação envolve a organização da expressão facial, tonalidade da voz, tônus muscular, do sistema nervoso autônomo e do sistema endócrino. No nível comportamental as emoções produzem comportamentos expressivos veiculando informações às outras pessoas e também impulsionam comportamentos instrumentais. (PRIMI, 2003, *não paginado*)

É possível entender através da definição de Mayer e Salovey que as emoções são um conjunto organizado de reações programadas no cérebro para enfrentar situações que ameaçam a sobrevivência do organismo e que elas influem no plano cognitivo, fisiológico e comportamental.

#### 3.2 UMA BREVE HISTÓRIA DAS TEORIAS

Camargo (2004) narra que na antiguidade era a Filosofia quem procurava compreender e explicar a emoção, pois a psicologia ainda não existia, e que neste período era comum se relacionar emoção com sentimentos, sensações e paixões. A autora aponta para René Descartes como responsável pela inauguração do conceito de emoção que separava a emoção da razão, no século XVI. Segundo ela, David Hume entra em cena e diz que as emoções sempre se referem a um objeto. E no século XVIII alguns filósofos franceses se empenharam no estudo das emoções humanas. Mas que foi somente no século XIX que a vida emocional começa a ser denominada cientificamente. “Quando a psicologia passa a ser reconhecida como ciência independente, já na segunda metade deste século, aparecem as primeiras tentativas de estudos científicos dos sentimentos e emoções” (CAMARGO, 2004, p. 145).

Já no início do século XX, pesquisadores descobrem a existência de uma área do cérebro – hipotálamo – responsável pelas reações emocionais. Daí em diante muitos estudos foram feitos e muitos pesquisadores passaram a dedicar-se ao estudo das emoções. Surgiram muitas teorias, existencialistas, behavioristas, cognitivistas e outros mais, realizaram inúmeros estudos a fim de explicar cientificamente a emoção. Alguns dizendo que a emoção é fruto de estímulos físicos e outros ainda afirmando que é resultado de processos cognitivos, alguns separando emoção e sentimentos de cognição e outros dizendo que estes são inseparáveis. Enfim, na tentativa de uma abordagem geral das teorias sobre a emoção Camargo (2004) acaba por perceber a multiplicidade de proposições e conclui dizendo que não há possibilidade de formular uma teoria geral sobre a emoção devido a complexidade e diversidade deste estado mental.

### 3.3 SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA EMOÇÃO NO SER HUMANO

Mesmo depois de décadas de estudos sobre as emoções, há ainda, por parte dos pesquisadores da área de psicologia, certa agitação no sentido de distinguir com clareza os conceitos “sentimento”, “emoção” e “afeto”, mas essa distinção é um tanto frágil devido à proximidade dos conceitos.

Para Music (2005, p.6.):

“Afeto” é um conceito menos usado [...] e tem em geral um sentido mais objetivo, de algo, que pode ser observado em vês de sentido. [...] “Sentimento”, por outro lado, denota um estado *interno*, a experiência particular do indivíduo. Não se pode observar um “sentimento” [...] “Emoção” é o equivalente de “afeto” na linguagem cotidiana, tendo um caráter mais objetivo que “sentimento”. [...] o local da emoção é

o corpo ao passo que o local do “sentimento” é a mente. Mesmo assim, as pessoas referem-se tanto a uma experiência “emocional” como a uma experiência “afetiva”.

Para Fedeli (1997, p.83) a emoção representa o terreno de recepção das impressões provenientes do mundo exterior e do mundo interior e, poderíamos dizer, a sua “caixa de ressonância

Para que seja possível apreender a emoção, é preciso entender minimamente quando ela surge na vida do ser humano e, ainda, como se desenvolve. Ao referir-se ao período da vida humana em que surge a emoção, Music (2005, p. 26) diz que:

O bebê nasce com um cérebro e um sistema nervoso capazes de controlar funções fisiológicas importantes, como a temperatura do corpo e o batimento cardíaco. No entanto, a capacidade de regular os estados emocionais só aparece mais tarde. Antes de essa capacidade se desenvolver, a criança depende de um regulador externo das suas emoções, em geral a mãe ou um responsável. O bebê aflito precisa não apenas ser confortado, mas também saber que os seus sentimentos são compreendidos e que alguém dá sentido a sua experiência por ele.

Diversas pesquisas afirmam que, desde o ventre materno, os bebês respondem aos estímulos que recebem do mundo externo. No âmbito emocional não poderia ser diferente. A capacidade de pensar e sentir são características tipicamente humanas e é o que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos.

A expressão da emoção depende de aprendizado. Desde o ventre materno, como já foi dito, a criança já é capaz de sentir, mas ela só saberá fazer a distinção entre sentimentos e sensações depois de ter percebido a si mesma como indivíduo e não mais como extensão do outro. É neste momento que a criança começa ter a capacidade de expressar e manifestar, através da linguagem, suas idéias e sentimentos e iniciam um processo de construção da afetividade, em um exercício de administração de suas emoções, compreensão de si mesmo e do outro (TOGNETTA, 2003).

Lobo (1999), Bradberry (2007), Cury (2003), Chabot (2005), Tognetta (2003), Goleman (1995) e Gottman (1997) concordam quando dizem que uma pessoa emocionalmente saudável é aquela que sabe comunicar por meio da linguagem as suas emoções de forma equilibrada. Neste sentido, a educação emocional vem ao encontro com essa necessidade de um desenvolvimento da capacidade de administração das emoções, pois valoriza os sentimentos e emoções das crianças, levando-as ao autoconhecimento e autocontrole.

### 3.4 OS EFEITOS DA EMOÇÃO

Diante das afirmações a respeito de afetividade e emoções, torna-se necessário o questionamento: Seria a afetividade tão necessária no processo de ensino-aprendizagem?

Em resumidos termos, a afetividade é o ato de evidenciar a emoção. O ambiente afetivo favorece a comunicação das emoções entre as pessoas de forma sadia. Quando o sujeito aprende a comunicar suas emoções, essa expressão torna-se corriqueira, fazendo com que ele vá aprendendo em sua interação com o outro a administrar as suas emoções, aprendizado este que ele precisará para toda a vida.

Autores como Chabot (2005), Goleman (1995) e Lobo (1999) apontam em suas obras o resultado de estudos que mostram que, para cada emoção, existe um disparador e um comportamento fisiológico resultante. Tomemos, por exemplo, a emoção do “medo”. O disparador do medo é a “ameaça” e o comportamento resultante é a “fuga”. Outro exemplo é a “alegria”, o disparador da alegria é a “situação desejada” e o comportamento resultante é a “aproximação” (*Grifo nosso*).

As emoções básicas (tristeza, alegria, medo e surpresa) caracterizam-se por expressões universais, ou seja, são comuns a todas as pessoas. A fisionomia na maioria das vezes reflete as emoções. Não é por acaso que o rosto do ser humano é designado como o “espelho de sua alma”. Estas manifestações fisionômicas são compreensíveis para todas as pessoas, independentemente da cultura ou do local do planeta em que se encontra o indivíduo, qualquer pessoa saberá identificar alegria no rosto alheio quando este der um sorriso.

Cada emoção, além de ser expressa na fisionomia e postura, prepara o corpo para um tipo de resposta. Neste sentido Goleman (1995, p. 21) aponta que:

Amor, sentimentos afetuosos e satisfação sexual implicam estimulação parassimpática - o oposto fisiológico da mobilização para “lutar-ou-fugir” partilhada pelo medo e a ira. O padrão parassimpático, chamado de resposta de relaxamento é um conjunto de reações em todo o corpo que gera um estado de calma e satisfação, facilitando a cooperação.

Para Lobo (1999, p.66) “a base da aptidão emocional, do controle das emoções, é a afetividade. Se não houver muito carinho, muita atenção e uma afetividade muito rica, não se pode ensinar a criança a ser emocionalmente inteligente”. Falar de afeto é falar de relação e relação sugere uma troca, onde se dá e se recebe, troca esta que inevitavelmente implica em modificação dos sujeitos envolvidos. O afeto que se estabelece

constrói a matriz da vida pessoal e pode exprimir-se pelo amor, mas também pelo ódio. A sobrevivência psicológica do individuo funda-se nas relações interpessoais.

Lobo (1999, p.66) considera que “pessoas com um alto grau de controle das emoções geralmente são equilibradas, comunicativas, animadas, tem grande capacidade de engajamento, são solidárias, atenciosas, éticas e tem vida emocional rica.”

Pesquisas demonstram que um nível emocional leve tende a produzir atenção e interesse pela situação de aprendizagem; mas que um nível elevado de excitação emocional faz declinar o desempenho. Portanto, há um nível adequado de emoção para garantir o envolvimento na atividade (CAMARGO, 2004, p. 134).

Assim, considerando as emoções enquanto agente capaz de potencializar as energias em prol de um resultado positivo tanto na educação escolar como em outras atividades realizadas pelo ser humano, a educação emocional vem ao encontro com a necessidade de um desenvolvimento integral do sujeito, seja no âmbito social, pessoal, profissional e até biológico.

## 4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

*Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa – não é fácil.*

*Aristóteles*

Uma vez percorridos os trilhos das principais teorias e concepções a respeito da inteligência humana e emoção, cabe agora o aprofundamento do conceito de inteligência emocional, visto que este tema é o enfoque desta pesquisa.

A sociedade atual tem sofrido com uma preocupante desordem emocional. A desconsideração para com as questões emocionais tem causado um desajuste social vultoso. Seres humanos que se autodenominam “pavio curto”, se deixam levar pela impulsividade, explodindo e devastando com suas emoções e suas relações sociais.

Boa parte da humanidade não desenvolveu espontaneamente a competência emocional, muitas vezes porque o ambiente não foi favorável a este desenvolvimento. Mas a boa notícia é que a inteligência emocional, ou coeficiente emocional, não é fixado geneticamente como é o caso do QI ou coeficiente intelectual. Se no caso do QI, considera-se que o sujeito tem fixado desde o nascimento seu grau de inteligência, em se tratando de inteligência emocional, esta pode ser desenvolvida ao longo da vida. Este desenvolvimento exige coragem e um vigor tremendo por parte do indivíduo, pois primeiramente é preciso que este reconheça suas limitações neste campo e procure desenvolver essa competência que lhe é necessária.

### 4.1 NASCE UMA TEORIA

Os estudos sobre inteligência emocional, como se conhece hoje, tiveram uma significativa expansão depois que a ciência foi capaz de mapear e visualizar o cérebro humano e seu funcionamento, onde foi possível perceber as emoções em ação nos centros nervosos. Até então tudo o que se dizia a respeito de inteligência emocional era considerado especulação.

No início dos anos 70 foi possível, através da técnica chamada tomografia computadorizada, a visualização das primeiras imagens anatômicas do cérebro. Os

neurocientistas começaram a utilizá-la com uma frequência cada vez maior, hoje mais avançada, a técnica mostra a estrutura do cérebro em detalhes. A partir desta, surge uma multiplicidade de técnicas que cada vez mais auxiliam os pesquisadores a apreender melhor a relação entre a estrutura cerebral, as funções neuronais, as emoções e o comportamento humano. Para conhecer qual área do cérebro está sendo acionada quando alguém, por exemplo, fala ou ouve música, pode-se recorrer a tomografia por emissão de pósitrons, que mapeia o cérebro com a ajuda de material radioativo (WOLFE, 2007).

A expressão inteligência emocional tornou-se conhecida na década de 1990, mais precisamente em 1995, o interesse da grande massa surgiu pela repercussão do livro *Inteligência Emocional* escrito por um cientista, redator do *The New York Times*, Daniel Goleman.

Goleman, dentre outros autores, tornou-se referência quando se fala em inteligência emocional. No prefácio para a edição brasileira de seu livro, *Inteligência emocional*, o autor conta que escreveu o mesmo em um período em que os Estados Unidos da América parecia estar em crise civil, dado o tamanho aumento no índice de crime violento, suicídio, abuso de drogas, dentre outros indicadores de mal estar emocional. Com o livro o autor pretendeu receitar o que ele considerava ser a cura para o então caos do ser humano, e a receita era: Mais atenção a competência emocional das crianças.

Chabot (2005, p. 98), referenciando-se no conceito estabelecido por Salovey e Mayer, reconhece a Inteligência emocional como sendo um conjunto de competências que permite:

Identificar as próprias emoções e as emoções alheias; Expressar corretamente as próprias emoções e ajudar os outros a fazerem o mesmo; Compreender suas próprias emoções e as emoções alheias; Gerir suas próprias emoções e adaptar-se às emoções do outro; Utilizar suas emoções e as habilidades próprias da inteligência emocional nas diferentes esferas de atividade, especialmente para se comunicar bem, tomar boas decisões, administrar com êxito suas prioridades, motivar-se e motivar os outros, possuir boas relações pessoais etc.

Chabot partilha das mesmas ideias de Goleman no que se refere ao conceito de competência emocional. Para Goleman (1995) a competência ou inteligência emocional poderia ser compreendida em quatro habilidades principais: auto-conhecimento, autorregulação, motivação e empatia. O auto-conhecimento é o princípio das habilidades emocionais e designa a capacidade de reconhecer uma emoção ou sentimento, em si mesmo e, ainda, a consciência de expressão dessas emoções. A autorregulação é a capacidade de



controlar emoções para acalmar-se, se livrar da ansiedade, tristeza e irritabilidade exagerada. A motivação para Goleman seria um dos requisitos essenciais para atingir as metas e realizar tarefas difíceis. Para ele, a habilidade de manter-se motivado mesmo durante as dificuldades é uma capacidade que se adquire e, muitas vezes, é essa motivação que determina o sucesso ou o fracasso em uma tarefa. Já a empatia designa a capacidade de perceber os estados emocionais dos outros e reagir de forma adequada.

#### 4.2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, PARA QUÊ?

A procura pela resposta deste questionamento pode começar com o levantamento de outra questão. Para que servem as demais inteligências se as emoções não estiverem em ordem?

Não é raro ouvir relatos de situações em que uma pessoa extremamente inteligente e habilidosa, ao se deparar com uma situação em que suas emoções são balançadas, vê todo o conhecimento e competência que possui, desaparecer como em um piscar de olhos. Exemplos claros de situações em que isto ocorre são as provas de vestibular, concursos ou ainda exames para a obtenção de habilitação para dirigir, onde o sujeito do teste, muitas vezes sabe o conteúdo ou procedimento, mas fracassa por não conseguir controlar suas emoções. Em situações como estas, muitas vezes, a competência intelectual ou procedimental é aniquilada pela falta de controle emocional.

Agora sim, pode-se responder a questão que intitula este tópico. A inteligência emocional serve para que todas as demais competências humanas possam ser plenamente desempenhadas. A emoção pode interferir de maneira positiva ou não nas demais competências. Alguns autores como Goleman (1995) e Lobo (1999) concordam quando dizem que o ser humano possui duas mentes, sendo uma a racional e outra a emocional, essa ideia dicotômica de emocional/racional corresponderia a distinção popular de coração e cérebro. Quanto mais intenso o sentimento, mais dominante a mente emocional e impulsiva; quanto mais ponderada a reação, mais intelectual e racional.

Sabe-se através destes autores que as duas mentes, na maior parte do tempo, trabalham juntas em harmonia e cooperação. Porém, em situações como as citadas anteriormente, onde as emoções são agitadas, é comum que a mente emocional domine a racional, paralisando-a.

A proposta de desenvolvimento da inteligência emocional vem ao encontro com essa perspectiva de controle de impulsos e valorização das próprias emoções e das do

outro. Chabot (2005) reconhece as competências humanas, separando-as em quatro grupos principais:

As **competências cognitivas** estão associadas ao saber e ao conhecimento. [...] As **competências técnicas** por sua vez, estão associadas ao *know-how* e a tudo que diz respeito as habilidades técnicas [...] as **competências relacionais**, que nos permitem interagir com outras pessoas. [...] as **competências emocionais**, que nos permitem sentir as coisas, experimentar emoções e, em consequência, reagir a elas (CHABOT, 2005, p. 15. *Grifos do autor*).

Chabot (2005) afirma ser forçoso admitir que a competência emocional é a mais importante dentre as demais, mas essa constatação se dá por uma razão simples: o ser humano é um ser fundamentalmente afetivo. Para Music (2005), é um tanto quanto artificial separar afeto e emoção de outros aspectos da vida mental como a cognição e a memória.

#### 4.3 O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A EDUCAÇÃO

A tarefa de educar considerando as emoções de todos os envolvidos no processo deveria ser encarada com a mesma importância que tem a tarefa de ensinar a falar ou a andar, pois é fundamental ao desenvolvimento de uma vida sadia. As crianças precisam conhecer seus sentimentos e aprender a lidar com eles. É imprescindível que a criança aprenda o quão importantes são suas emoções, precisam saber que nenhum sentimento é errado, o que pode o tornar inconveniente, é a forma com que ele é expresso.

Não é possível contestar a interrelação existente entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Mauco (1986), ao referir-se à importância da afetividade na educação, diz que esta deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é dela que depende o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança.

Quais as vantagens do preparo emocional das crianças?

Lobo (1999) considera que:

Em primeiro lugar, desenvolver seus controles e sua inteligência. Mas crianças com preparo emocional também são mais saudáveis, do ponto de vista físico, porque raramente somatizam. Geralmente elas têm melhor desempenho na escola, fazem mais amizades e se dão melhor com as outras crianças, tem menos problemas de comportamento e são menos propensas a violência. Assim como, geralmente, têm menos sentimentos negativos e mais sentimentos positivos, o que quer dizer que também são mais saudáveis do ponto de vista emocional, o que não é de estranhar. Além disso, são mais maleáveis. Ficam com raiva, irritadas, assustadas ou tristes, mas se acalmam com mais rapidez, saem da angústia com mais facilidade e procuram alguma atividade para distraí-las do problema (1999, p. 203).

Enquanto a sociedade suplica por sujeitos éticos, morais, criativos, que possuam inteligência emocional e boa capacidade de relacionar-se com o outro, a escola parece caminhar na contramão, na insistente tentativa de uma formação estritamente cognitiva, deixando em segundo plano a dimensão afetiva do educando. Ora, se a educação corresponde às necessidades sociais, por que razão ela tem se omitido dessas evidentes exigências para a vida em sociedade?

É certo que à escola vêm sendo atribuídas cada vez mais funções, mas é igualmente certa a existência da necessidade de uma triagem das primazias. Nos dias atuais é possível detectar, sem muito esforço, a incompetência emocional nas pessoas, incompetência esta que tem ocasionado o que se pode chamar de caos coletivo. As pessoas tem se comportado de forma cada vez mais agressiva e não se esforçam mais para manter o controle. O resultado são constantes brigas no trânsito, aumento de incidências de violência doméstica e aumento do número de morte violenta no país.

Os males que afligem o homem moderno são a ansiedade, a depressão, a falta de entendimento de suas emoções e das do outro. E estes males têm causado outros ainda maiores como suicídios, assassinatos, abuso de drogas e outros mais. Isto torna evidente que a escola não pode mais restringir seus ensinamentos somente aos aspectos cognitivos, isentando-se da responsabilidade da formação emocional destes sujeitos.

São apontadas no educando a indisciplina, violência, mau comportamento, falta de habilidade no relacionamento interpessoal, dentre outras mazelas. Busca-se artifícios na dinâmica de sala de aula para driblar esses problemas, contudo, na maioria das vezes os problemas só são disfarçados sem haver de fato um trabalho sério em prol de sanar a origem destes.

Um dos assuntos em voga nas discussões entre os atores da escola e a sociedade é o *bullying*. Pais, professores, médicos e psicólogos, expressam a preocupação para com a crescente violência entre crianças e adolescentes. A repercussão que o tema tem gerado trata o *bullying* como se este fosse a causa e o efeito em si mesmo. A expressão inglesa *bullying*, compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um sujeito contra outro, causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (NETO; SAAVEDRA, 2004). Parece haver a desconsideração de que este mal tem fundamentos emocionais, pois em situações como esta fica evidente o desprezo das emoções do outro em detrimento da satisfação pessoal do agressor. O *bullying* é só um exemplo, dentre muitos, que expressa a

condição de analfabetismo emocional em que se encontra boa parte das crianças e deve ser considerado como um indicativo de urgência para com as questões emocionais.

A verdade é que há um descaso com a vida do educando para além dos muros da escola. Ontem as crianças eram consideradas como um vir a ser, à escola cabia apenas o cuidado que lhes assegurasse a integridade física. Hoje, com a concepção de criança como sujeito de direitos, percebe-se uma extrema preocupação por parte da escola com os conteúdos ditos escolares. Se antes a criança tinha uma “tia” em sala de aula, que ali se encontrava para lhe dar segurança e amor, atualmente ela tem em sala uma “professora” que se profissionalizou para ensinar os saberes científicos. É certo que o preparo do educador foi um salto significativo na educação infantil, todavia, muitas vezes na tentativa de “mostrar serviço”, mostrar que a escola não está ali só para cuidar, mas para educar, parece haver uma desconsideração da infância e das emoções das crianças em função do ensino dos “conteúdos escolares”.

É claro que não se pode ter uma visão salvacionista a respeito da inteligência emocional. Entretanto, é necessária uma reflexão a respeito do valor desta na educação. A escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, deve ser também um campo de ação no qual a criança poderá vivenciar situações onde exercitará sua competência emocional. Deve haver, por parte dos educadores, uma preocupação com o caminhar e não apenas com o destino, o caminho precisa ser agradável. A escola deve funcionar como a extensão do quintal da criança para poder desempenhar o papel de parceira da família na formação de um sujeito emocionalmente sadio. Não é possível que haja uma divisão entre a vida dentro da escola e fora dela, a criança precisa saber que suas emoções são importantes em todos os espaços em que ela vive.

Neste processo de desenvolvimento da competência emocional da criança, o professor é a peça chave. Quanto maior e mais rica for sua história de vida profissional e pessoal, maiores serão as possibilidades dele desempenhar uma prática educativa sólida e expressiva. Sobre esse assunto, Nóvoa (1991) afirma que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Para que o professor seja capaz de desempenhar bem sua função de “formador emocional” precisa primeiramente estar bem consigo mesmo, bem, não no sentido de não ter nenhum problema emocional, mas no sentido de ser bem resolvido quanto as suas emoções. Essa maturidade emocional é fundamental para que o professor valorize as emoções da criança. Em relação a isso Lobo (1999, p. 246) diz:

Quanto mais conscientes estivermos a cerca de nossas próprias emoções, mais facilmente podemos entender o sentimento alheio. [...] As vantagens de poder interpretar sentimentos e emoções, inclusive a partir de gestos, atitudes e outras indicações não-verbais, incluem um melhor ajustamento emocional, mais abertura e uma sensibilidade maior.

Não é incomum encontrar educadores que por não terem suas aptidões emocionais desenvolvidas, acabam por inibir que seus alunos as desenvolvam. É quando se houve a fala tão frequente: “Deixe-a chorar, ela está querendo chamar a atenção, ignore-a.” Em uma situação como esta, a interpretação do educador, quando diz que a criança esta querendo chamar a atenção, pode não estar errada. Porém se assumisse uma postura de um educador que se importa com o desenvolvimento das emoções de seus educandos, preocupar-se-ia com o porquê da extrema necessidade de chamar a atenção naquele momento, e o porquê de a criança fazer isso através do choro. Pois como já foi dito, nenhuma emoção é ilícita, o que pode não ser admitido pelo grupo é a forma de expressão dessa emoção.

É importante que a criança saiba que ela pode sentir raiva, tristeza, repulsa ou outro sentimento qualquer sem ser rejeitada ou rigorosamente criticada por isso, desde que se expresse de forma apropriada. Não é cabível esperar que a criança aprenda de uma hora para outra como manifestar suas emoções, esse aprendizado acontece a longo prazo, é um exercício para toda uma vida (LOBO, 1999).

O educador infantil, em uma situação de descontrole emocional por parte da criança, deve deixar sempre bem claro para ela que seu sentimento é natural, mas que sua expressão foi equivocada. O professor deve separar sempre quem a criança é de suas atitudes.

Pode-se pensar que, havendo a valorização das emoções em sala de aula, se extinguirá os conflitos, mas isso não é verdade, afinal estes fazem parte das relações humanas. Ao contrário, pode se precisar de mais tempo ainda na resolução destes, visto que a finalidade não é só sanar o problema de imediato, mas fazer com que haja um aprendizado em torno da situação vivenciada. Quando há uma preocupação com as emoções, o que importa é que o controle emocional possibilite uma melhor resolução do conflito, para que este não deixe cicatrizes (LOBO,1999).

Habitualmente, são em situações caóticas que o professor se lembra que precisa trabalhar as emoções com a criança, Lobo afirma que isso é um equívoco e diz: “A preparação emocional exige tempo, paciência, criatividade, equilíbrio, e calma, para ser exercida com eficiência. É preciso, também, que a criança esteja receptiva, de bom humor, aberta para aprender, ou seja, não deve estar em um momento de crise ou conflito” (LOBO, 1999, p. 268).

A criança precisa desenvolver suas competências emocionais para ser mais feliz enquanto criança pois, se competente emocionalmente, ela será capaz de captar os recursos internos e externos para ser feliz, mas também como um investimento para seu futuro enquanto adulta.

Muito tem se discutido hoje a respeito de qual fator determina o sucesso profissional de uma pessoa, visto que cada vez mais pesquisas têm demonstrado que não existe uma relação direta que garanta que o bom aluno de hoje se torne no futuro um bom profissional. Assim como não existe interrelação entre o alto QI e o sucesso na carreira. Segundo Bradberry (2007, p. 11), “a educação, experiência, conhecimento, ou vigor intelectual não explicam a razão pela qual uma pessoa obtém sucesso e outra não. Existe algo além, algo que atua nos bastidores e que ninguém consegue identificar.” Para Goleman (1995):

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de sentirem-se satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer algum controle sobre a vida emocional travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar no trabalho e pensar com clareza (1995, p. 48).

Sempre que se fala em um bom profissional é preciso se ter clareza de que este precisa possuir diversos predicados e amiúde, dentre as aptidões necessárias lhe será indispensável a capacidade de relacionar-se com o outro, que é a chamada competência interpessoal. Essa aptidão está contida nos atributos da competência emocional de Goleman (1995). Quem possui a competência interpessoal, compreende as emoções alheias e, com frequência, capta os pensamentos e os sentimentos de outras pessoas. É fácil se deixar dominar pelas próprias emoções quando se desconsidera a perspectiva da outra parte (BRADBERRY, 2007). Muito se fala nos tempos atuais sobre a necessidade de se criar empatia. Esta designa a habilidade de perceber como uma pessoa pensa ou sente. Embora não seja possível ter conhecimento exato dos pensamentos e sentimentos alheios, muitas vezes é possível inferir precisamente como a outra pessoa se sente ou pensa. Empatia também indica o ato de colocar-se no lugar do outro e tentar pensar como ele para entender suas ações ou reações. Esta empatia nada mais é do que a inteligência emocional expressa na relação com o outro, ou competência interpessoal.

Assim como a competência interpessoal, a competência intrapessoal também está contida na teoria da inteligência emocional. Esta última diz respeito a relação do

sujeito consigo mesmo e a habilidade deste de saber identificar suas próprias emoções e administrar a energia que vem junto com esta, regulando-a e expressando-a com um comportamento que seja apropriado e interessante aos objetivos em determinado momento.

## 5 A CRIANÇA NA ESCOLA E AS EMOÇÕES NA CRIANÇA

A humanidade vive em constantes transformações. Com os avanços dos meios de comunicação, há a disseminação da informação de forma muito rápida. E neste contexto, a educação inevitavelmente acaba por necessitar de algumas modificações, pois se outrora cabia a ela apenas a transmissão de conhecimentos e esse ensino era satisfatório à sociedade que valorizava o processamento de informações, atualmente a sociedade clama por sujeitos emocionalmente competentes e a escola é chamada a atender a essa “nova” exigência social - o desenvolvimento emocional.

Se não todas, boa parte das pessoas que frequentaram a escola na condição de aluno, são capazes de fazer ao menos uma ligação direta entre a afinidade que possuía com o professor e a facilidade ou fascínio que tinha pela disciplina ou conteúdo por ele ministrado. A explicação desse fenômeno, muito comum na escola, está na relação afetiva entre professor e aluno pois, nas relações sociais em sala de aula, os sentimentos afloram, tornando inevitável a conexão do processo de aprendizagem às emoções. Ou seja, a relação educação e emoção é irrefutável.

Neste sentido, é necessário um novo formato para a educação escolar, um formato em que haja espaço para as emoções. A despeito disso, Rossini (2001) afirma que é urgente uma educação voltada para um ser dotado de corpo, espírito, razão e emoção e propõe a pedagogia afetiva:

As crianças devem ter a oportunidade de desenvolver sua afetividade. É preciso dar-lhes condições para que seu emocional floresça, se expanda, ganhe espaço. A falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer. Portanto, uma das nossas máximas é: aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso (ROSSINI, 2001, p.15).

A criança, durante sua formação escolar, tem a necessidade de amar e compreender. Assim também o professor, no exercício de seu trabalho, mesmo que não reconheça, tem a necessidade de ser amado e compreendido por seus alunos.

A necessidade de amar do aluno e o desejo de ser amado do professor não andam separados, são à base de uma relação fraterna entre professor e aluno. Quanto mais uma criança se sente amada, mais segura, menos ansiosa e provavelmente mais disciplinada ela será, e conseqüentemente seu rendimento nas aulas será satisfatório. Se não há a



reciprocidade do amor fraterno entre professor e aluno, a educação é menos proveitosa e perde muito de sua razão de ser, visto que a educação escolar visa o desenvolvimento do educando como pessoa humana (ROSSINI, 2001).

Denise de Camargo é uma pesquisadora que se dedicou em sua tese e posteriormente em seu livro “As Emoções & A Escola” (2004) às questões emocionais e afetivas no ambiente escolar. Em sua pesquisa com professores e alunos:

Constatou-se que, em vários momentos do processo ensinar-aprender, a subjetividade se instala, passa a ocupar o primeiro plano e interfere, desviando o curso da atividade. Isso ocorre porque as emoções estão diretamente vinculadas aos motivos e à linguagem, funções envolvidas na percepção dos processos cognitivos - metacognição - e na regulação do comportamento. Nos alunos com dificuldade de aprendizagem, as emoções e os sentimentos invadem a atividade ensinar-aprender de forma muito mais desestruturante e interferem negativamente, comprometendo o processo (2004, p.179).

A autora relata suas observações em sala de aula, concluindo através dos depoimentos dos alunos que a dimensão emocional está presente e é inseparável do processo de aprendizagem.

Muitas explicações se buscam para esclarecer a não aprendizagem do aluno, mas pouco ou quase nada se fala sobre a deficiência de “ensinagem”, que pode ser encontrada facilmente em muitos professores (ALVES, 2008). Poucos docentes preocupam-se o suficiente com as questões emocionais dos seus alunos. Quando questionados, muitas vezes reconhecem que falham, mas comumente alegam que a educação escolar está abarrotada de tarefas e que mal dão conta dos afazeres que são estritamente seus e que, portanto, não podem se ater a tarefas que não são exclusivas da escola, mas estes professores parecem desconsiderar que muito do tempo que gastam “apagando incêndios”, poderia ser poupado se houvesse um trabalho bem feito com as questões emocionais das crianças. A indisciplina, por exemplo, é uma das grandes dificuldades encontradas em sala de aula, mal sabem os professores que esse problema poderia ser diminuído consideravelmente se as emoções fossem minimamente trabalhadas em sala.

Na educação infantil, a preocupação com as emoções dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem torna possível o cumprimento do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos biológico, psíquico, cognitivo e social, na medida em que o processo didático complementa a atuação, por vezes falha, da família e da sociedade.

É a criança em nível pré-escolar o foco desta pesquisa. E para discorrer sobre ela, é preciso que se fale de desenvolvimento e de maturação. Neste sentido, Galvão

(1995) apresenta a proposta psicogenética Walloniana. A psicologia genética é um estudo focado na gênese dos processos psíquicos. Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) propõe o estudo integrado do desenvolvimento da afetividade, motricidade e inteligência como campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil. Galvão (1995, p. 31. *Grifo Nosso*) apresenta a proposta de Wallon em cinco estágios:

[...] **estágio impulsivo-emocional**, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. [...] **estágio sensório-motor e projetivo**, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo "projetivo" empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental "projeta-se" em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica). [...] **estágio do personalismo**, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retomo da predominância das relações afetivas. Por volta dos seis anos, inicia-se o **estágio categorial**, que, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio, preponderância do aspecto cognitivo. No **estágio da adolescência**, a crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. [...] Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade.

Com este apontamento, pode-se perceber que Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) sinaliza a importância da afetividade na formação da personalidade da criança de idade entre três e seis anos. Idade esta em que normalmente a criança se encontra na educação infantil.

Neste sentido, considerando a importância da afetividade na vida da criança em idade pré escolar, torna-se necessário salientar que, embora considere-se a importância do trabalho da escola na formação emocional das crianças, sabe-se que nenhuma instituição tem mais propriedade em educar emocionalmente uma criança do que a família e com esta ressalva pretende-se sinalizar para o fato de que a escola deve trabalhar em conjunto com a família, sem desconsiderar que atualmente a realidade de muitas crianças é a ausência quase

que total da família em sua educação e que, sendo assim, a escola não pode isentar-se de sua responsabilidade para com a formação emocional de seus alunos.

Baseado na importância apontada por Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) da infância no desenvolvimento emocional e considerando o lembrete de que a escola precisa ocupar-se também desta função, impõe-se a necessária reflexão em torno da responsabilidade dos educadores infantis no que diz respeito à afetividade. O primeiro professor da criança é de grande importância na sua formação emocional, pois ele será para ela a representação da figura materna.

Cabe então, a esse profissional, o devido cuidado de manter um bom relacionamento que dê continuidade à relação saudável mãe-filho, ou que altere seu comportamento para elevar a afetividade da criança que demonstra problemas emocionais decorrentes da relação que tem com sua mãe (ALMEIDA, 2008, *não paginado*).

Se na família - neste caso utiliza-se a ideia de família como sendo o modelo composto por pai e mãe - a criança muitas vezes presencia comportamentos ou temperamentos opostos no pai e na mãe. Onde um é o bravo, explosivo, que mantém as rédeas da casa nas mãos e o outro é o afetuoso, protetor e compreensivo, a criança cresce em um ambiente que “diz” a ela, que esta pode escolher qual temperamento deseja expressar em suas relações, como se algum, desses extremos, fosse saudável. Na escola não se pode favorecer que tal comportamento seja perpetuado, não se pode endossar a imaturidade emocional tolerando que a criança adote um determinado comportamento repetido, alegando ser este fruto do temperamento dela.

Neste sentido, reafirma-se a necessidade da discussão em torno do papel do professor no desenvolvimento da competência emocional da criança em idade pré-escolar. Quando se fala em desenvolvimento da competência emocional, esta se torna uma tarefa muito mais simples quando realizada com o indivíduo enquanto criança, uma vez que este não tem cristalizado em si, determinadas características que impedem este desenvolvimento. Neste caso o ambiente favorável já fará quase que todo o trabalho para que este desenvolvimento ocorra.

A figura feminina é maioria na docência no cenário brasileiro da educação infantil. Esta educadora, que outrora, como já foi dito, era chamada “tia”, tinha em sua nomenclatura um termo que por si só designava um vínculo afetivo, era considerada como uma extensão da família, agora se torna “professora”. Mas a capacitação profissional e os conhecimentos científicos adquiridos, não podem servir como ensejo para desumanizar a

relação criança-professor. Este afastamento da criança e do seu educador causa muitos danos a ela, fazendo com que se sinta abandonada, deixada nas mãos de uma pessoa com a qual não tem nenhum vínculo. Aqui não se tem a pretensão de defender a nomenclatura que é dada a educadora infantil, até porque não é o título o responsável pela relação distanciada entre criança e professor que se tem visto na educação infantil. Mas a intenção é chamar a atenção para o fato de que na busca por um reconhecimento como profissional, muitas educadoras tem se afastado emocionalmente de seus alunos, desconsiderando o potencial que este afastamento tem de afetar negativamente a vida da criança em sua relação com as suas próprias emoções e com as do outro.

É indispensável à conscientização dos educadores infantis de que não é uma terminologia que o desqualificará enquanto profissional e que, para a criança, esse afastamento afetivo é expressivo e prejudicial. O fato é que a educação emocional incontestavelmente acontece na pré-escola, cabe ao professor decidir se esta será ou não feita de forma consciente. Mesmo que o educador opte por desconsiderar a dimensão afetiva da criança, esta continua existindo e desenvolvendo-se. Não é possível dividir as competências da criança em fatias, distribuindo-as, como se a competência emocional fosse incumbência da família, o desenvolvimento da habilidade interpessoal competisse a sociedade, cabendo a escola o desenvolvimento cognitivo. Não é assim que acontece, a criança vem inteira para a escola e é esse ser integral que precisa ser trabalhado.

No que diz respeito a omissão da escola em relação as emoções, Camargo (2004) disserta:

Como a escola reproduz a ideologia do universo social, que desvaloriza a emoção, ela teme enfrentar as emoções. Ao aflorar no ambiente escolar desarticulada da razão e dos significados, a emoção torna-se ameaçadora. Desafortunadamente, a escola ainda não sabe aproveitar a dimensão emocional para mobilizar o aluno para a aprendizagem e motivar para a atividade. A possibilidade de leitura do mundo só se realiza integralmente quando o aluno nela insere seus sentimentos, quando organiza essa leitura a partir de suas emoções e afetos. Só com a valorização da dimensão emocional a escola vai proporcionar ao aluno a possibilidade de compreender como individuo completo nesse mundo. (CAMARGO, 2004, p. 188)

Embora se enfatize nesta pesquisa o desenvolvimento das emoções na escola, deve-se advertir que é preciso tomar o devido cuidado para com o conceito de inteligência emocional, pois como se sabe, por ora e outra, em diversos campos do conhecimento, brotam conceitos que caem no gosto popular e parecem ser a solução de todos os males. Para tanto é preciso ressaltar que a intenção aqui não é apresentar uma proposta

salvacionista, mas, antes de tudo, propor uma reflexão a cerca da necessidade do desenvolvimento deste tipo de capacidade no educando. Deve-se ressaltar ainda que, devido a popularização do termo inteligência emocional e a disseminação de informações superficiais a respeito do tema, este tem assumido em alguns casos um caráter remediativo, ou seja, na falta de conhecimentos aprofundados sobre o tema, fala-se sobre uma inteligência emocional como se esta fosse uma força mística capaz de libertar o ser humano de seus problemas psíquicos e elevá-lo a um nível superior.

Feita a observação de que a inteligência emocional não é por si só uma força transformadora, surge então o questionamento: Como, então, deveria ser o trabalho com a competência emocional na educação infantil?

Não é plausível elaborar um receituário ou cronograma que indique precisamente o passo a passo para o trabalho com a *EI*. O que será sinalizado aqui é apenas uma proposta, baseada nos referenciais teóricos até aqui apresentados, de requisitos fundamentais para o desenvolvimento de tal trabalho. O trabalho com a *EI* demanda mais que esses sintéticos quesitos pontuados, porém na necessidade de um direcionamento para o início do trabalho, estes três passos são apropriados:

- 1- Reconhecer a importância da *EI*: para o desenvolvimento de um trabalho com a *EI* realmente significativo é preciso uma tomada de consciência por parte dos educadores, no sentido de reconhecer que tal desenvolvimento é necessário e urgente.
- 2- Ter consciência das limitações desta: a relevância da *EI* deve ser comedida, comedida não no sentido de restrita, mas no sentido de não se atribuir a ela responsabilidades que não lhe cabem. É imperativo o reconhecimento de que o ser humano é múltiplo em suas capacidades e todas as suas faces devem ser contempladas durante a sua formação.
- 3- Trabalhar intensamente, dedicando-se e comprometendo-se em prol de tal desenvolvimento: para o trabalho com a *EI* na educação boa vontade não basta, é preciso conhecimento, comprometimento e dedicação, não somente por parte dos professores, seria extraordinária a expressão da importância do desenvolvimento de tal competência ser apontada nos documentos oficiais para a educação.

Assim, assinala-se o valor da criticidade no trabalho com a *EI* em sala de aula. Pois dada a pluralidade de sujeitos e culturas encontradas em uma mesma sala de aula, seria impraticável a execução de uma receita ou cronograma. No terceiro ponto ora apresentado, citou-se brevemente a relevância que teria o apontamento nos documentos oficiais, da importância do trabalho com a *EI* na educação. Porém deve-se advertir que,

quando se lê “apontamento”, não se deve entender “prescrição”, mas “valoração”, uma vez que via de regra tudo o que é prescrito acaba por determinar uma execução acrítica.

A escola tem priorizado o ensino dos conteúdos que fornecem instruções sobre o mundo e tem deixado ao acaso os conhecimentos sobre o comportamento humano, é como se a natureza tivesse que se encarregar por si mesma destes conhecimentos (TOGNETTA, 2007). A instituição escolar não pode ser um espaço de conflito entre a cognição e a emoção, nem deve priorizar um só tipo de conhecimento, deve trabalhar em função de formar a pessoa para que esta possua a capacidade de gerir suas emoções. A educação escolar tem que agir no sentido de proteger, educar e integrar as emoções do educando, é importante que as crianças aprendam desde muito cedo que podem levar inteligência à suas emoções.

## 6 O TRILHAR METODOLÓGICO

É sabido que, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; MENGA, 1986, p.02). Por isso, durante a elaboração do projeto que deu origem a esta presente pesquisa, sentiu-se a necessidade de apreciar a atual realidade do trabalho com as emoções em sala de aula. Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória. Decidiu-se por uma fundamentação teórica metodológica que pudesse construir um caminho mais adequado para o alcance dos objetivos delimitados, aproximando a pesquisadora do objeto e das participantes do estudo, possibilitando a compreensão das concepções estudadas, levando também em consideração a relação que esses sujeitos estabelecem entre o objeto de estudo e o contexto de atuação profissional.

A pesquisa exploratória tem como finalidade, segundo Gil (1991), proporcionar uma maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito ou construir hipóteses em torno dele e isso envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos que estimulem a compreensão do tema.

### 6.1 PARTÍCIPES DA PESQUISA

Foram escolhidos como sujeitos deste estudo professores que atuam na educação infantil da rede pública, privada e filantrópica. Sendo todos os sujeitos, pertencentes a instituições localizadas em um mesmo bairro do município de Cambé no estado do Paraná.

A amostra obtida foi constituída por 15 sujeitos, sendo 5 pertencentes a uma instituição privada, 5 a uma instituição filantrópica e 5 a uma instituição pública. Por uma questão ética, os participantes da pesquisa não precisaram identificar-se no questionário, por isso foram enumerados de acordo com a instituição a qual pertencem e denominados da seguinte maneira: De Pr1 a Pr5 (pertencentes à instituição privada), de P1 a P5 (pertencentes à instituição pública) e de F1 a F5 (pertencentes à instituição filantrópica).

Iniciando a apreciação dos dados, na dimensão perfil foi possível observar que os 15 sujeitos participantes da pesquisa são, em sua unanimidade, do sexo feminino. Ainda na dimensão perfil, em relação a faixa etária, do total de entrevistadas 40% tinham entre 21 e 30 anos e, destes, 67% estão na instituição filantrópica. 27% do total das

participantes tinham entre 31 e 40 anos sendo que 75% destas encontram-se na instituição pública, outros 27% das participantes tinham entre 41 e 50 anos e, destas, 75% estão atuando na instituição pública e apenas 6% das participantes da pesquisa possuíam mais de 51 anos e atuam na instituição privada. Observou-se que, dentre as professoras que responderam ao questionário, 67% são casadas, 13,5% divorciadas, 13,5% solteiras e 6% viúvas.

Foi possível observar, em relação à formação dos professores, que 80% dos profissionais que atuam na instituição pública são formados em pedagogia e 20% formados em outra licenciatura. Dos professores da instituição filantrópica 80% são graduados em pedagogia e 20% em outra licenciatura, enquanto que 80% dos professores da instituição privada tem formação no Normal Superior e apenas 20% possui graduação em pedagogia. Das profissionais que atuam na instituição pública, 100% destas cursaram uma pós-graduação e 60% das professoras da instituição filantrópica possuem esse tipo de certificação e na instituição privada cursaram alguma pós-graduação 20% das pesquisadas.

Em relação à experiência no magistério, 27% das professoras tem menos de 5 anos de atuação na docência, 40% delas tem entre 5 e 10 anos na docência e 13% atuam na docência de 10 a 15 anos, e ainda, 20% atuam na regência de sala de aula a mais de 15 anos.

Das crianças atendidas nas escolas pesquisadas, 60% delas tem idade entre 4 e 6 anos. Destas, 56% estão na instituição pública e o restante distribuído igualmente entre as instituições filantrópicas e privadas, 27% tem de 1 a 3 anos sendo que metade destas estão na instituição privada e a outra metade na instituição filantrópica e 13% tem menos de 1 ano de idade sendo estas igualmente distribuídas entre as instituições privadas e filantrópicas.

## 6.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, optou-se pela aplicação de um questionário (Apêndice A). O questionário foi estruturado em quatro dimensões, sendo elas: Perfil; Instituição; Opinião e Comportamento. Foi realizado desta forma para possibilitar a abrangência do maior número possível de aspectos capazes de influenciar o trabalho com a *EI*. Este recurso permite ao pesquisador fazer uma apreciação à análise posterior do conteúdo, enriquecendo a leitura e conduzindo a uma ampliação de sua compreensão a respeito dos dados.

O questionário é uma técnica de coleta de dados ideal “[...] para saber a opinião da população sobre algum aspecto” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.186). A escolha



por este instrumento de pesquisa aconteceu de forma consciente das suas vantagens e desvantagens.

Sabe-se que as questões objetivas podem não oferecer ao entrevistado todas as alternativas possíveis - esta é uma desvantagem - mas facilita o entendimento e análise dos resultados. Já as questões dissertativas levam o respondente se expressar com suas próprias palavras, permitindo maior autonomia nas respostas, mas sua desvantagem se encontra na dificuldade em interpretar e classificar as respostas (RICHARDISON, 1999).

Optou-se pela utilização de perguntas objetivas e dissertativas no mesmo questionário, tornando possível equilibrar as vantagens e desvantagens. Assim, o instrumento de pesquisa foi composto por 18 questões, sendo que 55% delas eram dissertativas e 45% objetivas. Isso exigiu que a análise dos dados obtidos através do questionário fosse feita com muita cautela pois, em se tratando de questões dissertativas, há a necessidade de um cuidado para com o tratamento das informações, uma vez que a análise depende muito do arcabouço de interpretação que o pesquisador empregará.

### 6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de coleta de informações foram escolhidos de modo que, principalmente, favorecessem a captação de elementos capazes de propiciar uma visão abrangente do contexto escolar e atingir o principal objetivo do estudo, o qual ansiou identificar o conhecimento bem como a importância que o profissional da educação infantil atribui ao trabalho com as emoções das crianças.

É sabido que as realidades são múltiplas e que estudar casos específicos é uma maneira de reafirmar a impossibilidade de generalizações precipitadas acerca de pesquisas no campo da educação. Por esta razão, é importante explicitar que esta pesquisa não tem a intenção de resumir as questões que dizem respeito ao desenvolvimento emocional que circundam a escola.

Para que a pesquisa ganhasse mais legitimidade, para a aplicação do questionário elegeu-se as instituições de forma que estas tivessem algo em comum. Para isso, foi realizado um levantamento junto a APMI (Associação de Proteção a Maternidade e a Infância) e Secretaria de Educação do município de Cambé para saber se era possível encontrar os três tipos de instituição que a pesquisa pretendia em uma mesma região. Após atestar a existência destas, foi feito um contato telefônico, agendando um horário com a pedagoga da escola. Na reunião aconteceu a explicação dos intuítos da pesquisa, apresentação

dos questionários e entrega dos mesmos as professoras que participariam da pesquisa. Respeitado o prazo solicitado pelas responsáveis pelas instituições, os questionários foram recolhidos para o início das análises.

Na análise dos dados, realizou-se uma leitura minuciosa das respostas de cada questão, encontrando os pontos comuns e divergentes nas falas das participantes, representando os dados por meio de porcentagem. Em seguida, analisou-se os discursos com base no referencial teórico. Os dados das questões objetivas foram tabulados e os das questões dissertativas foram elencados de acordo com a exigência de cada questão, elegendo categorias de análise que surgiram a partir do arcabouço teórico e dos dizeres das participantes. Durante a amarração das respostas semelhantes, tomou-se extremo cuidado para que as particularidades não fossem ocultas. A estrutura de organização dos dados e respectivas análises foram sendo criadas de acordo com as necessidades que foram surgindo no decorrer do processo de interpretação e análise, agrupando questões e respostas não necessariamente na ordem em que se encontram no questionário desta pesquisa (APÊNDICE A).

## 7 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo desta seção é a descrição das informações coletadas dos questionários e interpretação destas com vista aos objetivos propostos. A análise dos conteúdos das respostas não tem como função o julgamento das ações ou concepções dos investigados. Antes, pretende-se investigar a diversidade de concepções existentes no cenário da educação infantil na tentativa de entender o quanto às condições de trabalho, a cultura escolar, a formação do profissional e o posicionamento pessoal implicam no trabalho com a inteligência emocional.

Para que fosse possível entender as diferentes estruturas e configurações escolares e detectar se estes fatores poderiam determinar disparidades nas respostas das entrevistadas, perguntamos às pesquisadas a respeito do público que suas escolas atendem e percebeu-se que, do total de crianças que estas instituições atendem, 3% são menores de cinco anos e estas só são atendidas nas instituições privadas e filantrópicas. A totalidade das professoras que trabalham com estas crianças possuem uma auxiliar permanente em sala. Nas salas de aula que atendem alunos menores de cinco anos, o número de crianças por sala na instituição privada é o dobro do número de crianças atendidas por sala na instituição filantrópica.

Todas as professoras que responderam ao questionário disseram que a educação emocional é contemplada na concepção de educação dos estabelecimentos de ensino no qual trabalham e que elas realizam um trabalho em prol do desenvolvimento emocional das crianças. Porém, quando questionadas a respeito de como e com que frequência trabalham as emoções das crianças em sala, 80% das pesquisadas demonstraram dificuldade em responder com clareza e 20% das professoras disseram que trabalham o desenvolvimento emocional das crianças em momentos pontuais através de diálogos, como os que ocorrem na roda de conversa, bem como através de brincadeiras e atividades lúdicas.

Com estes dados apresentados acima, surge uma questão que deve ser destacada nesta análise. Todas as professoras reconheceram a importância do trabalho com as emoções e todas disseram que a educação emocional é contemplada na concepção de educação das instituições nas quais trabalham e que elas costumam desenvolver esse trabalho. Mas, a maioria das professoras não soube dizer como o faz. Isso é um tanto preocupante, pois coloca em dúvida a credibilidade dos depoimentos, pois se as professoras realmente realizam um trabalho com as emoções porque a dificuldade em dizer como o fazem?

Por esta razão, a credibilidade das respostas é confrontada durante a análise das questões, fato este comum em uma pesquisa realizada por meio de questionário, pois a pesquisada quando elabora sua resposta não se desfaz de seus princípios e ideais, antes seleciona o que considera certo e coerente e agrega em sua oração.

Quando questionadas sobre o que entendem por afeto, 73% das professoras responderam que afeto é a manifestação de amor e carinho, como pode ser visto na fala de uma das participantes:

Afeto é dar amor e carinho, é respeito pelo próximo, é se doar constantemente a sua família, trabalho e comunidade. Em tudo o que fazemos, o afeto tem que se fazer presente (F5).

As demais participantes, que somam 27%, associaram afeto a sentimentos, como observado na fala de F1:

Afeto é permitir ao ser humano demonstrar seu sentimento e emoção a outro, demonstrando variados sentimentos de emoções, acompanhados sempre da dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

As educadoras foram questionadas sobre a concepção que tem de emoção e do total das pesquisadas 93% associaram emoção com sentimento, como pode ser apreciado na resposta de uma delas:

Sentimentos que temos em nosso ser e que são manifestos de varias maneiras (alegria, raiva e tristeza) em decorrência de alguma situação vivida ou desencadeada por relacionamentos e conflitos (Pr7).

Há, como já foi dito, uma linha tênue que separa os conceitos de sentimento, emoção e afeto e nas orações das participantes da pesquisa pode-se notar essa associação entre os termos. Di Flora (*não datado e paginado*) distingue esses conceitos da seguinte maneira:

As emoções têm uma forte expressão corporal, uma base fisiológica inata, segundo alguns autores. São sentimentos passageiros, pressionados pelos acontecimentos e pelas ansiedades que se acumulam durante o transcorrer da convivência grupal. Requerem um constante esvaziamento ou expressão. Podem desencadear desestruturação ou alívio. Assim, uma explosão emocional como o choro, por exemplo, depois de uma reprimenda ou discussão, pode criar alívio passageiro, porém, mais tarde, pode deixar um rastro de culpa pela sensação de ter "manchado" a imagem. Já os sentimentos, como a afetividade, por exemplo, significam que uma pessoa está implicada com algo ou alguém e este fato pode se constituir desde

emoções simples até os sentimentos mais complexos que caracterizam a própria personalidade do indivíduo. Afeto constitui-se no amplo espectro de sentimentos associados à história das relações. Estrutura o entrelaçamento das subjetividades pessoais, sejam as atitudes solidárias, as antipatias, os enfrentamentos, as lealdades ou as oposições. O poder do afeto é a possibilidade de determinar as ações, as condutas, os pensamentos que se terá diante desta ou daquela pessoa. A criação do vínculo afetivo leva tempo. Quer dizer, é necessário compartilhar história para que os laços afetivos se solidifiquem.

As profissionais participantes da pesquisa foram questionadas sobre o conhecimento a respeito do tema inteligência emocional e neste sentido, foi possível verificar que nenhuma das professoras conhece o assunto a fundo, 80% conhecem superficialmente e 20% disseram não ter nenhum conhecimento sobre o tema e destas apenas 7% expressaram o interesse em fazê-lo. O que é um número consideravelmente pequeno, pois sabe-se que o conhecimento sobre as emoções é basal para o professor.

Mesmo tendo conhecimento que 7% das professoras declararam não ter interesse no tema inteligência emocional, a totalidade delas declarou considerar importante o desenvolvimento do trabalho com as emoções em sala de aula com as crianças e Pr3 dissertou sobre a importância deste trabalho:

Quando sentamos com as crianças, conversamos sobre as situações vividas em sala de aula, ou até mesmo fora da escola no caso de algum problema com algum aluno, quando resolvemos os conflitos ocorridos pensando nos sentimentos de cada um, discutindo sobre atitudes, fazendo com que coloquem-se no lugar do outro, desenvolvemos neles sentimentos pelos quais tornar-se-ão cidadãos mais conscientes de seus atos, mais felizes e menos egoístas. Quando resolvemos assim os problemas ocorridos as crianças mostram-se mais seguras e confiantes tanto em si mesmas como no grupo e na professora.

Os últimos dados acima citados revelou uma incoerência nas afirmações das professoras, pois se todas admitem a importância do trabalho com as emoções, porque 20% das educadoras que disseram não conhecer o assunto não tem interesse em fazê-lo? Aqui não se cogitará a possibilidade de que profissionais da educação possam sustentar uma postura medíocre como a de quem diz “não sei e não quero saber”. Portanto é melhor conceber que algumas das pesquisadas não entenderam bem a questão da forma que esta foi colocada.

Dados levantados pelo questionário permitiram evidenciar que 40% das professoras apontam como fator impeditivo para o trabalho com as emoções em sala de aula a ação ou omissão da família: “O que dificulta é que muitas crianças vem do ambiente familiar já com alguns comportamentos desfavoráveis”P5

Analisando os dados obtidos junto a uma das participantes, pode-se constatar que:

O que dificulta algumas vezes o desenvolvimento deste trabalho é a falta de colaboração por parte da família que não se envolve e não valoriza o trabalho realizado na escola F4.

A relação familiar, assim como apontaram algumas das professoras, tem realmente um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança. Em consonância Gottman afirma que:

Há muito, os cientistas sociais vêm mostrando que as crianças adquirem um comportamento anti-social e delinquente em virtude de problemas familiares – como conflito entre os pais, divórcio, ausência física ou afetiva de um pai, violência doméstica, descaso dos pais, abandono, abuso e pobreza. Uma criança que está sofrendo emocionalmente não deixa os problemas na porta da escola. Conseqüentemente, em todo o país, as escolas vêm acusando um aumento dramático de problemas de comportamento nesta última década.[...] As escolas estão sendo, essencialmente, uma zona de proteção para uma quantidade cada vez maior de crianças machucadas por divórcio, pobreza e descaso (GOTTMAN, 2001, p. 29; 30 *Grifo nosso*).

Gottman (2001) ainda diz que a família está em constante reconfiguração, pois acompanha as mudanças ocorridas no campo do trabalho e da economia, onde o poder de compra do dinheiro vem caindo, exigindo que pai e mãe trabalhem cada vez mais diminuindo o tempo que poderiam ter com os filhos. Mas se a configuração e rotina da família estão em constantes mudanças, o que não muda é a necessidade de formação emocional da criança e em relação a isso o mesmo autor diz que:

[...] Há cada vez mais provas de que crianças capazes de sentir o amor e o apoio dos pais estão mais protegidas contra as ameaças da violência juvenil, o comportamento anti-social, o vício das drogas, a atividade sexual precoce, o suicídio na adolescência e outras doenças sociais. Estudos revelam que as crianças que se sentem respeitadas e valorizadas pela família têm maior rendimento na escola, mais amigos e uma vida mais saudável e bem sucedida. (Gottman, 2001, p. 31)

Neste sentido, o discurso das professoras, apontando a família como força capaz de impedir ou dificultar o trabalho com as emoções das crianças, é ratificado por pesquisas que comprovam que o relacionamento familiar é sim fator determinante no desenvolvimento emocional das crianças.

Ainda em relação aos fatores impeditivos para o trabalho com as emoções 27% das pesquisadas apontaram que encontram dificuldade em interpretar e lidar com as emoções da criança como pode se ver na fala de Pr3:

A dificuldade que encontro enquanto docente é apenas conseguir observar os sentimentos de cada um tomando cuidado para interpretar de forma correta e justa, respeitando a todos.

P1 ainda admite que:

A minha impulsividade dificulta o trabalho com as emoções das crianças em sala de aula.

Apenas 13% disseram não sentir nenhuma dificuldade no trabalho com as emoções e outros 13% apontaram para o mau comportamento das crianças como fator que dificulta o desenvolvimento do trabalho com as emoções. E ainda, 7% não responderam a esta questão. Diante deste dado fica no ar uma questão: O que é mau comportamento para estas professoras? Existem diferentes padrões, para determinar se um comportamento é bom ou mau. Cada sujeito baseado em suas concepções pode criar um crivo para avaliar. Será que estas professoras encaram a inquietude natural da criança como mau comportamento? Estes questionamentos surgem naturalmente em decorrência das respostas obtidas nos questionários, e embora não possam ser respondidos ainda nesta pesquisa, devem ser ressaltados para que se reflita sobre tais questões.

Quando foi solicitado às professoras que estas apontassem fatores que favorecem a execução do trabalho com as emoções em sala com as crianças, 67% delas não conseguiu apontar nenhum fator favorável ao desenvolvimento do trabalho com *EI* em sala de aula e 33% apontaram que o trabalho cotidiano em atividades que exigem obediência as regras e respeito ao próximo são os fatores que mais favorecem o trabalho com as emoções. Como pode se verificar na fala de uma das pesquisadas:

No Centro de Educação infantil as crianças aprendem as combinações para o convívio social, aprendem a se integrar com as demais crianças, a trabalhar em grupos, a dividir os brinquedos, etc. Sendo assim todas as atividades cotidianas favorecem o trabalho com as emoções, desenvolvendo a criança cada vez mais. (F1)

As respostas foram bem diversas quando as professoras foram questionadas a respeito do que seria preciso para ser eficiente no trabalho com as emoções. 33% afirmaram que é necessário buscar um conhecimento mais aprofundado sobre psicologia infantil e sobre o trabalho com as emoções em sala de aula. 33% disseram ainda que é necessário o auxílio da família e até da direção da escola. 13% relataram que atenção, amor e carinho bastam. E

ainda, 13% se mostraram temerosas quanto a dosagem no trabalho com as emoções o que pode ser notado nas seguintes falas:

É necessário saber dosar os prós e os contras, se faz necessário ser boa ouvinte mas não se deixar influenciar quando for preciso tomar decisões. (P2)

É necessário ter paciência, saber ouvir, chamar a atenção quando necessário e **ser afetuoso quando for preciso**. (P4. *Grifo nosso*.)

Saber observar no momento certo para colocar em prática. (F1)

Outra professora disse ainda que para ser eficiente no trabalho com as emoções é preciso:

Não deixar as crianças sem atividades, estar sempre motivando, incentivando e estimulando para que elas realizem as atividades propostas pela professora. Respeitar as regras (P3).

Em relação ao comportamento dos professores em sala de aula Rossini diz:

Nos dias de hoje, o professor deve ser um “líder”. Deve saber que liderança não se impõe, se conquista. Na sala de aula, ele representa a direção, a própria família. Ali ele é o “dono da lei”. Deve ter qualidades humanas imprescindíveis num educador de hoje: equilíbrio emocional, responsabilidade, caráter, alegria de viver, ética e principalmente gostar de ser professor. Quanto ao conhecimento sobre as disciplinas, não vamos nem colocá-lo em questão. Além disso, ele tem um papel de mediador entre nossa realidade social e a missão de educar. E esta realidade social nos apresenta o grande desafio: viver num mundo de alto desenvolvimento tecnológico, sem esquecer que estamos tratando com seres humanos em formação. De que adianta tanta tecnologia, tanta informação, se quem está por trás dela não sabe lidar com ela por imaturidade ou desequilíbrio emocional? (ROSSINI, 2001, p.44).

Do total de pesquisadas, 67% disseram que costumam questionar as crianças a respeito de como se sentem diariamente e destas 93% o fazem na rodinha de conversa. 27% delas disseram que não costumam questionar como as crianças se sentem com muita frequência, só o fazem quando percebem que algo está errado e ainda, 6% respondeu que o faz semanalmente como se vê na fala de Pr2:

Toda semana, já faz parte do meu planejamento, faço uma espécie de “roda de sentimento” onde a criança ao som de música calma relaxa e espontaneamente fala de seus sentimentos.

Cerca de 73% das pesquisadas disseram que a ação que confirma a preocupação delas para com as questões emocionais é o fato de estarem sempre atentas,



observando cada criança, cada gesto, cada expressão. 13% afirmam que é o dialogo que estabelecem com as crianças diariamente que confirma sua preocupação para com as emoções da criança e 14% afirmam que sua expressão de amor, carinho e atenção deixam clara a preocupação com as emoções das crianças.

Tognetta (2007) afirma que uma grande parte dos professores que dizem trabalhar as questões emocionais em sala de aula, dizem que o fazem apenas por tratarem seus alunos de queridos e por lhes dizer constantemente que os ama, Tognetta (2007) diz que desta maneira contradizem a afetividade que de fato é necessária a educação. Esses professores quando agem dessa maneira fazem apelo à chantagem emocional, o que não permite a construção da auto estima e da autoconfiança por parte das crianças. A autora diz ainda que desconcertante é saber que uma outra grande parte é composta por educadores que não consideram os afetos, os sentimentos, enquanto “conteúdos” escolares, cuja necessidade de serem destacados se faz presente em quaisquer segmentos da educação.

Uma das questões objetivas apresentadas as participantes interrogou sobre o posicionamento destas diante de um conflito recorrente em sala de aula, nesta questão foram apresentadas alternativas para que as professoras atribuíssem valores de 0 a 5 sendo 0, nada correspondente as suas ações e 5, mais correspondente.

<b>DIANTE DE UM CONFLITO RECORRENTE</b>	<b>VALOR ATRIBUÍDO</b>	<b>Nº. DE PROFESSORES</b>
Tenta resolver o problema, pautado em seus conhecimentos sobre comportamento humano.	Nada correspondente	1
	1	0
	2	1
	3	2
	4	3
	Mais correspondente	8
Acalma as crianças envolvidas no conflito e leva-as a pensarem sobre o problema, propondo que elas mesmas encontrem uma solução para tal.	Nada correspondente	4
	1	0
	2	0
	3	1
	4	1
	Mais correspondente	9
Tenta ignorar, pois pode ser uma tentativa de chamar a atenção e desviar o foco da aula por parte das crianças envolvidas no conflito.	Nada correspondente	10
	1	4
	2	2
	3	0
	4	0
	Mais correspondente	0
Leva o assunto a instancias externas a sala de aula como a direção da escola ou a família.	Nada correspondente	6
	1	6
	2	0
	3	0
	4	0
	Mais correspondente	3

Tenta colocar-se no lugar dos envolvidos, para entender o porquê do conflito recorrente.	Nada correspondente	5
	1	3
	2	1
	3	0
	4	2
	Mais correspondente	4

A análise dos dados obtidos com a questão acima, permitiu evidenciar que a alternativa assinalada pelas professoras em cada questão, de forma geral correspondeu ao posicionamento ideal a uma prática preocupada com as questões emocionais. Porém na questão que ratifica o comportamento empático no professor para com o aluno, se obteve um resultado que vai contra a postura de educador emocional responsável, pois diante de um conflito recorrente 60% das professoras apontaram para pouca ou nenhuma correspondência a ação de tentar colocar-se no lugar dos envolvidos para entender o porquê dos conflitos recorrentes. Como já foi dito dentre as habilidades intrínsecas à inteligência emocional está a empatia e para Chabot o educador empático:

[...] pode trazer um apoio excepcional a seus alunos. Pode ajudá-los a atravessar as dificuldades, a corrigir uma redução na motivação e a ultrapassar os bloqueios emocionais relacionados a determinadas disciplinas. O professor poderá, portanto, ajudar o aluno a superar os bloqueios emocionais nocivos ao aprendizado e a administrar as emoções que estão em causa (2005, p.130).

No início da pesquisa, quando se propôs a aplicação dos questionários junto a professores de instituições públicas, privadas e filantrópicas, a intenção era analisar possíveis diferenças entre estas. Mas, durante a análise das respostas das professoras, não foram encontradas diferenças significativas que pudessem propiciar comparação entre as instituições.

## **8 PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM AS EMOÇÕES EM SALA DE AULA**

Através da análise dos questionários, percebeu-se que, de maneira geral as professoras têm uma visão distorcida do que é trabalhar as emoções das crianças em sala de aula. Foi possível perceber através dos discursos destas que elas entendem a demonstração de carinho, o ouvir, o tocar e o elogiar como trabalho eficiente com as emoções. Pôde-se notar que há uma preocupação por parte das profissionais em relação as emoções das crianças mas, que há também equívocos conceituais e um desconhecimento do como fazer. Os equívocos conceituais puderam ser, muitos deles, esclarecidos no corpo teórico deste texto e o desconhecimento do como fazer deve ser extinto principalmente com uma busca particular de cada docente.

Mas diante do estudo realizado, onde há, sem dúvida, o reconhecimento de que as emoções precisam ser desenvolvidas também na escola, surge uma questão à pesquisadora: “Como eu faria para desenvolver as habilidades emocionais com meus alunos de educação infantil?” Neste sentido, com base no estudo realizado optou-se por criar um capítulo onde se pudesse apresentar propostas exemplificativas de atividades capazes de auxiliar no trabalho com o desenvolvimento das emoções, propostas estas que não tem a pretensão de servir de modelo, antes pretendem apenas mostrar possibilidades práticas de trabalhar as emoções das crianças.

### **8.1 ATIVIDADES PARA UM TRABALHO COM AS EMOÇÕES EM SALA DE AULA**

Nos tópicos a seguir pretende-se evidenciar a possibilidade de um trabalho eficiente com as emoções em sala de aula com a apresentação de algumas sugestões de atividades para o desenvolvimento do trabalho com as emoções em sala de aula. Sabe-se que no campo da educação, cada realidade é única e sendo assim, cada atividade deve ser planejada de forma particular. Neste sentido, deve-se ressaltar que o intuito aqui é demonstrar que existem possibilidades para o trabalho com as emoções em sala de aula e não apresentar receitas prontas a serem executadas.

#### **8.1.1 Leitura e Contação de Histórias, um Caminho às Emoções das Crianças**

Gottman (2001) aponta para a leitura de temas específicos como sendo um meio eficiente de se chegar às emoções das crianças, o autor propõe que seja realizada a leitura com a criança e que se reserve um tempo para discutir sobre os temas.

Corso (2006) dedicou-se em sua obra, *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*, a um amplo estudo com enfoque psicanalítico em torno dos mais famosos contos de fadas e histórias infantis clássicos e contemporâneos. Em relação a importância da leitura de histórias na vida da criança, Corso (2006) destaca:

Histórias não garantem a felicidade, nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, pois determinados concertos ou instalações só poderão ser realizados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados. Além disso, com essas ferramentas podemos também criar, construir e transformar os objetos e os lugares. Uma mente mais rica possibilita que sejamos flexíveis emocionalmente, capazes de reagir adequadamente a situações difíceis, assim como criar soluções para nossos empasses. (CORSA, 2006, p. 303)

Corso (2006) comprova o valor da história e sua capacidade em comunicar-se com o inconsciente da criança e apresenta uma análise meticulosa dos textos, importante para a reflexão de pais e professores em relação a escolha de títulos para serem lidos com as crianças. Corso orienta como devem ser as escolhas literárias para os pequenos:

Muitas vezes, certos adultos querem dar aula até no recreio, e isso as crianças sentem quando lhes oferecem histórias marcadamente educativas, repletas de bons princípios morais, mesmo que sejam pautadas por ideais modernos, como a tolerância e o respeito à natureza. Se esses princípios fizerem parte da vida do autor, provavelmente encontrarão eco em suas histórias e, por essa via, serão construídas as personagens boas e éticas com as quais elas gostam de se identificar, mas se elas farejam que estão diante de um Cavalo de Tróia repleto de pedagogia, não terão dúvidas em incendiar o engodo (CORSO, 2006, p. 304).

Desta forma, fica evidente a necessidade do cuidado ao escolher as obras. Histórias com lições muito explícitas muitas vezes provocam aversão e o resultado pode não ser o esperado. Existem obras específicas que tratam das emoções, contudo, alguns títulos já bem conhecidos podem ser explorados com vistas ao desenvolvimento emocional propiciando melhor resultado.

Além da leitura, existem inúmeras possibilidades de trabalhar as emoções em sala de aula, atividades que podem auxiliar o professor a acessar as emoções das crianças para trabalhá-las.

### 8.1.2 Reconhecendo e Entendendo as Próprias Emoções

Cada criança recebe uma folha onde estão impressas expressões faciais que representam diferentes emoções. A professora deve pedir a criança que recorte a expressão que melhor representa como esta se sente no dia de hoje e que cole em uma segunda folha, em seguida cada criança deverá justificar em forma de desenho (educação infantil) ou oralmente para o grupo o porquê de estar se sentindo de tal forma.

Essa é uma atividade muito simples mas que pode dar um resultado extraordinário, pois a criança, aprende a reconhecer suas emoções e ainda aprende que existe uma razão para ela estar se sentindo de determinada forma. A atividade pode ter muitos desdobramentos, isso vai depender muito da intenção do professor, ele poderá apenas recolher as atividades e analisar cada caso individualmente ou ainda propor que as crianças exponham para o grupo o resultado da atividade, pedindo que as próprias crianças comentem a situação expressa pelo colega.

### 8.1.3 Compreendendo as Emoções Alheias

Na educação infantil a criança encontra-se em uma faixa etária em que ela se relaciona com outro e o relacionamento com os colegas é rico no desenvolvimento de suas emoções. Gottman afirma que:

Em nenhuma outra situação, a criança tem tanta chance de desenvolver técnicas para regular suas emoções quanto em seu relacionamento com os colegas. É aí que ela aprende a se comunicar com clareza, a trocar informações e a esclarecer mal entendidos. Aprende a ceder a vez para falar e brincar. Aprende a compartilhar. Aprende a aceitar regras para suas brincadeiras, a ter conflitos e a resolvê-los. Aprende a compreender os sentimentos, as vontades e os desejos do outro. (GOTTMAN, 2001, p.202)

Estabelecer uma relação com o outro é um processo natural, mas relacionar-se de forma saudável, respeitando os limites do outro, deve ser aprendido. Na escola pode-se estimular a percepção das emoções do outro na criança se utilizando de atividades como a seguinte:

A professora deve preparar máscaras com expressões faciais representando tristeza, raiva, medo e alegria e organizando as crianças em círculo começa contando sobre si mesma, colocando a máscara na frente do rosto e dizendo “na escola eu me sinto assim

(expressão de tristeza) quando...” Desta forma, passa a máscara para a criança ao lado e ela precisará dizer em que situações esta se sente triste na escola, e a máscara vai passando de criança para criança, até que todas tenham falado, depois troca-se a máscara que é passada por todas as crianças e em atividades posteriores pode-se trocar o ambiente, “na minha casa eu me sinto assim quando...” e assim por diante. Essa atividade pode favorecer a expressão das emoções por meio das palavras e fazer com que as crianças entendam que todos os seus colegas têm emoções e sentimentos que precisam ser respeitados.

#### 8.1.4 Organizando as Emoções na Escola Através de Atividades Artísticas

Camargo (2004) em sua pesquisa a respeito das emoções na escola, observou que atividades artísticas são certas no trabalho com as emoções e neste sentido diz:

A escola tem trabalhado muito com as atividades reprodutoras, com a memória: o aluno reproduz saberes que já foram colocados. Mas é nas atividades criadoras que o sujeito coloca-se de forma integral na atividade, permitindo que a imaginação e a emoção se manifestem como funções fundamentais, o que não ocorre nas atividades meramente reprodutoras. Trata-se de valorizar mais, no currículo escolar, as atividades criativas. (CAMARGO, 2004, p. 184)

Baseado na percepção de Camargo (2004) em relação as atividades criativas enquanto instrumentos para trabalhar as emoções na escola. É possível trabalhar atividades onde a criança recebe muitos materiais para criar – argila, tinta guache, lápis de cor, papeis, revistas, palitos de sorvete, cola, sucata – algumas instruções sobre o que fazer - podem utilizar quaisquer dos materiais para criar algo que represente suas emoções – e poucas instruções sobre como fazer, deixando a criança bem livre para expressar-se.

Deve-se ter clareza que as possibilidades para a realização de um trabalho com as emoções na educação infantil são inúmeras e que atividades como as exemplificadas acima são vivas, uma vez que, em se tratando de emoções não é possível prever os resultados e os desdobramentos que podem acontecer. Deve-se ressaltar também que não basta aplicar atividades aleatoriamente, é preciso que exista uma preocupação de fato para com as emoções das crianças, bem como, uma intencionalidade pedagógica na execução destas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamar a atenção para a importância da valorização das emoções na escola foi objetivo primeiro deste trabalho, que pretendeu evidenciar a importância do olhar do professor para a dimensão emocional e para os sentimentos das crianças.

Em um segundo momento a pesquisa deteve-se a elaboração teórica, onde procurou sintetizar algumas das importantes teorias sobre a inteligência e emoções humanas. E neste sentido, a pesquisa realizada junto as professoras serviu para denunciar a ausência de habilidade em lidar com as emoções em sala de aula. Na análise dos questionários, percebeu-se que, por vezes, as professoras pesquisadas responderam aos questionamentos da forma que achavam mais adequado, mas que esses relatos, não necessariamente, refletiam suas práticas.

Sabe-se através de Deusdará (2005), que o pesquisador é co-participante da situação de pesquisa por meio de questionário, uma vez que este acaba por deixar transparecer suas concepções a respeito do tema pesquisado já no questionamento que realiza. Talvez, por esta razão, as respostas dadas pelas pesquisadas pareciam estar mais próximas do ideal (que pode ter transparecido nas questões, devido a maneira como estas foram formuladas) do que do real. Mas, de qualquer forma, a incerteza da veracidade dos relatos é um ônus da opção pelo questionário como único instrumento de uma pesquisa.

Partindo do fato de que muitas profissionais nunca realizaram um estudo aprofundado sobre o tema inteligência emocional, pode-se dizer que as respostas encontradas nos questionários foram aceitáveis no que diz respeito a concepção a respeito do tema. E, mesmo que as professoras tenham expressado o que lhes parecia ideal, essa expressão tem um significado e uma razão de ser, pois demonstra que há um certo conhecimento e que de certa forma elas atribuem valor ao trabalho com as questões emocionais.

Através da análise dos questionários, cresceu um forte desejo de explorar a questão da ação docente dentro da temática da pesquisa, seria extraordinária a realização de uma observação sistemática da ação docente, das participantes da pesquisa, no cotidiano escolar e, ainda, a realização de entrevistas e diálogos junto às crianças para análise do discurso em comparação com a prática. Mas esta extensão da pesquisa demandaria um tempo, que nesta ocasião, não é disponível, mas o desejo em dar continuidade e sustentação a pesquisa em estudos posteriores permanecerá.

Pôde-se perceber através dos discursos analisados, que as professoras pesquisadas, independente de serem da escola pública, privada ou filantrópica, têm trabalhado muito pouco com as questões emocionais das crianças. Não se percebeu uma coesão no discurso destas quanto ao conceito de inteligência emocional e permaneceu um vazio no que diz respeito a prática.

Todas as professoras pesquisadas afirmaram que as instituições de ensino a qual pertencem concebem o desenvolvimento da educação emocional, e todas atribuíram importância ao trabalho com as emoções em sala de aula. Mas, percebeu-se que, não há comprometimento por parte destas em função da ausência de uma ação sistemática e eficaz em prol do trabalho com as emoções das crianças. Entendeu-se que as únicas ações das professoras em relação as questões emocionais das crianças acontecem em momentos pontuais da aula, se resumindo a diálogos ligeiros e superficiais.

Os resultados obtidos com a pesquisa tem a limitação de ser um recorte de uma realidade específica e não pode servir como retrato da realidade de todas as pré-escolas e das ações de todas as educadoras infantis do país e nem mesmo das escolas pesquisadas, uma vez que é um retalho de toda a complexa realidade escolar. Esta pesquisa é tão somente um convite a reflexão em torno da temática para que educadores possam vir a reconhecer que a escola pode e deve acolher e trabalhar as emoções que estão presentes na criança, considerando, incentivando e despertando o desenvolvimento das habilidades emocionais. Pode e deve ressaltar o quanto a inteligência cognitiva e emocional são complementares, e nunca excludentes. Deve ser um ambiente que propicia a cada criança aprender a conhecer e regular suas emoções de forma inteligente.

Todo o conteúdo deste trabalho pode parecer uma obviedade, mas, lamentavelmente, a necessidade do trabalho em prol do desenvolvimento das capacidades emocionais nas crianças, acaba passando despercebido pelos educadores, o que faz necessária a reflexão sobre tais questões. Com este estudo pôde-se perceber que a escola precisa propiciar uma convivência entre o cognitivo e o emocional, e esta convivência, uma vez estabelecida, serve de solo fértil para o desenvolvimento da persistência diante das frustrações, da empatia, e principalmente, do auto controle.

A inteligência emocional na vida da criança muito provavelmente não será mérito exclusivo da escola, mas, certamente, não ocorrerá sem sua contribuição. Neste sentido, não é possível negar a importância de uma educação para além da razão. Ao negar as emoções, nega-se um dos nutrientes mais eficazes para melhoria do processo educativo.



Porém, sabe-se que romper com as velhas práticas exige esforço, comprometimento e trabalho árduo, mas é sabido também que tudo isso é necessário e possível.

Finalizando este trabalho, há um conflito de sensações pois, por um lado, há a sensação de missão cumprida e obra acabada, por outro, de obra incompleta, como já foi expresso anteriormente. Os objetivos deste foram alcançados, mas o engraçado é que, conforme estes objetivos foram sendo atingidos e os questionamentos sendo respondidos, foram surgindo outros mais, que dado o prazo de entrega que se aproximava, precisaram ser ocultados. Talvez por isso há a impressão de obra inacabada. Provavelmente porque este estudo tem a extensão que um trabalho de conclusão de curso não consegue superar, a temática é ampla e não pode ser acabada, porque é impossível tratá-la até exaustão.

Contudo, este trabalho é concluído com sentimento de alegria e satisfação pelo processo da pesquisa, é terminado num tom de otimismo frente as possibilidades de aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos sobre a inteligência emocional em sala de aula, em uma realidade que se faz cada vez mais próxima: a atuação docente. Mas, mais do que isso, é encerrado com a grata surpresa de ter transformado o exercício, por vezes sofrido, de idas e vindas da pesquisa em um procedimento apaixonante. É possível figurar a elaboração de um trabalho desta natureza com a gestação de um filho, onde a mãe já concebe sabendo que o filho não ficará consigo para sempre e tem consciência de que será responsável por ele durante toda a vida.

Este trabalho - Trabalho de Conclusão de Curso - tem suas particularidades, precisou ser concebido de forma não voluntária, pois havia uma obrigatoriedade de fazê-lo, teve uma gestação com tempo limitado, o que dificultou alguns processos. Como em uma gravidez, durante o percurso da realização deste trabalho, houveram situações difíceis que, por vezes, levaram a gestante a pensar que poderia não ser capaz de levar a “gravidez” até o fim, mas uma vez superadas essas dificuldades, a gestante pôde perceber a beleza do processo gestacional. Agora é chegada a hora do nascimento, onde esta pesquisa será apresentada a outros.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Robério de Souza. *O Desenvolvimento Psicossocial Da Criança*. Web Artigos, 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/8650/1/O-Desenvolvimento-Psicossocial-Da-Crianca/pagina1.html#ixzz0uoBtSioK>>. Acesso em: 26 jul. 2010.
- BRADBERRY, Travis; GREAVES, Jean. *Desenvolva a sua inteligência Emocional: tudo o que você precisa saber para desenvolver o seu Q.E.* Rio de Janeiro: Sextante, 2007.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CAMARGO, Denise de. *As emoções & a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
- CORSO, Diana Lichtenstein. *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COBRA, Rubem Q. *Jean Piaget*. COBRA PAGES, 2003. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-piaget.html>>. Acesso em: 07 set. 2010.
- CHABOT, Daniel e Michel. *Pedagogia emocional, sentir para aprender*. São Paulo: Sá, 2005.
- COLL, Cezar. PALACIOS, Jesus. MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DEUSDARÁ, Décio Rocha Bruno. *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória*. Scielo, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2010.
- DI FLORA, Marilene Cabello. *Vida Afetiva e Saúde*. UNESP. Disponível em: <[http://www.faac.unesp.br/pesquisa/nos/alegria/vid\\_afe\\_sau.htm](http://www.faac.unesp.br/pesquisa/nos/alegria/vid_afe_sau.htm)> Acesso em: 17 ago. 2010.
- FEDELI, Mario. *Temperamento, caráter, personalidade: ponto de vista médico e psicológico*. São Paulo: Paulus, 1997. (Psicologia e Educação).
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GALVÃO, Henri Wallon. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GOTTMAN, John, Ph.D. *Inteligência Emocional e a Arte de Educar Nossos Filhos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GUIRALDELLI Junior, Paulo. *O que é pedagogia*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. Da Hipótese à Conclusão. In: \_\_\_\_\_. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.129-231.
- LOBO, Luiz. *O sequestro das emoções: como desenvolver os sentimentos da criança e educar seu filho para controlar as emoções e ser feliz*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.
- MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. *Introdução à Psicologia da Educação*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MUSIC, Graham. *Conceitos da psicanálise: afetos e emoções*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ediouro; São Paulo: Duetto, 2005.
- NETO A. A; SAAVEDRA L. H. *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004.
- NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1991.
- PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PRIMI, Ricardo. *Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida*. Pepsic, 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712003000100008&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712003000100008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 07 set. 2010.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Pedagogia Afetiva*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2001.
- RICHARDSON, Roberto J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ZYLBERBERG, Tatiana Passos. *Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem*. Pensar a prática, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1845/3350>> Acesso em: 13 set. 2010.
- WOLFE, Patrícia. *Compreender o Funcionamento do Cérebro e a sua Importância no Processo de Aprendizagem*. Portugal: Porto, 2007.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores

A presente pesquisa tem por objetivo o levantamento de dados a respeito da ação docente na educação infantil bem como o conhecimento das concepções pessoais dos mesmos, no que diz respeito aos saberes a serem ensinados. Não tem como função o julgamento das ações ou concepções dos entrevistados. Mas antes de tudo, pretende-se levantar a diversidade de concepções existentes no cenário da educação infantil na tentativa de entender como as condições de trabalho, a cultura escolar, a disseminação de saberes e o posicionamento pessoal implicam no trabalho com a inteligência emocional. Sua participação é de extrema importância para a concretização de nossa pesquisa. Desde já agradecemos por sua colaboração.

### PERFIL

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( )Feminino ( ) Masculino

Estado civil: ( )Casado(a) ( )Solteiro(a) ( )Divorciado(a) ( )Viúvo(a)

### FORMAÇÃO

Ensino Médio: ( )Completo ( )Incompleto

Graduação no Curso: \_\_\_\_\_ ( )Completo ( )Em curso

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em sala de aula como professor regente: \_\_\_\_\_

### INSTITUIÇÃO

1. Em que tipo de instituição você trabalha atualmente?

( )Pública ( )Privada ( )Filantrópica

2. Designe a importância que a instituição na qual você trabalha confere aos seguintes temas atribuindo pontuação de 0 a 5, sendo **0** totalmente sem importância, e **5** extremamente importante.

Conhecimento	Sentimento	Bom comportamento	Relacionamento	Ética
1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5

3. A educação emocional ou desenvolvimento emocional é contemplado na concepção de educação da instituição em que você trabalha?

( ) Sim ( ) Não

4. Quantas crianças você atende na sua sala de aula?

---

5. Qual a faixa etária de seus alunos?

---

6. Você tem auxiliar constantemente em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

7. Você tem condições favoráveis para trabalhar as emoções com as crianças em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

### OPINIÃO

8. O que você entende por afeto?

---



---



---



---



---

9. O que você entende por emoção?

---



---



---



---



---

10. Você conhece o termo inteligência emocional?

( ) Sim, profundamente ( ) Sim, superficialmente ( ) Não ( ) Não, mas tenho interesse

11. Você considera importante o desenvolvimento do trabalho com as emoções sala de aula? Por quê?

---



---



---



---



---

**12.** Faz algum trabalho para desenvolver as habilidades emocionais das crianças?  
 Sim  Não

**13.** Se sim, com que frequência costuma fazê-lo e de que forma? Se não, porque não?

---



---



---



---



---



---

**14.** Quais fatores você considera que dificultam e quais favorecem o desenvolvimento do trabalho com as emoções em sala de aula?

---



---



---



---



---



---

**15.** Em sua opinião o que é preciso para ser eficiente no trabalho com as emoções?

---



---



---



---



---



---

### COMPORTAMENTO

**16.** Atribua a pontuação de **0** a **5** que melhor corresponda a sua postura. Sendo **0** a nada correspondente e **5** a mais correspondente. Diante de um conflito recorrente em sala de aula como você se posiciona?

Tenta resolver o problema, pautado em seus conhecimentos sobre comportamento humano.

Acalma as crianças envolvidas no conflito e leva-as a pensarem sobre o problema, propondo que elas mesmas encontrem uma solução para tal.

Tenta ignorar, pois pode ser uma tentativa de chamar a atenção e desviar o foco da aula por parte das crianças envolvidas no conflito.

Sendo o conflito recorrente, leva o assunto a instancias externas a sala de aula como a direção da escola ou a família.

Tenta colocar-se no lugar dos envolvidos, para entender o porquê do conflito recorrente.

**17.** Com que frequência questiona as crianças para saber como estas se sentem?

---

---

---

**18.** Que tipo de ação sua, você considera que confirma sua preocupação para com as emoções das crianças?

---

---

---

---

---

*Obrigada pela colaboração!*

