

**MARIA DO CARMO ASSUNÇÃO**

**A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA NO DESENVOLVIMENTO DA  
CRIANÇA EM SUAS RELAÇÕES SOCIAIS**

Monografia apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Especialista no Curso de  
Pós-Graduação Especialização em Educação  
Infantil da Universidade Federal do Paraná  
Orientador: Professora Sandra Terezinha  
Urbanetz

**CURITIBA  
2001**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA NO DESENVOLVIMENTO DA  
CRIANÇA EM SUAS RELAÇÕES SOCIAIS**

Por Maria do Carmo Assunção

**AUTOR**

Monografia apresentada ao Curso De Pós-Graduação – Especialização em Educação Infantil, realizado pelo Departamento Educação da Universidade Federal do Paraná

**AVALIAÇÃO**

CONCEITO: \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_

**CURITIBA**  
**2001**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar e guiar sempre meus passos.

Aos professores da Universidade Federal do Paraná, pela competência e democracia para com os alunos, sobretudo à professora Verônica Branco que com tanto carinho e dedicação nos acompanhou durante o curso. À professora orientadora Sandra Terezinha Urbanetz que não mediu esforços para com coragem e entusiasmo conduzir a orientação desta monográfica.

E a todos que de forma direta ou indireta, contribuíram para a conclusão deste estudo.

## **DEDICATÓRIA**

*Aos alunos, carentes, muitas vezes perdidos socialmente, mas que encontram na escola o seu eixo referencial... sua luz...*

## EPÍGRAFE

*Primeiro, educar era uma arte.  
Depois, tornou-se um ofício.  
Hoje é um desafio... (MAO/1999)*

# SUMÁRIO

<u>RESUMO</u> .....	IX
<u>1 INTRODUÇÃO</u> .....	1
<u>2 OBJETIVOS</u> .....	3
<u>2.1 Objetivo Geral</u> .....	3
<u>2.2 Objetivos Específicos</u> .....	3
<u>3 REVISÃO DE LITERATURA</u> .....	4
<u>ABORDAGEM INICIAL DA QUESTÃO: AFETIVIDADE E ESCOLA</u> .....	4
<u>4 AFETIVIDADE SOB O PRISMA CONSTRUTIVISTA</u> .....	7
<u>4.1 Os fenômenos afetivos</u> .....	7
<u>4.2 Os sentimentos</u> .....	8
<u>4.3 As emoções</u> .....	10
<u>4.4 Impulso poderoso nas relações sociais</u> .....	15
<u>4.5 Motivos intrínsecos e extrínsecos</u> .....	18
<u>4.6 Incentivos na sala de aula</u> .....	19
<u>4.7 Condições adequadas aos incentivos extrínsecos</u> .....	21
<u>4.8 Os objetivos intrínsecos</u> .....	21
<u>4.9 A Motivação - uma necessidade e um problema permanente</u> .....	22
<u>4.9.1 Uma necessidade</u> .....	22
<u>4.9.2 Um problema permanente</u> .....	25
<u>5 METODOLOGIA</u> .....	27
<u>5.1 Instrumento</u> .....	27
<u>5.2 População</u> .....	27
<u>5.3 Avaliação</u> .....	27
<u>6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO</u> .....	28
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> .....	37
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....	39
<u>ANEXOS</u> .....	41

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Relacionamento professor x criança.....	29
Tabela 2 –	Relacionamento criança x criança.....	30
Tabela 3 –	Há diferença no relacionamento das crianças do início do ano letivo até o momento presente - junho/2001.....	31
Tabela 4 –	Quais as dificuldades que você aponta no relacionamento das crianças e com as crianças?.....	32
Tabela 5 –	Como o professor define um bom relacionamento de acordo com a faixa etária da criança?.....	33
Tabela 6 –	A proporção das crianças que têm um bom desenvolvimento social é maior das que têm mais dificuldade de se relacionar com as outras?.....	34
Tabela 7 –	O desenvolvimento social é diferente entre meninos e meninas?.....	35
Tabela 8 –	Quais as estratégias pedagógicas que você utiliza quando percebe alguma dificuldade no que se refere ao relacionamento de alguma criança?.....	36
Tabela 9 –	O ambiente familiar é relevante no aspecto do relacionamento social da criança, como é tratada esta questão na Instituição de Educação Infantil? .....	37

## **RESUMO**

Este estudo está centrado na temática da perspectiva construtivista no desenvolvimento da criança em suas relações sociais. O questionamento sobre a inexistência de afetividade na relação professor-aluno motivou a pesquisa, uma vez que essa ausência gera problemas de comportamento, aprendizagem e sociabilização à criança, que neste enfoque é o aluno da educação infantil, até seis anos de idade. Através de entrevistas pretende-se obter dados relativos a valores e condutas sócio-afetiva de tal forma que se possa chegar a um delineamento do professor e do aluno. Para tanto, o primeiro capítulo trata de uma abordagem inicial da questão afetividade x escola; no segundo capítulo busca-se conhecer a afetividade sob o prisma construtivista e finalmente, no terceiro capítulo analisa-se as respostas obtidas através da pesquisa.

# 1 INTRODUÇÃO

Este estudo está centrado na temática da perspectiva construtivista no desenvolvimento da criança em suas relações sociais

O questionamento sobre a inexistência de afetividade na relação professor-aluno motivou a pesquisa, uma vez que essa ausência gera problemas de comportamento, aprendizagem e sociabilização à criança, que neste enfoque é o aluno da educação infantil, até seis anos de idade.

A relevância da temática decorre do entendimento de que o homem é um ser inacabado, mas que está consciente disto e daí busca no aprendizado completar-se em todos os sentidos, considera-se que a afetividade tem um papel fundamental, pois através destes sentimentos que a comportam é que existe a motivação para o aprimoramento, para o enriquecimento interior da criança.

Todavia, a escola atualmente busca enriquecer o aluno com idéias e técnicas, com formação “para a vida”, onde a primazia pela tecnologia e modernidade não estão dando lugar à afetividade, onde os professores deixaram de ser “tias e tios” e passaram a ser apenas mais um na sala de aula, sem aquele elo de interação que motivava o aluno a gostar e querer ficar na escola.

Diante destas constatações, sentiu-se a necessidade de pesquisar como é o perfil afetivo-social do aluno e do professor da educação infantil.

Através de entrevistas pretende-se obter dados relativos a valores e condutas sócio-afetiva de tal forma que se possa chegar a um delineamento do professor e do aluno. O objetivo que aqui se persegue é desenvolver um estudo onde se possa identificar como se

processa a interação da criança no meio social, tendo em vista que a mesma faz parte de grupos sociais e vivencia experiências, principalmente quando chega à idade escolar.

Para tanto, o primeiro capítulo trata de uma abordagem inicial da questão afetividade x escola; no segundo capítulo busca-se conhecer a afetividade sob o prisma construtivista e finalmente, no terceiro capítulo analisa-se as respostas obtidas através da pesquisa.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

- Investigar como os professores vêm trabalhando a afetividade de seus alunos.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- A partir da prática pedagógica desses educadores, investigar e analisar como os professores trabalham a dimensão afetiva de seus alunos no cotidiano escolar.
- Delinear, através dos resultados obtidos um perfil do professor e do aluno em termos sociais e afetivos.
- Analisar como esta afetividade pode repercutir na sociabilidade do aluno.

### **3 REVISÃO DE LITERATURA**

#### **ABORDAGEM INICIAL DA QUESTÃO: AFETIVIDADE E ESCOLA**

O comportamento humano tem sido estudado em dimensões explicadas como “domínios”: cognitivo, afetivo e psicomotor. COLL (1996) aponta a dimensão afetiva como importante e afirma que essa fragmentação da análise do comportamento resulta em conseqüências negativas, no nível de escolaridade e formação do ser humano.

BLOOM(1976) explica que a divisão de domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) “é tão antiga quanto a filosofia grega”, e explica que a pesquisa moderna sobre a personalidade e aprendizagem levanta questões sérias a respeito do valor dessas distinções simples.

O que é possível observar, no contexto escolar é a não prioridade do domínio afetivo. A ênfase é dada aos aspectos cognitivos, e a dimensão afetiva, muitas vezes, passa despercebida pela escola e pelo professor.

A afetividade na escola normalmente é trabalhada no sentido de disciplinamento ou rotulação. Porém, é provável que muitos educadores trabalhem a afetividade de seus alunos de outras formas, no seu cotidiano escolar, formas essas que merecem ser investigadas e sistematizadas.

Embora a afetividade venha sendo mais estudada no Ensino Fundamental, é imprescindível que a mesma também o seja em todos os níveis escolares, principalmente no ensino superior, uma vez que dali sairá o futuro profissional, que se envolverá com problemas cotidianos que exigirão equilíbrio, ponderação e decisões. É nas ações do ensino superior que se completará o círculo da educação regular e se dará, a partir daí, a promoção do crescimento do ser humano enquanto profissional e ser social.

Nunca se falou tanto na importância das emoções como nos últimos tempos. Crescem os cursos voltados ao desenvolvimento da inteligência emocional e os livros de “auto-ajuda”. Sem dúvida, a mídia populariza demais as informações a respeito desse tema e o assunto, às vezes, acaba sendo apresentado sem a devida cientificidade.

Por outro lado, a sociedade parece que começa a tomar consciência da importância das emoções do ser humano e de como é fundamental para sua saúde e felicidade, desenvolver a dimensão emocional.

Na arte de viver em sociedade, na verdade, as pessoas lidam todo o tempo com os sentimentos e a incapacidade de lidar com as próprias emoções pode destruir vidas e acabar com carreiras promissoras.

É importante ressaltar que quanto mais a ciência aprofunda as pesquisas do cérebro, mais se evidencia a admirável capacidade humana de mudar estados de consciência, hábitos e atitudes indesejáveis.

O Homem é um ser emocional e não há nada de errado com isso. As emoções podem colaborar no processo de criatividade e na criação de relacionamentos mais humanos e afetuosos, proporcionando maior harmonia e equilíbrio entre as pessoas.

Além disso, toda essa discussão atual sobre o valor das emoções em nossas vidas, leva a uma valorização das pessoas emocionalmente mais inteligentes. Já se observa hoje, na contratação de funcionários em grandes e pequenas empresas, a busca de candidatos que apresentem um bom nível de inteligência e habilidades emocionais, em substituição ao antigo Q.I. (coeficiente de inteligência).

STEINER(1998:199) anuncia três características centrais do cidadão do futuro, que será poderoso tanto emocionalmente como intelectualmente. Ele terá amor a si mesmo, amor ao próximo e amor à verdade. Três coisas que, no fundo, são inseparáveis.

E a escola, que papel vem tendo no desenvolvimento emocional de seus alunos? Na minha experiência como educadora, observo que há professores que parecem melhor preparados em relação ao manejo das emoções de seus alunos, mas efetivamente, como será que eles vêm trabalhando a dimensão emocional de seus alunos.

Repetindo as palavras de FREIRE(1980:17), “...não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem”.

O homem como um ser inacabado está sempre em busca da perfeição, do aprimoramento de si mesmo.

Num conceito mais amplo de educação, FREIRE(1980) acredita que educar implica em cultivar o educando em seus múltiplos aspectos, para obter um desenvolvimento harmonioso de suas faculdades, potencialidades e aptidões. Envolve o caráter espiritual, intelectual, físico, social, moral e emocional.

A escola esquece que sem os sentimentos e as emoções ninguém poderia aprender e inúmeras experiências demonstram que a aprendizagem é facilitada quando o aluno trabalha com prazer e vê seus esforços coroados de êxito.

Diante destas constatações, o presente estudo tem por objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica onde possa se respaldar para trabalhos futuros, em planejamentos educacionais, bem como uma pesquisa de campo onde se possa detectar metodologias adequadas no desenvolvimento da criança em suas relações sociais.

## 4 AFETIVIDADE SOB O PRISMA CONSTRUTIVISTA

### 4.1 Os fenômenos afetivos

"A afetividade é uma classe ampla de sucessos mentais que incluem sentimentos e emoções", (NETO,1971:100). "Os fatores afetivos são os que despertam nas pessoas a sensação de gostar ou de não gostar, de agradável ou de desagradável". A diferença que há entre o intelectual e o afetivo é que no primeiro se toma conhecimento dos fatos e no segundo se atribui uma tonalidade afetiva do gostar, mais ou menos.

Há inúmeros fatores de diferenciação das personalidades, mas já se pode adiantar que cada pessoa difere segundo o maior desenvolvimento das funções intelectuais, efetivas e ativas. Por ativa, se entende as atividades motoras que ora não faz parte de nossa meta de pesquisa. O homem teórico deveria ter o sentimento, a inteligência e a vontade totalmente desenvolvidos, mas, tal não acontece de uma só vez porque "em geral se possui um domínio da inteligência, outro do sentimento, e um terceiro da vontade", (KELLY,1969:212). Quando o indivíduo tem a inteligência desenvolvida, diz-se que ele é intelectual. Se predomina o sentimento, diz-se sentimental. A vontade corresponde ao voluntarioso, o que sabe querer e sabe conseguir o que quer.

"O conhecimento está ligado ao sentimento mesmo que a pessoa não tenha consciência disso, e os fenômenos afetivos são os resultados da tonalidade afetiva que envolve cada pessoa, num determinado momento". "Essa afetividade é a maior ou menor capacidade de gostar ou de não gostar das coisas, de agradar ou aborrecer-se com o mundo que rodeia o indivíduo"(FONTOURA,1969:303).

Para que se possa conhecer e procurar entender a ocorrência de alguns fenômenos que atingem pessoas, empresas e também os estudantes das escolas do país, onde a afetividade entra em pequena conta, tem-se como objetivo relatar alguns dos estados afetivos considerados importantes para se atingir a meta proposta, dando um enfoque especial à importância no relacionamento interpessoal tanto empresarial como escolar.

## 4.2 Os sentimentos

Os sentimentos abrangem os estados de consciência alegres ou dolorosos, agradáveis e desagradáveis, satisfatórios ou insatisfatórios, os quais resultam da maneira como o objeto afeta a pessoa. Entretanto, os sentimentos compreendem somente os processos elementares da vida ativa, isto é, o prazer e a dor. É comum, porém usar o tempo desagradável aplicado a todas as fases da vida mental. "O termo agradável aplica-se aos sentimentos resultantes do exercício saudável, vigoroso normal e harmônico". (KELLY,1969:147). Pode-se dizer que o tempo é empregado como sinônimo de emoção, pois há um conceito que diz que "emoções são sentimentos que representam estados de perturbação de equilíbrio fisiológico". (KELLY,1969:148).

Sentimentos e emoções são semelhantes em muitos aspectos e diferentes em muitos outros, sua semelhança está no fato que suas construções causam o mesmo tipo de respostas. Suas diferenças consistem em que os sentimentos são mais tênues e brandos, definidos muitas vezes, como emoções suaves. Os sentimentos considerados como emoções suaves se aproximam de uma atividade apreciativa. Por esta característica, por possuírem um forte componente cognitivo e por se constituírem em emoções suaves, muitas vezes, atitudes, interesses, apreciações e valores são também definidos como sentimentos.

Porém, sentimento não se confunde com emoção, pelo fato que emoção é passageira e sentimento é o resultado de uma elaboração lenta, mas duradoura. A emoção é violenta, o sentimento é mais calmo. Uma emoção dura alguns instantes, um sentimento pode durar a vida inteira.

Mesmo com essas diferenças não é fácil separar os dois fenômenos, na realidade o sentimento tende a degradar em emoção. Muitas vezes parece que uma pessoa possui determinado sentimento, quando na verdade possui apenas as atitudes exteriores, isto é, emocionais correspondentes a esse sentimento, diz que o "sentimento é uma emoção transformada e define emoção como conjunto de sentimentos". (KELLY,1969:148). E ainda diz que os sentimentos podem ser considerados em quatro grandes classes: Religiosos, Éticos ou Sociais, Elétricos, Intelectuais ou Lógicos. Também podem ser considerados em três grandes grupos: egoístas, altruístas e impessoais.

A importância dos sentimentos é enorme na existência do homem, pois eles dão colorido e sentido à vida. Sem eles, o mundo seria frio e calculista. A inteligência sozinha não bastaria, sem os sentimentos é indiferente como uma máquina.

Na vida diária, toda atividade é inútil, ou pelo menos pouco frutífera, quando não comandada pelos sentimentos. Só se faz as coisas que se gosta de fazer. O amor vence os obstáculos, descobre soluções para casos impossíveis e o mestre domina pelo amor os mais indisciplinados alunos.

Tudo isso leva diretamente à Pedagogia do amor; se o argumento de ordem afetivo tem mais força que de ordem intelectual pura, que o educador saiba aproveitar a afetividade das crianças para melhor educá-las. Muito mais que o adulto, as crianças são mais fáceis de se deixar levar pelo carinho, pela maneira afável com que são tratadas.

O mecanismo é simples, se o educador possui verdadeiramente o sentimento do amor por sua missão, sua carreira, sua escola, seus alunos, sem dúvida se fará amar por eles; e obterá deles o que não se consegue nem pela ameaça e nem pelo castigo.

Baseados nesta fundamentação, pode-se refletir sobre a importância daqueles professores que passam pela vida dos estudantes e deixam marcas na formação do seu caráter, e até mesmo interferindo nas suas escolhas profissionais. Quem não carrega no bojo das suas lembranças, a imagem daquele professor que realmente marcou sua vida escolar?

### **4.3 As emoções**

Não se pode falar em afetividade, sem conhecer os sentimentos que a envolvem, como no caso da emoção. Para tanto, fazemos nossas as palavras de Neto, quando diz:

“O termo emoção é muito mais amplo que o vocábulo sentimento, quer dizer movimento para fora e supõe uma ação ou tendência à ação que tem origem numa necessidade interior e é dirigida para fora. A emoção é composta de um ou mais sentimentos simples, além das sensações, imagens, idéias e tendências para agir”. (NETO,1971:100).

Muito mais complexa que o sentimento, pois de acordo com NETO (1971), ela pode ser definida como um conjunto de sentimentos, sensações e imagens, além de idéias e tendências para a ação caracterizada por mudanças fisiológicas ou pela agitação de certas condições orgânicas, dirigida a um objetivo específico.

Percebe-se que emoção, comportamento emocional, estados emocionais são para designar os estados afetivos em geral e suas manifestações. Já outros restringem o uso da palavra emoção, fazendo uma diferenciação entre ela e outras modalidades do comportamento. Essa natureza do processo emocional não é simples e tem causado muita

complexidade, muita controvérsia, entre os psicólogos, a respeito da natureza exata da emoção.

Os estudiosos da área concordam que as emoções, normalmente são acompanhados por sensações sensoriais simples, de agrado e desagradado; sensações orgânicas persistentes positivas ou negativas; emoção propriamente dita: isto é, perturbação afetiva aguda, breve e intensa, que tem origem em uma situação psicológica e é revelada por mudanças corporais acentuadas nas glândulas e nos músculos lisos; humor ou disposição de ânimo: estado menos perturbado do que uma emoção, menos intensa e mais duradoura, que perdura por horas, dias e semanas; afeto: termo usado em psiquiatria e psicologia para designar estados de ânimo intenso, em Psicanálise, estado emocional devido a conflito ou repressão; sentimento: estado afetivo, ligado à experiência ou aprendizado anterior e que apresenta, pois uma base cognitiva ou intelectual; aversões ou interesses: relacionados com aquilo que se gosta de realizar, ou que trata-se de evitar; temperamento: termo que se refere ao aspecto afetivo como um todo, temperamento apático, fleumático, deprimido, vivaz, etc.

A afetividade que o próprio sujeito tem por si e pelos outros é devido ao projeto de vida e o respeito de si próprio. O sujeito precisa respeitar e valorizar o próximo para que ele possa ser crítico e avalista em suas condutas morais respeitando regras e sendo justo. Pensar em si e no próximo como um todo, para a realização pessoal e coletiva.

A emoção é composta de um ou mais sentimentos simples, além das sensações, imagens, idéias e tendências para agir.

Segundo MURRAY(1978:29), “as emoções podem ser compreendidas como poderosas reações que exercem efeitos motivadores sobre o comportamento. As emoções são reações fisiológicas e psicológicas que influem na percepção, aprendizagem e desempenho.”

A área da emoção é complicada pela falta de concordância geral quanto à definição básica da natureza do conceito, pois enquanto alguns acreditam que a emoção é um processo inteiramente distinto da motivação, outros afirmam que as emoções são na realidade classes de motivos.

*Quem?*

Alguns teóricos mantêm que a emoção difere da motivação porque esta exerceria um efeito perturbador e desorganizador sobre o comportamento, outros como MURRAY (1978), acreditam que a emoção pode organizar o comportamento, tanto quanto um motivo, uma vez que a emoção prepara o organismo para a ação. Um exemplo do quanto a emoção pode organizar o comportamento, é aquele dado por Robert Leeper (apud MURRAY, 1978), teórico que manifestou-se fortemente contra a idéia de que as emoções sejam necessariamente desorganizadoras.

MURRAY(1978) mostra o exemplo, dado pelo teórico citado, de uma família que ao voltar para casa após uma viagem, ouve falar de um piromaniaco que estava incendiando as casas da vizinhança. As notícias recebidas causaram na família grande ansiedade, organizando o comportamento da mesma para uma série de ações necessárias à situação.

A ansiedade, por exemplo, afetou o comportamento verbal e os processos simbólicos dos membros do grupo, que deixaram de falar e pensar em qualquer outra coisa. Um outro aspecto observado foi que a família aumentou sua aprendizagem, pois leram alguns catálogos para se elucidarem a respeito da instalação de sistemas de alarme contra incêndio. Novos hábitos foram adquiridos, como possuir uma sirene de alarme e antigos hábitos como fechar a porta à chave, foram desempenhados.

Sabe-se, porém, que tanto a emoção como a motivação, podem também desorganizar o comportamento. Concordo com a conclusão chegada por MURRAY(1978) ao dizer que: “a emoção pode ter tanto efeitos organizadores como desorganizadores sobre o comportamento”.

Na verdade, os níveis moderados de emoção têm, de modo geral, propriedades organizadoras sobre o comportamento, orientando-o para um fim. No entanto, a emoção extrema é mais desorganizadora e pode ter efeitos perturbadores sobre o comportamento. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes.

Segundo GOLEMAN(1995), “os pesquisadores continuam a discutir sobre precisamente quais emoções podem ser consideradas primárias – o azul, vermelho e amarelo dos sentimentos dos quais saem as misturas – ou mesmo se existem de fato essas emoções primárias”.

O amor significa aceitação, amizade, confiança, afinidade, dedicação, adoração, paixão, ágape. Em se tratando da surpresa, os estados provocados por esta emoção são: choque, espanto, pasmo, maravilha.

A família de emoções representadas pelo nojo desencadeiam desprezo, desdém, antipatia, aversão, repugnância e repulsa. Na vergonha, os sentimentos que surgem estão ligados à culpa, vexame, mágoa, remorso, humilhação, arrependimento, mortificação e contrição. Sem dúvida, haveria outras combinações, como por exemplo, o ciúmes, uma variação da ira que também funde tristeza e medo. Daí a dificuldade de classificar as emoções precisamente. Contudo, a defesa da existência de emoções básicas depende em certa medida da descoberta por EKMAN(apud GOLEMAN,1995:306), de que as expressões faciais de quatro conhecidas emoções (medo, ira, tristeza, e alegria) são reconhecidas por povos de culturas de todo o mundo, inclusive povos pré letrados, o que sugere a universalidade dessas expressões faciais das emoções.

Todas as emoções são em essência, impulsos para agir, planos instantâneos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu. A própria raiz da palavra emoção é movere, "mover"

em latim, mais o prefixo "e", para denotar "afastar-se", indicando que uma tendência a agir está implícita em toda emoção.

Segundo GOLEMAN(1995:307), “a mente emocional é muito mais rápida que a mente racional, saltando à ação sem parar um momento sequer para pensar no que está fazendo. Sua rapidez exclui a reflexão deliberada, analítica, que é a característica da mente pensante.”

EKMAN(apud GOLEMAN,1995), sugere que essa rapidez, em que as emoções podem nos tomar e nos levar a uma ação é essencial para que sejam tão adaptáveis: pois mobilizam-nos para responder a fatos urgentes, sem perder tempo.

Sem dúvida, cada emoção prepara o corpo para um tipo de resposta única e com os novos métodos para perscrutar o corpo e o cérebro, os pesquisadores estão descobrindo mais detalhes fisiológicos de como essa preparação se processa. Em trabalhos desenvolvidos por Robert W. Levenson, Paul Ekman e Wallace V. Friesen, em 1990, e citados por GOLEMAN(1995:20-21), sabe-se que:

A ira, ao levar o sangue para as mãos, torna mais fácil pegar uma arma ou golpear um inimigo; os batimentos cardíacos ao serem acelerados e acompanhados por uma onda de hormônios geram uma pulsação, energia suficiente para uma ação vigorosa.

Da mesma forma, na surpresa, a emoção também prepara o corpo. O erguer das sobrancelhas permite a adoção de uma varredura visual mais ampla, e também maior quantidade de luz a atingir a retina. Isso oferece mais informação sobre o fato inesperado, tornando mais fácil perceber exatamente o que está acontecendo e conceber o melhor plano de ação.

Entre as principais mudanças fisiológicas da felicidade, está uma maior atividade no centro cerebral, que inibe os sentimentos negativos e favorece o aumento da energia existente.

Além disso, silencia aqueles que geram pensamentos de preocupação, trazendo um estado de tranqüilidade, que faz o corpo recuperar-se mais depressa do estímulo de emoções perturbadoras. Essa configuração oferece ao corpo um repouso geral, assim como disposição e entusiasmo para qualquer tarefa imediata e para marchar rumo a uma grande variedade de metas.

Com o medo, o sangue vai para os músculos do esqueleto, como os das pernas, tornando mais fácil fugir - e faz o rosto ficar lívido, uma vez que o sangue é desviado dele (criando a sensação de que "gela"). Ao mesmo tempo o corpo imobiliza-se, ainda que por um momento, talvez dando tempo para avaliar se esconder-se não seria uma melhor reação. Além disso, circuitos nos centros emocionais do cérebro disparam a torrente de hormônios que põem o corpo em alerta geral, tornando-o inquieto e pronto para agir, e a atenção se fixa na ameaça imediata, para melhor calcular a resposta a dar.

Uma das principais funções da tristeza é ajudar a se ajustar a uma perda significativa, como a morte de alguém, ou uma decepção importante. A tristeza traz uma queda de energia e entusiasmo pelas atividades da vida, em particular diversões e prazeres e, quando se aprofunda e se aproxima da depressão, reduz a velocidade metabólica do corpo. Esse retraimento introspectivo cria a oportunidade para lamentar uma perda ou uma esperança frustrada, captar suas conseqüências para a vida e, quando a energia retorna, planejar novos começos.

#### **4.4 Impulso poderoso nas relações sociais**

De acordo com GOMEZ(1992), a motivação é a forma de sentir-se bem no trabalho e na família; a motivação é um recurso que as pessoas só encontram dentro de si mesmas, os outros podem atrapalhar; perceber sua importância na conquista de resultados coletivos é um

grande estimulante, quando trabalhamos, produzimos algo para nós mesmos, embora quase sempre a serviço de alguém e a atenção é melhor que um elogio; ouvir o que alguém diz, ainda que seja para discordar, estimula muito mais que um elogio vazio.

A falta de motivação é um dos mais comuns e graves efeitos da depressão e para que isto seja superado, ouvir as pessoas é o melhor meio de motivá-las, é uma atitude simples e rara ouvir os interlocutores e traz mais benefícios do que elogiar ou aplaudir.

O psiquiatra psicoterapeuta Wimer Botura, 50 anos, diz: “Não importa se discordamos daquilo que nos dizem, desde que a nossa resposta deixe isso claro, provando que demos atenção à sua fala”. (GOMEZ, 1992:55).

Muitas vezes, em casa, na escola e nas empresas as pessoas não são ouvidas e as vezes damos uma resposta qualquer para nos livrarmos dela quando na verdade o ato de ouvir, independente se discordamos ou não do que nos dizem, provamos que lhe demos atenção ou seja a pessoa quer ser ouvida, quer saber que existe efetivamente para a outra. Nem sempre concordar ou discordar de uma falha quer dizer que você está prestando atenção pois, não é raro ouvir alguém preocupado com outro assunto dizer “sim” ou “não” apenas para calar o interlocutor.

Estabelecer a relação entre o desempenho de cada um e a qualidade do mundo, faz com que o indivíduo sinta-se parte do todo e mais importante, porque, quem trabalha como se fosse dono da empresa, sente mais prazer quando soluciona um problema.

São inúmeros tipos comuns no universo profissional, que são moldados pelo relacionamento familiar; os pais autoritários explicam o medo que muitos sentem diante do chefe; as mães super protetoras costumam estar por trás de pessoas inseguras, porque são pouco acostumadas a descobrir por si; a procurar informações, tudo lhes é dado na mão. Os ciúmes mal resolvidos também geram competições destrutivas, esse tipo de pessoa, sente necessidade de comprovar, o tempo todo, seus erros e acertos e, com isso, elas atraem para si um sentimento de antipatia e uma concorrência desnecessária. Outro tipo comum e inseguro, formado talvez por falta de escuta adequada na família ou na escola, que é aquele que rebate a conversa com um comentário qualquer pessoal, desde que seja feito em relação a ele.

Nas empresas, saber ouvir, desenvolve as relações internas e externas, proporcionando uma melhor integração social e maior produtividade.

Na escola, saber ouvir por parte dos professores, acalenta o sentimento de motivação da criança e ensiná-la a “saber ouvir” vai auxiliar no seu desempenho social e no exercício futuro de sua cidadania.

Segundo BERGAMINI(1991), os incentivos são objetos ou condições que pedem motivos e que, por isso, podem tornar-se finalidades para as quais se dirige o comportamento. Portanto, sua eficiência, para dirigir o comportamento, é proporcional às expectativas que apresentam ao indivíduo, do ponto de vista de seus motivos.

Desta maneira, se o alimento é um poderoso incentivo para a pessoa faminta, não teria valor de incentivo para uma pessoa cuja fome tenha sido inteiramente saciada.

Um incentivo pode também retirar sua eficiência do fato de ser algo que o aprendiz deseja evitar; esse seria o caso, por exemplo, do castigo e Lewin empregou o termo *valência*, utilizado na Química, para fazer referência à força líquida de um incentivo, num contínuo atração-fuga.

Evidentemente, a valência de um determinado incentivo varia de pessoa para pessoa e de época para época na mesma pessoa, de acordo com variações correspondentes nos motivos. O quadro é ainda mais complicado pelo fato de o comportamento do organismo ser sempre influenciado por um grande número de necessidades insatisfeitas, e também pelo fato de determinado incentivo poder ter valência positiva com relação a um motivo, e valência negativa com relação a outro.

Desta forma, notas boas são atraentes para a satisfação da necessidade de auto-estima, mas talvez não sejam tão atraentes para a participação. Incentivos também atuam em conjunto; a criança pode não apenas ser atraída pelas boas notas, mas também ser afastada dessa direção pelo medo do castigo das notas baixas.

O comportamento resultante das condições de dada situação será determinado pela valência líquida dos vários incentivos, tal como é determinada pela natureza e pela força dos motivos existentes em sua relação com as realidades da situação.

#### **4.5 Motivos intrínsecos e extrínsecos**

Os incentivos podem ser *intrínsecos*, isto é, inerentes à atividade; é isso que ocorre com a pessoa que aprende a tocar um instrumento pelo prazer estético dessa execução; podem ser *extrínsecos*, isto é, externos à atividade, como é o caso da criança que aprende Álgebra para receber um prêmio de seu pai. Na realidade, muitas vezes é difícil estabelecer a diferença entre incentivos intrínsecos e extrínsecos.

Desta forma, correr e jogar constituem um incentivo intrínseco, se a pessoa faz isso pelo prazer muscular que obtém; no momento em que tenta superar os outros - e, assim, satisfazer sua necessidade de aprovação social - o incentivo é extrínseco, pois deixou de jogar e começou a competir.

Em muitos casos, uma atividade envolve incentivos intrínsecos e extrínsecos. Um professor pode gostar de trabalhar com crianças, mas gostar também de ser pago.

De passagem, pode-se notar que os incentivos extrínsecos não são artificiais; podem estar ligados diretamente à atividade, tal como ocorre com notas e realização em Álgebra, ou ligados a ela apenas indiretamente, quando existe um prêmio em dinheiro para determinada realização na escola. Os incentivos, no entanto, mesmo quando externos à atividade, não podem ser externos aos motivos do aprendiz. Se o fossem, não seriam incentivos.

#### 4.6 Incentivos na sala de aula

Embora a motivação real da criança deva depender da satisfação de seus motivos, o professor pode usar muitos incentivos para estimular sua ação, isto é, atingir os motivos que já possui.

Desta forma, como já se disse, os incentivos retiram sua eficiência da potencialidade para satisfazer motivos; no entanto, a motivação real depende da criança, e o professor precisa aprender a pensar, não através de incentivos, mas em função de motivos básicos e da maneira pela qual podem ser satisfeitos, enquanto a criança faz o que a escola considera valioso.

O professor precisa conhecer os motivos da criança e os incentivos a que respondem, pois se a criança encontrar satisfação para suas necessidades no trabalho da sala de aula, não haverá necessidade de apresentar incentivos artificiais.

A indiferença ao trabalho escolar, mau comportamento e coisas semelhantes, deixarão de ser problemas. Antigamente, alguns problemas dos professores, ao motivar as crianças na sala de aula, decorriam de uma confiança excessiva nos incentivos extrínsecos.

Desta maneira, muitos professores, em vez de tornar o assunto interessante, provocador e satisfatório para as necessidades e as intenções dos alunos, tentam conseguir a

aprendizagem através de prêmios e castigos, apenas artificialmente ligados às atividades da escola. Isso não significa que os incentivos extrínsecos não tenham lugar na sala de aula, mas sim que têm claras limitações e o professor deve compreendê-las, para conseguir sua utilização eficiente.

Os incentivos extrínsecos podem ser ineficientes e prejudiciais nas seguintes condições:

a) Quando decorrem da autoridade do professor e não da relação entre a tarefa e os objetivos do aluno.

b) Quando são acentuados até o ponto em que se tornam desejáveis por si mesmos, excluindo o objetivo real. Desta forma, as notas muitas vezes se tornam tão importantes para os alunos, que estes já não se interessam em aprender, mas sim em obter pontos altos, ainda que desonestamente, sem o esforço necessário próprio da aprendizagem.

Em tais casos, as notas na realidade impedem a aprendizagem, pois obrigam o aluno a estudar, não o que é importante, mas o que provavelmente será pedido no exame.

Além disso, embora permitam alguma aprendizagem, esta desaparece no momento em que desaparecem os incentivos. Portanto, é desejável criar atividades automantenedoras, através de motivos habituais e de incentivos intrínsecos.

c) Quando são eficientes apenas para pequena parte da classe. Assim, o aluno bem dotado geralmente pode conseguir, sem muito esforço, êxito, elogio e outros incentivos, enquanto a criança menos inteligente não pode, por mais que se esforce, sequer aproximar-se de tais incentivos, de forma que precisa procurar outras maneiras de satisfazer suas necessidades.

d) Quando provocam perturbações emocionais. Quando existe apenas um prêmio ou uma recompensa, isso significa, automaticamente, que todos, com exceção de pequena

minoria, ficarão desapontados. A pequena minoria é constituída pelo vencedor e por aqueles que, suficientemente convencidos de sua incapacidade para competir, desistem sendo isso prejudicial para a máxima auto-realização da criança, que a escola procura estimular.

#### **4.7 Condições adequadas aos incentivos extrínsecos**

Ocorrem situações em que não há outra alternativa senão depender de incentivos extrínsecos. Estes são aceitáveis quando:

a) são usados para iniciar uma atividade automantenedora (ou reforçar recompensa inerente à atividade).

Evidentemente, qualquer atividade nova só pode ser motivada através da atuação de incentivos intrínsecos depois de a criança ter tentado realizá-la, pelo menos uma vez, sob condições recompensadoras; depois disso, a atividade pode suprir sua recompensa e o incentivo pode ser afastado.

De maneira semelhante, não é errado elogiar, a fim de acrescentar um incentivo à natural satisfação que a criança obtém com o trabalho bem realizado;

b) a atividade nunca pode ser automantenedora. Algumas atividades, como a limpeza do lixo, provavelmente sempre precisarão de motivação extrínseca. Assim também as associações arbitrárias, como não têm estimulação inerente, não podem ser automotivadoras e precisam depender de incentivos extrínsecos.

#### **4.8 Os objetivos intrínsecos**

Os incentivos intrínsecos são provavelmente os melhores.

No entanto, a oposição extremada ao emprego de incentivos extrínsecos não é justificável, e já em 1935 THORNDIKE indicava que as vantagens da motivação intrínseca, diante da extrínseca, tinham sido exageradas.

Esta opinião foi confirmada, por exemplo, pelos estudos de SYMONDS E CHASE, (apud BERGAMINI, 1991) nos quais se verificou que o grupo extrinsecamente motivado, através de testes, conseguira quase cinco vezes mais progressos do que o grupo intrinsecamente motivado, e seis vezes mais do que um terceiro grupo, que não tinha incentivos específicos.

Em vez de fazer uma nítida distinção entre os dois incentivos, talvez o professor deva procurar, fundamentalmente, interessar a criança pelas atividades da escola, e fazer com que desenvolva um autoconceito orientado para a atividade escolar, como um caminho importante para a máxima auto-realização.

De outro lado, deve empregar cuidadosamente os incentivos extrínsecos, e dessa maneira utilizar os motivos da criança para atividades que estimulem a auto-realização.

#### **4.9 A Motivação - uma necessidade e um problema permanente**

##### **4.9.1 Uma necessidade**

Embora se apresentem dúvidas a respeito, <sup>?</sup> segundo a “Coleção Psicologia Educacional”, geralmente se admite que a aprendizagem — pelo menos na situação atual — não pode ocorrer sem motivação, e que, além disso, a eficiência da aprendizagem está em proporção direta com a motivação do indivíduo (pelo menos até o ponto em que uma motivação demasiadamente intensa não causa uma perturbação no processo de aprendizagem).

É verdade que, às vezes, é difícil identificar a atuação do motivo; no entanto, sempre que ocorre aprendizagem, é preciso haver alguma motivação, consciente ou inconsciente, pois, sem ela, não haveria obstáculo à satisfação da condição motivadora e, portanto, não haveria aprendizagem no sentido de modificação do comportamento. Isso pode explicar por que a criança é, muitas vezes, capaz de reconhecer carros por marca e por ano, embora o adulto médio raramente tenha interesse suficiente para fazê-lo.

Da mesma forma, é comum que a criança não saiba como escrever uma palavra que acaba de ler, assim como o adulto não consegue recordar o nome do presidente cujo retrato aparece numa nota de dinheiro, ou o número de degraus num lance de escada que usa constantemente. Isso depende da motivação do indivíduo.

O professor não precisa preocupar-se em criar motivos no aprendiz. Sua tarefa consiste em valer-se dos muitos motivos sempre presentes no aluno, e dirigi-los para a busca de objetivos satisfatórios. *autor*

A qualidade humana mais fundamental é um impulso inato para atingir o limite do próprio desenvolvimento e da auto-realização; as pessoas desejam fazer coisas, desejam ser alguém. As crianças não constituem exceção; gostam de trabalhar através de desafios, a fim de conseguir maior competência e, se não foram atingidas severamente por fracassos anteriores, pode-se confiar nelas para um avanço próprio, com um mínimo de estimulação do professor. Tudo que o professor precisa fazer é apresentar orientação para seus esforços de desenvolvimento. *autor*

Quando, na sala de aula, o aluno vê um uso real do que aprende, em função da satisfação de suas necessidades e de realização de seus objetivos e intenções, não existe o problema de motivá-la, pois trabalhará com entusiasmo, iniciativa e perseverança — e, desta

maneira, não mais serão necessários os desesperados acúmulos de incentivos e coerção ou a interminável repetição.

Infelizmente, grande parte daquilo que a criança deve fazer na classe não tem, segundo julga, muita relação com qualquer coisa fora da classe ou do exame.

Isso é especialmente verdade no caso do curso secundário, onde grande parte das disciplinas é relativamente abstrata e distante dos objetivos imediatos do estudante; é mais verdade ainda no caso da escola secundária tradicional, cujo currículo é muitas vezes baseado em motivos adultos, e cujos objetivos dependem de exercício.

Neste caso, muitas vezes o professor não tem outra alternativa senão recorrer a vários recursos de coerção, a fim de conseguir alguma aprendizagem. Ainda hoje, grande parte da aprendizagem de línguas, por exemplo, não parece relacionada com a comunicação fora da escola.

Além disso, o estudante secundário tende a ter muitos outros interesses e maior habilidade para satisfazer suas necessidades de maneiras mais fundamentais para ele, de tal maneira que freqüentemente o trabalho escolar se torna um assunto muito secundário.

Muitas vezes, os professores lutam, valentemente, para ensinar coisas em que as crianças não estão realmente interessadas. Se houvesse alguma forma para fazer com que a criança levasse para a sala de aula o mesmo entusiasmo empregado no recreio ou em suas distrações, estariam resolvidos os problemas de motivação para o professor.

Para ser eficiente, o currículo precisa, não apenas ligar-se às necessidades da criança, mas tornar-se suficientemente dinâmico, de forma a poder enfrentar a competição de outras atividades que pedem a atenção da criança. Pode-se até dizer que, geralmente, embora nem sempre, não se deva esperar que a criança aprenda algo que ainda não tem significação para seus objetivos e intenções.

Quando ocorrem exceções a essa regra, deve ser fácil para o professor valer-se de alguns apoios, entre os quais o desejo que o aluno médio<sup>7</sup> tem de agradar seu professor, ou valer-se até de firmeza para fazê-lo superar essas dificuldades; todavia, quando usados como impulsionadores de material inútil e sem sentido, tais recursos logo perdem sua eficiência!

#### 4.9.2 Um problema permanente

Provavelmente em nenhuma outra área da atividade pedagógica o professor é tão inadequado quanto na de motivação. Alguns estudos, como o de DAVIS(1989), verificaram que a motivação é o maior problema dos professores de todos os níveis da escola pública; além disso, uma visita casual à classe normal<sup>7</sup> tende a revelar que uma, ou várias crianças estão apáticas, e fazem os movimentos de participação nas atividades da aula, mas na realidade, realizam muito pouco ou nada.

Depois de enfrentar, repetidamente, “eu não posso entender isso”, “isso é coisa de meninas”, “eu nunca vou usar isso”, e outras formas ainda mais comuns de resistência passiva dos estudantes, o professor geralmente desiste de melhorar a situação, e racionaliza a sua ineficiência, dizendo que uma criança faltou muito à escola, que outra não tem conhecimentos anteriores, que uma terceira não está interessada, que os pais não cooperam.

Outros professores não desistem tão facilmente e, através de ameaças, apelos, e recompensas, em ordem mais ou menos casual, tentam obter algo semelhante a uma atividade do estudante; no entanto, suas nervosas tentativas para motivar, geralmente servem apenas para agravar o problema.

“Quando não ocorre atividade, pode-se estar quase certo de que a operação está movimentada por mistura de baixa octanagem, complicada por freios de emergência, sob a forma de deficiências escolares, bloqueios emocionais, falta de maturação ou de

experiência. No entanto, ao contrário do que o professor gostaria de crer, a fim de justificar sua incapacidade, o aluno não é preguiçoso” (HUNTER, 1988:69).

No recreio, é tão ativo quanto o gênio de sua classe e, depois da escola, pode encantar o seu empregador, no armazém ou no posto de gasolina, com sua energia e seu desejo de cooperar. Apenas a escola o deixa frio!

Em resumo, o professor não compreende o que interessa à criança. Não compreende que talvez o aluno tenha sido levado a formar uma auto-imagem que o leva a rejeitar tudo que se ligue à escola, ou que o trabalho escolar não está ligado às suas necessidades e intenções, nem sabe como modificar a situação.

“Talvez a falta de competência do professor, nesse campo, decorra de uma superacentuação, durante o período de preparação do professor, em <sup>que</sup> e como, e uma correspondente falta de ênfase no porquê; no entanto, qualquer que seja a razão, é necessário conhecer melhor a psicodinâmica do comportamento humano, na medida em que esta se refere ao comportamento em geral e à aprendizagem na sala de aula, em particular”.

(BERGAMINI, 1991:98)

Vale dizer, o professor precisa compreender tanto a teoria quanto o método de motivação, de maneira que possa ser mais eficiente como professor, pois, como disse DAVIS (1989), “o problema mais importante do ensino é o da motivação”.

*Está um pouco confuso no início. Fazer um pouco mais claro no final.*

*Bibliografia, na sua maioria, pouco atualizada. Perdura, no entanto, incongruência entre o objetivo da pesquisa, a perspectiva construtivista e a teoria sobre motivação.*

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 Instrumento ✓

Para o desenvolvimento prático deste estudo foi aplicado no mês de junho de 2001 um questionário, com questões abertas, conforme Anexo I.

### 5.2 População

Foram abordados uma amostra de 13 professores de educação infantil.

### 5.3 Avaliação

Para a avaliação dos resultados as respostas foram agrupadas conforme similaridades de forma a categorizá-las.

*tipo de pesquisa? Justificativa*

*Tratamento dos dados* {

- categorização*
- análise qualitativa das categorias*
- análise quantitativa*
- Tratamento estatístico?*

*horal?*

## 6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo pretende-se mostrar através de tabela, gráficos e comentários os resultados da pesquisa de campo efetuada com professores e observações aos alunos, através da aplicação de um questionário, com perguntas abertas cujas respostas foram categorizadas de acordo com a similaridade das mesmas.

Na questão 1

*Faixa etária dos alunos*

Como é o relacionamento social

a) Professor x criança ✓

**Tabela 1a – Relacionamento professor x criança**

<i>Alternativas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Relacionamento bom, pois a professora já conhece bem cada aluno... existe diálogo e muita conversa	7	53,8%
Há uma amizade bem dosada...	1	7,7%
Às vezes, é complicado o relacionamento professor-criança, por motivos de sua carência familiar, que prejudica um pouco nas atividades escolares	4	30,8%
Esse relacionamento no início do ano foi difícil e complicado. As crianças tiveram que se separar de seus pais, algo que para elas é como se fosse a primeira grande barreira de sua vida. Felizmente, parece que a professora conseguiu conquistá-las, demonstrando confiança e proteção.	1	7,7%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Nota-se pelas respostas que no geral, o relacionamento entre os professores e os alunos é muito bom, e com o decorrer do ano melhora.

$$7 + 3 + \frac{1}{2} = 8 \frac{1}{2}$$

$$4 + \frac{1}{2} = 4 \frac{1}{2}$$

b) Criança x criança ✓

**Tabela 1b – Relacionamento criança x criança**

<i>Alternativas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
As crianças se relacionam bem entre si, são compreensivas e carinhosas umas com as outras. Elas defendem umas às outras	4	30,7%
Entre elas o relacionamento é normal, mas às vezes tem crianças que se mostram um pouco mais agressivas com as outras	3	23,1%
Depende muito da criança. Tem aquelas que preferem se isolar, brincar sozinha e até na hora de fazer suas atividades elas se comporta bem sozinha. Tem criança fechada, até individualista.	6 //	46,2%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Percebe-se que as crianças são bem unidas, que se há algum problema tentam se ajudar umas as outras. Mas ainda assim sob a visão das professoras a maioria são crianças introspectivas, que se fecham no seu mundinho e buscam a auto-suficiência.

Na questão 2 – Há diferença no relacionamento das crianças do início do ano letivo até o momento presente-junho/2001?

Sim. No início do ano letivo as crianças não se entendiam, tudo tinha que ser do jeito que elas desejavam, não tinham paciência, eram agitadas e nervosas. Atualmente estão mais receptivas e compreensivas, brincam juntas. Realmente, houve grandes mudanças, respeitam-se mutuamente, mas também há cobranças entre elas, quando as regras do jogo não são observadas. Evidentemente já se conhecem e as amizades já estão mais fortalecidas, portanto o trabalho pedagógico no sentido do relacionamento social torna-se mais fácil.

Sobre a questão 3, “quais as dificuldades que você aponta no relacionamento das crianças e com as crianças”, as respostas foram:

**Tabela 2 - Quais as dificuldades que você aponta no relacionamento das crianças e com as crianças**

<i>Alternativas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Tem crianças muito carentes, essas têm mais dificuldades de se relacionarem com as outras, elas são individualistas. Eu não tenho dificuldade nenhuma com elas. Procuro sempre conversar.	4	30,7%
Ciúmes umas das outras. O egoísmo nessa faixa etária é comum. O individualismo nos momentos em que devem dividir os brinquedos. Dificuldades de comunicação e expressão, pois a maioria não sabe falar corretamente.	5	38,5%
A agressividade que eles trazem de casa, a carência que muitas vezes atrasa o aprendizado e o comportamento difícil de alguns deles.	4	30,7%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Os respondentes<sup>7</sup> disseram que ainda há crianças que são tímidas, muito fechadas, e também crianças que são muito agressivas. Por isso, procuram conversar com as mesmas, saber se há algum problema em casa. O que acontece é que nesta faixa etária realmente a criança é egoísta e não gosta de dividir nada com os outros.

*autor que sustenta está afirmar?*

Na questão número 4 – Como o professor define um bom relacionamento de acordo com a faixa etária da criança, os resultados foram:

**Tabela 3 – Como o professor define um bom relacionamento de acordo com a faixa etária da criança**

<i>Alternativas</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Percentual</i>
Para ter um bom relacionamento a professora tem que passar uma certa confiança para a criança, para que essa possa confiar nela, e sentir-se bem ao seu lado, como uma protetora.	7	53,84%
Para se manter um bom relacionamento com as crianças é preciso respeitá-la, ou seja, trabalhar e adaptar a sala de aula, o ambiente de acordo com a sua idade. A criança tem que se sentir bem, amada e protegida.	2	15,38%
Bom relacionamento é aquele em que o professor e a criança caminham juntos, respeitando a fase de cada criança buscando apoio junto aos pais com métodos adequados, para a realidade do trabalho.	3	23,08%
Quando uma compreende a outra, brincam juntas, nos momentos de choro os amiguinhos tentam acalmar uns aos outros e principalmente compreendem e sabem a importância de pedir “desculpas”.	1	7,7%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

?

Todos os respondentes de um modo geral, acham que deve haver um respeito para com as crianças, muito diálogo, e também fazer com que eles se sintam a vontade, que possam confiar na professora e nos demais, visto que tem que se relacionar com outras crianças.

Na questão número 5 – “A proporção das crianças que têm um bom desenvolvimento social é maior das que têm mais dificuldade de se relacionar com as outras?”, as respostas foram:

As respostas foram afirmativas. Por as crianças serem ativas têm mais facilidades em se relacionar com as outras e que também traz em si, na grande maioria, o espírito de liderança, isto é muito bom na conquista de amizades entre elas.

Já na questão número 6 – “O desenvolvimento social é diferente entre meninos e meninas?”

**Tabela 4 – “O desenvolvimento social é diferente entre meninos e meninas?”**

<i>Alternativas</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Percentual</i>
Não	8	61,5%
Depende da criança. Tanto meninos como meninas que são tímidas, retraídas apresentam dificuldades em se relacionar, na hora de brincar, de dividir os brinquedos, de pegar algum objeto, em falar com as pessoas, participar de teatro, dança e festa.	2	15,4%
Sim. As meninas têm um desenvolvimento mais rápido, enquanto os meninos são mais lentos.	2	15,4%
Não. A relação entre eles é por igual, tanto menina quanto menino, o que diferencia é que algumas são mais líderes do que as outras.	1	7,7%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

As respostas no geral mostram que o desenvolvimento tanto de meninos como meninas é igual, e aqueles que são tímidos, retraídos, têm mais dificuldade para se desenvolver.

Na questão 7 – “Quais as estratégias pedagógicas que você utiliza quando percebe alguma dificuldade no que se refere ao relacionamento de alguma criança?”. As respostas foram:

**Tabela 5 – Quais as estratégias pedagógicas que você utiliza quando percebe alguma dificuldade no que se refere ao relacionamento de alguma criança?**

<i>Alternativas</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Percentual</i>
Eu utilizo o diálogo, acho que não tem coisa melhor do que você sentar a criança em seu colo e conversar com ela. Pois, na maioria o que falta é isso, porque seus pais trabalham o dia inteiro e muitos que já presenciei, não tem um pingão de paciência.	9	69,2
Converso primeiramente com a criança. Depois procuro conversar com os pais para ajudar a criança.	2	15,4
Muitas vezes a conversa, trabalhos em sala de aula que abordem o mesmo assunto, vivências que os levem a refletir e compreensão.	1	7,7
Promover a calma e o diálogo entre eles. Estimular conversas e assuntos de interesse e curiosidade da criança. Músicas calmas que chamem a atenção da criança. Exposição dos motivos do conflito, de maneira clara, calma, carinhosa, levando a criança a pensar no erro que cometeu.	1	7,7
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

A maioria dos respondentes, conversam com a criança, quando observam que há algum problema, procuram os pais, para saber o que acontece. Também utilizam métodos que interessam à criança, como músicas, assuntos que a mesma fique curiosa em saber, entre outros.

E na oitava e última questão, “O ambiente familiar é relevante no aspecto do relacionamento social da criança, como é tratada esta questão na Instituição de Educação Infantil?”. Obteve-se as seguintes respostas:

**Tabela 6 – O ambiente familiar é relevante no aspecto do relacionamento social da criança, como é tratada esta questão na Instituição de educação Infantil?**

<i>Alternativas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Sim, se sabemos que há algum problema, levamos até a direção, onde são convocados os pais da criança e dependendo do caso, encaminhados pais e filhos para o psicólogo. Toda essa interação faz com que a criança encontre na creche uma nova família, e um novo lar.	10	77%
Não. Muitas vezes a família é visitado pela coordenadora da escola onde são trabalhadas as necessidades básicas para um bom desenvolvimento social ou qualquer outro problema	3	23%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Observa-se pela maioria das respostas acima, que a participação da psicóloga, visto que os professores acham muito importante que haja essa interação entre a criança e a creche para um trabalho completo na educação das crianças, também há a visita da coordenadoria às famílias, para se saber sobre a dificuldade das mesmas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo primordial explorar, investigar como os professores vêm trabalhando a afetividade de seus alunos, e de que maneira o próprio aluno tem desenvolvido suas relações sociais, com os professores e seus colegas.

O caminho percorrido neste trabalho apontou para algumas reflexões a respeito do tema A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM SUAS RELAÇÕES SOCIAIS e auxiliando no levantamento de questionamentos favorecendo a possibilidades a respeito do valor de se trabalhar a dimensão afetiva de alunos.

Em relação ao resultado da pesquisa realizada, constatou-se que algumas crianças sentem e têm dificuldades para se relacionar, mas os professores procuram ajudar e auxiliar a estas crianças através de diálogos com as mesmas , trabalhando em conjunto com a família e profissionais de outras áreas.

Em se tratando da prática pedagógica, pode-se observar que a dimensão afetiva vem sendo trabalhada de forma sistematizada pela grande maioria dos professores entrevistados, e nota-se que a mesma está calcada em proposições de objetivos educacionais que visem a dimensão afetiva.

A afetividade será um marco na preparação do profissional do futuro, uma vez que: o que os futuros profissionais deveriam levar consigo ao sair da universidade, não é o conhecimento profissional, mas aquilo que deveria guiar-lhes o conhecimento profissional.

Todavia, a educação fundamentada na dimensão afetiva ainda é muito mais que uma corrente ou tendência educativa, é uma tarefa essencial.

Em se tratando de relação professor-aluno, ao contrário do que muitos professores podem pensar, não significa abrir mão da autoridade, mas, é o negociar, buscar normas que satisfaçam o coletivo e que contemplem esta relação.

O professor só merece este nome se ele tiver alguém que diga “este é o meu professor”. Aquele que tenha de seus alunos um olhar de reconhecimento também precisa dizer: “Este é meu aluno”. São relações que no nosso entender só se constroem na interação.

Acredita-se que o conteúdo e o pensar não se separam e a forma de trabalho sobre este conteúdo está ligada ao tipo de pensamento que o aluno vai desenvolver ao longo da sua vida.

Por isso, sabe-se que o papel central da escola é mais difícil, porque não se pode furtar de ensinar convivência, cooperação, solidariedade, generosidade, complacência, amizade, respeito mútuo, valorização do outro, etc. *criar motivação, talvez ...*

E não há didática para ensinar valores; o aprendizado se dá na forma como o professor se coloca em sua postura. O professor tem que repensar o seu papel, a partir das necessidades dos alunos, com o objetivo maior de formar o cidadão. *forma é método*

Cada aluno, dentro de suas peculiaridades, é um desafio para o professor. É um ser humano, esperando para tornar-se melhor. Só quem perde a capacidade de se encantar diante do ser humano e da história da humanidade não reconhece isso!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMINI, Cecília W. *Motivação*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991. ✓

BLOOM, Benjamin. S.; KRATHWOHL, David e MASIA, Bertram B. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Compêndio 2º - Domínio Afetivo. Porto alegre: Globo, 1976. ✓

BONAMIGO, Euza M. R. et al. *Como ajudar a criança no seu desenvolvimento; sugestões e atividades*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1986. ✓

COLL, C; et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. ✓

CORRÊA, Maria Regina Mendes Corrêa. *Psicologia: com saber, com afeto*. *Revista AMAE educando*, n. 254, set. 1995. ✓

CUNHA, N. H. S. *SIDEPE: Sistema de estimulação pré-escolar*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1983. ✓

FONTOURA, Amaral. *Psicologia Geral*. 19 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1969. ✓

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. ✓

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. ✓

GARDNER, H. *Inteligência múltipla: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. ✓

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. ✓

GOMEZ, A. P. "O Pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo". In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ✓

HUNTER, Madeline. *Teoria da motivação para professores; um livro programado*. Trad. de Marília C. Ribeiro e Ana Lúcia de Queiroz Oliveira. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988. ✓

KELLY, William. *A Psicologia Educacional*. 5 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969. ✓

LURIA, L. & VYGOTSKY, L. *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991. ✓

MURRAY, Edward. J. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. ✓

NETO, Samuel P. *Psicologia da adolescência*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1971. ✓

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino*. Caderno de Pesquisa. São Paulo: USP, 1995. ✓

PIAGET, Jean e BARBEL, I. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira de Ciências Sociais, 1986. ✓

SOBRINHO, José Dias(orgs.) *Avaliação institucional – teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. ✓

STEINER, Claude. *Educação emocional: um Programa Personalizado para Desenvolver sua Inteligência Emocional*. São Paulo: Objetiva, 1998. ✓

## **ANEXOS**

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO

- 1) Como é o relacionamento social:
  - a) professor x criança
  - b) criança x criança
- 2) Há diferença no relacionamento das crianças do início do ano letivo até o momento presente - junho/2001?
- 3) Quais as dificuldades que você aponta no relacionamento das crianças com as crianças?
- 4) Como define um bom relacionamento de acordo com a faixa etária da criança?
- 5) A proporção das crianças que têm um bom desenvolvimento social é maior/das que têm mais dificuldade de se relacionar com as outras?
- 6) O desenvolvimento social é diferente entre meninos e meninas?
- 7) Quais as estratégias pedagógicas que você utiliza quando percebe alguma dificuldade no que se refere ao relacionamento de alguma criança?
- 8) O ambiente familiar é relevante no aspecto do relacionamento social da criança, como é tratada esta questão na Instituição de Educação Infantil?