

**LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DE PAIS E PROFESSORES**

Greicy Boness de Araujo

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre em Psicologia sob orientação da Prof. Dra. Tania Mara Sperb

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Curso de Pós-Graduação em Psicologia  
Fevereiro, 2007.

Ao Luciano pela parceria, pela compreensão constante, pelo incentivo, por compartilhar tantos sonhos e conquistas, pela dedicação nesta nossa caminhada – a minha admiração e o meu amor; aos meus pais – Leida e Eduardo – pelo apoio incondicional, pela presença acolhedora, por lançarem a semente desta conquista no incentivo constante ao prazer pelo saber, por acreditarem que tudo é sempre possível, basta sonhar e buscar – a minha eterna gratidão; à minha irmã – Emylene - pelo cuidado, pelo carinho, um reencontro constante com outros tempos carregados de curiosidade – o meu afeto mais singelo. A eles dedico esta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tânia Mara Sperb pela presença marcante, pela sincera acolhida, pelo apoio constante, por abrir horizontes, contrapor idéias e me guiar por caminhos repletos de novas possibilidades no campo da pesquisa. Agradeço o aprendizado gratificante nestes dois anos de convívio.

Às professoras integrantes da Banca Examinadora pelas contribuições valiosas e pela oportunidade de aprimorar esta pesquisa, desde o início: à Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriana Wagner pelo exemplo e por compartilhar mais um importante momento na vida acadêmica; à Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Carmen Barbosa pelos enriquecedores comentários, pela abertura e receptividade; e à Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lia Freitas pelas orientações cuidadosas e sábias, pela disponibilidade e presteza.

Às direções e coordenações das escolas participantes, agradeço pela acolhida, pelo espaço e pelo investimento na produção de conhecimento. Às mães e professoras, agradeço por toda a confiança depositada e por suas preciosas narrativas que permitiram a concretização desta pesquisa.

À minha família agradeço pelo carinho, confiança, por compreender momentos de ausências, faltas, pelo estímulo constante, pela inspiração e pela força.

Aos amigos com os quais sempre pude contar, agradeço pelos momentos de partilha de ideais, de discussões animadas e de convivência calorosa que me incentivaram a seguir em frente.

À Deus, pela presença constante em minha caminhada.

À todos, que de alguma forma, contribuíram com esta pesquisa, os meus sinceros agradecimentos.

*Não há como negar o valor de uma educação  
bem pensada e bem feita desde a mais tenra infância,  
mas também não há por que pensar que sua ausência  
represente um fardo a ser carregado a vida toda,  
que ela determine um destino.*

*Basta pensar que, em momentos históricos importantes como a guerra,  
muitos homens mudam radicalmente  
de juízo, de postura, de conduta,  
às vezes para melhor, às vezes para pior  
(La Taille, 1999 p. 94).*

## SUMÁRIO

	Página
LISTA DE TABELAS .....	07
RESUMO .....	08
ABSTRACT .....	09
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO .....	10
1.1. A família e a educação das crianças .....	12
1.2. A questão dos limites no desenvolvimento infantil.....	13
1.3. A escola e a educação das crianças .....	18
1.4. A falta de limites na escola ou indisciplina.....	20
1.5. A Teoria das Representações Sociais .....	23
1.6. As representações sociais e a educação .....	28
1.7. Aspectos metodológicos das pesquisas sobre representações sociais na educação .....	29
1.8. Problema e objetivos da pesquisa .....	32
CAPÍTULO II	
MÉTODO .....	33
2.1. Participantes.....	33
2.2. Instrumentos e Material.....	33
2.3. Delineamento e Procedimentos Gerais .....	34
2.3.1. Delineamento.....	34
2.3.2. Procedimentos Gerais .....	35
2.4. Procedimentos de Análise dos Dados .....	35

### CAPÍTULO III

RESULTADOS.....	37
3.1. Dados provenientes das narrativas das mães .....	40
3.2. Dados provenientes das narrativas das professoras .....	49

### CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO.....	61
----------------	----

### CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	71
----------------------------	----

REFERÊNCIAS .....	74
-------------------	----

ANEXOS .....	79
--------------	----

Anexo A:Entrevista com as mães.....	80
-------------------------------------	----

Anexo B: Entrevista com as Professoras .....	81
--	----

Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Mães .....	82
--	----

Anexo D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras.....	83
--	----

Anexo E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Escola .....	84
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Temas e categorias oriundos da análise dos dados das mães .....	38
Tabela 2. Temas e categorias oriundos da análise dos dados das professoras.....	39
Tabela 3. Frequência das categorias oriundas do tema "Recursos para construir limites".....	40
Tabela 4. Frequência das categorias oriundas do tema "Fatores que interferem nos limites".....	43
Tabela 5. Frequência das categorias oriundas do tema "A experiência com limites".....	46
Tabela 6. Frequência das categorias oriundas do tema "Situações marcantes".....	48
Tabela 7. Frequência das categorias oriundas do tema "As manifestações da falta delimites".....	50
Tabela 8. Frequência das categorias oriundas do tema "Recursos para construir limites".....	52
Tabela 9. Frequência das categorias oriundas do tema "Fatores que interferem nos limites".....	56
Tabela 10. Frequência das categorias oriundas do tema "Situações marcantes".....	59

## RESUMO

A educação de crianças tem gerado inquietações na atualidade e observa-se que pais e professores demonstram dificuldades para delimitar seus papéis e ações no que se refere à colocação de limites. Tendo como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais, este estudo investigou as representações de mães e professoras sobre limites no desenvolvimento infantil com o objetivo de compreender como estas se relacionam com as práticas educativas. O estudo contou com a participação de 14 mães e 8 professoras de educação infantil de escolas particulares de Porto Alegre. A entrevista narrativa e a análise de conteúdo foram utilizadas, respectivamente, como procedimentos de coleta de dados e análise. Os resultados indicaram a representação de limites, preferentemente, como fronteiras a serem respeitadas em prol da moralidade. O uso do diálogo é um recurso presente nas narrativas das mães e professoras, assim como a necessidade de tolerância. Mães e professoras demonstram muitas dúvidas, culpas e inseguranças que repercutem no desenvolvimento dos limites das crianças. As professoras atribuem a responsabilidade da falta de limites às famílias. Já as mães não percebem a escola como uma aliada na educação das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento; limites; narrativas; representação social



## **ABSTRACT**

### **Children and the construction of limits: Mothers and teachers' social representation**

Nowadays, children's education is generating apprehension in parents and teachers who show difficulties in delimiting their roles and actions when related to the placing of limits. Based on the Theory of Social Representations, the present study investigated the social representations of mothers and teachers about limits in children's development with the aim of understanding how these representations relate with educational practices. Fourteen mothers and eight teachers of private preschools of Porto Alegre participated in the study. Narrative interviews and content analysis were used respectively as procedures of data collection and data analysis. Results indicated the representation of limits mainly as barriers to be respected in favor of morality. The use of dialogue is a resource used in the narratives of mothers and teachers as well as the need for tolerance. Mothers and teachers show many doubts, guilt and lack of security that reflect in children's development of limits. Teachers attribute the lack of limits to families and mothers do not consider school as an allied in children's education.

Key words: children development; limits; narratives; social representation

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem gerado mudanças na vida dos indivíduos, nos campos econômico, social, político, psicológico e cultural. Dentre as transformações sociais, pode-se citar o crescente processo de industrialização, novas concepções sobre a infância, a conquista dos direitos da mulher e sua participação crescente no mercado de trabalho. Todas estas mudanças repercutem diretamente no funcionamento familiar e ocasionam modificações nos papéis de cada um dos membros da família e em suas formas de interação.

A educação dos filhos, que se constitui como a tarefa mais complexa da família, também acaba passando por inúmeras readaptações. Estratégias educativas consideradas adequadas em épocas anteriores são questionadas na atualidade. As teorias psicológicas e pedagógicas contemporâneas sobre desenvolvimento infantil influenciam a forma como a criança é percebida, os ideais de parentalidade e as práticas educativas. Wagner, Predebon e Falcke (2005) salientam que novos padrões, valores e modelos de relação são estabelecidos entre pais e filhos. As autoras ressaltam ainda que, embora os pais sejam agentes ativos na transmissão dos valores, das crenças e dos ideais educativos, não são os únicos. A comunidade, grupo de amigos, meios de comunicação e a escola são também agentes significativos neste processo. A educação e o desenvolvimento das crianças são cada vez mais compartilhados pela família com outras instâncias, como a escola. Segundo Faria Filho (2000), a instituição escolar adquiriu grande relevância na tarefa de educar e assumiu, ao longo dos tempos, um papel tão importante quanto o da família. A escola fortaleceu-se como o *locus* fundamental da formação das novas gerações, deslocando outras instituições, como a família e a igreja, de seus lugares tradicionais de educação.

A temática da educação de crianças tem gerado inquietações em vários segmentos. Observa-se na atualidade que tanto pais quanto professores demonstram ter inseguranças e dificuldades para delimitar seus papéis e ações, principalmente, no que se refere à autoridade e colocação de limites. Existe uma tendência de ambos de delegar os cuidados e existem muitas dúvidas em relação

ao que é dar limites e possibilidades às crianças. La Taille (1999a) salienta que a palavra limites tornou-se uma constante no vocabulário educacional, envolvendo uma série de dificuldades e dilemas. Esta expressão vem sempre associada a questões de obediência, respeito e disciplina, assim como à educação moral.

No âmbito escolar, as manifestações da falta de limites traduzidas, muitas vezes como indisciplina, são consideradas, já nos anos 90, como um dos obstáculos centrais ao trabalho pedagógico (Aquino, 1996). Para Aquino (1996), a falta de limites na escola traduz-se por atitudes como bagunça, maus comportamentos e desrespeito à figura de autoridade. Neste mesmo período, Rego (1996) ressalta que enquanto os educadores costumam apontar a família como única responsável pela falta de limites, os pais referem que são os professores que não têm autoridade para com as crianças.

Percebe-se, deste modo, certa confusão entre o que cabe aos pais e à escola, no desenvolvimento dos pequenos. A Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) pode ser um modo de auxiliar no entendimento destas questões, pois possibilita a investigação de percepções compartilhadas e construídas sobre situações sociais. Moscovici (2003) define representação social como um conjunto de conceitos e explicações, originado na vida cotidiana e que funciona como uma espécie de teoria de senso comum. Ela serve para orientar práticas e justificar comportamentos e posicionamentos. Biasoli-Alves (1997) salienta que as idéias sobre desenvolvimento infantil emergem em contextos históricos e culturais. Isso faz com que as explicações teóricas e representações elaboradas sobre tais aspectos sejam sempre um subproduto da história humana social.

Para compreender a problemática dos limites e os papéis da família e da escola nesta questão, este estudo investiga as representações sociais que mães e professoras têm sobre limites no desenvolvimento infantil. O conhecimento destas representações pode possibilitar a compreensão dos valores, crenças e teorias subjacentes às práticas educativas empregadas pela família e pela escola na construção dos limites das crianças.

### **1.1. A família e a educação das crianças**

A família é considerada a sede de trocas afetivas intensas, da socialização, e da construção da primeira identidade infantil. Os padrões culturais, valores e normas de conduta do contexto social são repassados pela família às gerações mais novas que os assimila de acordo com suas particularidades. Este processo iniciado na família possibilita as bases para o desenvolvimento social posterior. (Bem & Wagner, 2006; Biasoli-Alves, 1997).

Dentre as funções sociais da família, a educação dos filhos tem sido apontada como a mais complexa, nos tempos atuais, conforme Wagner e cols. (2005). Segundo as autoras, as transformações sociais e familiares facilitaram a ruptura nos padrões existentes, com a conseqüente perda de referenciais e induziram a modificações nas relações, metas e valores educacionais. É comum aos pais apresentarem anseios e dúvidas sobre o sentido da educação e, portanto, sobre qual a melhor maneira de educar seus filhos.

A importante tarefa da educação das crianças não se caracterizou sempre do modo como se conhece hoje. Autores clássicos, como Ariès (1978), salientam que na Idade Média as crianças eram enviadas às casas de outras famílias, a partir dos sete anos, para que aprendessem as boas maneiras. A educação assumia a forma de aprendizagem do serviço doméstico e, através desta prática, o mestre transmitia seus conhecimentos e valores humanos. A família não podia alimentar um envolvimento mais profundo entre pais e filhos, embora este fato não implicasse em falta de amor. Já nos séculos XVI e XVII, Ariès (1978) aponta uma transformação no sentimento de família e na atitude frente às crianças. A família passa a concentrar-se em torno dos pequenos e as questões de moralidade, e assim das regras e disciplina, assumem um caráter fundamental. Neste momento, a escola surge para afastar as crianças do mundo dos adultos e preservar sua moralidade. Juntamente com a escola, a sociedade e a família se responsabilizavam pela educação moral da criança.

O século XX vai mostrar a progressiva valorização da criança na sociedade e a centralidade da posição do filho na família. Betts (1999) salienta que este se torna objeto de investimento econômico, existencial e afetivo, considerado o herdeiro e o futuro da família. Enquanto novas teorias pedagógicas e psicológicas ensinam que a espontaneidade da criança não deve ser restringida ou limitada para não lhe deformar a personalidade, o Estado passa a se ocupar da defesa dos direitos infantis. Neste contexto, as funções da família ficam cada vez

mais restritas, passando a instituição a ser olhada com desconfiança no que concerne à sua capacidade de educar os filhos. La Taille (1996) acrescenta ainda que a nova família se organiza em função da criança e não dos adultos, o que está relacionado aos ideais de culto à beleza e à juventude, prevalentes na sociedade contemporânea.

Desde a década de 90, autores (Biasoli-Alves, 1997; Caldana, 1998) ressaltam mudanças na forma pela qual a família exerce a tarefa da educação dos filhos. No início do século XX, a obediência aos pais era efetiva e havia um distanciamento demarcado entre a criança e o mundo dos adultos. A educação era marcada pela contraposição de desejos e restrições, algumas impostas pelas condições de vida outras pela figura de autoridade. Já hoje, a preocupação é desenvolver a autonomia da criança e respeitá-la em suas intenções, sentimentos e motivações. A preferência dos pais se dá pelo uso de técnicas disciplinares não punitivas e a comunicação é o recurso mais utilizado. Caldana (1998) reforça que a educação, orientada pela sociedade de consumo, apóia-se num imaginário no qual o bem-estar individual coloca-se como meta suprema, com pouco espaço para outro, para a dor e para o limite.

A grande preocupação com o bem estar subjetivo da criança e com estratégias parentais que o favoreçam é também observado por Thompson Raynor, Cornah, Stevenson e Sonuga-Barke (2001). Os autores apontam a associação recorrente entre o estabelecimento da confiança, segurança, prevenção de problemas emocionais e o uso de recursos racionais como a negociação e as explicações. Já estratégias mais rígidas e punitivas são descritas como ineficientes para atingir estes propósitos e associadas a problemas de comportamento infantil. Como complementam Paggi e Guareschi (2004), os pais apresentam como preocupação central a estimulação dos filhos para um bom desenvolvimento, além de incentivar atitudes, como iniciativa e autonomia. Para eles, o diálogo assume grande importância, com o afrouxamento das regras, evidenciando-se desta forma uma progressiva permissividade nas práticas educativas, com a passagem a um reinado de “tirania dos filhos”.

## **1.2. A questão dos limites no desenvolvimento infantil**

A questão dos limites emerge neste novo contexto social, no qual as famílias de forma geral estruturam a educação de seus filhos com menos autoridade e com maior permissividade. A centralidade desta questão no

desenvolvimento infantil é abordada por autores de diversas correntes teóricas, que enfatizam a sua importância para a saúde mental das crianças.

La Taille (1999a) refere que, com frequência, o termo limites é empregado de forma queixosa, sendo associado à obediência, ao respeito, à disciplina, retidão moral e cidadania. A palavra sugere, por um lado, fronteira, delimitação entre territórios e, de outro, a noção de transpor e de ir além. Para o autor, a palavra limite possui três dimensões: a de transpor os limites para a maturidade e a excelência; respeitá-los em prol da moralidade; e construir limites que permitam preservar a própria intimidade. No sentido usual e restritivo, La Taille (1999a) refere que o vocábulo limite trata daquilo que é permitido ou proibido e esta é a conotação usualmente associada às formas gerais de educação. Segundo o autor, a colocação de limites, neste sentido, faz parte do processo educativo e civilizador, pois a ausência destes poderia gerar uma crise de valores e um retorno a um estado de selvageria.

Fazendo uso do referencial psicanalítico, Dolto (1998) diz que a colocação de limites não significa simplesmente a imposição de uma série de comportamentos, mas relaciona-se com o ato de ajudar a criança a construir-se, ensinando-lhe o respeito por si mesma, através do respeito dos adultos por ela. Para a autora, a educação dos limites inicia com o conhecimento do próprio corpo, do mundo, das regras e dos interditos da sociedade. Isto daria à criança a possibilidade de desenvolver também o senso crítico. A educação dos limites inclui a assimilação do princípio da realidade, ou seja, a idéia de que os desejos são legítimos, mas nem sempre realizáveis. Para ela a criança deve ser instruída sobre seus limites, possibilidades e perigos.

Na psicanálise, o mito do Édipo é a metáfora que introduz a criança na cultura e constitui-se como o motor da educação. Desta inserção irá resultar a relação da criança com regras, com a autoridade, com a moral e com as expectativas paternas. Estes aspectos ficam sediados no superego, a instância psíquica com a função de censor moral. A instauração do superego se dá por mecanismos complexos, dentre eles, a identificação. As características paternas são introjetadas ao longo do desenvolvimento e formam parte das características do superego. A severidade deste censor traduz a severidade da autoridade externa que foi em parte substituída e suspensa. Para a Psicanálise, portanto, a origem da moralidade infantil e da obediência pode ser situada na relação das crianças com os pais. Primeiramente, estão relacionadas a um temor em perder o amor e a

proteção por parte destes, além do receio de ser castigado. Aos poucos, este controle externo vai sendo substituído por uma obediência que não mais depende totalmente do olhar dos pais (Pereira, 1999).

La Taille (1996) também sustenta a tese de que as questões envolvendo indisciplina e, portanto limites, estariam ligadas a um enfraquecimento do vínculo entre moral e vergonha. Para ele, o sentimento de vergonha nasce quando a criança sente-se objeto do olhar, da escuta e do pensamento do outro, ao tomar consciência de si mesma. Aos poucos, a tarefa do desenvolvimento é associar esta vergonha a certos valores e ao juízo de valor que faz a respeito de si mesma. A busca de uma imagem positiva de si faz com que o medo da vergonha seja uma forte motivação à obediência. Em um primeiro momento, os motivos de vergonha e de orgulho são impostos pelos outros, principalmente pelos pais, e possuem um grande peso na formação da auto-imagem. Aos poucos, o peso do olhar alheio diminui, fortalecendo-se a autonomia e a criança começará a ter seus próprios parâmetros. O autor segue afirmando que a vergonha pode estar associada a várias causas, dentre elas, a de ter transgredido um preceito moral. Contudo, nem sempre esta imagem positiva de si inclui a dimensão moral, pois uma criança pode ser educada com poucas proibições e valores morais.

Quanto aos valores morais, Araújo (1999) faz referência às idéias de La Taille e de Blasi. Estes autores acreditam que para que uma pessoa tenha motivação para agir moralmente, os valores morais precisam estar integrados à sua identidade. Araújo (1999) também defende a posição de que no processo de construção da escala de valores, que é feita na interação do sujeito com o mundo interno e externo, os valores são posicionados de modo mais central ou mais periférico, o que influencia os pensamentos, as ações e as relações. O sujeito irá respeitar e admirar as pessoas que possuem os mesmos valores morais que aqueles integrados ao núcleo de sua personalidade. Seguindo o referencial piagetiano, ele diz que o sentimento de respeito pode vincular-se com a moralidade e exercer um papel de regulador das relações interpessoais. Para que haja respeito, também deve haver um mínimo de afetividade, pois esta regula as relações de reciprocidade e de consideração pelos demais.

As regras, valores, a moral e a ética são fundamentais para se viver em sociedade. Paggi e Guareschi (2004) dizem que fazer com que o filho não faça algo ou impor certa regra não significa ser injusto ou autoritário, pois as relações entre pais e filhos são realmente assimétricas. Seguem dizendo que, mesmo sendo

assimétricas, podem ser relações justas se o que as fundamenta é o compromisso com o desenvolvimento da criança e com sua evolução no campo social. Os pais precisam se apresentar aos filhos como um outro a quem devem respeitar, pois representam o mundo social com o qual a criança irá se defrontar posteriormente. É na relação parental que primeiramente se estabelece a noção de limites e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Deste modo, a colocação de limites como restrição não deve ser interpretada como algo negativo. Segundo Rego (1996), fazer com que as crianças introjetem as regras que implicam em valores e formas de conduta **tem**, justamente, o caráter positivo de situá-las na posição ocupada na família, na escola e na sociedade, de modo geral. Não transpor certos limites faz parte da moralidade. E estas regras e limites somente podem vir de seus educadores, ou seja, pais ou professores. Mais ainda, segundo Aquino (1996), a família também tem responsabilidade na estruturação psíquica e moral prévia ao trabalho pedagógico da escola. Antes do ingresso na escola, a criança precisa ter sido exposta à introjeção de determinados parâmetros morais e à permeabilidade das regras comuns. Tais aspectos possibilitam também o reconhecimento de uma alteridade e de uma autoridade.

A obediência às regras e à ordem social faz parte da construção da moralidade. Piaget (1932/1994) indica duas etapas distintas e complementares na constituição do desenvolvimento moral, que são a heteronomia e a autonomia. Na heteronomia as regras e valores morais são estabelecidos por um adulto ou uma figura de autoridade e as crianças obedecem, em uma relação de respeito unilateral. Já a autonomia requer maior amadurecimento e as regras são estabelecidas através de consentimento mútuo. Os atos morais são valorizados por si mesmos, independentes de conseqüências ou punições. Na autonomia, as relações sociais baseiam-se na cooperação e no respeito mútuo, de forma gradual e progressiva.

La Taille (2001) destaca que autores de diferentes concepções teóricas, freudianos e piagetianos, concordam que a moral autônoma só poderá fazer parte do universo infantil a partir dos oito anos, aproximadamente. Antes deste período, a criança é pré-moral. Ela obedece às regras ou por medo de perder o amor dos pais, ou por receio da punição ou ainda por admiração e medo das figuras parentais. Existe algo, segundo o autor, que antecede a moralidade e esse algo é a imposição de certas regras e formas de condutas coerentes com a moral.



Por outro lado, La Taille (1999a) observa que atualmente atribui-se muito mais autonomia de escolha às crianças do que era feito anos atrás. Existe o receio de reprimir os desejos e impulsos dos pequenos, assim interferindo em seu desenvolvimento pleno. Além disso, dadas as constantes transformações e mudanças dos últimos tempos, os adultos já não teriam tanta certeza se sabem mais que as crianças, sendo uma das conseqüências colocar menos limites aos filhos. Para o autor, a delegação de autonomia às crianças, implicaria também, em fazer uma análise do binômio liberdade-responsabilidade. Ao dar à criança a liberdade de escolha, os pais podem também estar conferindo a ela demasiada responsabilidade. Ele pontua que, em situações de decisão, que envolvem riscos ou conseqüências graves, as condições afetivas e cognitivas, informações, vivências e discernimento do jovem para tomar decisões devem ser **analisados** pelos pais. Não se trataria de negar desejos e iniciativas, simplesmente, mas de conversar com os filhos sobre a decisão, auxiliando-os a refletir sobre as conseqüências de seus atos.

Além da questão restritiva, a educação das crianças também envolve a idéia de ampliar horizontes, possibilidades e de transpor limites. La Taille (1999a) aponta esta outra dimensão de limites como fronteira a ser ultrapassada. Para ele, limite significaria, ainda, aquilo que pode ou que deve ser transposto pela criança para atingir a maturidade e a excelência. De acordo com esta concepção, transpor limites é crescimento, tanto no plano cognitivo, quanto na moralidade. Ele observa que “a infância, mesmo que vivida com plena felicidade, não é um fim em si, mas uma etapa a ser superada” (p. 13). O desejo de avançar se verifica a cada fase do desenvolvimento, quando a criança insiste em experimentar movimentos e se esmera em conseguir realizar algo ainda difícil, tendo em vista suas limitações. Ampliar possibilidades e horizontes é a mola propulsora do desenvolvimento e permite o êxito no que antes era impossível, a compreensão de coisas antes inexistentes ou misteriosas e a delimitação da própria individualidade. Educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites, é também ajudá-la no plano cognitivo e emocional a transpô-los, ir além deles, pois tudo o que uma criança deseja é não ser mais uma criança.

A concepção de transpor limites como crescimento no plano moral é descrita por Dolto (1998). Para a autora existe um segundo cordão umbilical que deve se romper que é o vínculo moral, tornando a criança capaz de ser senhora de seus atos e agir com uma consciência livre, sem ter que se balizar apenas no juízo

alheio. À medida que a criança consegue respeitar o outro e as regras de forma autônoma, ela atinge a maturidade. Dolto (1998) também enfatiza que a educação dos pais tem um papel de estimular comportamentos ativos e ricos em si mesmos e que gerem satisfação para a criança. Ela considera a educação, ao mesmo tempo, como uma arte e uma ciência, cujo papel é de colaboração com a vida, de apoio das forças morais naturais e de apelo ao desenvolvimento do espírito e do corpo.

Segundo La Taille (1999a), este objetivo é atingido quando se auxilia a criança a superar seus limites sem mantê-la em um estado infantilizado. Conforme o autor, isto acontece ao se restringir o interesse da criança a aulas agradáveis ou ao aprender brincando, por exemplo. Estas práticas educativas acabariam reforçando a sua motivação mais primitiva e o egocentrismo, restringindo os horizontes e desestimulando a criança a buscar a excelência. Ou seja, muitas vezes o que ocorre é que se aproxima a cultura da criança, ao invés de aproximar a criança à cultura. Para La Taille (1999a), as restrições devem ser pensadas em função da felicidade e do bem-estar do indivíduo e dos outros membros da sociedade. Neste sentido, a relação limites-educação é possível e realizável.

### **1.3. A escola e a educação das crianças**

Durante muito tempo, a educação infantil ficou ao encargo das famílias e dos grupos sociais aos quais as crianças pertenciam. Segundo Tiriba (2001), com o advento da industrialização, um novo estilo de vida se configura nas sociedades ocidentais. Homens e mulheres assumem postos de trabalho nas indústrias, trazendo como consequência o encaminhamento dos filhos às escolas. O papel de formação moral e afetiva que antes era de incumbência exclusiva da família passa a ser dividido com a escola. De acordo com Escame (2002), juntamente com a família, a escola também se torna um importante espaço de reprodução do conhecimento e de legitimação das normas, regras e padrões da sociedade.

Enquanto as primeiras escolas surgiram nos séculos XVI e XVII, Kuhlmann (1998) relata que as instituições de educação infantil, por sua vez, emergiram no século XIX. Segundo o autor elas foram influenciadas pelas idéias de Froebel que ressaltaram a importância da educação das crianças fora do lar. Apesar de valorizar as necessidades das crianças e um ambiente pedagógico rico e diversificado, Froebel também destacava que educação moral e a polidez eram as principais virtudes a serem ensinadas às crianças.

A conscientização pública acerca dos objetivos das escolas de educação infantil auxiliou a sua regulamentação, no Brasil, na Constituição Federal de 1988. Ela passa a ser reconhecida como um direito da criança, da família e como um dever do Estado. Além disso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), a educação infantil é incluída nos critérios de educação básica (Cerisara, 2002). As instituições de educação infantil, em termos nacionais, deveriam seguir os fundamentos definidos nas “Diretrizes Curriculares Nacionais”. Eles enfatizam o incentivo da autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum, trabalho com os direitos e deveres de cidadania, além do exercício do pensamento crítico, estímulo da sensibilidade e criatividade.

Apesar destas determinações, pesquisas atuais têm mostrado que não estão claros os papéis da família e da escola, no que concerne à educação das crianças (Aquino, 1996). Educadores e teóricos têm se questionado se a função da escola seria veicular conteúdo ou conformar moralmente os alunos às regras de conduta. Resultados encontrados por Aquino (1996), em um estudo que investigou as representações de professores e alunos de diferentes escolas públicas e níveis de ensino sobre a relação professor-aluno, mostraram que a educação escolar contemporânea está bastante associada a uma demanda de normatização da conduta alheia. Raras vezes, a escola é representada pelos educadores e pelos alunos como espaço de produção científica e cultural. Muita energia é despendida pelos professores e profissionais da educação com questões morais do aluno, em detrimento da função epistêmica, papel fundamental da escola na visão do autor.

Para Borges (1991) o papel da educação infantil, por muito tempo, esteve essencialmente vinculado ao desenvolvimento de hábitos e do senso moral, em detrimento da função de desenvolvimento das potencialidades das crianças. Para o autor, o objetivo da educação infantil seria de estimular o desenvolvimento de valores e de habilidades gerais da criança, como a inteligência, o domínio corporal e a capacidade de expressar seus pensamentos e sentimentos. Além disso, deveria incentivar a curiosidade para experimentar e testar hipóteses, de modo que o aluno seja preparado não somente para os desafios da escola, mas também para os da vida. Na visão de Galvão (2004), a oferta de um espaço efetivo para o brincar e para a expressão da gestualidade, bem como de conteúdos significativos e que desafiem o pensamento infantil, seriam objetivos centrais da educação infantil.

Para Dias e Vasconcellos (1999), a escola também desempenha papel fundamental na formação sociomoral dos indivíduos. Isso por ser um dos locais

onde as trocas sociais necessárias ao fortalecimento de comportamentos morais são desenvolvidas de modo intenso. As autoras relatam que não são os conteúdos transmitidos pela escola, mas o convívio com os pares o fator primordial para explicar a influência favorável da escola sobre o desenvolvimento das estruturas de consciência das crianças. Para as autoras, as práticas educativas empregadas pela escola irão fortalecer a heteronomia ou a autonomia, no desenvolvimento moral. Elas citam dois tipos de escola, em relação às suas práticas educativas. A escola tradicional centraliza-se na imposição de regras e de disciplina, no fortalecimento do individualismo e no respeito unilateral na relação professor-aluno. A obediência é esperada por parte das crianças, com a utilização de um sistema de punições e recompensas. A cooperação e as interações são pouco estimuladas. Já a escola ativa baseia-se nos interesses pessoais, na realização de tarefas conjuntas entre os alunos e nas trocas sociais. As relações de reciprocidade são estimuladas, o que fortalece a autonomia.

Segundo Rego (1996) e Araujo (1999), para que a criança possa atingir a autonomia ela precisa desenvolver mecanismos de auto-regulação de sua conduta e interiorizar regras e valores, o que deve ser promovido pelas práticas pedagógicas. Além disso, para Rego (1996), a criança precisa ser desafiada a tomar consciência do próprio comportamento, em um processo ativo de recriação e interpretação dos conceitos e significados a ela apresentados. O ensinar a pensar e a refletir sobre suas ações possui papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro, de pensar sob outros pontos de vista e de controle consciente do comportamento.

Freitas (1999) reforça que, de um ponto de vista piagetiano, a ação moral implica uma relação com o outro, pois não há sentimento de obrigação a não ser em uma relação interindividual de respeito. O vínculo estabelecido pelos pares é a base das relações de cooperação e de respeito mútuo

#### **1.4. A falta de limites na escola ou indisciplina**

A falta de limites ou a indisciplina, uma das principais dificuldades encontradas hoje no cenário escolar, é definida pelos professores, segundo Rego (1996), como comportamento inadequado dos alunos, sinal de rebeldia, intransigência, desrespeito pela autoridade, falta de educação, bagunça ou agitação psicomotora. A indisciplina engloba atitudes que vão desde não emprestar algo ao colega, falar sem ter sido solicitado, até a resistência a sentar-se

na cadeira (Lajonquière, 1996). Ou, ainda, inclui ações de desrespeito, seja pelo colega, seja pelo professor, seja ainda pela própria instituição escolar, o que traz à tona o problema da relação do aluno com um conjunto de normas (La Taille, 1996).

Aquino (1996) e Rego (1996) entendem que, para fazer uma correta leitura do fenômeno indisciplina, é necessário interpretá-lo como algo relacionado a um contexto maior. Ambos propõem uma reflexão séria acerca das questões sócio-históricas e do lugar que a escola, a criança e a moral ocupam, hoje, na sociedade. Neste sentido, La Taille (1996) refere que a valorização contemporânea da dimensão individual, em detrimento da pública, faz com que os alunos pouco considerem as funções de caráter público e social. Além disso, a relação comercial que se estabelece entre a família e a escola também contribui para a existência deste quadro. É o aluno quem julga, visto ser considerado o cliente, detentor do poder da compra. Ao professor, cabe motivá-lo, ao invés de censurá-lo. O culto à juventude e a vergonha de ser velho também influenciam o espírito atual, fazendo com que a família e a escola organizem-se em função da criança. “A escola passa a ser o templo da juventude, não mais o templo do saber” (p. 22). Os ídolos estão em outros lugares; o estudo e a instrução não são mais reverenciados.

Embora as transformações na família e na sociedade tenham peso fundamental na explicação da indisciplina, a parte que cabe à escola não pode ser esquecida. No que se refere a isto, Aquino (1996) observa que a indisciplina escolar também poderia estar indicando certo despreparo da escola para lidar com um novo sujeito social, fruto da democratização, desejando ainda o aluno submisso e temeroso de antigamente. A escola se encontraria, assim, incapaz de administrar as novas formas de existência social. Lajonquière (1996) acredita que, muitas vezes, o que está em pauta na escola é um programa de moralização da infância, com o objetivo de produzir uma criança afetiva e cognitivamente ideal.

Rego (1996) sugere que, mais do que apenas esperar transformações nas famílias, a escola poderia tratar de fazer uma reflexão acerca dos fatores que ocasionam a indisciplina em sala de aula. A autora comenta os resultados de uma pesquisa que equaciona indisciplina com práticas pedagógicas ineficientes e indica, como exemplo destas últimas, propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno. Além disso, aparece a cobrança excessiva da postura sentada, a inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para realização das atividades, a excessiva

centralização na figura do professor e o pouco incentivo à autonomia, ao diálogo e às interações entre alunos.

Nesta mesma perspectiva, Galvão (2004) contesta a cobrança da atenção concentrada e da imobilidade das crianças como pré-requisitos para a aprendizagem. A autora entende que tal exigência acaba sendo favorecedora da inquietude, da impulsividade e da agitação psicomotora dos alunos. Em sua opinião, isso acontece porque as escolas não levam em conta o fato de que estas habilidades fazem parte da aprendizagem e do próprio processo de desenvolvimento da criança. Assim, impor necessidades de contenção superiores às possibilidades das crianças significa colocá-las diante de exigências impossíveis de serem atendidas. Além disso, ela defende que a variação postural e o movimento podem auxiliar a aprendizagem e que a atenção concentrada pode ser ampliada quando a criança muda de posição, desloca-se e interage com colegas.

Na análise de La Taille (1999b), a indisciplina na escola envolveria ainda a questão da autoridade do professor e da autonomia do aluno. Para que a obediência e acato ao professor sejam aspectos efetivos nas crianças, no início da escolarização, os pais precisam delegar autoridade à escola. Contudo, o que se observa é que cada vez mais os pais atribuem mais responsabilidade à escola, sem delegar-lhe autoridade. E a escola deixa de exigir tal delegação, não deixando claro aos professores que se não tiverem autoridade sobre seus alunos, não conseguirão assumir seu papel. Além de não exigir a autoridade, muitas escolas se colocam realmente como uma empresa em concorrência com as outras, assumindo estratégias de *marketing* e se subordinando ao cliente. Para que a escola possa reencontrar seu lugar de formação para a cidadania, de transmissão do saber e da cultura é necessário que fuja do papel de prestadora de serviços e que exija sua autoridade, visto que serve aos interesses comuns.

Freinet e Freire (citados por Barbosa & Xavier, 2002) também afirmam que a falta de limites está diretamente relacionada ao interesse e entusiasmo das crianças pela aprendizagem e pela proposta pedagógica dos professores. Quando a criança participa de uma atividade que a motiva e entusiasma, ela se disciplina automaticamente. Galvão (2004) reforça que atividades interessantes e atrativas tendem a facilitar o envolvimento das crianças e que os conteúdos trabalhados não devem apenas ser restringidos à sua realidade concreta e imediata. Eles devem

revelar desafios, novas possibilidades de conhecimento, favorecendo ainda, a evocação do universo simbólico, importante no desenvolvimento do pensamento.

A preparação dos alunos para o exercício da cidadania, também, tem sido enfatizada por muitos estudiosos em educação, como uma função essencial da escola a ser resgatada na atualidade. Um trabalho pautado nestas questões permitiria, segundo La Taille (1999b), o preparo do aluno para o convívio social, que envolve o reconhecimento de seus direitos e deveres, o respeito aos limites alheios, além da reflexão sobre as conseqüências de suas ações e o bem social. Para o autor, a função da educação é dupla. Por um lado, deve garantir a conquista da autonomia e da liberdade, por parte dos alunos e, por outro, precisa também ensiná-los que essa autonomia e liberdade não os liberam de certas exigências do convívio social. Demo (2002) ressalta ainda que se os educadores desejam contribuir para o desenvolvimento de seus alunos em relação à criatividade, à consciência crítica e à capacidade de exercer a cidadania devem estar atentos para que o processo de aprendizagem esteja marcado pelo desafio educativo ou formativo. Isto inclui proporcionar um ambiente pedagógico que incentive a pesquisa, o convívio com as dúvidas e o saber pensar.

A questão dos limites e, assim, da disciplina é, portanto, essencial ao desenvolvimento infantil, visto que demarca fronteiras e possibilidades no convívio social (Dolto, 1998; Lajonquière, 1996; La Taille, 1999a). Há poucos estudos que envolvem os protagonistas principais desta questão: pais e professores. Que concepções eles têm, hoje, sobre a questão dos limites? Pesquisas que pudessem conhecer as crenças da família e da escola sobre esta questão poderiam ajudar a compreender melhor como estas podem influenciar as práticas educativas empregadas e os problemas relacionados aos limites. A Teoria das Representações Sociais é uma ferramenta importante para auxiliar a compreender os saberes compartilhados socialmente e será examinada a seguir.

### **1.5. A Teoria das Representações Sociais (T.R.S.)**

A Teoria das Representações Sociais foi introduzida no cenário da Psicologia Social por Serge Moscovici em um estudo sobre as formas pelas quais a Psicanálise penetrou o pensamento popular na França. A obra intitulada “A psicanálise: sua imagem e seu público” foi publicada, pioneiramente, na França em 1961. Moscovici escolheu Durkheim como ancestral para sua teoria, assegurando que fosse classificada como uma vertente sociológica da psicologia

social e não psicológica ou individualista. Na época, a tradição dominante da Psicologia Social nos EUA era sua natureza individualista, e a obra de Moscovici apresenta-se como uma crítica a estas idéias (Farr, 1998).

A noção de representação é compartilhada por várias disciplinas que constituem o campo das Ciências Humanas, tais como Antropologia, Psicanálise e Sociologia. Este conceito é encontrado sempre que a reflexão se refere ao poder das idéias de “criar um universo simbólico compartilhado que possibilita a ação no cotidiano, de sustentar identidades grupais e de institucionalizar determinadas práticas sociais” (Spink, 1996, p. 168). Na psicologia social, o estudo das representações como fenômeno da vida social constitui-se com um campo de estudos autônomo e estruturado. Neste sentido, a teoria de Moscovici contrapõe-se à vertente americana e aproxima-se das raízes européias, fazendo uma interlocução com o campo sociológico e sendo apontada como uma psicologia social especificamente social.

Moscovici (2003) orientou suas conceitualizações para o entendimento de como as coisas modificam-se na sociedade, isto é, para os processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, assim como a conservação e a preservação, tornam-se parte da vida social. O autor percebe as representações como dotadas de um caráter dinâmico e não estático, estando interessado em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas. Para ele, na sociedade moderna, o desenvolvimento da informação e das formas de comunicação gera novas possibilidades para a circulação de idéias como também traz grupos sociais diferenciados para o processo de produção do conhecimento. As representações sociais são sempre produto da interação e da comunicação e tomam sua forma e configuração a partir do equilíbrio entre estes dois processos de influência social.

Em uma das definições que faz sobre representações sociais, Moscovici (2003) deixa claro esta relação, referindo que é um sistema de valores, idéias e práticas com função dupla: primeiramente, de estabelecer uma ordem que permita às pessoas a orientação e controle no mundo social e material; em segundo lugar, de possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomeação e classificação dos aspectos do mundo e de sua história individual e social.

Spink (1996) refere que não é fácil definir especificamente uma representação social, visto que o próprio Moscovici alegou que são temporárias



por serem decorrentes da acumulação de dados empíricos. Ela cita uma multiplicidade de definições encontradas na literatura, sendo que se pode salientar a de Jodelet (citada por Spink, 1996) que revela que representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem objetivos práticos e contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social” (p. 175). Ou ainda, a conceituação de Rosa (citada por Spink, 1996), que aponta as representações sociais como “formas de conhecimento peculiares à realidade social, que emergem na vida cotidiana no decorrer da comunicação interpessoal e tem por objetivo a compreensão e controle do ambiente físico-social” (p.175). Na visão de Almeida e Cunha, também citados por Spink (2003), as representações sociais correspondem a significados construídos de forma psicossocial e estes são compreendidos como constituídos pela e da realidade social, mostrando-se deste modo, como explicativos e determinantes desta realidade.

As representações sociais convencionalizam os objetos, as pessoas ou as situações, dando a eles uma forma definitiva, localizando-os em determinada categoria. Gradualmente, estes objetos, situações ou pessoas são colocados como um modelo de certo tipo, compartilhado pelo grupo social. Os novos elementos se juntam a este modelo e quando algo não se encaixa de modo exato, é forçado a assumir determinada forma, visto que se isso não ocorrer, não poderá ser compreendido ou decodificado. Cada experiência é somada a uma rede predeterminada por convenções, que define fronteiras e distingue as mensagens, ligando cada parte a um todo, colocando-as em categorias. Outro aspecto importante é que as representações são prescritivas, ou seja, elas se impõem com força irresistível. “Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (Moscovici, 2003 p. 36).

Jodelet (citada por Alves-Mazzotti, 1994) analisa os processos responsáveis pela construção das representações, procurando compreender como os mecanismos sociais interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta, por sua vez, interfere na interação social. A autora escreve a respeito de dois processos ou mecanismos, analisados por Moscovici, que dão origem às representações sociais. Eles promovem a passagem do não familiar ao familiar: objetivação e ancoragem. A objetivação caracteriza-se como a passagem dos conceitos ou idéias para imagens concretas. Já a ancoragem,

refere-se à construção de uma rede de significados e sentidos em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

O processo de ancoragem (Moscovici, 2003) tenta reduzir idéias, conceitos e situações estranhas a categorias e imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. Através deste processo, procura-se situar a idéia nova no universo existente e compará-la a categorias, julgadas como apropriadas. Quando isto ocorre, a idéia acaba também adquirindo as características desta categoria e é reajustada para que se enquadre nela. Deste modo, ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, para superar a ameaça causada por idéias ou objetos estranhos e não reconhecidos. Classificar significa submeter o objeto a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é ou não permitido aos elementos de uma dada classe ou categoria, de acordo com um modelo estabelecido.

Neste sentido, Alves-Mazzotti (1994) entende que a atividade representativa constitui, em um primeiro momento, um processo que permite a um objeto distante e ausente, tornar-se presente e familiar no universo de um sujeito ou grupo. O objeto entraria em um sistema de relacionamentos e articulações com outros objetos que já se encontram neste universo. Ao mesmo tempo em que toma propriedades deste sistema, também lhes acrescenta as suas. A representação permite então, de acordo com Moscovici (2003), que se possa falar sobre o objeto ou situação desconhecida, assim como comunicá-lo. Contudo, ele salienta que a classificação e a nomeação não servem apenas para rotular pessoas ou objetos, mas principalmente, para facilitar a interpretação de características, motivos e intenções subjacentes às ações das pessoas. Ou seja, serve para formar opiniões. Salles (1995) define representação social, exatamente, como este processo de assimilação da realidade feito pelo indivíduo ou como a interpretação que o indivíduo faz da sua realidade. Mas, ao mesmo tempo, em que a representação social é uma interpretação pessoal, baseada na elaboração que cada um realiza sobre a realidade, também não o é, pois a sociedade impõe a forma como dever ser representada. A representação social é produzida, de modo coletivo, pela sociedade.

O outro importante mecanismo da representação social é a objetivação. Moscovici (2003) refere que objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem, dando uma forma concreta, material e acessível a uma abstração. Este mecanismo permite transformar a representação na realidade da representação, ao encontrar

um equivalente não-verbal para ela. “Transformar a palavra que substitui a coisa na coisa que substitui a palavra” (p. 71). As imagens selecionadas são integradas em um núcleo figurativo, que se refere a um complexo de imagens, reproduzindo de modo visível um complexo de idéias. Uma estrutura imaginante, pontua Alves-Mazzotti (1994), reproduz a estrutura conceitual, proporcionando uma imagem coerente e expressiva dos elementos que compõem a representação. Moscovici (2003) segue dizendo que, uma vez que a sociedade aceita certo paradigma, passa a ter facilidade de falar sobre tudo o que se refere a ele. O paradigma pode, então, ser usado em várias ocasiões como um modo de compreender aos outros e a si mesmo e para embasar escolhas e decisões. Quando, através do uso contínuo, o paradigma adquire independência e a imagem ligada à idéia se torna separada, esta imagem passa a ser aceita como uma realidade convencional.

De acordo com Alves-Mazzotti (1994), a representação social torna a percepção e o conceito intercambiáveis. Isso porque a ausência do objeto concreto cria condições para o aparecimento da representação. Em contrapartida, ela deve recuperar este objeto, tornando-o tangível, através da objetivação. Na opinião da autora, a análise destes processos, de ancoragem e de objetivação, constitui-se na grande contribuição de Moscovici. Ela permite uma compreensão do modo como o sistema cognitivo interfere no social e de como este social também influencia as elaborações cognitivas dos indivíduos, orientando as condutas e comunicações.

Segundo Moscovici (2003), todas as interações humanas pressupõem representações, visto que são acontecimentos psicologicamente representados em cada um dos participantes. As representações sociais, por sua vez, tornam-se capazes de influenciar o comportamento das pessoas de uma comunidade. Elas adquirem vida própria, circulam e podem propiciar o surgimento de novas representações, sendo compartilhadas por todos, reforçadas pela tradição, constituindo-se em uma realidade social. Quanto mais sua origem e natureza convencional são esquecidas, mais fossilizada e materializada ela fica, tornando-se duradoura e permanente. A finalidade de todas as representações sociais é “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade” (Moscovici, 2003, p. 54). Através deste processo de familiarização, as pessoas vão superando os problemas e os integrando no mundo mental e físico que é, assim, enriquecido e transformado. O que era abstrato passa a ser concreto.

No campo da educação, o estudo das representações sociais pode ser um bom caminho para refletir sobre as práticas educativas e sobre os mecanismos que

interferem na eficácia de tais processos. Isso porque o estudo das representações sociais possibilita, justamente, investigar como se formam os sistemas de referência usados para classificar pessoas e para interpretar os acontecimentos da realidade.

### **1.6. As representações sociais e a educação**

Cada família apresenta características específicas e, assim, mantém padrões particulares de relacionamento, de valores e de práticas educativas empregadas com as crianças. Tais aspectos são fruto tanto das histórias de cada um dos seus membros, quanto da nova configuração que se estabelece quando da união de duas pessoas em uma vida comum. Contudo, embora estes aspectos da esfera individual sejam essenciais, não se pode negar que a educação das crianças é também uma prática social, influenciada pelos padrões e valores de cada momento histórico e contexto cultural. Paggi e Guareschi (2004) salientam que as práticas de criação dos filhos correspondem ao tipo de indivíduo que se deseja produzir, para garantir a reprodução social. Ou seja, apontam que as práticas empregadas no cuidado das crianças e, assim, os dilemas tais como os limites, estão relacionados a representações e concepções sobre família, infância, parentalidade e educação de crianças, prevalentes em cada momento histórico.

Segundo os autores, o contexto atual, por exemplo, apresenta as seguintes tendências e valores que influenciam as práticas educativas de crianças: de um lado a grande idealização da criança na família. De outro, o favorecimento contemporâneo da subjetividade e das habilidades individuais, culminando com o incentivo de valores como o individualismo, em detrimento dos valores comunitários. Tais configurações influenciam as questões atuais em educação, como o problema dos limites.

Como a educação das crianças é um processo compartilhado pela escola e pela família, cada uma destas instâncias vai assumindo funções e tarefas específicas. Deste modo, torna-se importante analisar as representações educacionais existentes no âmbito familiar e escolar, a fim de compreender os pressupostos que permeiam as práticas empregadas com as crianças e, assim, tentar compreender o problema dos limites. Além disso, em cada momento histórico e contexto social, idéias acerca do que é certo-errado, desejável-aceitável são construídas nas interações entre os seres humanos, como salientam Paggi e Guareschi (2004). E são estas idéias que orientam condutas, decisões e escolhas,

constituindo as representações sociais. Por serem saberes compartilhados e construídos nas relações sociais são, portanto, fundamentais na compreensão das práticas educativas.

### **1.7. Aspectos metodológicos das pesquisas sobre representação social na educação**

Embora em número pouco significativo, algumas pesquisas têm sido realizadas com a finalidade de compreender melhor as concepções e crenças dos pais e dos professores acerca do processo educativo, utilizando como base a Teoria das Representações Sociais.

Com o objetivo de investigar como a educação infantil vem sendo caracterizada hoje no contexto familiar, Preisig (2002) realizou uma pesquisa para compreender as representações sociais sobre criança, paternidade e maternidade. Em um primeiro momento, um instrumento de completar frases foi aplicado em 192 pais oriundos de três escolas particulares de Porto Alegre. Em um segundo momento, ela utilizou a técnica dos grupos focais. Os dados foram analisados através da Teoria da Hermenêutica da Profundidade (Thompson, citado por Preisig, 2002) e apontam para a elaboração de representações idealizadas da criança. A ansiedade e a culpa dos pais por não estarem presentes no cotidiano contribuiriam, assim, para uma prática educativa mais permissiva na atualidade, que também privilegia valores como a autonomia e o individualismo.

A percepção das famílias sobre a questão dos valores familiares em mudança foi o objetivo de um estudo desenvolvido por Vieira (2001), utilizando como base a Teoria das Representações Sociais. Para tanto, ela procurou identificar a percepção de pais, mães e filhos, de camadas médias, sobre suas relações familiares. Com vistas a realizar uma comparação entre estes e a literatura social, a pesquisadora buscou ainda a percepção dos pesquisadores que abordam tal temática, através de uma ampla análise bibliográfica. O estudo envolveu a participação de seis famílias conjugais originais, quatro famílias reconstituídas e sete famílias monoparentais, das quais foram abordados, pelo menos dois integrantes, através de entrevistas semi-estruturadas. Os dados foram analisados através da Análise de Discurso. Os resultados do estudo apontaram para a existência de uma necessidade, por parte das famílias, de corresponderem aos valores de modernidade e de liberalidade, presentes em seus discursos. Além disso, os grupos analisados compartilharam a representação social de que se

estaria vivendo um momento de grandes mudanças e rupturas nos valores familiares.

As concepções familiares também foram analisadas por Lins e Santiago (2001), para conhecer as representações sociais de pais e de alunos sobre o papel da escola na educação dos filhos. Os dados foram coletados através de entrevistas individuais semi-estruturadas, com alunos que estivessem cursando entre a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e com seus respectivos pais. Além deste instrumento, a pesquisadora utilizou ainda, um questionário de dados sociodemográficos, um formulário para registro das informações sobre as escolas e um diário de campo. A organização e análise dos dados foram levadas a efeito através da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que o investimento feito na escola está ancorado em questões como qualificação individual, perspectiva de mudança de vida e de inserção no mercado de trabalho. No discurso de pais e de alunos, aqueles que não estudam são percebidos como desprovidos de conhecimento. Logo, a eles não é dado crédito e possibilidades de participação na vida social. Assim, a escola e a escolarização são percebidas enquanto legitimadoras dos saberes aceitos e valorizados socialmente. Tal fato explicaria a continuidade do investimento das famílias na instituição escolar, mesmo frente a constantes incidências de fracasso por parte dos alunos.

Já Veríssimo, Rezende e Fonseca (2003) investigaram as representações sociais de 16 educadoras de creches sobre educação e cuidado das crianças. As representações sociais foram coletadas através de uma oficina educativa, técnica grupal associada à busca de verbalizações sobre o tema. As reuniões foram gravadas, transcritas e submetidas à Análise de Conteúdo. Dentre os resultados, salienta-se aquele que mostra ser delicada a relação entre pais e escola. As professoras tendem a sentir-se ora menosprezadas pelos pais ora mais competentes do que eles, no que concerne à educação infantil. Para as educadoras, os pais estão delegando muita responsabilidade à escola por não saberem ao certo o que compete a eles na educação dos filhos.

A perspectiva educacional docente foi também analisada por Macêdo (2001), em um estudo que investigou as representações sociais de professores sobre a indisciplina em sala de aula. A pesquisa envolveu 50 professores do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas, 66% sendo do sexo feminino, 86% com formação superior e com tempo de experiência de cerca de onze anos e meio. Para a coleta das representações foram utilizados questionários com todos

os participantes e entrevistas individuais com 10% da amostra, além de observações em sala de aula. O tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdo do discurso dos professores. Uma das constatações das pesquisadoras foi de que a prática do professor e sua postura diante do aluno e das diversas situações em sala de aula estão impregnadas por significados sociais e históricos, produzidos pelos grupos e transmitidos como universais. Os resultados também mostraram, entre outros aspectos, que os educadores possuem uma representação de si, da disciplina e do aluno que se diferencia dos modelos com os quais se deparam no cotidiano. O aluno e a família são apontados pelos professores como os principais culpados pela indisciplina sendo que os educadores não conseguem perceber qualquer participação sua na existência da problemática. Para a investigadora, a indisciplina pode ser entendida como sinal de um descompasso entre a cultura escolhida pela escola e a cultura da qual o aluno é portador.

Com o objetivo de analisar as representações sociais de aprender que marcam o cotidiano escolar, Queiroz, Mondelli e Madeira (2001) realizaram uma pesquisa com professores e alunos. O estudo associou a metodologia de observação sistemática da sala de aula, durante o período de seis meses, com a realização de entrevistas individuais. As professoras entrevistadas, em número de doze, responderam a uma questão aberta sobre o que seria aprender. A coleta de dados com as 24 crianças participantes seguiu um modelo conversacional, no qual duas histórias de completar foram utilizadas como estímulo à construção de um discurso livre. A análise dos dados proporcionou a apreensão de dois conjuntos de definições sobre o que seria o aprender. O aprender da escola foi caracterizado tanto pelas professoras quanto pelos alunos pela repetição de idéias e de procedimentos, sem a vinculação com o cotidiano, como algo cansativo, embora necessário. O outro conjunto é integrado por um aprender prazeroso que para as crianças comporta as brincadeiras e a exploração de situações e regras. Para as professoras, este aprender relaciona-se ao aprender da vida, associado ao enfrentamento de dificuldades que geram experiência. Estas formas de percepção do aprender estariam assim, na opinião dos pesquisadores, pouco coerentes e ajustados à idéia de uma escola comprometida com a formação para cidadania de seus alunos.

### **1.8. Problema e objetivos da pesquisa**

A recorrência, hoje, das questões envolvendo os limites no desenvolvimento infantil, seja na família ou na escola, e a constatação das dificuldades que os pais e professores têm revelado em relação às suas atitudes e papéis mostram a importância de desenvolver estudos que possam contribuir para a discussão do tema. O presente estudo pretende contribuir para esta questão, investigando as representações sociais de mães e professoras sobre limites no desenvolvimento infantil. As seguintes questões norteadoras são utilizadas para alcançar este objetivo:

- 1- O que mães e professoras entendem por limites no desenvolvimento das crianças? O que envolve?
2. Como constroem e como estabelecem esta questão dos limites com as crianças? Como lidam com estas questões no dia-a-dia?
3. Como mães e professoras estabelecem seus papéis na educação com limites?



## CAPÍTULO II

### MÉTODO

#### 2.1. Participantes

Este estudo contou com a participação de 14 mães de crianças de 5 a 6 anos de idade que freqüentam a educação infantil de escolas da rede privada da capital. As mães, com idades entre 25 e 44 anos, nível de escolaridade variando de Ensino Médio Completo a Pós-Graduação, eram de nível socioeconômico médio e residentes na cidade de Porto Alegre. Todas respeitaram o critério de coabitação parental. Participaram também 8 professoras destas mesmas escolas que trabalham com crianças da faixa etária acima, com idades entre 25 e 40 anos, que atuam na área da Educação Infantil há mais de 6 anos. As professoras possuem formação escolar variando de Nível Superior Incompleto a Pós-Graduação. O nível socioeconômico médio foi inferido a partir das escolas participantes, que atendem a uma população com esta característica.

#### 2.2. Instrumentos e Materiais

1- Entrevistas com mães e professoras: foram realizadas entrevistas narrativas com as mães e com as professoras para identificar as representações sociais sobre limites no desenvolvimento das crianças. De acordo com Salles (1995), como as representações sociais estão corporificadas nos discursos dos indivíduos podem ser investigadas por meio de entrevistas. Para Bauer e Jovchelovitch (1999), por ser uma das funções das representações sociais a de orientar condutas e práticas, elas podem ser acessadas não apenas através de cognições, de comunicações formais e informais. O campo representacional pode ser identificado também através dos hábitos, formas de ação e de relação das comunidades na vida cotidiana.

Deste modo, a entrevista narrativa proposta por Bauer e Jovchelovitch (1999) é um meio apropriado de acessar as representações sociais por buscar o relato da experiência vivida. Ela combina a potencialidade da forma narrativa com a situação de entrevista, permitindo a análise de eventos, experiências e mudanças que afetam diretamente a vida das pessoas. Jovchelovitch (2002) e Laszlo (2002) também salientam que as narrativas são uma das melhores formas para acessar as representações sociais. Elas são, ao mesmo tempo, produtoras e transmissoras de

representações sociais. Além disso, a narrativa, considerada uma competência universal, constitui-se em um modo de reviver e de elaborar vivências (Bauer & Jovchelovitch, 1999). Através das narrativas, as pessoas relembram fatos, encontram explicações e reflexões para suas experiências podendo, inclusive, projetar ações para o futuro (Lira, Catrib & Nations, 2003).

As entrevistas narrativas seguiram cinco fases distintas (Bauer & Jovchelovitch, 1999). A fase zero, denominada fase de preparação, é um momento de exploração do campo a ser estudado, de conhecimento do problema e do contexto envolvido. A fase seguinte, que é a de iniciação, refere-se à entrevista propriamente dita, na qual o pesquisador coloca a questão a ser investigada. Esta deve ser clara e incitar o entrevistado a desenvolver uma narrativa. Após, vem a fase da narração principal ou segunda fase e o pesquisador procura não falar nada, apenas escuta e encoraja o entrevistado a prosseguir com sua narrativa. A terceira fase é a do questionamento, na qual se aprofundam alguns pontos que surgiram durante a narração. Neste momento, ainda devem ser questões que estimulam a continuidade da narrativa. A quarta ou última fase, compreende uma conversa mais informal. Nesta surgem informações adicionais que não foram trazidas no centro da entrevista, mas que são valiosas para a pesquisa. As questões narrativas utilizadas se encontram nos anexos A e B, sendo esta versão produto das modificações operadas a partir dos resultados de um estudo piloto previamente realizado. As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas para análise.

2. Gravador e fitas cassete.

3- Consentimento livre e esclarecido (Anexos C, D e E).

## **2.3. Delineamento e procedimentos gerais**

### **2.3.1 Delineamento:**

É um estudo descritivo em que foram investigadas as representações sociais de mães de crianças em idade pré-escolar e de professoras que trabalham com educação infantil na rede de ensino privada, sobre a questão dos limites no desenvolvimento infantil. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, visto que esta permite uma análise mais profunda dos participantes, de modo a observar, descrever e analisar as inter-relações entre os aspectos abordados (Godoy, 1995).

### **2.3.2. Procedimentos gerais**

Os Coordenadores Pedagógicos das escolas privadas da capital foram contatados, a fim de apresentar os objetivos da investigação e solicitar permissão para entrevistar as mães e/ou pais e professoras de educação infantil de suas escolas. As escolas foram escolhidas por conveniência, sendo efetivada a realização da pesquisa naquelas que aceitaram participar. Após a permissão das escolas, foram agendadas, primeiramente, as entrevistas com todas as professoras da faixa etária estipulada de cada uma das instituições. O contato com as famílias foi realizado através de uma carta-convite entregue a elas pelas professoras das turmas. Este procedimento foi determinado pelos coordenadores pedagógicos das escolas. O contato seria feito com pai ou mãe que respondesse ao convite. Como as mães foram as que disponibilizaram a participar, foi questionado o interesse do pai em participar da pesquisa. Caso houvesse pais interessados, a entrevista seria agendada, separadamente. As mães foram contatadas por telefone em duas das escolas participantes. Em uma delas, as entrevistas foram agendadas diretamente com a orientadora educacional, por preferência da direção. As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que esclarece objetivos da pesquisa e assegura a confidencialidade dos dados, foi entregue aos participantes, mães e professoras, antes da realização das entrevistas (Anexos C e D). Os responsáveis das escolas também assinaram um termo de Autorização da Pesquisa, antes da realização das entrevistas (Anexo E). O nome das instituições de ensino participantes foi mantido em sigilo.

### **2.4. Procedimentos de análise dos dados**

Foi utilizada a orientação de Bauer e Jovchelovitch (1999) que aponta a análise de conteúdo como uma técnica versátil e propícia para todos os tipos de coleta, inclusive a entrevista narrativa. Assim, a partir do levantamento dos dados das entrevistas individuais, foi realizada a análise de conteúdo das mesmas (Laville & Dione, 1999). Este procedimento permitiu o exame das crenças, semelhanças e particularidades presentes nas respostas das mães e das professoras a respeito de suas representações sobre limites no desenvolvimento infantil.

A organização da análise de conteúdo seguiu os seguintes passos: após a leitura geral do material foi realizado um recorte dos conteúdos em elementos em função de sua significação. Estes elementos, denominados unidades de análise

foram representados por frases que possuíam sentido em relação ao objetivo da pesquisa. As unidades de análise foram agrupadas em categorias, construídas ao longo da análise e estas categorias foram nomeadas de acordo com as verbalizações mais expressivas que a constituíram. A análise de conteúdo também possibilitou o surgimento dos temas que agruparam as categorias por semelhanças temáticas. Posteriormente à classificação das categorias, fez-se a quantificação do número total de vezes que cada categoria aparecia nas respostas das participantes a fim de verificar sua frequência. Fez-se ainda a quantificação do número de participantes que referiram cada categoria. Os dados das categorias foram descritos através de um texto síntese e interpretados de acordo com os objetivos previstos pelo estudo.

## **CAPÍTULO III**

### **RESULTADOS**

Os resultados da análise de conteúdo são apresentados em duas partes. Na primeira, são apresentadas as representações sociais elaboradas pelas mães e na segunda, as representações sociais elaboradas pelas professoras de Educação Infantil.

A seguir, apresentam-se as tabelas 1 e 2 que possibilitam melhor visualização dos temas e categorias encontrados em ambas as partes.

Tabela 1

*Temas e categorias oriundos da análise dos dados das mães*

Temas	Categorias
Recursos para construir limites	Determinações e estipulações; Diálogo e explicações; Autoridade e imposição; Presença e Tolerância Castigos e sanções; Palmadas e contenções físicas; Independência e autonomia.
Fatores que interferem nos limites	Culpas e dúvidas; Escola e colegas; A família; Características das crianças; Consumo e modismos; Outras influências.
A experiência com limites	Atitudes inconvenientes da criança; Preocupação com moralidade; Limites desde o início; Papéis parentais.
Situações marcantes	Atitudes impulsivas da criança; Reações hostis e determinadas dos pais; Outras situações marcantes.

Tabela 2

*Temas e categorias oriundos da análise dos dados das professoras*

Temas	Categorias
As manifestações da falta de limites	Atitudes impulsivas e agressivas; Não adesão a rotinas e horários; Regressões; Agitação.
Recursos para construir limites	Tolerância e afeto; Diálogo e reflexão; Troca com os pais; Autoridade e imposição Castigos e sanções; Interações das crianças com pares; Combinações e regras; Livros e profissionais; Limites espaço-temporais.
Fatores que interferem nos limites	Negligência e falta firmeza dos pais; Características das crianças; Dúvidas e inseguranças; Exclusões das crianças; Falta de apoio das famílias; Divergências com escola.
Situações marcantes	Atitudes hostis/impulsivas da criança; Recursos extremos das professoras.

## Parte 1:

### 3.1. As narrativas das mães

Os resultados indicaram quatro grandes temas no discurso das mães: **recursos para construir limites, fatores que interferem nos limites, a experiência com limites e situações marcantes**, os quais são apresentados nesta ordem. Primeiramente, apresenta-se uma tabela com a distribuição das frequências, seguida pela exposição de cada tema e suas categorias, com as falas mais ilustrativas de cada categoria.

#### 1. Recursos para construir limites

A tabela 3 mostra as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas mães referentes ao tema **recursos para construir limites**.

Tabela 3

*Frequência das categorias oriundas do tema "Recursos para construir limites"*

Categorias	Número de mães	Total de ocorrências
Determinações e estipulações	13	47
Diálogo e explicações	11	46
Autoridade e imposição	11	24
Presença e tolerância	6	21
Castigos e sanções	8	17
Palmadas e contenções físicas	5	14
Independência e autonomia	8	12

**1.1.Determinações e estipulações.** São as narrativas que se referem às rotinas, regras, deveres e hábitos da família que a criança deve respeitar e cumprir.

*A gente está tendo que ser mais flexível ainda com algumas coisas, mas ainda tem muito assim, ok, tu vai sair, mas vai sair uma vez na semana, porque ainda a família é prioridade. Então final de semana é o único tempo que o pai e a mãe não trabalham que podem estar contigo. Eu não vou abrir mão disso. Tem um aniversário, uma coisa, tudo bem. Bom, durante a semana, aí, queria ir, tudo bem, então tu vai ver teu amigo, mas ainda a gente segura né. (M6)*



**1.2. Diálogo e explicações.** Compreende as narrativas das mães que apontam o uso do diálogo, das explicações e das negociações para que as crianças possam atender e entender os limites.

*Assim, por exemplo, se ela pede para mim: “mamãe, deixa eu ficar hoje até mais tarde vendo televisão?”, ta e é um dia de semana e a gente tem como combinação dormir cedo porque no outro dia eles tem que acordar, ir para o colégio. E daí eu digo: “não, filha, hoje não, por causa disso, disso e disso, ela entende numa boa”, sabe? (M9)*

**1.3. Autoridade e imposição.** Esta categoria compreende as narrativas das mães relacionadas às situações nas quais existe a necessidade de impor o espaço materno, reforçar quem é a autoridade na relação com os filhos.

*Mas é uma coisa que a gente teve que impor um limite grande, às raias de realmente, olha aqui oh, não. Não tem explicação. É a palavra da mãe e do pai dizendo não. E eu não tenho que dar argumentação (M6)*

**1.4. Presença e tolerância.** São as narrativas relacionadas à necessidade de ser tolerante e paciente com algumas manifestações do filho, bem como de participar de sua vida e conhecê-lo para melhor compreendê-lo, como segue:

*E assim, agora é que eu posso dizer assim com ela, com essa convivência de cinco anos com ela que eu estou começando a aprender a saber mais como fazer com que ela não entre tanto nesses conflitos internos até com ela, né? Porque eu acho que ela acaba sofrendo também quando a gente, quando ela entra nessa briga com a gente. Então, de como conduzir um limite com ela, como e que é isso, entende? (M9)*

**1.5. Castigos e sanções.** Inclui os recursos de retirar algo da criança ou tirá-la de cena para pensar sobre suas atitudes, considerados também recursos extremos pelas mães.

*Porque o J.V, O J.V. G. eu nunca consegui, quis criar ele com violência, batendo. Eu sempre corrigia ele falando ou, assim, castigando no sentido, fica no quarto até passar esta raiva ou (...) entendeu? (M3)*

**1.6. Palmadas e contenções físicas.** São as narrativas relativas ao uso de recursos físicos como palmadas e contenções, considerados mais extremos, para fazer com que o filho atenda aos limites.

*Porque eu digo dói, porque às vezes eles vão te pedindo, te pedindo e tu diz assim “eu não sou só da conversa”, eu acho que às vezes a conversa não funciona, vai o castigo e o castigo não funciona, e eu tive que dar umas palmadas na bunda já uma vez, mas dei para sentir e agora é só digo, “vocês não me ouvem, vocês vão me sentir” só digo isto e eles já, né, já entendem o que quero dizer. (M4)*

**1.7. Independência e autonomia.** Incluem as narrativas relativas ao uso de estratégias que estimulam a independência e ampliam a consciência da criança:

*Aí eu disse para ela, olha filha, assim, a mãe não vai se atrasar mais, mas pode existir um dia que a mãe se atrase. Então, eu gostaria que quando eu chegasse no colégio, tu não fizesse aquela choradeira que da outra vez, assim, parecia que o mundo tinha acabado, estava toda a portaria em volta dela, enfim. Eu disse filha, isso não é adequado, enfim, né, olha se a mãe se atrasar, tu está dentro do colégio, tua irmã está lá, está tudo seguro. Né, então assim, eu limitei ela no sentido de, olha, não chora, não fica lá fazendo escândalo, mais ou menos assim, não foi isso, mas se eu dissesse assim, ela não ia, digamos assim, não ia compreender (M7)*

Verifica-se que no tema **recursos** para construir limites, as estratégias mais apontadas pelas mães são o uso de determinações e estipulações (47) e o uso do diálogo e explicações (46), seguido pela autoridade e imposição (24). O uso de recursos considerados mais extremos pelas mães que incluem os castigos e as palmadas, aparecem em quinto e sexto lugar respectivamente.

## **2. Fatores que interferem nos limites**

A tabela 4 apresenta as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas mães referentes ao tema **fatores que interferem nos limites**.

Tabela 4

*Frequência das categorias oriundas do tema “Fatores que interferem nos limites”*

Categorias	Número de mães	Total de ocorrências
Culpas e dúvidas	11	48
Escola e colegas	8	40
A família	11	37
Características das crianças	13	34
Consumo e modismos	5	8
Outras influências	4	7

**2.1.Culpas e dúvidas.** Compreende as reflexões dos pais sobre suas atitudes. Inclui as considerações de que o cansaço ou o momento de vida interferem na condução dos limites com os filhos; inclui também o sentimento de culpa pelo uso de recursos e estratégias considerados inadequados e dúvidas quanto ao agir de modo correto e contribuir para o crescimento dos filhos.

*Há um tempo atrás eu acho que também tinha muito meu, assim, porque assim, ah, fases assim da vida pessoal que eu passei assim, de achar assim, de repente, de eu estar um pouco mais impaciente, de eu estar um pouco mais cansada, isso também influi muito na M.E. (M9)*

*E eu digo que dói porque às vezes tu não quer chegar ao extremo e tu tem que, porque eu penso assim, se eu disse que ia fazer, eu faço, se eu disse que não ia dar uma coisa porque ele fez tal coisa eu não dou, por mais que eu tenha vontade de dar, sabe, de fazer, eu não faço, e isto dói mais em mim do que neles. Ou até quando eu dei umas palmadas na bunda deles, aquilo me machucou. (M4)*

*E eu achava muito tranqüilo lidar com as crianças pequenas, eu sempre achei muito tranqüilo, nunca tive problemas assim em colocar limites no filho que não era meu... Agora da minha filha eu tô repensando a questão dos limites, não é uma questão tranqüila, não é uma questão fácil. Eu acho que cada coisa que acontece, cada etapa a gente ta pensando, né? Então eu sempre me pergunto a questão dos limites. (M10).*

**2.2. Escola e colegas.** Compreende modelos e referências, oriundos da escola, que se impõem e que interferem negativamente na construção e estabelecimento dos limites em cada família. Estas diferentes referências relacionam-se tanto ao

ambiente escolar, professores, quanto aos colegas e seus diferentes funcionamentos familiares.

*Agora, esse ano, que a MP ainda tava em creche né. Então, quando ela veio pro colégio, na primeira semana assim, ela não parecia a minha filha. Foi um transtorno, assim, um bum. Mudou completamente, a criança não parecia a mesma, revolucionária, é... Enfrentando, ela tava muito agitada... Então tudo era motivo assim para se alterar, era bem interessante, né? . (M13)*

*Eu sei que ela faz comparações com os colegas. Aí eu explico, mas cada família tem um jeito, né? Tem um tipo de educação. A nossa, aqui dentro de casa funciona assim. Então é assim que a mamãe quer, é assim que o papai gosta. Dentro de casa é assim, nas outras famílias, as outras crianças podem agir assim dentro da casa deles. Não que aqui dentro de casa vai mudar alguma coisa com o tipo de educação, né. (M13)*

**2.3. A família.** O estabelecimento dos limites com os filhos sofre interferência da família. A interferência dos **avós** aparece na tentativa de desautorizar as ações das mães; aparece também quando as mães relembram ou referem a educação recebida de sua família de origem. Além disso, quando os pais são separados, a diferença nas atitudes de cada um dos **cônjuges** também influencia os limites e parâmetros construídos com os filhos. Narrativas de que os **outros filhos** são parâmetros na condução dos limites com determinada criança foram verificadas na entrevistas. A referência dos outros filhos é relatada tanto na escolha de atitudes dos pais, quanto para os irmãos menores que buscam referências e modelos. Exemplo:

*Uma coisa que eu acho que eu procuro passar, que a minha família passou para mim que eu acho muito importante. (M10)*

*Então, no meu caso às vezes é um pouco complicado por que tem mais de uma voz pra querer dar autoridade então é a minha voz, é a voz do avô, da avó e, às vezes, cada um quer dar um limite diferente e muitas vezes a gente não sabe quem ta certo quem ta errado e a criança se perde no meio disso, não sabe o que é certo e errado porque cada um diz uma coisa diferente. (M5)*

*Ela se espelha muito na mais velha, é um modelo. Adora, adora, e a V. também é muito vaidosa, tudo, faz bem o lado extravagante, né. (M14)*

**2.4. Características das crianças:** Compreende as narrativas de que as características das crianças, suas capacidades emocionais e cognitivas também interferem na construção dos limites.

*A M.E. mais especificamente que é a faixa-etária que é o foco, ela tem uma personalidade assim mais, de ser mais impositiva assim, das coisas que ela quer, de ser mais birrenta, de ter um pouco mais dificuldades de lidar com subtrações. (M9)*

*Porque é um período em que a criança se sente muito poderosa, né? Por já dominar assim algumas, algumas questões assim em relação à vida, então me parece que eles utilizam assim bastante, que ela utiliza bastante esse conhecimento, essa capacidade intelectual assim até que eles já conseguem atingir esse nível de argumentação, (M12)*

**2.5. Consumo e modismos.** Refere-se aos relatos acerca das preocupações com os estímulos da sociedade que incentivam modismos e consumos que interferem na condução dos limites com as crianças.

*Que está aí, as coisas estão aí, é na rua, na porta da escola, né. Vê Rebeldes, agora ninguém escapa daquilo, é Rebeldes e a Florisbela. Então o álbum a gente deu, então o álbum da Florisbela e dos Rebeldes. Então coleciona figurinhas, trocam, até aí né, eu acho que é legal. Mas, mais roupas, ai aquela aquilo tudo que tem na rua, eu digo não. Aí, aí vem aqueles camelôs com aquelas coisas, digo não isso não está bonito, está horrível. (M14)*

**2.6. Outras influências.** Relatos que apontam outras influências na definição de estratégias e na condução dos limites. A intuição, as trocas com outros pais, experiência e literatura são os aspectos apontados.

*E eu vinha conversando com essa minha colega e ela disse: “não te esquenta e não te preocupa”, porque ela tem uma filha mais velha, que já é adolescente e tem outros menores com uma diferença maior entre idade. Ela disse, “a minha mais velha, eu sempre fazia tudo o que ela queria por causa disso, coitadinha, porque isso, porque aquilo, deixa ela fazer(...) E agora ela quer mandar em casa, não só quer mandar em casa como não me ouve mais”. Sabe? Então isso dá um alívio. Então isso que eu te digo as trocas que se faz entre mães são importantes. (M12)*

No temas **fatores que interferem nos limites**, a categoria culpas e dúvidas das mães, (48) foi a mais citada, seguida pela influência da escola e colegas (40).

### 3. A experiência com limites

A tabela 5 apresenta as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas mães referentes ao tema **experiência com limites**.

Tabela 5

*Frequência das categorias oriundas do tema “A experiência com limites”*

Categorias	Número de mães	Total de ocorrências
Atitudes inconvenientes da criança	12	43
Preocupação com moralidade	6	21
Limites desde o início	8	12
Papéis parentais	5	7

**3.1. Atitudes inconvenientes da criança.** São as atitudes das crianças consideradas inconvenientes pelas mães como as desobediências, disputas de poder, os choros e reações hostis que são formas da criança não atender aos limites propostos e conseguir aquilo que desejam.

*Às vezes tem que dizer isso tem que ficar dito por que ela tenta se colocar assim num patamar de quem ta comandando, né? De quem quer ser a dona do pedaço. (M12)*

*Ela tenta sempre negociar contigo, mas não é uma negociação: “mãe, vamos negociar”. Não! É na base da briga com ela, é na base do então vou me atirar no chão e “eu estou de mal contigo, eu não gosto mais de ti” e gritar muitas vezes assim de, de atitudes de birra mesmo. Então com ela, as situações quando eu vejo que tem que dar um limite para ela, ela enfrenta muito mais. (M9)*

**3.2. Preocupação com a moralidade.** São as narrativas que se referem à busca da moralidade na construção de limites dos filhos. Elas demonstram grande preocupação com o desenvolvimento do respeito ao próximo, com a valorização do bem comum e com a observância das regras.

*Esse limite não é, como é que eu vou te dizer, ele é um limite fixo para algumas coisas, né, então estas questões assim de... de... principalmente de respeito ao outro, de respeito às coisas do outro, né de, de aceitar as diferenças, de aceitar, que nem tudo o que a gente quer a gente tem. Então estas coisas para nós são muito rígidas (M6)*

**3.3. Limites desde o início.** Inclui os relatos que apontam a importância de estabelecer combinações e as regras desde o início com as crianças para que os limites sejam construídos no decorrer do desenvolvimento:

*Tudo que, desde bebezinho, eu dizia para ela aqui pode mexer, aqui não pode. Nunca tive nada quebrado na minha casa, não sei, nunca foi uma criança arteira, nem nada. Ela é tranqüila, então tudo transcorre assim tranqüilamente. (M13)*

**3.4. Papéis parentais.** São verbalizações que indicam que pai e mãe exercem papéis diferentes na educação dos filhos. Esta diferença aparece ou na sobrecarga de um dos pais que precisa ser mais atuante ou na complementaridade das ações, como no exemplo:

*Tanto é que eu sou a mais jararaca assim e o pai é o bonzinho. Tu fica com este papel então, eu fico, mas eu não me importo, sabe, porque eu sei que não estou fazendo mal para eles, pros meus filhos né. Sempre foi. (M4)*

No tema **a experiência com limites**, as atitudes inconvenientes da criança (43) foram as categorias mais frequentes. A preocupação com a moralidade (21) também apareceu com frequência na fala das mães e parece ser uma das metas procuradas na educação dos filhos.

#### **4. Situações marcantes**

A tabela 6 apresenta as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas mães referentes ao tema **situações marcantes**.

Tabela 6

*Frequência das categorias oriundas do tema “Situações marcantes”*

Categories	Número de mães	Total de ocorrências
Reações hostis ou determinadas das mães	9	15
Atitudes impulsivas da criança	9	13
Outras situações marcantes	2	3

**4.1. Reações hostis e determinadas das mães.** Compreende as situações de limites marcantes para as mães devido às suas próprias reações consideradas hostis, pelo uso de recursos extremos ou por manter determinações com os filhos. *Acho que uns vinte dias...mas me marcou mais pelo olhar dela... Bah, vai me matar agora essa bruxa, gorda, velha... Vai me matar. Daí então quando eu botei ela sentada... que foi bruto assim, foi de propósito, senti ela... Daí que ela me olhou e assim, eu senti assim, “ai, coitada da criança”, um exagero, também não precisava tanto. Mas também falei... Vamos guardar, mas aquele olhar marca... Me marcou muito, aquele olhar de medo, assim que ela ficou, eu nunca tinha visto. Eu deveria estar muito horrorosa mesmo ou muito furiosa...(M13)*

**4.2. Atitudes impulsivas da criança.** São situações apontadas como marcantes devido às atitudes impulsivas da criança. Estas incluem tanto atitudes hostis da criança para com os pais ou outras pessoas, quanto comportamentos considerados inadequados como extrapolar regras e expor-se a situações de risco.

*Então eu acho que a primeira, quando a primeira eu acho que tinha uns três anos e meio, quatro anos, chegou e usou um palavrão de boca bem cheia, e depois daquelas manhãs que tu passa fazendo tudo e mais um pouco, que tu te dedicaste completamente, né e um xingamento, e aquela coisa porque eu odeio. Mas por que tu odeia? Odeio porque tu não me deixa fazer isso, porque tu não me dá aquilo, porque... Sabe, com quatro anos, aquilo me causou um pânico assim, porque eu digo o que tu vai fazer. E todas aquelas coisas que não... que ela conseguiu na manhã tirar tudo do lugar, fazer tudo, foi uma porção de revolta (M6)*



4.3. **Outras situações marcantes.** Inclui situações que marcaram ou pela reação da criança de compreender determinada situação ou pela dificuldade familiar de estabelecer limites que serviriam para o crescimento do filho.

*Então assim, isso é uma coisa que eu me culpo por não resolver...Em que sentido? Resolver no sentido de dizer: “não, filha, agora a mãe não precisa mais dormir contigo, tu dorme no teu quarto que eu durmo no meu”. Quando tu te acorda tu chama, tu chama e aí a mamãe vai lá e aí a mamãe fica contigo lá e acaba dormindo ali mesmo. Quando eu acordo, eu vou para a minha cama. Mas normalmente...(M 10)*

As **situações marcantes** apontadas pelas mães, em primeiro lugar, foram aquelas que envolveram atitudes determinadas ou hostis por parte delas (15). As atitudes impulsivas da criança (13) também aparecem como situações marcantes em segundo lugar.

## **Parte 2:**

### **3.2. As narrativas das professoras**

Os resultados indicaram quatro grandes temas nas narrativas das professoras: **as manifestações da falta de limites, recursos para construir limites, fatores que interferem nos limites e situações marcantes**, os quais são apresentados nesta ordem. Primeiramente, apresenta-se uma tabela com a distribuição das frequências, seguida pela exposição de cada tema e suas categorias, com as falas mais ilustrativas de cada categoria.

#### **1. As manifestações da falta de limites**

A tabela 7 mostra as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas professoras referentes ao tema **manifestações da falta de limites**.

Tabela 7

*Frequência das categorias oriundas do tema “As manifestações da falta de limites”*

Categorias		Número de professoras	Total de ocorrências
Atitudes agressivas	impulsivas e	8	35
Não adesão a rotinas e horários		7	18
Regressões		2	7
Agitação		3	6

**1.1. Atitudes impulsivas e agressivas.** Compreende atitudes impulsivas das crianças como bater e agredir fisicamente colegas e professores, praticar ofensas ou destruir objetos de colegas consideradas manifestações da falta de limites dos alunos.

*Muitos de agressão física, de bater nos colega quando queria disputar brinquedo ou quando era pra lavar a mão ou sair da sala, sempre de forma agressiva e não usando a fala para negociar, pra resolver.(P1)*

*Também acho muito chato quando, às vezes...às vezes não, com certeza, muito mais, quando crianças desvalorizam outras...teu trabalho tá horrível, ou ah, por que tu botou esta roupa...ontem mesmo teve uma situação de uma aluna que chegou se achando linda, maravilhosa com batom rosa né... ela chegou com o olho brilhando, louca pra que alguém dissesse né, que foi no caso o que eu fiz, como tu ta linda, que batom é este? Que fashion! Então a gente vai fazendo toda uma festa...E as colegas acabaram com ela. Quando eu vi ela tava num canto, com a cara toda suja, que foi limpar o batom lá na frente do espelho, então, este tipo de coisa assim de desvalorização, de física, , de trabalho, eles tem muito isso. Mas algumas crianças conseguem fazer uma certa dosagem. Outras arrasam, por que tu não rasga este teu trabalho, este trabalho ficou muito horrível. Outras já conseguem dizer, ah, porque tu não fez um sol, ah, mas teu trabalho não ta colorido, quem sabe tu pinta mais. Agora tem crianças que acabam! (P2)*

**1.2. Não adesão a rotinas e horários.** Refere-se às dificuldades das crianças de atender rotinas e horários do espaço escolar e de ter consciência destas regras, que são consideradas manifestações da falta de limites pelas professoras.

*Eu vejo muito as crianças com dificuldades nessa passagem de um momento para outro. Do limite do tempo assim, chegou, agora é o momento de a gente fazer isso. Deles não conseguirem respeitar essas combinações, deles terem claro isso, deles terem tempo para cada coisa, a gente monta uma rotina, eles tem bem essa noção assim, tem a hora do brincar, tem a hora da roda, tem o momento da praça e o que é permitido para cada momento, né? Isso é o ponto que eu tenho mais dificuldades em sala de aula, de terem essa noção essa consciência do que pode e o que não pode, mas eles não conseguiram muitas vezes respeitar. (P7)*

*Ta, outros tipos de limites, assim, bem corriqueiros em sala de aula: as crianças querem fazer tudo o que vem na cabeça, né? Tudo o que vem na cabeça e na hora que elas desejam. Eu vejo que a faixa etária é cinco para seis anos. E eu vejo que eles funcionam pelo princípio do prazer, né? Eu quero, tenho que ser satisfeito agora. Isso eu acho que é um dos tipos de limites mais corriqueiros que têm na sala de aula. (P6)*

**1.3. Agitação.** A falta de limites aparece em manifestações de agitação e hiperatividade, na percepção das professoras.

*Eu tenho um menino que eu também não sei, ele tem alguma coisa, alguma coisa já deu pra notar. Porque ele não pára, ele corre o tempo todo. Ele tem seis, ele corre o tempo inteiro, ele é super ativo. A mãe outro dia mandou um bilhete dizendo que as pernas dele tavam todas roxa, aí eu expliquei pra ela que na praça ele se bateu no gira-gira porque ele não pára, ele não pára. E pra fazer atividade até que ele senta e faz, ele faz bem feito a atividade, bem caprichado, detalhes, tudo, mas é só aquela hora também, e brinquedo livre ele faz tudo correndo, sempre atucanando um colega e fica cutucando um, cutucando outro. Aí tu fala pra ele legal, e fica irritado, “não, mas não fui eu”, sabe. (P4)*

**1.4. Regressões.** São as narrativas das professoras que entendem que atitudes dependentes, regressivas e inseguras também são manifestações da falta de limites.

*É uma menina que tá muito insegura com relação às pessoas sumirem da vida dela. Uma coisa ela disse, nesse dia que ela estava chorando, não queria deixar o adulto que estava acompanhando fosse embora. Hã: “vocês vão esquecer de mim aqui, vocês vão me deixar aqui”, ela tava com muito medo disso, né?(P6)*

*O que eu acho assim, por exemplo, tem uma aluna minha que eu pedi estes dias para escrever da maneira como eles estavam pensando, ta? E aí ela começou chorar, ela se desesperou ela dizia: ‘eu não sei escrever, eu não sei escrever, eu não sei escrever’, sabe?(P9)*

Verifica-se que no tema **manifestações da falta de limites**, as atitudes impulsivas e agressivas da criança (35) são as mais apontadas, seguidas pela não adesão a rotinas e horários (18).

## **2. Recursos para construir limites**

A tabela 8 mostra as categorias geradas a partir dos conteúdos trazidos pelas professoras referentes ao tema **recursos para construir limites**.

Tabela 8

*Frequência das categorias oriundas do tema “Recursos para construir limites”*

Categorias	Número de professoras	Total de ocorrências
Tolerância e afeto	8	29
Diálogo e reflexão	7	25
Troca com os pais	6	23
Autoridade e imposição	7	18
Castigos e sanções	6	12
Interações das crianças com pares	5	11
Combinações e regras	7	9
Livros e profissionais	5	8
Limites espaço-temporais	4	7

**2.1. Tolerância e afeto.** São as narrativas das professoras que demonstram a necessidade de reagirem com afeto e tolerância frente a manifestações de falta de limites de seus alunos, compreendendo o que se passa com ele.

*E tem crianças com questões de limites que precisam disso, de colo mesmo (P2)*

*Eu vou tratar com mais atenção, vou estar mais junto, vou dar mais carinho, vou conversar porque que faz, porque que não faz. Aí riram, tá passando muito a mão por cima. Eu acho que não. (P4)*

**2.2. Diálogo e reflexão.** Refere-se ao uso das conversas, diálogo e questionamentos como estratégias para estimular o aluno a refletir sobre suas atitudes e colocar-se em outras perspectivas. Desta forma, as professoras pretendem auxiliar o aluno na construção de seus limites em sala de aula.

*Não vou te dizer... Eu valorizo muito o outro que tá fazendo aquilo de acordo com o que a gente combinou. Retomo muito com eles: “esse é o combinado? Qual é o combinado? Eu sempre pergunto, sabe? Eu sempre falo assim: “esse é o combinado”? Qual é o combinado?”. Aí eles me dizem... Eles sabem te dizer, mas saber, eles sabem. O problema é se eles querem ou não dizer. E aí eu consigo retomar isso. Tipo hoje, né? A gente fez festinha ali na sala, alguns começaram a correr. Eu retomei, oh correr é ótimo, mas a gente já combinou onde a gente pode correr. Falei assim. Só que é muito calmo não é uma coisa que tem dificuldade. Claro, parou um pouquinho, daqui a pouco começa de novo. Mas não é nada, não tem muito(...) (P9)*

**2.3. Troca com os pais.** São as narrativas relativas à busca dos pais como recurso para auxiliar as professoras na condução dos limites com seus alunos. Esta estratégia serve tanto para conhecer o contexto familiar da criança, quanto para falar sobre a escola, buscando a parceria e troca com os pais.

*Tive que escrever na agenda que eu acho bem complicado escrever na agenda esse tipo de situação, né? Procurei colocar o mais, não o mais light possível, mas procurei colocar como se não soasse uma reclamação, porque não é uma reclamação, né? Eu digo: “olha, ele tá levando muito, agora, vamos ter que sentar e conversar para ver como a gente vai ajudar o F. porque o que a gente fez foi bem preocupante assim, né?(P6)*

**2.4. Autoridade e imposição.** Compreende as narrativas das professoras relacionadas a momentos nos quais precisam ser mais impositivas e determinadas com as crianças e reforçar sua autoridade e as regras

*Cumprir as coisas até o fim e mostrar na sala de aula que a autoridade na sala de aula é eu. (P8)*

**2.5. Castigos e sanções.** São os relatos de que as professoras estipulam conseqüências para comportamentos considerados como inadequados ou sem

limites dos alunos. Estas incluem tanto retirar o aluno de determinado contexto, quanto retirar algo de seu campo de experiência e limitar suas ações.

*Que realmente naquela hora ele não tem o direito de brincar, ele não tem o direito de conversar, e é ficar sem fazer nada mesmo, porque naquele momento ele não tem direito de brincar, ele precisa ser contido de alguma forma, seja por proibição, de fazer qualquer coisa prazerosa ou de simplesmente ficar ao meu lado né, com limitações pra outras coisas, seja pra não ficar na praça, pra não fazer um trabalho legal que os amigos estão fazendo no momento (P2)*

**2.6. Interação das crianças com pares.** As professoras utilizam-se do grupo e reações dos pares na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O objetivo é que construam seus limites através da interação com os seus pares.

*Eu persisto, né? “Não”, eu persisto, né? O mesmo combinado, e chamo para o grupo(...) Muitas vezes eu tento primeiro conversar com o grupo, que eles percebam através dos outros, né? “O que está acontecendo, porque o fulano não tá conseguindo, né? O que aconteceu? Que momento que a gente tá agora? Vamos dizer para ele o que a gente tá fazendo agora, é hora de brincar?”. Então assim, às vezes parece mais fácil eles ouvirem dos outros, né? (P7)*

**2.7. Combinações e regras.** Inclui as narrativas das professoras que referem a importância de construir regras e combinações de convivência no espaço escolar, ao longo do ano.

*Na verdade para a gente construir essas identidades, isso quando na verdade o limite está junto com muitas outras coisas, a questão do afeto, a questão do conhecimento, né? Das pessoas que estão fazendo parte desse grupo, tem várias coisas que envolve, né? O limite em si ele é uma coisa trabalhável de se construir com a criança, principalmente nos grupos. Então a gente estabelece algumas combinações: o que pode e o que não pode. Porque é que não pode? Geralmente o que não pode é porque agride, é o que machuca, é quando o outro não fica bem, enfim. E depois as outras combinações em conjunto são tipo organização da sala, organização dos jogos que a gente usa. Organização na utilização do material. Então são vários caminhos que eu vou tratando com as crianças que eu vou para gente chegar nesse, nesse consenso, entre aspas, né? De convívio de grupo. (P8)*

**2.8. Livros e profissionais.** As professoras relatam que buscam apoio em livros ou em outros profissionais para embasar sua prática e dar conta das demandas que surgem em relação aos limites de seus alunos.

*Isso cada vez que a gente lê ou na primeira experiência que foi uma criança bem complicada que a gente até buscou outros especialistas pra poder responder aquilo, eu tive a experiência de buscar um livro pra ler pra ver se aquilo resolvia. Ainda com fotos pra ver se eu achava um jeito de(...) Aí na prática, com aquela criança, dei este livro pra mãe também ler, vamos ver se a gente, usando a mesma linguagem, a gente chega em um denominador comum, que é ajudar o filho, ajudar aquela criança. (P1)*

**2.9. Limites espaço-temporais.** São as estratégias utilizadas pelas professoras para auxiliar os alunos a conhecerem a si e ao ambiente, desenvolver a noção de tempo, de espaço, os limites de seu corpo e do outro.

*Mas já aconteceu outras vezes de eu deixar de propósito. Quanto mais tempo no início eles tentavam se organizar sozinhos e somente souberam como funciona né, porque hoje tem que levar em consideração a excitação, o novo do espaço e dos objetos que tem ali, no roda mesmo: “quando terminar a roda, a gente vai para o brinquedo. E daqui a pouco assim, para o brinquedo só tem 10 minutos”, eles estão super empolgados: “ah, pessoal terminou...”, “ai”, “bom, eu avisei” que ia ficar pouco tempo, um tempo curto, porque eles conseguem já resgatar isso no outro dia: ‘ah, pessoal ontem a gente brincou pouco tempo, lembram o que aconteceu ontem? “Então para não acontecer de novo, vamos tentar ouvir e fazer o que a gente tem para fazer para vocês terem todo o tempo do brinquedo completo que é meia hora ou quarenta minutos no primeiro momento, depois têm outros”. (P7)*

No tema **recursos para construir limites**, as estratégias mais apontadas pelas professoras são a tolerância e afeto (29), o diálogo e reflexão (25) e a troca com os pais (23).

### **3. Fatores que interferem nos limites**

A tabela 9 mostra as categorias que emergiram dos conteúdos trazidos pelas professoras referentes ao tema **fatores que interferem nos limites**.

Tabela 9

*Frequência das categorias oriundas do tema “Fatores que interferem nos limites”*

Categorias	Número de professoras	Total de ocorrências
Negligência e falta de firmeza dos pais	8	60
Características das crianças	8	23
Dúvidas e inseguranças	8	21
Exclusões das crianças	5	12
Falta de apoio das famílias	5	10
Vivências e valores das professoras	4	7
Divergências com escola	3	7

**3.1. Negligência e falta de firmeza dos pais.** São as narrativas das professoras que relacionam a falta de limites das crianças à falta de firmeza e de autoridade dos pais, bem como à ausência, falta de atenção e de cuidados adequados.

*É bem complicado porque o que eu tenho notado nos últimos anos é que eles estão vindo de casa cada vez mais sem limites, os pais não dão os limites necessários. Aí eles querem que nós aqui demos todos no mínimo tempo possível, como é que eu vou te explicar(...) (P4)*

*E tem essa questão de desrespeito e falta de limites em casa mesmo. Me parece assim que é uma falta de ouvir: “sossega ou não ou basta, né?”. Criança que eu vejo que não escuta muito assim, que escuta o chega pelo chega, o não pelo não. Sabe quando tu diz em vão assim que(...) (P7)*

**3.2. Características das crianças.** Compreende as narrativas de que as características de cada criança como insegurança, domínio de certas capacidades cognitivas, alterações de humor ou questões ambientais/culturais são responsáveis por manifestações de falta de limites.

*E esse ano o que apareceu nessa criança que eu achei assim estranho até para início de nível quatro. Eu estou acostumada a ver isso mais lá para o final*



*de outubro: uma estima baixa para produzir e verbalizando isso, né? “Eu não sei, eu não consigo, eu sou burro!”. Coisas desse tipo assim. Eu digo: “opa, eu acho que o buraco é mais em baixo, né? O ele estava sinalizando lá o ano passado, o que parecia apenas uma falta de vontade de fazer e tal, eu acho que tem um buraco aí um pouco mais fundo, né?” (P6)*

**3.3. Dúvidas e inseguranças.** As professoras relatam suas dúvidas e inseguranças quanto ao agir corretamente com seus alunos e momentos nos quais sentem dificuldades para dominar e manter o controle da situação.

*Acho que foi o ponto principal, me dar conta de que eu também gostava dele, isso foi uma das coisas que me marcou assim, porque eu já não estava mais com algum sentimento tranquilo para estar com ele. Aí, quando eu me dei conta, eu pude fazer todo este movimento contrário, se eu não tivesse me dado conta, ia passar um ano horrível. (P1)*

**3.4. Exclusões das crianças.** São as narrativas nas quais as professoras apontam as reações de exclusão do grupo aos alunos que extrapolam limites e que estas interferem nas relações destes alunos.

*Mas os colegas, eu procurava conversar muito com os colegas e mostrando que a gente tinha que ajudar os colegas, não queria ajudar ele para não rotular ele, mas eu falava em ajudar, nos ajudar, todos um ajudando o outro, Às vezes a gente chega na escola, a gente brigou com a mãe, não tá bem de repente está com dor de cabeça, tá com uma dorzinha de ouvido, então se nós não ficamos bem, imagina eles, né. Então eu colocava sempre isso pra ele. (P3)*

*Teve um dia que ele faltou aula e os colegas “que bom que ele não veio”. Aí eu disse porque? “Porque ele incomoda, ele bate, ele briga, ele não faz nada”. (P4)*

**3.5. Falta de apoio das famílias.** São relatos que apontam que a falta de parceria e de sintonia das famílias com a escola interferem no trabalho das professoras e na construção dos limites em sala de aula.

*É bem complicado, às vezes eles querem assim, até interferir, claro, faz parte do fator pedagógico dos pais interagirem com a escola, mas às vezes tem que dizer não. Não, cada vez eles querem, sabe, aí porque é tudo muito forçado, mas não é assim. Todo lugar tem suas regras, nós não vamos lá na casa dele e*

*(...) ou no serviço do pai ou no serviço da mãe. Mas é mais nos pais do que nas crianças vamos dizer assim, que a gente tem mais problema. Porque criança dentro da sala de aula a gente consegue manipular, a gente consegue transformar, sabe, perfeitamente. Nos primeiros tempos é difícil, é complicado, mas depois vai, a rotina toda, vai todo mundo junto. Agora, os pais fica difícil, porque daí um pai puxa pra um lado, um pai quer outra coisa, outra pai quer, sabe, fica bem complicado. (P4)*

**3.6. Vivências e valores das professoras.** São os relatos de que as experiências pessoais e valores de cada professora interferem no modo como trabalham com os alunos e auxiliam na construção dos limites.

*Porque além de tudo também mexe com valores que tu traz, com valores que tu foste criada e às vezes, como eu gosto de dizer, não bate com coisas que a gente tem já enraizado, em questões de educação e questões de moral, costumes (...)* (P2)

**3.7. Divergências com escola.** As professoras referem que a falta de apoio ou diferenças nas concepções relativas à educação entre elas e a escola também interferem em seu trabalho.

*Aí eu me perguntava, porque a gente recebe uma instrução da escola, e a gente fica meio assim às vezes, porque são decisões que não são, assim, de acordo com o teu sentido. (P4)*

No tema **fatores que interferem nos limites**, a negligência e a falta de firmeza dos pais (60) foram os fatores mais apontados pelas professoras como causadores da falta de limites dos alunos. Além disso, outra categoria que se destaca no tema foi características das crianças (23) e a categoria dúvidas e inseguranças por parte das professoras (21).

#### **4. Situações marcantes**

A tabela 10 mostra as categorias que se originaram do tema **situações marcantes para as professoras**.

Tabela 10

*Freqüências das categorias oriundas do tema “Situações marcantes”*

Categorias	Número de professoras	Total de ocorrências
Atitudes hostis/impulsivas da criança	8	9
Recursos extremos das professoras	4	7

**4.1. Atitudes hostis/impulsivas da criança.** São situações apontadas pelas professoras como marcantes devido às atitudes impulsivas e de descontrole da criança. Estas incluem atitudes agressivas para com os professores, colegas e objetos do contexto e manifestações regressivas.

*Acho que, ah lembro. Teve uma vez que um aluno, ele me chamou de vagabunda, maloqueira, vagabunda, bem alto gritando em sala de aula. Porque ele tava no banheiro, e tava molhando todo o banheiro. Enchia a boca d’água e molhava o chão do banheiro, as paredes, por tudo. E eu pergunto, tu não tá conseguindo ficar no banheiro, então tu volta para a sala de aula e, no momento que tu conseguir, tu retorna ao banheiro. Daí ele ficou sem limite também, ele entrou na sala, e eu fechei a porta e, quando eu me virei, ele “vagabunda, maloqueira”, daí eu peguei ele assim, peguei ele pelos braços, não apertei né, mas peguei ele pelos braços, olhando bem firme para mim, olha para mim, “não quero olhar”, olha pra mim. Daí ele ficou olhando assim, “dentro dos meus olhos eu quero que tu me diga porque eu sou maloqueira, porque eu sou vagabunda. “Porque eu quero” e começou a gritar, e sempre gritando (...) (P3)*

**4.2. Recursos extremos das professoras.** Compreende as situações de limites marcantes para as professoras devido à necessidade de recursos considerados extremos como conter ou impor regras com firmeza.

*Daí eu peguei ele e disse “então agora, tu vai ficar sentado aqui comigo”, e ele, “não, não, não!” E eu segurei ele até dizer chega. Eu tava sentada e eu segurei com as duas mãos e com as duas pernas, e eu contive ele, sabe? Até ele se acalmar e depois ele, eu assim braba: “tu vai ficar aqui sim!” E aí ele: “não quero, não quero, não quero!” Até a hora que ele sentou, então tá se acalmou. Aí eu conversei com ele, disse assim, ó: “eu to usando a minha força porque tu está*

*usando a tua. Porque se tu parar, eu vou conseguir te soltar” e aí ele pegou, e aos poucos ele foi parando e eu fui soltando, né? (P9)*

As **situações marcantes** mais apontadas pelas professoras foram aquelas que envolveram, em primeiro lugar, atitudes hostis das crianças (9) e em segundo lugar, o uso de recursos limites por parte delas próprias (7).

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais de mães e professoras de educação infantil sobre a questão dos limites no desenvolvimento das crianças. As representações sociais são entendidas aqui como teorias coletivas sobre o real que estabelecem as comunicações possíveis, os valores e idéias compartilhadas pelos grupos (Alves-Mazzotti, 1994). Para Moscovici (2003), elas permitem às pessoas a orientação e controle no mundo social, possibilitando a comunicação entre os membros de uma comunidade e o estabelecimento de um código comum. Cada contexto histórico e cultural apresenta novas concepções sobre desenvolvimento, educação e limites, que são fruto das novas idéias, teorias e acontecimentos sociais. As práticas empregadas no cuidado das crianças e o desenvolvimento dos limites estão relacionados a estas representações e ideais sobre família, infância e educação. Assim, as representações sociais foram utilizadas para que se pudesse ter acesso às idéias, concepções e crenças subjacentes às práticas educativas empregadas na construção dos limites das crianças. Neste estudo, as representações sociais de mães e professoras tiveram características particulares. Por esta razão serão discutidas separadamente. A discussão dos dados será realizada com base nas categorias que mais se destacaram, em termos de frequência, em cada tema, embora todas elas sejam relevantes nos resultados da pesquisa.

#### **Representações sociais das mães**

O uso de combinações e de estipulações aparece como a estratégia mais citada pelas mães no tema **recursos para construir limites**. Mesmo que pesquisas mostrem que o número de regras na criação dos filhos decaiu muito (Biasoli-Alves, 1997; Caldana, 1998), esta foi uma das estratégias mais utilizadas pelas famílias deste estudo. A concepção de certo e errado, as regras familiares, rotinas e hábitos estão inclusas nesta categoria e podem ser uma forma de delimitar fronteiras. Estes recursos auxiliam a família a cumprir o papel que lhe foi culturalmente outorgado da socialização e, segundo Arlaque & Wagner (1999), de espaço no qual se aprende a conviver, a lutar, a competir, a amar e a tolerar frustrações. De acordo com os dados da pesquisa, as combinações e

estipulações extrapolam a dimensão de certo e errado e regras de convivência. Segundo as narrativas das mães, o papel destas estratégias é mais amplo e relaciona-se à possibilidade de auxiliar a criança a se situar sobre seu lugar na família e na sociedade, a construir seu sistema de valores e a pautar sua conduta nesses aspectos. As famílias parecem compreender que as crianças nesta faixa etária ainda são heterônomas e necessitam que as regras sejam a elas impostas para que possam estruturar seu desenvolvimento moral.

A preocupação com o estabelecimento de regras também foi encontrada em pesquisa realizada por Arlaque e Wagner (1999) junto a pais e professores sobre valores na educação das crianças pré-escolares. Em seu estudo, o desenvolvimento de aspectos cognitivos e a obediência às regras foram as categorias com maior significação estatística. A obediência às regras foi a mais valorizada pelos pais. Outra pesquisa, conduzida por Gomes (2004), também aponta que um dos maiores objetivos perseguidos por mães e professoras na educação infantil é fazer com que as crianças interiorizem conteúdos atitudinais como normas, valores e hábitos socialmente valorizados.

A necessidade de impor a autoridade é também uma estratégia amplamente citada pelas mães desta pesquisa e segue a linha da introjeção de parâmetros sociais. A utilização desta estratégia passa pela constatação de que as crianças, muitas vezes, precisam ser colocadas em sua posição de filho, a fim de que escalas hierárquicas sejam mantidas. Diferente de épocas anteriores nas quais a autoridade e a obediência aos pais eram inerentes à relação com os filhos, como observam Caldana (1998) e Biasoli-Alves (1997), hoje as famílias precisam reforçar esta posição. Os resultados deste estudo indicam que as mães necessitam, constantemente, afirmar sua autoridade perante as crianças para que possam exercer seus papéis no subsistema parental.

Estes aspectos também demarcam o contexto histórico contemporâneo no qual a existência da autoridade é contestada em prol da liberdade e da individualidade (Sennett, 2001). Tais transformações sociais refletem-se diretamente nas práticas educativas e nas estratégias de construção dos limites de cada família, permeando as relações estabelecidas entre adultos e crianças.

Outro recurso apontado pelas mães para construção de limites, embora com menor frequência, também foi o evitar certas manifestações precoces infantis. Elas se preocupam com os estímulos contemporâneos que incentivam a precocidade dos filhos e o abandono de características importantes da infância.

Apesar desta preocupação manifesta das mães, Biasoli-Alves (1997) alerta para um contraponto desta questão. A autora acredita que, ao mesmo tempo, para seguir os modelos sociais, os pais também podem tornar a criança um mini-adulto. Ao transformar o lúdico em tarefa e tornar o cotidiano da criança repleto de atividades e obrigações, as famílias terminam também por devorar sua infância.

Além das práticas de caráter mais impositivo, as representações sociais de limites das mães também incluem a necessidade de ampliar as capacidades cognitivas das crianças, de estimular a reflexão e a habilidade de considerar outros pontos de vista. Um exemplo disto é a referência ao diálogo e reflexão como uma das estratégias mais utilizadas pelas mães. Elas fazem uso das conversas para estabelecer os limites e estimular a capacidade de compreensão da criança acerca de suas atitudes. Os dados mostram que há a necessidade de utilizar explicações para que as crianças possam atender e entender os limites. Esta prática educativa coincide com o contexto histórico atual que, segundo Aquino (1996), produziu um novo sujeito histórico, menos passivo, menos submisso e mais crítico. Além disso, conforme Biasoli-Alves (1997), a exigência de afeição, compreensão e a preocupação com o bem-estar subjetivo da criança aparecem com ênfase nos discursos maternos a partir da década de 80. Nos resultados desta investigação, a presença e tolerância também aparecem com frequência entre as estratégias empregadas pelas mães na educação dos filhos. Pode-se pensar que, se por um lado, estas estratégias contribuem para o desenvolvimento e maturidade, também corporificam as representações sociais atuais de infância e educação. Autores de diferentes concepções teóricas (Paggi & Guareschi, 2004; Betts, 1999; La Taille, 1996) ressaltam a idealização da criança na sociedade contemporânea, sua posição de centralidade na família e a preocupação com sua espontaneidade, autonomia e individualidade.

No tema **fatores que interferem nos limites**, o aparecimento de um índice elevado de autocríticas nas narrativas das mães também se relaciona a estes ideais de educação e de infância presentes no discurso social e nas práticas educativas. Muitas dúvidas e culpas estão presentes nos relatos das mães e interferem na condução dos limites com os filhos. Com receio de prejudicar a individualidade e a espontaneidade das crianças, as famílias têm dúvidas de como exercer o papel educativo. As mães acreditam, conforme relato, na necessidade de serem firmes. Contudo, quando usam um recurso mais assertivo e impõem autoridade de forma mais efetiva, elas se sentem culpadas, inseguras e inadequadas. Este sentimento

parece ser o dominante nos dias atuais, segundo as narrativas das mães. As situações de limites marcantes apontadas pelas mães são, na maioria, aquelas nas quais elas tiveram que se impor ou serem menos flexíveis com os filhos. A utilização de recursos considerados extremos, como os castigos e as palmadas, ainda aparece dentre as práticas educativas familiares nesta pesquisa, em momentos nos quais as mães referem não saber mais como agir ou em situações de maior *stress*. Resultados do estudo realizado por Pinderhughes, Dudge, Bates, Petit e Zelli (2000) mostraram que altos níveis de *stress* associam-se ao uso de medidas disciplinares mais rígidas e punições físicas. Na presente pesquisa, conforme relato das mães, o uso destes recursos também contribui para o sentimento de culpa e de inadequação por contrariar alguns discursos e posições expressas em outros momentos. Além disso, conforme os dados, a presença de culpa pelas condições de vida e ausência ocasionada pelo trabalho também interfere no estabelecimento dos limites.

Conforme Wagner (2003), a família passa por um momento de perda de referenciais. Em épocas anteriores, as regras, os valores morais e o que se desejava para um filho eram bem claros. Na atualidade, os pais perderam as referências claras de como agir em questões simples como permitir ou proibir algo aos filhos. Para a autora, embora a difusão das teorias psicológicas e educativas tenha trazido muitos benefícios e conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, também trouxe dúvidas e dilemas no que se refere à educação. A responsabilização parental por todo desenvolvimento e êxito dos filhos gera um sentimento de culpa que, às vezes, acaba por paralisar e confundir os pais frente a situações de limites. Este quadro contribui, então, com a presença elevada de inseguranças e de dúvidas nos discursos maternos.

Dentro do tema fatores que interferem nos limites, a escola e colegas, na percepção das mães, aparecem, com frequência elevada, como obstáculos ao trabalho de estruturação dos limites das crianças. Os novos modelos e parâmetros trazidos pelo convívio escolar geram desgaste para as famílias pela necessidade de explicar e manter posições, perante os questionamentos dos filhos. Apesar deste sentimento de desagrado e de preocupação das mães, os novos modelos e referências são importantes para que a criança possa ampliar sua capacidade cognitiva e social, ser capaz de críticas e alcançar a maturidade. Como referem Arlaque e Wagner (1999), o ingresso na escola amplia o universo social da criança e os colegas se transformam em importantes agentes socializadores e em



modelos para identificação e imitação. Os pais podem utilizar esta situação positivamente para reforçar as questões morais e, segundo La Taille (1999b), desenvolver a capacidade das crianças de fazer escolhas e não restringir os seus horizontes. Para Dolto (1998), a autorização dos pais para que os filhos possam questionar e contestar, desde pequenos, tanto suas ações quanto dos demais é importante para o estabelecimento do senso crítico.

Além disso, subjacente a estas percepções, estaria a desvalorização atual da instituição escolar e de sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Corea e Lewkowicz (2005) falam a respeito da queda de prestígio das instituições cuidadoras, como a escola, por exemplo. Para os autores, este fato decorre da perda de força do Estado enquanto regulador das situações sociais. Como a escola surgiu enquanto órgão disciplinador do Estado, ela acaba também por perder o sentido e função. Os autores pontuam que hoje a lógica que rege a sociedade é a do mercado e a escola ainda insiste em manter sua função antiga, o que contribui para sua desvalorização e perda de espaço social. La Taille (1996) destaca ainda, a valorização contemporânea da individualidade em detrimento da esfera pública. Neste contexto, as instituições e funções de caráter público, como a escola, são pouco consideradas pela sociedade. Estas concepções podem estar subjacentes às atitudes das famílias de desvalorização e de desautorização das escolas, pois como ressalta o autor, os ídolos estão em outros locais. A escola não é mais o templo do saber.

Ainda no tema fatores que interferem nos limites, a família aparece como um dos principais fatores, na visão das mães. Seja através dos outros filhos e comparações estabelecidas, seja pela influência recebida dos avós, a família é apontada como uma referência na construção dos limites. Wagner (2002) ressalta que independente da configuração ou do funcionamento, a família é ainda percebida como palco de vivências marcantes e intensas na experiência humana.

Já no tema **experiência com limites**, a preocupação com o desenvolvimento moral aparece como uma das categorias mais frequentes nas narrativas das mães. Esta preocupação inclui valores como o respeito ao próximo, a valorização do bem comum e a observância das regras. Os dados mostram que a moralidade desejada pelas famílias se instala, inicialmente, através do respeito às combinações e estipulações, que são constituídas de regras, hábitos, posições e normas de convivência. Este é o primeiro passo a ser construído pela criança e constitui a moral heterônoma, etapa inicial do desenvolvimento moral (Piaget,

1932/1994). Na heteronomia, as regras e valores morais são estabelecidos por um adulto ou uma figura de autoridade e as crianças obedecem, em uma relação de respeito unilateral. Elas necessitam que as regras sejam estabelecidas por parte do meio, pois ainda não são capazes de estabelecê-las por si mesmas. Este quadro é característico da faixa etária estudada e importante para o estabelecimento da autonomia, que é o estágio seguinte. A autonomia implica em maior amadurecimento do pensamento moral, com as regras estabelecidas através de consentimento mútuo.

Nas narrativas das mães, os limites estão frequentemente relacionados a manifestações de falta de limites. As atitudes inconvenientes das crianças que envolvem desobediências, tiranias e disputa de poder com os pais, são enfatizadas pelas mães como forma das crianças não atenderem aos limites impostos. Estas representações de limites associadas à desobediência e desrespeito mostram relação com a questão da socialização e da moralidade. Para La Taille (1999a), esta dimensão de limites que trata do permitido e proibido é a mais usual no âmbito educacional. Segundo o autor, desenvolver os limites das crianças, neste sentido, seria fazê-las respeitar parâmetros, em prol da moralidade. Por outro lado, as manifestações de desobediência e de tirania também podem ser entendidas como uma forma da criança testar os seus limites e os do meio na busca do crescimento. Para Dolto (1998) os instintos de vida e de desenvolvimento exigem da criança que ela contrarie as regras dos adultos na busca da maturidade. Assim, estas manifestações de falta de limites podem ser concebidas como o recurso utilizado pela criança para transpor seus limites.

Sabe-se que, embora a colocação de limites e de regras seja importante, neste momento as crianças não se encontram capazes de exercer um autodomínio no cumprimento destas regras. Desta forma, considerar as atitudes inconvenientes como manifestações da falta de limites poderia ser uma forma de não levar em conta o fato de que estas crianças estão construindo estes aspectos e não tem esta noção internalizada. Assim, acaba-se delegando às crianças exigências que elas não têm condições de cumprir nesta fase, por necessitar que as normas sejam realmente a ela impostas pelas figuras de autoridade.

Apesar da necessidade de que o estabelecimento das regras para construção de limites venha do contexto social na qual a criança está inserida, a criança também exercerá papel ativo neste processo. Dias e Vasconcellos (1999) salientam que a criança concebida como um ser ativo, também transforma o

ambiente e participa ativamente de sua aprendizagem, revalidando o que aprende do adulto. As mães entrevistadas demonstram esta percepção de que as crianças não são passivas, pois referem as características das crianças como um dos fatores que mais interfere na construção dos limites. Seja por suas características emocionais ou capacidades cognitivas, cada criança modula a forma como estes limites são construídos, que não são apenas estabelecidos pelo externo e pelo social.

Percebe-se que estas concepções de limites perpassam as práticas educativas exercidas pelas mães e orientam a escolha de recursos e estratégias mais adequados para o desenvolvimento infantil. Na educação familiar, segundo perspectiva materna, os limites são necessários sempre e se relacionam com fronteiras e parâmetros que não devem ser ultrapassados, como se observa na referência ao uso de estratégias mais impositivas. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que os limites também se relacionam com o ensinar a pensar e a refletir, pois a escolha do diálogo e de outros recursos que estimulam a maturidade faz-se presente da mesma forma nos discursos das mães.

### **Representações sociais das professoras:**

Nas narrativas das professoras, os limites são definidos frequentemente pela sua ausência no comportamento dos alunos. No tema **manifestações da falta de limites**, as atitudes impulsivas e agressivas com as pessoas e ambiente são consideradas as mais características da falta de limites, seguidas pela não adesão a rotinas e horários propostos. No relato destas professoras, a falta de limites está, portanto, pouco vinculada a questões de agitação. Para elas a falta de limites inclui, predominantemente, ações de desrespeito, o que traz à tona, como observa La Taille (1996), o problema da relação do aluno com um conjunto de normas. Para as professoras deste estudo, os limites também estariam vinculados à questão da moralidade. Por outro lado, pode-se pensar que estas considerações sobre as atitudes das crianças de desrespeito às normas também poderia expressar expectativas pouco coerentes com as capacidades cognitivas das crianças. Como já ressaltado, nesta fase do desenvolvimento as crianças ainda não possuem condições de autonomia no cumprimento das regras sociais.

No tema **recursos utilizados para limites**, a necessidade de tolerância e afetividade aparece como estratégia de maior incidência. As professoras demonstram a concepção de que o comportamento de falta de limites dos alunos

merece compreensão por indicar outras dificuldades como, por exemplo, carência afetiva. Através desta conduta tolerante e afetuosa pretendem fazer com que o aluno desenvolva a noção de limites. As professoras sentem-se responsáveis por suprir tais necessidades dos alunos para que seu trabalho tenha êxito. Weber (1996), em sua pesquisa, mostra algumas representações sociais de professoras sobre o exercício da profissão. Ele ressalta as concepções de docência elaboradas em torno do elemento afetivo, como o exercício de uma tarefa que dá continuidade à função familiar.

Outro aspecto presente nesta postura de tolerância pode ser o entendimento de que a criança está em processo de construção de sua socialização, de sua autonomia e desenvolvimento moral. Os recursos de construir limites espaço-temporais, combinações e regras também parecem seguir esta linha. Embora menos freqüente, as professoras os utilizam para que os alunos conheçam seus limites e, deste modo, possam desenvolver uma consciência autônoma, em estágios seguintes. Como refere Rego (1996), a disciplina não pode ser entendida como um pré-requisito, mas como resultado de um trabalho de educação. Dias e Vasconcelos (1999) apontam que tal postura é característica de escolas que seguem uma tendência ativa ou democrática. Nestas escolas, a relação professor-aluno se dá de forma menos hierarquizada, priorizam-se interesses pessoais e se levam em conta os diferentes estágios do desenvolvimento infantil. O uso do diálogo e reflexão para estimular o aluno a pensar sobre suas atitudes e colocar-se em outras perspectivas apresentou freqüência elevada dentro do tema dos recursos das professoras. Esta estratégia também está baseada nas concepções acima e denota o uso de outros recursos que não fiquem centrados apenas em punições para desenvolver limites. As estratégias de negociação são utilizadas de forma freqüente por estas escolas.

A troca com os pais é outra categoria freqüente no tema recursos utilizados para limites, que apareceu nas narrativas das professoras. Elas referem que necessitam da troca com os pais para conduzir adequadamente seu trabalho e a falta deste intercâmbio parece inviabilizá-lo. A escola é, reconhecidamente, um importante contexto de trocas sociais, de convívio com os pares e de desenvolvimento moral das crianças (Dias e Vasconcelos, 1999). Contudo, os dados demonstram que as professoras atribuem maior importância às famílias, tanto por apontarem que a troca com os pais é o principal recurso, quanto na responsabilização destes pelo desenvolvimento do aluno. Como observa Wagner

(2003), mesmo frente às demandas modernas, a família ainda é vista em sua tradicional função de sede da educação básica e de desenvolvimento dos filhos.

A questão familiar mostra-se realmente preponderante no discurso das professoras. A negligência dos pais e a falta de firmeza com os filhos são consideradas os principais fatores que ocasionam a falta de limites dos alunos, no tema **fatores que interferem nos limites**. As professoras parecem sentir que os pais, com menor disponibilidade para a tarefa educativa, acabam terceirizando esta missão à escola. Em pesquisa realizada por Macêdo (2001), sobre representações sociais de indisciplina, o aluno e a família são apontados pelos professores como os principais culpados desta questão. O autor refere que os educadores não conseguem perceber qualquer participação sua na existência da problemática. No estudo de Weber (1996), prevalecem, da parte dos professores, representações de fracasso escolar do aluno vinculadas à responsabilidade da família. A atribuição da falta de limites às características individuais de cada criança também aparece no discurso das professoras. Esta representação coincide com as pesquisas acima referidas e reforça as práticas educativas existentes que concebem os limites como algo externo à escola.

A presença de dúvidas, inseguranças e de impotências também está presente no contexto escolar como um dos fatores que interferem nos limites. As professoras denotam receio em relação às suas atitudes e práticas e, em alguns momentos, sentem dificuldades para manter o controle da situação. Tais sentimentos podem relacionar-se à história da educação infantil. Segundo Cerisara (2002), os profissionais desta área ainda estão em processo de construção de sua identidade e do reconhecimento social como educadores. Por outro lado, a lógica comercial que, muitas vezes, se estabelece entre os pais e a escola, de acordo com La Taille (1999b), também interfere no trabalho das professoras que podem ter receio de exercer de forma efetiva o seu papel de educadoras.

Observa-se que, de modo geral, as representações sociais de limites das professoras estão relacionadas com o estabelecimento do respeito ao outro e às regras. Prioritariamente, elas utilizam recursos de tolerância e de negociação, como o diálogo e a afetividade, embora indiquem a necessidade de usar a imposição e a autoridade, em alguns momentos. As professoras apresentam representações sociais de limites permeadas pela idéia de que a responsabilidade pela sua construção é da família. Frente à configuração social, segundo a qual as crianças ingressam cada vez mais cedo na escola, é difícil pensar que tanto

família, quanto escola não exerçam papel preponderante na construção dos limites. A parte que cabe à família é fundamental pela influência que exercem as primeiras relações. Mas a escola, segundo Dias e Vasconcelos (1999), também se constitui em um importante espaço para trocas sociais e, portanto, apresenta condições, por excelência, para desenvolver as questões ligadas à cooperação, respeito e autonomia. La Taille (1995) reforça a idéia de que o papel da escola é complementar ao da família e deve ser o de preparar os alunos para o convívio social e para adaptação ao espaço público.

A criação de espaços para trocas entre família e escola sobre as formas de construir os limites poderia ser um modo de redimensionar as representações sociais existentes e as práticas educativas. Além de promover o intercâmbio entre pais, possibilitaria também a reflexão sobre os papéis de cada uma destas instituições, escola e família, no desenvolvimento das crianças, oferecendo subsídios para este momento histórico no qual existe a perda de referências. Para Moscovici (1978), são as interações sociais, as conversas e trocas de idéias no interior de grupos sociais que possibilitam a formação e a manutenção de representações sociais.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A revisão teórica e a análise dos dados geram considerações acerca das semelhanças e diferenças das representações sociais sobre limites das mães e das professoras entrevistadas e também sobre a metodologia utilizada.

As representações sociais de limites estão vinculadas à idéia de desenvolvimento do senso moral e socialização, tanto para as mães, quanto para as professoras. Embora a dimensão de limites enquanto algo a ser transposto para atingir a maturidade também apareça nas narrativas de ambas as participantes, a idéia de limites como fronteiras a serem respeitadas em prol da moralidade é a mais prevalente. Isso aparece nas considerações acerca do que são manifestações da falta de limites para as mães e professoras, as quais reúnem condutas de desrespeito ao outro e às regras de forma predominante.

Na maioria das vezes, os limites são definidos pela sua ausência no comportamento infantil. Subjacente a estas representações de limites enquanto falta pode estar o pensamento de que a sociedade atual vive a falta de modelos e de referências, principalmente, nesta questão da educação. Assim, pouco se sabe em relação ao que seguir. Logo, não se consegue definir o que é ter limites e o que se espera das crianças. Além disso, sugere-se que a cultura da falta, desencadeada pela sociedade de consumo que estimula a busca constante de bens para superar a insatisfação (Mancebo, Oliveira, Fonseca & Silva, 2002), contribui para esta tendência atual de desvalorizar o que existe.

Por outro lado, a consideração recorrente da falta de limites conduz a um questionamento do que mães e professoras esperam das crianças nesta faixa etária. Pode-se pensar que exista um desconhecimento acerca do que é possível para esta faixa etária, em termos de capacidades cognitivas para a introjeção de regras. Muitos autores, como La Taille (2001), sustentam a tese de que antes dos oito anos de idade as crianças ainda não possuem capacidades cognitivas para a interiorização de regras. Neste sentido, seria incoerência considerar atitudes infantis de não adesão às regras como falta de limites ou exigir destas crianças que estes limites estejam totalmente estabelecidos.

O uso do diálogo é um recurso freqüente nas narrativas das mães e professoras, assim como a necessidade de tolerância. Ao mesmo tempo, ambas as participantes referiram com freqüência a necessidade de serem impositivas e afirmar sua posição de autoridade perante as crianças para que estas não invertam os papéis. Tanto as mães, quanto as professoras demonstram muitas dúvidas, culpas e inseguranças, as quais acabam repercutindo no desenvolvimento dos limites das crianças. Observou-se que, nas narrativas das participantes, o tema recursos para limites foi um dos mais freqüentes e com maior número de categorias. A incidência elevada deste tema remete à preocupação contemporânea de pais e professores em como agir com os filhos e com os alunos, já que recursos simbolizam as estratégias e o como fazer.

A construção dos limites no âmbito familiar ocorre, principalmente, através das estipulações e combinações, juntamente com o diálogo, o que indica um uso combinado de estratégias tradicionais e de negociação. Ressalta-se que a utilização de punições físicas e de castigos, embora com menor freqüência, permanece em uso por algumas famílias. Já na escola, a tolerância, o afeto e o diálogo são os recursos mais freqüentes. Da parte das professoras há menos referência ao uso de punições e conseqüências como medidas disciplinares, o que indica uma maior valorização de estratégias democráticas de negociação no âmbito escolar. Nas docentes entrevistadas, a falta de limites não foi associada ao termo indisciplina, como aparece na literatura pesquisada, o que indica que na educação infantil este termo é pouco usado.

As professoras atribuem a responsabilidade da falta de limites às famílias ou aos alunos, com a representação de que esta problemática é externa à escola. Em contrapartida, assumem o papel de suprir carências e afetos de seus alunos. Outro aspecto interessante é que as mães, por sua vez, não percebem a escola como uma aliada na educação crianças. Elas consideram que o contexto escolar e suas influências são os fatores que mais interferem e prejudicam a construção dos limites dos filhos. Estas considerações também podem relacionar-se a desvalorização do espaço público que a escola representa, prevalente na sociedade contemporânea.

Quanto às questões metodológicas, a construção de um instrumento de pesquisa que pudesse dar conta não apenas do sistema de crenças, mas da prática e do que é vivenciado, foi um processo trabalhoso. O uso da entrevista narrativa por permitir acessar o que é vivenciado pode explicar o aparecimento do grande



número de estratégias e recursos nas histórias contadas pelas mães e professoras, explicado acima. Trouxe, portanto, de um lado, uma grande riqueza de dados. De outro, o fato de ser um modo de reviver e elaborar vivências gerou dificuldades para limitar as entrevistas que foram bastante extensas e, em alguns casos, com assuntos recorrentes. Outra limitação metodológica do estudo relaciona-se ao fato da escolha da amostra por conveniência. Apesar do cuidado para buscar escolas particulares em diferentes bairros da capital, a abrangência do estudo com relação às escolas poderia ter sido maior. Além disso, o fato das escolas serem particulares também reduz a possibilidade de acesso às famílias. A grande maioria delas não aceitou o convite para participar da pesquisa que teve que ser feito por intermédio da coordenação pedagógica das escolas.

Ainda com relação às limitações metodológicas, o fato das participantes serem na totalidade as mães e as professoras, seja por maior abertura, disponibilidade ou pela presença mais freqüente destas no contexto escolar, limita a condição explicativa do estudo. Wagner, Predebon, Mossmann e Verza (2005) relatam que, embora as mudanças sociais apontem maior compartilhamento entre pais e mães nas tarefas de educação dos filhos, nem sempre isso acontece em todos os núcleos familiares. Em alguns casos, mesmo que a mulher tenha igual participação econômica que o marido no sustento dos filhos, tarefas como o acompanhamento escolar destes permanece como sua função exclusiva.

Nesta pesquisa, embora com menor freqüência, as mães apontaram que o papel de pai e de mãe é diferenciado e que, desta forma, apresenta-se como um dos fatores que interfere no desenvolvimento dos limites dos filhos. A literatura também salienta este fato. Dolto (1998) atribui à figura parental uma autoridade que é diferente da exercida pela mãe. Será que o papel de construção dos limites fica a encargo das mães? Seria interessante saber qual é a participação dos pais neste processo de construção dos limites e onde ela se situa. Aliado a isso, o fato de que o corpo docente da educação infantil é formado por professoras, reforça ainda mais certas questões de gênero vinculadas à educação. A questão do gênero deve ser levada em conta na análise dos dados desta pesquisa. Propõe-se que outros estudos possam investigar as representações sociais de limites e de desenvolvimento infantil também dos pais, de modo a ampliar o que foi abordado nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J. (1994). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Espaço Aberto*, 61, 60-78.
- Aquino, J. C. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. Em J.C. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 39-56). São Paulo: Summus.
- Araújo, U. (1999). Respeito e autoridade na escola. . Em J.C. Aquino (Org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 31-47). São Paulo: Summus.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arlaque, P. & Wagner, A. (1999). Valores da família e da escola a respeito da socialização do pré-escolar. *Educação*, 37, 135-148.
- Barbosa, M.C.& Xavier, M.L. (2002). Os primeiros estudos. Em M.L.Xavier (Org.), *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões* (pp. 23-31). Porto Alegre: Mediação.
- Bauer, M. & Jovchelovitch, S. (1999). *A questão da metodologia em pesquisa: texto, imagem e materiais sonoros. Texto não publicado*. Curso de Extensão Pós graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica, RS
- Betts, J. A. (1999). Missão impossível? Sexo, educação e ficção científica. Em C. Calligaris (Org.), *Educa-se uma criança?* (pp. 47-62). Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Biasoli-Alves, Z.M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: os valores e práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-49.
- Borges, T. M. M. (1991). *A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação*. Uberaba: Rotal Editora e Gráfica Ltda.
- Caldana, R.H.L. (1998). A criança e sua educação na família no início do século: autoridade, limites e cotidiano. *Temas em Psicologia*, 2(6), 87-103.
- Cerisara, A.B. (2002). O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, 80(23), 326-345.
- Corea, C. & Lewkowics, I. (2005). *Pedagogia del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

- Demo, P. (2002). O desafio reconstrutivo-político da aprendizagem. Em P. Demo (Org.), *Grandes Pensadores em Educação* (pp. 07-33). Porto Alegre: Mediação.
- Dias, A. A. & Vasconcellos, V.M. (1999). Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia, 1*(7), 9-21.
- Dolto, F. (1998). *Os caminhos da educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Escame, S. (2002). *Crenças e valores de pais e professores acerca do processo educacional do adolescente*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Faria Filho, L.M. (2000). Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva, 14* (2), 44-50.
- Farr, R.M. (1998). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: reflexão e crítica, 2*(12), 447-458.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do cotidiano escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Godoy, A.S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas, 2* (35), 57-63.
- Gomes, R.C.O (2004). *Conversando com mães e professoras sobre as orquídeas e os girassóis da exclusão*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Jovchelovitch, S. (2002). Social representations and narrative: stories of public life in Brazil. Em J. Laszló e W. S. Rogers (Orgs), *Narratives approaches in social psychology* (pp. 47-58). Budapest: New Mandate.
- Kuhlmann, M. (1998). *Infância e educação infantil*. Porto Alegre: Mediação.
- Lajonquière, L. (1996). A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. Em J.C. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 25-37). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (1995). Educação moral: família e escola. *Dois pontos*, 99-94.
- La Taille, Y. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. Em J.C. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 09-24). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (1999a). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.

- La Taille, Y. (1999b). Autoridade na escola. Em J.C. Aquino (Org.), *Autoridade e autonomia na escola* (pp. 09-29). São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119.
- La Taille, Y. (2002). A questão da indisciplina: ética, virtude e educação. Em P. Demo (Org.), *Grandes Pensadores em Educação* (pp. 67-98). Porto Alegre: Mediação.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Laszlo, J. (2002). Narrative organization of social representation. Em J. Laszló e W. S. Rogers (Orgs), *Narratives approaches in social psychology* (pp. 28-46). Budapest: New Mandate.
- Lins, C. & Santiago, M. (2001). As representações sociais de pais e de alunos sobre a escola e a escolarização (Resumo). Em C.M. Nascimento-Schulze & B.V. Camargo (Orgs.), *Caderno de Resumos da II Jornada Internacional sobre Representações Sociais*, (p.69). Florianópolis, Brasil: JIRS.
- Lira, G. Catrib, A. M. & Nations, M. (2003). A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*. 16 (1/2), 59-66.
- Macêdo, R.M. (2001). Indisciplina em sala de aula: representações sociais do professor (Resumo). Em C.M. Nascimento-Schulze & B.V. Camargo (Orgs.), *Caderno de Resumos da II Jornada Internacional sobre Representações Sociais*, (p.59). Florianópolis, Brasil: JIRS.
- Mancebo, D.; Oliveira, D.; Fonseca, J. & Silva, L. (2002). Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 325-332.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Paggi, K. & Guareschi, P. (2004). *O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pereira, M. R. (1999). A transferência na relação ensinante. Em C. Calligaris (Org.), *Educa-se uma criança?* (pp. 207-216). Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

- Pinderhughes, E.; Dudge, K.; Bates, J.E.; Petit, G.S. & Zelli, A. (2000). Discipline responses: influences of parents socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress and cognitive-emotional process. *Journal of family psychology, 14* (3), 380-400.
- Preisig, K. (2002). *Padecer no paraíso: um estudo das representações sociais, cultura e ideologia na educação infantil na família hoje*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Queiroz, A.C, Mondelli, L. & Madeira, M.C. (2001). O aprender e a escola: o que fazemos com as nossas crianças? (Resumo). Em C.M. Nascimento-Schulze & B.V. Camargo (Orgs.), *Caderno de Resumos da II Jornada Internacional sobre Representações Sociais*, (p.156). Florianópolis, Brasil: JIRS.
- Rego, T. C. (1996). A indisciplina e o processo educativo. Em J.C. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 83-102). São Paulo: Summus.
- Salles, L.M. (1995). A representação social da escola e dos estudos de alunos da 8ª série e 1º colegial. *Didática, 30*, 81-96.
- Sennett, R. (2001). *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record.
- Spink, M.J. (1996). Representações Sociais: questionando o estado da arte. *Psicologia e Sociedade, 8* (2), 167-186.
- Tiriba, L. (2001). Pensando mais uma vez e reiventando as relações entre as creches e famílias. Em A Leite Filho (Org.), *Em defesa da educação infantil* (pp. 59-80). Rio de Janeiro: DP& A.
- Veríssimo, M.R, Rezende, M.A. & Fonseca, R.M. (2003). Relações creche-família segundo educadoras de creches. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 13* (1), 27-39.
- Vieira, F.B. (2001). Novas famílias, novas representações? Em C.M. Nascimento-Schulze & B.V. Camargo (Orgs.), *Caderno de Resumos da II Jornada Internacional sobre Representações Sociais*, (p.209). Florianópolis, Brasil: JIRS.
- Thompson, M. J. J.; Raynor, A.; Cornah, D.; Stevenson, J. & Sonuga-Barke, S. (2001). Parenting behavior described by mothers in a general population sample. *Child: care, health and development, 28* (2), 149-155.

- Wagner, A. (2002). Possibilidades e potencialidades da família: a construção de novos arranjos a partir do recasamento. Em A. Wagner (Org.), *Família em cena: tramas, dramas e transformações* (pp. 23-38). Petrópolis: Vozes.
- Wagner, A. (2003). A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente as demandas modernas. Em T. Feres-Carneiro (Org), *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas* (pp. 27-33). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Wagner, A.; Predebon, J.; Mossmann, C. & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 2(21), 181-186.
- Wagner, A, Predebon, J. & Falcke, D. (2005). Transgeracionalidade e educação: como se perpetua a família? Em A. Wagner (Org.), *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares*. (pp.93-106). Porto Alegre: Edipucrs.
- Weber, S. (1996). *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **Entrevista com as Mães**

1. Conta qual é a tua experiência com a questão dos limites com teu filho.
  
2. Conta uma situação marcante na qual tivestes a necessidade de usar limites com teu filho.



## **ANEXO B**

### **Entrevista com as Professoras**

1. Conta qual é a tua experiência com a questão dos limites com os alunos em sala de aula.
  
2. Conta uma situação marcante na qual tivestes a necessidade de usar limites com teus alunos.

## ANEXO C

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Mães**

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e de compreender melhor as crenças, concepções e valores dos pais e professores sobre a questão dos limites na educação das crianças. Com este estudo esperamos contribuir com o processo de reflexão atual sobre esta temática e com melhorias no campo da educação. Para atingir este objetivo, serão realizadas entrevistas individuais com pais e com professores de Educação Infantil, sendo que estas entrevistas serão gravadas.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos deste projeto de pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, e terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento.

Entendo que este estudo oferece a segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade. Entendo também que as informações coletadas para o desenvolvimento do projeto serão usadas somente para fins de pesquisa e mantidas por um período não inferior a oito anos no Instituto de Psicologia da UFRGS. Assim, concordo em participar do estudo.

As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Prof<sup>a</sup> Dra. Tania Mara Sperb e a mestranda Greicy Boness de Araujo que poderão ser encontradas, respectivamente, nos telefones 51 33165112 e 51 81239502 ou 51 30248238.

---

Mestranda Greicy Boness de Araujo

---

Nome e assinatura do participante do projeto

## ANEXO D

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de compreender as representações sociais elaboradas por pais e por professores sobre a questão dos limites na educação das crianças. Com este estudo esperamos contribuir com o processo de reflexão atual sobre esta temática e possibilitar a compreensão da forma pela qual estas representações se integram com as práticas empregadas pela família e pela escola e com o desenvolvimento das crianças. Para atingir este objetivo, serão realizadas entrevistas individuais com pais e com professores de Educação Infantil, sendo que estas entrevistas serão gravadas.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos deste Projeto de Pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa e terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento.

Entendo que este estudo oferece a segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade. Entendo também que as informações coletadas para o desenvolvimento do projeto serão utilizadas somente para fins de pesquisa e mantidas por um período não inferior a oito anos no Instituto de Psicologia da UFRGS. Assim, concordo em participar do estudo.

As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Prof<sup>a</sup> Dra. Tania Mara Sperb e a mestranda Greicy Boness de Araújo que podem ser encontradas, respectivamente, nos telefones 51 33165112 e 51 81239502 ou 51 30248238.

---

Mestranda Greicy Boness de Araujo

---

Nome e assinatura do participante do projeto

## **ANEXO E**

### **Autorização de Pesquisa**

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de compreender as representações sociais elaboradas por pais e por professores sobre a questão dos limites na educação das crianças. Com este estudo esperamos contribuir com o processo de reflexão atual sobre esta temática e possibilitar a compreensão da forma pela qual estas representações se integram com as práticas educativas empregadas pela família e pela escola e com o desenvolvimento das crianças. Para isso, será necessária a realização de entrevistas individuais com os professores de Educação Infantil e com os pais de crianças de cinco a seis anos, que freqüentam a escola. As entrevistas serão coordenadas pela pesquisadora, serão gravadas e realizadas nas dependências da escola.

Os dados obtidos serão mantidos em sigilo, utilizados apenas para fins de pesquisa e depositados por um período não inferior a oito anos no Instituto de Psicologia da UFRGS. A escola e os participantes não serão identificados, sendo mantido o caráter confidencial das informações registradas.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof. Dra. Tânia Mara Sperb, do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestrande Greicy Boness de Araujo.

Pelo presente termo, declaramos que fomos informados dos objetivos da presente pesquisa e autorizamos a sua realização na nossa escola.

---

Direção da Escola

---

Coordenação Pedagógica