



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Beatriz Galdino Rocha

**“Na minha casa eu faço o que quero”: o não limite e a
construção do limite em crianças com 4-5 anos**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

Março de 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**“Na minha casa eu faço o que quero”: o não limite e a
construção do limite em crianças com 4-5 anos**

Beatriz Galdino Rocha

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro
Março de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**“Na minha casa eu faço o que quero”: o não limite e a construção do
limite em crianças com 4-5 anos**

Beatriz Galdino Rocha

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Maria Vitória Campos Mamede Maia (UFRJ)

Professor (a) Convidado (a): Prof^a. Dr^a. Ana Ivenicki (UFRJ)

Professor (a) Convidado (a): Prof^a. Ms. Silvia Coimbra (PPGE-UFRJ)

Rio de Janeiro, de 2016

Agradecimentos

Produzir um trabalho de conclusão de curso requer muitos estudos, muitas horas na frente do computador, com livros, textos, cadernos e outros materiais em volta. Além disso, requer também uma dedicação enorme, visto o desejo de terminar o trabalho, bem como a graduação, para que outros momentos de aprendizado possam ser possíveis em nossas vidas.

Por isso, eu agradeço a Deus por tudo isso ter se tornado realidade.

Aos meus pais, Jorge Luiz e Andreia, por todos os ensinamentos e valores que me ajudaram a construir e por ser quem sou. Sem eles e o apoio que me dão, não conseguiria chegar até aqui.

Ao meu irmão, Gustavo, por ser parceiro de todas as horas e por sempre me apoiar.

Ao meu namorado, Juarez, que me acompanha desde o início da faculdade e que vive comigo os dilemas da graduação e da monografia.

Às minhas amigas, Julia John, Roberta Santos, Larissa Plantz, Ana Luiza Habib e Isabel Lopes por tantas risadas, aprendizagens e companheirismo que deixaram a graduação mais suave e mais alegre.

À minha orientadora, Vicky, por tantas aprendizagens, risos, paciência e por me mostrar a possibilidade de um ensino lúdico, fazendo com que eu pudesse, ao longo do curso, construir outro olhar para a educação.

Ao Grupo Criar e Brincar que me proporcionou momentos muito felizes e com muitas aprendizagens.

Por fim, a todos que passaram na minha vida e que de alguma maneira, fizeram a diferença na minha formação, colegas de turma, professores da Faculdade de Educação e aos meus familiares.

“O bebê que conheceu a segurança nesse primeiro estágio passa a levar consigo a expectativa de que não será ‘decepcionado’. As frustrações – bem, estas são inevitáveis; mas ser decepcionado por uma pessoa de confiança – isso nunca!”

(WINNICOTT, 2001)

Sumário

Capítulo introdutório	9
Capítulo 2. O que faz um professor e um estagiário na escola observada? O lócus de pesquisa determinando olhares para o não limite das crianças em sala de aula e escola.	15
Capítulo 3. A construção falha do limite em crianças de 4-5 anos: uma questão parental e social?.....	21
Conclusão	36
Referências	39

Resumo

ROCHA, Beatriz Galdino. “Na minha casa eu faço o que quero”: o não limite e a construção do limite em crianças com 4-5 anos. Rio de Janeiro, 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

Quando se fala em limites, pensa-se logo em desafios, tanto para educadores quanto para pais. Em uma sociedade em que as relações estão cada vez menos sólidas, que não se sustentam por muito tempo e que há um ideal de juventude a todo custo, surge a pergunta: como dar limites para as crianças? Esse trabalho vai discutir as questões de limite em crianças de 4-5 anos, a partir da minha experiência, por dois anos, em uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro. Para analisar o cotidiano das turmas, lançamos mão do diário de campo, para, dessa forma, dialogar com o referencial bibliográfico utilizado nessa pesquisa. Além disso, serão também discutidas as relações sociais que se estabelecem e, por sua vez, o papel dos pais na atualidade. Que pais são esses? Qual a relação que estabelecem com seus filhos? Para poder estruturar algumas respostas a essas questões, foi feita uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, onde teoria e diário de campo dialogaram. Como conclusão desta monografia, chegamos à hipótese de que as crianças são aquelas que menos deveriam ser culpabilizadas em todo o processo de desapossamento de seu lugar de criança. Cabe à escola e à família construir um ambiente suficientemente bom para que elas, tão pequenas, possam crescer e, ao invés de brigar e gritar, brincarem.

Palavras – chave: Limite e não limite, Educação Infantil, crianças de 4/5 anos.

Abstract

ROCHA, Beatriz Galdino. "In my house I do what I want ": the no limit and limit construction in children 4-5 years. Rio de Janeiro, 2016. Monograph (Working Pedagogy Course Completion) - College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2016.

When talking about limits, just think if in challenges, both for educators and for parents. In a society where relationships are becoming less solid, that do not hold for a long time and there is a youth ideal at all costs, the question arises: how to set limits for children? This paper will discuss the boundary issues in children aged 4-5 years, from my experience, for two years in a private school in the South Zone of Rio de Janeiro. To analyze the daily life of the groups, we used the diary to thus dialogue with the bibliographic references used in this research. Furthermore, social relations will also be discussed that are established and, in turn, the role of fathers today. What parents are these? What is the relationship they establish with their children? In order to structure some answers to these questions, a qualitative research was made, in the study of case type, where theory and field diary were dialoguing all time. As a conclusion of this paper, we hypothesized that children are the ones who should be blamed less throughout the dispossession process of your child's place. It is up to the school and the family build a good enough environment for them, so small, can grow and, instead of fighting and screaming, play.

Key - words: limit and no limit, Early Childhood Education, children 4/5 years.

Capítulo introdutório

O tema de uma monografia sempre advém de uma experiência que nos é sensível ao longo de nossa trajetória acadêmica. O tema que aqui proponho surgiu por conta da minha experiência, como estagiária, em uma escola particular na Zona Sul do Rio de Janeiro. Entrei na escola em fevereiro de 2014 e fiquei com uma turma de crianças de 4-5 anos, que tinha histórico na escola por ser bastante difícil devido a sua excessiva falta de limites, das muitas brigas e de não respeitar nenhum dos professores e menos ainda os próprios amigos da turma.

Mas, assim que cheguei, não procurei saber o que os outros achavam da turma para que não colocasse ideias negativas, de acordo com a visão de outros em relação a eles e, portanto, já começasse o ano os estigmatizando. Essa foi a minha primeira experiência com crianças em escola. No início, tive muita dificuldade em lidar com a falta de limites da maioria. Eram crianças que respondiam “corajosamente” o adulto a altura (como se a leitura fosse: eu sempre faço isso e não encontro nenhum problema, então posso fazer sempre o que eu quero que as pessoas à minha volta vão aceitar – egocentrismo), que falavam para todos “Na minha casa eu faço o que eu quero!”, entre outros episódios, que serão discutidos ao longo dessa monografia.

Diante dessas situações, em muitos momentos, fiquei sem saber o que fazer, pois não acredito que a punição, cantinho do pensamento ou gritos irão resolver o problema. Tentava pensar em soluções que os fizessem pensar sobre o que haviam feito e da existência do outro, que deve ser respeitado assim como eles, por isso, a conversa era algo sempre presente em situações de conflito entre as crianças. As conversas, mesmo que de uma forma superficial, considerando a idade deles, tem muita importância, pois os ajudam a refletir sobre o que fizeram e têm a possibilidade de se colocarem no lugar do outro, desse modo desenvolvendo, aos poucos, a empatia, bem como a noção de limite. Porém, apesar das inúmeras conversas diárias que tinha com as crianças, não conseguia atingir meu objetivo e acabava por tomar atitudes com as quais não acredito.

Diante desses acontecimentos, resolvi estudar sobre o assunto para que pudesse ter uma “luz”, de modo que minhas atitudes fossem embasadas com uma teoria na qual acredito que possa ser um caminho mais significativo na construção de limites e na aprendizagem das crianças. Assim, o tema de minha monografia é a questão da construção do limite na educação infantil. Para isso, elenquei algumas questões que me fizeram pensar sobre o tema. Como o conceito de limite pode ser compreendido? Quais

limites são esses? Como, no cotidiano da turma, as crianças manifestam a ausência de limites? Caso as crianças manifestem ausência de limites, por que chegam à escola sem uma construção clara de limite? Como a criança constrói a noção de limite? O que pode uma professora fazer diante dessa situação? O tema escolhido possui muita relevância no campo acadêmico, visto que é um assunto bastante atual, que traz desafios diários para professores e que não possui produções significativas acerca do tema, como podemos ver na tabela abaixo.

Cruzamento das palavras chaves	SCIELO	MINERVA	CAPEL
Limite	1.901	733	22.054
Limite + crianças 4 anos	8	0	11
Limite + crianças 5 anos	15	0	18
Construção limite	42	37	259
Não construção limite	10	13	123
Não construção limite + crianças 4 anos	0	0	412
Não construção limite + crianças 5 anos	0	0	402
Limite + Educação Infantil	2	1* ¹	12** ²

Tabela 1: Cruzamento das palavras-chave encontradas nos portais Scielo, Minerva e Capes.

A partir do levantamento feito, conforme demonstrado na tabela acima, podemos balizar a relevância do presente trabalho, servindo o mesmo como uma contribuição ao estudo deste tema.

O objetivo principal nesta pesquisa monográfica foi estudar como se constrói a noção de limite em crianças de 4-5 anos diante desta contemporaneidade familiar e social onde tudo parece ser permitido. Para poder dar conta desse objetivo, desdobro o mesmo em outros que me nortearão na pesquisa teórico-empírica que foi desenvolvida

¹ *Limite: potencializador ou empecilho para a constituição do ser autônomo. COSTA, A. O. da, 2004

² ** Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. ARAUJO, G.B. de e SPERB, T. M., 2009.

ao longo do ano de 2014 e início de 2015, por meio de anotações em diário de campo: analisar, a partir dos teóricos da psicopedagogia e da psicologia do desenvolvimento, o que seja limite; observar, na rotina escolar, os comportamentos das crianças de 4-5 anos para que se possa discutir e analisar as questões comportamentais do que poderia ser falta de limite nesta idade; analisar qual a relação que essas crianças constroem entre elas e entre elas e os professores para que a ideia de limite seja ou não desenvolvida dentro de sala de aula e em outros espaços escolares.

Vale ressaltar que esta pesquisa teve como base duas turmas da escola, local desta pesquisa, onde fui estagiária em duas turmas diferentes com crianças de 4-5 anos, como foi exposto acima.

Para dar conta desse itinerário teórico e empírico, desenho minha pesquisa como qualitativa, tendo como forma básica a observação e o registro dos comportamentos das crianças de 4/5 anos de uma escola particular, da cidade do Rio de Janeiro.

A metodologia está diretamente relacionada com as vivências, valores e a realidade em que o pesquisador está inserido. Desse modo, a neutralidade do pesquisador não existe, visto que ele influencia e é influenciado pela pesquisa e pelos pesquisados. Pensando a não neutralidade, a metodologia escolhida para a pesquisa em questão foi a qualitativa. Esse método de observar o campo tem “ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada.” (CANEN, 2003, p. 226). Para que a essa interpretação seja realizada, pensando as particularidades citadas por Canen (2003), a abordagem qualitativa necessita de um material rico em descrições das pessoas, das situações e acontecimentos. Para corresponder a essa necessidade, a presença do diário de campo é fundamental.

A monografia inicia a partir de um questionamento que, a meu ver, teria certa inspiração na técnica da pesquisa – ação.

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer auxílio, esclarecer o significado do comportamento de diferentes parceiros. (VIEIRA, 2014, p.73 *apud* ANDALOUSSI, 2004, p.86).

Porém, apesar do viés da pesquisa-ação, esta é um estudo de caso, já que tem como base principal de recolhimento de dados com o diário de campo, que serve como ilustração às questões levantadas pela análise bibliográfica, bem como mote para esta monografia. Dessa maneira, o único instrumento de análise do campo se deu por meio do diário de campo. No meu campo, a questão diagnosticada, o não limite em crianças de 4-5 anos, me fez pensar de que forma poderia ser construída novas ações mais efetivas para a reconstrução básica do limite pouco presentes nas crianças observadas nesta pesquisa. Assim sendo, necessitei de um período significativo de observação de meu campo de trabalho para poder montar os instrumentos desta pesquisa. O período de observação do campo se deu ao longo de fevereiro a dezembro do ano de 2014, bem como de fevereiro a agosto de 2015.

A fim de atender aos critérios de rigor para esta pesquisa, adotei como base a triangulação dos instrumentos. Esta se deu da seguinte maneira: diário de campo, com observações comportamentais das crianças de 4 – 5 anos de duas turmas, questionário aos professores e questionário às estagiárias. Apesar de ser o mesmo instrumento, os, sujeitos seriam diferentes em suas funções e visões. Esses três instrumentos, por si só, já validariam a pesquisa, pois haveria a coleta de dados por três visões da realidade de forma diferenciada, mesmo que estejam dentro de um mesmo ambiente escolar. Como afirma Canen (2014, notas de aula) “A triangulação é feita por pelo menos três formas diferenciadas de perceber a realidade. Pode ser a mesma técnica, mas tem que focar em sujeitos diferenciados. ” Cabe ressaltar que esta pesquisa lançaria mão de um quarto instrumento caso o campo viesse a apontar como necessário para o entendimento maior da questão da construção do limite e do não limite em crianças de 4-5 anos: a entrevista de alguns professores e estagiários.

Os questionários foram enviados via e-mail para nove sujeitos, entre professores e estagiários. Damos preferência ao questionário, inicialmente, porque com ele podíamos alcançar todas as pessoas que estavam em contato diário com as crianças de 4-5 anos, bem como haveria maior facilidade na organização e percepção das categorias secundárias, visto que as perguntas seriam mais direcionadas do que na entrevista, que poderia ser expandida de acordo com a troca estabelecida entre o entrevistado e o entrevistador.

Porém, como principal desvantagem do questionário, de acordo com Goldenberg (1998), é apontado a questão do baixo índice de resposta e o fato de este instrumento

também exigir disponibilidade para responder. Essas duas desvantagens previstas, impediram a realização dessa etapa da pesquisa.

Nenhum dos questionários foi respondido, mesmo com o lembrete feito por mim, pessoalmente. Em conversas, os sujeitos demonstraram interesse em responder o questionário e também no tema dessa monografia. Porém, mesmo com o interesse não obtive nenhuma resposta. Dessa maneira, a triangulação proposta inicialmente ficou comprometida. Diante da não resposta aos questionários, a entrevista também não foi realizada, visto que ela adviria de uma possível necessidade de aprofundamento com base nas respostas obtidas nos questionários.

Analisamos essa falta de resposta como uma real dificuldade de falar do assunto. Há, no dia a dia, uma extrema dificuldade de lidar com questões de limites, porém, há também certa resistência na discussão do tema. Devido aos poucos e recentes estudos sobre o tema, o que acarreta a falta de clareza sobre o que seja limite. É um tema muito delicado e, às vezes, pode-se acabar caindo em uma rotulação taxativa, no sentido de analisar apenas o fato de se ter limite ou a sua ausência, não analisando fatores que contribuem para tal comportamento.

Assim, utilizei exemplos vividos em meu cotidiano, registrados no diário de campo, para haver uma articulação entre o que foi por mim observado e o que foi por mim levantado teoricamente. Tais “cenas” serviriam principalmente para ilustrar as discussões acerca do tema proposto.

Como embasamento teórico desta pesquisa, utilizei como teóricos primários Piaget e sua contribuição para o desenvolvimento infantil, com destaque para o desenvolvimento moral da criança; Winnicott para discutir o brincar e o não brincar como marca de construção ou falência do limite e da criatividade; o espaço transicional e a falência do espaço transicional; Bauman com sua teoria sobre a visão do vínculo na sociedade contemporânea e a falência da parentalidade na contemporaneidade. Para falar da falência da parentalidade junto com Bauman, busco também as teorias de Calligaris; Maia para tratar sobre a agressividade na infância e o lúdico no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, La Taille para tratar dos conceitos de limite.

Esta monografia ficou organizada da seguinte maneira: Capítulo introdutório que contextualiza e apresenta o trabalho, com suas questões, pertinência, objetivos e metodologia; o segundo capítulo descreve a escola com destaque para a função dos professores e dos estagiários, pois temos como hipótese que a maneira como a escola

lida, no campo do não-dito, com esses sujeitos faz diferença na maneira como as crianças tratam os dois adultos presentes na sala.

O terceiro capítulo traz a discussão teórica deste trabalho, com os relatos do diário de campo dialogando com o aporte teórico escolhido. E por último, faz-se o fechamento deste processo de escrita.

Dando uma melhor organicidade à metodologia, para que o leitor possa, se necessário, replicar esta pesquisa, elencaremos o que foi feito como procedimento para a consecução da mesma:

1. Observação de minha sala de aula por um ano e meio e relato em diário de campo;
2. Definição do tema da pesquisa: não limite em sala de aula e como lidar com isso por parte dos professores;
3. Levantamento bibliográfico para a pertinência do tema e construção dos instrumentos e dos capítulos teóricos que embasam esta pesquisa;
4. Construção dos questionários para professores e estagiários;
5. Aplicação dos questionários que no caso desta pesquisa não pode ser utilizado por falta de respostas aos mesmos pelos sujeitos que estariam envolvidos nesta pesquisa;
6. Levantamento dos dados dos questionários e do diário de campo, que como já explicado, ficou limitado ao diário de campo;
7. Decisão da necessidade de construção e aplicação da entrevista em alguns professores e estagiários, que igualmente não pode ser feito porque não houve devolução dos questionários entregues aos sujeitos da pesquisa e
8. Análise dos resultados.

Capítulo 2. O que faz um professor e um estagiário na escola observada? O lócus de pesquisa determinando olhares para o não limite das crianças em sala de aula e escola.

Após a contextualização da escola feita na introdução dessa monografia, acreditamos ser necessário, para o entendimento das relações que se constroem no cotidiano da escola, descrever as funções dos professores e dos estagiários para que entendamos a dinâmica da rotina.

Primeiramente, falarei sobre a função dos estagiários, pois é o lugar de onde falo. As funções dos estagiários podem ser divididas em dois momentos: funções “burocráticas” e funções que se voltam para o olhar pedagógico. Por vezes, essas atividades se aproximam, porém, na maioria das vezes, também se distanciam.

O primeiro momento, ao qual chamo de "burocrático", são atividades de recebimento de alguns pagamentos e materiais dos alunos, compra de livros que serão trabalhados nos projetos (em que a editora vai até a escola e a partir do pagamento dos pais, recebo os livros das crianças, que ficam armazenados na escola), etiquetar trabalhos e materiais dos alunos, separar materiais necessários para a realização de uma atividade que acontece na escola ou alguma atividade, que por vezes vai para casa, olhar as agendas diariamente, às vezes ligar para os responsáveis da criança, manter a sala organizada, fazer mural, entre outras..

Acredito que essas funções, muitas vezes, sobrepõem e se distanciam do olhar pedagógico, porque nem sempre é possível participar plenamente e integralmente das rodas, das leituras de livros ou da explicação de atividades, que, normalmente, são feitas pela professora. Porém, sempre que conseguia participar desses momentos, eu estava junto das crianças, porque acredito que para a construção da relação diária e afetiva é necessário estar junto, para que se possa construir e aprender. Além disso, a construção dessa relação com as crianças, possibilitaria com que eu também fosse vista por elas como um adulto de referência, ou seja, alguém com quem elas tivessem amparo, segurança e afeto. Dessa maneira, o respeito à figura que eu representava e a mim de maneira direta poderia acontecer de forma mais espontânea, como era com os professores, visto que já são figura de referência e autoridade por serem os professores. Lembro-me de muitos momentos em que professoras de outras turmas, que as crianças nem tinham tanto contato, falava alguma coisa com a turma, seja bronca, ou recado, não tinham problemas e nem encontravam resistência para falar. Mas, os estagiários ainda

encontravam certa resistência. As crianças sabiam quem eram os professores e quem eram os estagiários, de uma maneira geral.

Mas, algumas vezes, essa relação não é construída, pois ela advém de alguns fatores, por exemplo: tempo para construí-la e espaço para que aconteça. Em alguns momentos, o tempo atrapalha, visto a quantidade de vezes que se faz necessário sair de sala e devido à demarcação bastante clara das funções do professor e do estagiário, o espaço pode não existir, depende como o professor lida com a figura do estagiário. Contudo, tal fato não é o comum de acontecer, na grande maioria das vezes a relação é construída, perpassando pelo afeto, pelo respeito à figura do estagiário como figura de autoridade. Vale destacar que essa construção é um processo e, portanto, não acontece de um dia para o outro.

Em muitos momentos, havia um grupo de crianças, sempre as mesmas, que toda vez que eu chamava a atenção ou dava bronca elas se olhavam e riam. Eu pedia para pararem de rir, porque não era algo bacana de ser feito e conversava sobre essa atitude, sempre pontuando que eu não agia daquela maneira com elas. Algumas das crianças pararam de agir dessa maneira ao longo do ano e construímos uma relação muito bacana. Outras duas crianças continuaram durante todo o ano agindo dessa maneira, mesmo depois de inúmeras tentativas de aproximação e conversa. (Diário de campo, 2014)

Porém, as duas funções gerais podem se aproximar, apesar de acontecer com pouca frequência. Por exemplo, se um responsável manda um bilhete na agenda falando sobre algum acontecimento significativo com a criança (que aconteceu ou que vai acontecer), a partir disso podemos observar se há alguma diferença no comportamento naquele dia ou período, para que possamos pensar em estratégias para contornar tal situação, fazendo com que a criança consiga lidar com seus sentimentos e com os acontecimentos.

Quanto à segunda função, acredito que a díade observação-mediação se faz bastante presente em nosso cotidiano e nos ajuda a construir um olhar pedagógico como futuras (os) professoras (es).

Acreditamos que a observação com olhar atento para as crianças como sujeitos, que possuem particularidades, se faz necessário em toda fase de escolarização. A observação também nos ajuda a perceber a criança dentro do seu grupo, quais papéis ela exerce, bem como o próprio grupo com o qual trabalhamos. É possível, portanto, como nos traz Saltini, (2008, p.55), ao parafrasear Proust, pensarmos que “... a mais bela

viagem não é aquela que nos apresenta novas vistas ou panoramas, mas aquela que nos dá novos olhos para vermos nas mesmas coisas aquilo que nunca havíamos visto antes.” A observação diária nos permite exercitar esse olhar e não o deixar viciar, pois, com o passar do tempo, podemos deixar de perceber situações, fatos e relações que são importantes e relevantes para o desenvolvimento das crianças. Assim, é possível ver a criança em todos os seus aspectos: cognitivo, emocional e social. A observação possibilita a troca das percepções entre professores e estagiários, pensando na melhor maneira de estimular as crianças e quais intervenções se fazem necessárias.

A mediação está sempre presente, cotidianamente, de igual forma, para ajudar na resolução de problemas ou conflitos entre os pares, entre a criança e o ambiente, criança e material ou com o conhecimento, etc. A mediação exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, visto que se busca dar elementos que possam fazer a criança refletir sobre o assunto posto em questão: desde o conflito até os conhecimentos e não dar respostas prontas. A relação com o conhecimento é pensada de maneira mais intencional pelos professores, ao passo que são eles que organizam e planejam as atividades, junto com a equipe de orientação.

Além desses momentos cotidianos de observação-mediação, há outros momentos em que há divisão da turma para a realização de atividades diferentes e depois há a troca desses grupos, ou seja, todos da turma fazem as duas atividades propostas, porém, em momentos diferenciados. Nessa organização, também é possível pensar a função do estagiário com base na formação pedagógica, visto que é ele (mesmo que em um grupo reduzido) que explica a atividade, faz as intervenções necessárias, ajuda na resolução de conflitos e acompanha o desenvolvimento das crianças com outro olhar, com um olhar para a atividade e as estratégias que as crianças utilizam para resolver a situação posta.

Essas atividades de “troca-troca” são muito interessantes, ao passo que dão aos estagiários a oportunidade de dar os comandos e encaminhar a atividade. Porém, elas também não são pensadas pelos estagiários. Apenas os professores elaboram a maneira como vão organizar, quais objetivos, quais intervenções possíveis para o que está sendo proposto. O que o estagiário faz é “reproduzir” essa atividade (que não dá para ser feita com todos da turma ao mesmo tempo) sem pensar junto com o professor possíveis encaminhamentos para ela. Muitas vezes, o estagiário fica sabendo da atividade no dia ou no momento em que ela se realizará, pois nem sempre o planejamento era recebido com antecedência necessária para ser lido com cuidado e caso houvesse dúvidas, elas

pudessem ser sanadas. Os estagiários eram bem livres para opinarem nas atividades, dando ideias de atividades, por exemplo, mas às vezes esses momentos eram reduzidos.

Diante disso, as funções dos professores, portanto, são estritamente pedagógicas. Raramente, os professores têm conhecimento sobre as funções “burocráticas” que perpassam o cotidiano. Eles, em reunião com a orientação, elaboram o planejamento e os projetos, como foi destacado acima. Vale ressaltar que, no ano de 2014, os estagiários participavam dessa reunião e possuíam mais conhecimento acerca das atividades que seriam realizadas e os projetos que aconteceriam. Porém, no primeiro semestre de 2015, não foi possível participar. Apenas no início do segundo semestre, fomos convidados pelos professores, que após conversarem com a orientação sobre a importância da participação dos estagiários nesse encontro é que pudemos (visto que esses encontros acontecem fora da carga horária) voltar e, a partir desse convite, comecei a participar das conversas sobre as decisões que envolviam o planejamento. Mas, não são todos os estagiários que podem fazer esse movimento, considerando que alguns têm aula, que outros trabalham em outro lugar, enfim. Quando não participávamos dessa reunião, as atividades, que eram pensadas em grande maioria pelos professores das turmas com idades iguais, chegavam aos estagiários, já pré-definidas e com possibilidade mais restrita de modificação por parte dos mesmos, como já mencionado anteriormente.

Além da reunião e produção do planejamento, os professores comandam a grande maioria das atividades no dia a dia, por exemplo: fazer roda, explicar as atividades, contar histórias, escrever o planejamento no quadro, entre outras. Eles fazem os relatórios semestrais dos alunos, preparam materiais para as atividades e também as reuniões de pais, bem como as apresentam também.

Há também a função de mediação e observação dos alunos por parte dos professores. Nesse momento, as funções entre esses dois sujeitos se convergem. A partir das observações feitas do dia a dia das crianças, podemos trocar nossas percepções e nossos olhares de modo a construirmos juntos as intervenções e estratégias para cada criança.

Diante do que foi exposto, é possível observar que as funções desses dois sujeitos são bem diferenciadas e bem demarcadas no cotidiano. Às vezes há uma mescla, por exemplo: o estagiário lê uma história enquanto o professor está fora de sala resolvendo algum problema. As crianças percebiam essa diferenciação e muitas vezes questionavam, perguntando o que eu estava fazendo e o porquê. Algumas vezes as

crianças me perguntavam se era só eu que fazia aquelas atividades e por que eu sempre ajudava a professora, pois, normalmente, eu estava fazendo minhas atividades sozinha e eu sempre dizia que eu estava ajudando, seja organizando algum material para a atividade ou resolvendo outras questões importantes. Explicava dizendo que precisava ajudar a professora para que as atividades pudessem acontecer, porque tinha muita coisa para fazer e cada um fazia um pouquinho.

Nessa fala, é possível perceber uma curiosidade sobre o que eu estava preparando, uma vontade de saber o que iriam fazer, mas também traz uma observação das crianças acerca das atividades que elas viam cada um dos adultos da sala realizar. Vale ressaltar que as crianças, em sua grande maioria, não questionavam o que os professores estavam fazendo. Isso acontecia apenas quando preparavam e separavam o material, enquanto a turma estava em outros momentos e outras atividades.

Diante do exposto, no que se refere às funções dos sujeitos destacados nesse primeiro capítulo, organizamos um questionário específico para os professores e outro para os estagiários que trabalharam no ano de 2015 com crianças de 4-5 anos. Algumas perguntas se repetiam, porém outras não, estas eram específicas de cada grupo que tinham por objetivo compreender a visão de cada sujeito sobre a relação que se construía a partir da função de cada um, visto que a divisão de funções era bem demarcada.

Mas, além disso, havia uma cultura, talvez oculta, de tratamento, na relação com os estagiários em geral. Muitos estagiários “não tinham nome”, eram tratados como o estagiário da professora tal; muitas vezes as pessoas não cumprimentavam os estagiários, a menos que não encontrasse o professor em sala; em outros momentos, não incluía o estagiário na participação e realização de uma atividade, de um projeto. Parabenizavam-se todos os professores pelo trabalho, mas não se incluía os estagiários. Enfim, era uma série de acontecimentos cotidianos que falavam por si só, ou seja, não estavam postos de maneira declarada, mas algumas pessoas percebiam isso e diziam, em conversas informais, que sentiam incômodo com essa relação criada. Eles existiam e tinham muito a dizer.

Com as famílias das crianças também era possível observar um pouco dessa cultura, por exemplo, os pais tratavam assuntos mais “importantes” com os professores e com os estagiários falavam coisas mais, digamos, “tranquilas”. Além disso, algumas crianças percebiam esse ambiente e perguntavam: *você é estagiária né?! Você ajuda a professora*. E com essa visão, algumas crianças passam a respeitar mais o professor

regente e, quando este não estava presente, a criança descumpria todos os combinados feitos entre os adultos e a turma e não respeitava o estagiário, como podemos observar nesse relato retirado do registro do campo.

Em alguns momentos eu comandava algumas atividades, explicando-as. Às vezes a professora regente estava em sala, mas em outros momentos não. Quando ela saía, algumas crianças começavam a gritar, a cantar, a rir de tudo que eu falava e a correr na sala. No início tentava falar mais alto que eles, porém não tinha um resultado bom. Depois comecei a reparar nas crianças que começavam esse ‘tumulto’ e toda vez que acontecia, dirigia-me de forma mais direta a essas crianças e conseguia, aos poucos, dissolver o caos. (Diário de campo, 2014)

Já outras crianças não tinham essa diferenciação e igualavam os dois adultos. Por exemplo, houve um episódio do dia dos professores, em que, inicialmente, a turma tinha dado o mesmo presente para mim e para a professora regente. Mas pouco tempo depois, a mãe de um aluno foi na sala para dar um presente da turma para a professora regente e perguntou para as crianças: *Quem é a professora de vocês?* Algumas crianças não responderam, outras responderam que eramos nós duas, outras disseram só o nome da professora. Episódios parecidos com esse aconteceram em alguns momentos e a reação das crianças sempre era dividida. Mas, a maioria, via os dois adultos como sendo figuras de autoridade iguais, mesmo que houvesse essa cultura e a demarcação das funções.

Não podemos deixar de salientar que em qualquer ambiente de trabalho há diferenciação de funções de acordo com o cargo que se é ocupado e na maioria das vezes é bastante clara. Colocamos aqui, que não é essa a questão do tratamento diferenciado sentido por muitos estagiários, mas sim o clima “oculto” que se fazia presente na escola, ou seja, de uma maneira geral, a forma como os estagiários eram tratados.

Enfim, há uma diferenciação explícita de funções e outra implícita que o cotidiano apresenta. Esperávamos que o questionário nos trouxesse outros olhares para que pudéssemos dialogar com essa visão e perceber como a relação entre as crianças e os adultos se estabelecem diante desse fato e se ele realmente acontece ou se é uma percepção particular. Porém, após a distribuição dos mesmos e o lembrete da importância da resposta para a pesquisa, não tivemos nenhum retorno.

Capítulo 3. A construção falha do limite em crianças de 4-5 anos: uma questão parental e social?

Para tratar da construção de limite em crianças, achamos importante trazer à tona a teoria de desenvolvimento moral de Piaget. O autor coloca três estágios de desenvolvimento moral: anomia, quando a criança não tem nenhuma noção de moral; heteronomia, momento que a criança precisa de um regulador externo, que diga a ela o que é certo ou bom para ser feito e o que é errado ou ruim e, por último, a autonomia, em que a criança ou adulto já se autogoverna, ou seja, ela já construiu noção de moral e não necessita que ninguém diga o que deve ou não ser feito. Esse é o estágio moral mais elevado, que deve ser o objetivo da educação. A compreensão do que é certo ou errado começa por volta dos 4 anos, então as crianças pesquisadas ainda estão no início do processo de aquisição e compreensão das regras sociais, ou seja, a criança começa a perceber que existem coisas que ela quer fazer, mas que podem ou não e outras que são necessárias de serem feitas. E nesse momento, ainda testam muito o ambiente e os adultos para saberem até onde podem ir, até onde o ambiente sustenta esses ataques. Assim, as crianças da pesquisa, que possuem 4-5 anos, encontram-se na fase da heteronomia, precisando ainda do outro para serem governados, ou seja, precisam do outro para regular e para apresentar-lhes as regras sociais

Para dar concretude a moral as regras são criadas, pois elas dizem de maneira mais clara o que pode e o que não pode ser feito. Algumas dessas regras ou combinados podem ser feitas com a ajuda das crianças, para que elas possam se apropriar de maneira mais compreensiva e, com isso, estimula-se o cumprimento das mesmas, visto que elas fizeram parte do processo de construção, pensando junto com o adulto as regras e suas explicações. Por exemplo: Não pode bater, porque machuca a outra pessoa e ninguém gosta quando alguém bate. Quando a criança participa dessa construção, ela vivencia esse momento e pode internalizar e significar as regras criadas, pois há um movimento de pensar junto com o outro, que pode ser um adulto ou uma criança mais velha, por exemplo. Esse processo ajuda a desenvolver a moral, fazendo com que a criança atinja a autonomia.

A essência da autonomia é que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que a liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. (KAMII, 1982, p. 101)

Podemos observar, portanto, que autonomia não é deixar a criança completamente livre para decidirem suas regras, mas sim organizar e direcionar suas ações com base em suas percepções de mundo, de seu autogoverno, mas com base nas regras da sociedade em que está inserida.

Se criarmos as regras de maneira autoritária, apenas comunicando o que deve ou não ser feito, a criança perde o momento de reflexão e cumpre as regras por conta de uma obediência ou descumpre com mais facilidade. Esse tipo de educação moral

... pode ser eficaz, mas a um preço caro no que tange a autonomia: submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias, a criança pode acabar se transformando definitivamente em alguém que cumpre ordens sem pestanejar, contanto que provenham de algum “superior” hierárquico. (LA TAILLE, 1998, p.96)

As regras na escola pesquisada eram criadas de forma cooperativa. Ou seja, a professora regente, junto com as crianças e com a psicopedagoga da escola, pensava o que era bom e o que não era bom de fazer com o amigo, com o ambiente, com o material, etc. Apesar disso, era possível e comum observar que muitos ainda desrespeitavam esses combinados, mesmo que soubessem todos eles ao serem questionados. Muitas vezes, as crianças falavam o que podia e o que não podia e ainda explicavam os motivos. Nada se falava a respeito da professora regente e nem da estagiária. Parecia que era algo implícito, pois os únicos adultos constantes em sala eram essas figuras, logo, é preciso e necessário “respeitar os mais velhos”. É por meio dessas regras de convivência que elas entram em contato com a moral.

Normalmente, as regras são postas como algo negativo, ou seja, não faça isso ou não faça aquilo. Porém, a escola observada possuía o cuidado de não apresentar os combinados dessa maneira. Eles eram pensados a partir do que era bom e bacana de ser feito. Por exemplo: ao invés de colocar “Não bater ou empurrar os amigos”, colocava-se “Pode abraçar, beijar na bochecha e brincar com o amigo”. Nesse momento, destacava-

se o que era bom e lembrava-se o que não estava incluído nesse combinado, ou seja, bater, empurrar, machucar, etc.

Porém, apesar do trabalho junto com as crianças, muitas ainda não respeitavam os combinados mesmo com conversas diárias e também os adultos não eram ouvidos ou respeitados.

No caminho de um dos pátios, existe um portão que dá para as salas das turmas de crianças com 1-2 anos. Para que a comunicação entre as professoras e os pais que fossem buscar as crianças fora do horário fosse mais rápida, a escola colocou um sino na entrada do portão. Já havíamos (eu e a professora regente) conversado com as crianças da turma que mexer naquele sino atrapalhava as turmas dos pequenos e que era apenas para os adultos mexerem. Mas a grande maioria das vezes que passávamos com a turma por aquele lugar, algumas crianças olhavam para mim e *tocavam o sino olhando para mim*. Foram vários os momentos que essa cena se repetia. Algumas vezes levava as crianças nas salas para pedir desculpas; em outras conversava dizendo que não podia mexer; uma das professoras da turma foi na sala explicar o porquê não era para mexerem e pedir para que não fizessem mais. Porém, nenhuma dessas estratégias adiantou. Os dias que se lembravam de tocar o sino, faziam e saíam correndo. Ou ainda algumas crianças falavam para a criança que fazia isso todos os dias: “*Criança A olha, toca o sino!* ” E a criança A tocava o sino e todos começavam a rir. (Diário de Campo, 2014, grifo nosso)

Nesse momento, posso apontar, a partir do relato acima, algumas outras questões que motivaram essa monografia: por que as crianças não respeitam a autoridade? E mais ainda, será que elas veem o adulto como autoridade? Por que, apesar de saberem de todos os combinados feitos, elas não o cumprem? Se ainda estão na heteronomia e ainda precisam do outro, mas o que esse outro fala parece não ter importância, como fazer com que essas crianças construam limites? Há também outro registro do diário de campo que demonstra o não respeito à figura de autoridade.

Após o lanche, a turma foi para o pátio, porém duas crianças ficaram em sala comigo terminando o lanche e guardando seus pertences. Quando a criança A arrumou sua lancheira, ficamos esperando a criança B se organizar. Em um determinado momento, a criança A disse, sem olhar para mim, “*eu vou dar na cara da Bia*”. Imediatamente pedi para que repetisse e, olhando para mim, a criança A disse novamente. Falei para ela bater, olhando bem nos olhos da criança A. Ela ficou alguns segundos olhando para mim, encarando-me e por fim disse que não conseguia. Nesse momento disse para a criança A que era bom mesmo que ela não conseguisse, porque não admitiria que ela fizesse isso, visto que eu não trato ninguém dessa maneira e que, ela não teria o direito de fazer isso. Falei também para

ela não dizer mais aquilo, em nenhum outro momento e para ninguém. Depois comentei o caso com a professora regente, que chamou a criança A para conversar e perguntou: “*Você ia dar o que na cara da Bia? Um beijo?*” E a criança A respondeu de forma negativa. (Diário de campo, 2015)

Existem algumas hipóteses para esse fenômeno tão presente nas escolas e salas de aula atualmente: os pais não põem limites e não sabem dizer *não* para os filhos, a criança faz isso porque quer chamar atenção, os pais quase não ficam com os filhos, as crianças são sem educação, etc. Muitas outras falas podem ser encontradas quando se trata do tema “limite”.

De acordo com La Taille (1998), em primeira análise, limite se refere à ideia de fronteira, como algo que separa. Ao esmiuçarmos esse conceito, podemos pensar em um limite que pode ser transposto, uma barreira a ser quebrada, que pode ser limitante hoje, mas amanhã poderá ser ultrapassado. Por exemplo, os esportistas que estão sempre em busca de ultrapassar os limites físicos, psicológicos, emocionais para alcançar resultados melhores. Ou podemos pensar que o limite posto é aquilo que não se deve ultrapassar, é a análise de que o limite é uma limitação de fato. “O problema reside em saber se o limite é um convite a passar para o outro lado ou, pelo contrário, uma ordem para permanecer de um lado só.” (LA TAILLE, 1998, p.12)

No presente trabalho, vamos tratar do limite que está entre o permitido e o não permitido. No limite em que o sujeito (seja criança ou adulto) saiba até onde pode ir sem desrespeitar ou invadir o espaço de outrem, pensado em função do bem-estar individual e coletivo.

Estávamos no pátio, em um dia que as crianças levaram brinquedos de suas casas para a escola. A criança A começou a chorar porque outra criança queria seu brinquedo emprestado. Imediatamente fui ao encontro das crianças para que pudesse mediar o conflito. Após conversar com a criança A que a outra criança só queria brincar um pouco com o brinquedo e que ela poderia brincar junto e dividir todos os brinquedos que estavam no pátio, uma das crianças foi ao encontro da criança A para tentar resolver, pois a mesma só chorava e gritava. Mais uma vez intervi no conflito, segurando as mãos da criança A, pois ela estava balançando suas mãos no alto, assim, poderia machucar outras crianças. Levei a criança para sentar ao meu lado e começamos a conversar sobre o ocorrido, no decorrer da conversa, a criança A bateu em meu ombro, sem qualquer motivo. Disse que não aceitaria o que havia feito que não o tratava daquela forma e que, portanto, não tinha gostado do que havia acontecido. Nesse momento,

a criança A começou a dizer: “*Você não vai falar nada para minha mãe, nem para o meu pai e nem para minha babá. Ninguém vem me buscar hoje, vou com a babá da, (falando o nome de outra criança)*”. Resolvi, nesse momento, não falar nada com a criança, apenas pontuei que o comportamento dela não estava bom e que em uma oportunidade conversaria com a mãe sim. Nesse mesmo dia, após sairmos do pátio, no caminho para a sala *encontramos com a mãe da criança A*, pois já estava na hora da saída. A criança estava de mãos dadas comigo e assim que vi a mãe, disse que precisava falar com ela e a criança continuou junto comigo. A turma foi para a sala com a professora. Contei sobre o episódio do conflito com a criança B por conta do brinquedo e que a criança A havia me batido. A mãe imediatamente começou a falar com o filho dizendo que aquilo não era permitido, que eu sou adulta e que ele não poderia fazer essas coisas. Em determinado momento, *a criança começou a chorar e gritou com a mãe dizendo que ela havia gritado em seu ouvido e que, por isso, o ouvido estava doendo muito*. A mãe, então, parou a conversa e disse que conversariam mais tarde em casa e me olhou como quem diz “pode ir agora”. (Diário de campo, 2014, *grifos nossos*)

Lebrun (2008), na introdução do seu livro “A Perversão Comum – Viver Juntos sem Outro”, nos traz a questão da falência da parentalidade. O autor não discute a questão da autoridade, pois acredita que não é esse o problema, mas sim que muitos pais não sabem ou não querem dizer *não* para seus filhos por medo de serem odiados ou de perderem o amor dos mesmos. E, nesse momento, privam os filhos de regras e limites postos. Quando essas crianças encontram resistência do ambiente, em relação a essa permissividade em excesso, elas o testam, às vezes podem reagir com violência, com “birra” ou discutindo com o adulto que está pondo o limite naquele momento. Dessa maneira, “Sua agressividade resolve, onipotentemente, o problema da falta e da falha, resolve pelo grito, no “eu quero” sem limites, pelo papagaiar de falas e pelo desejar coisas de adultos que atordoam os próprios adultos ao estarem estes diante de seus próprios espelhos, seus filhos.” (MAIA e VILHENA, 2002, p.49-50)

Com base nessa lógica, Segundo Lebrun (2008),

[...] não há rastros na História de uma geração de pais que não reconheça para si legitimidade de poder – e até dever – significar interdições aos filhos. Hoje, como sabemos, muitos pais sentem-se até obrigados a estar sempre em condição de atender aos pedidos dos filhos. (p.21)

Sendo assim, os pais acreditam que têm que estar disponíveis a todo o momento, atendendo os desejos e pedidos dos filhos, sem nenhuma ou com pouquíssima resistência. Isso nos faz questionar o que é ser pai e ser mãe na atualidade e quais funções eles adquirem.

A criança A estava em conflito com a criança B, onde a criança A havia batido na criança B. Fui mediar a situação de modo que as crianças conseguissem resolver o problema. Perguntei para a criança A o motivo de ela ter batido e comecei a conversar dizendo-lhe que os amigos não gostavam quando alguém batia e que se continuasse a fazer isso, os amigos não iriam querer mais brincar junto da criança A. Foi nesse momento que a criança A me disse que não ligava, porque não precisava de amigos e que achava legal bater nas outras crianças. Então, sentei com a criança para entendê-la. Disse-lhe que eu gostava muito de ter amigos e que os tratava com carinho e cuidava muito deles e, portanto, não os batia e achava isso muito ruim. *A criança A continuou afirmando gostar de bater, justificando que a mãe ou o pai faziam isso* (como se já estivesse acostumado a “resolver” os conflitos dessa maneira). Tentei mostrar-lhe a importância do cuidado com os amigos, porque é sempre bom termos alguém para brincar junto e com isso pedi que a criança A fosse pedir desculpas para a criança B. A mesma disse que não ia, então falei que ela não poderia se juntar aos amigos na roda, visto que ela não estava conseguindo cuidar deles. Nesse momento, a criança me falou que ia sim e sem pedir desculpas, levantando da cadeira. Olhei para ela e disse que ela não iria, porque eu não iria deixar. Por fim, ela disse que pediria desculpa e perguntei se ela queria que eu fosse junto. Fomos até a criança B. A criança A pediu desculpas e se juntou aos amigos na atividade. (Diário de Campo, 2015, *grifo nosso*)

Na situação descrita acima, podemos ver o quanto que a família influencia nas atitudes das crianças. A criança justificou seus atos, no caso bater, dizendo que os pais agiam dessa maneira em casa e uma das leituras que a criança pode fazer desse cenário é que se os pais agem dessa maneira, resolvem problema com essas atitudes, é assim que vou fazer também. A criança acaba naturalizando essa ação e passa a vê-la como algo possível e até permitido de ser feito. Os pais são modelos identificatórios dos filhos, ou seja, o que fazem são, de alguma maneira, modelo para as crianças. Nesse relato, é possível observar que a família fez total diferença na maneira como a criança lidou com a situação de conflito. Em um primeiro momento, ele agiu com agressividade quando não teve seu desejo atendido e, por fim, justificou suas ações da maneira como a família agiria.

Há um fenômeno social que colabora para que as crianças tenham, cada vez mais, um modelo identificatório, não desejado para essa fase da vida. Acreditamos, portanto, que esse fenômeno faz total diferença na maneira como as crianças são tratadas, como são vistas, como elas veem o mundo, bem como o que se espera delas: o sombreamento da infância. Para abordar esse assunto, iremos utilizar o livro de Maia (2005), “Rios sem discurso”: a agressividade da infância na contemporaneidade.

Partimos do pressuposto que se a adolescência sombreia a infância encurtando-a ou modificando-a, e igualmente sombreia ou se estende até a adultez, o que acabamos por ter de refletir, na questão do que seja criança ou ser adulto/pai-mãe, é o adulescimento desses dois espaços e, assim, a criação de um modo de ser que comprime a infância e cerceia o adulto. (MAIA, 2005, p.174).

O sombreamento da infância nos faz questionar o conceito dessa fase da vida, bem como o conceito de pais e suas funções diante desse quadro social estabelecido. Pensando que os conceitos de criança/infância, adolescente/adolescência e adulto são conceitos sociais, de papéis sociais, estes são quase sempre flexibilizados de acordo com a época em que o conceito está sendo colocado em xeque. Esse fenômeno coloca em questionamento o conceito de infância atual, visto que há um processo de encurtamento da infância, um alongamento da adolescência, pois todos querem ser “jovens” e um distanciamento da fase adulta, que se inicia cada vez mais tarde.

O que ocorre, hoje em dia, é um fenômeno denominado de adultescência, termo que designa o ideal de ser adolescente para sempre, com adultos tendo condutas adolescentes e faltando padrões adultos para os “verdadeiros” adolescentes se identificarem e também as crianças. (MAIA, 2005, p. 182)

Dessa maneira, as crianças e os adolescentes têm apenas o modelo identificatório da adolescência e não um padrão que se modifica de acordo com a faixa etária e o período de vida. É como se as relações fossem pautadas sempre sob uma mesma lógica: a dos jovens, independente da fase da vida em que o indivíduo se encontra.

A legitimidade das funções paterna e materna não acontece nos dias de hoje, talvez, por termos uma sociedade adolescente, na qual não cabe a autoridade como ato de autoria, já que na contemporaneidade temos, sempre, que reinventar tudo de novo, perdendo o que a tradição nos daria como esteio para a criação de novos padrões. [...] Desta

forma estariam falhando a função materna primária e a função paterna de ser o ambiente indestrutível, aquele que dá a “moldura” a um “quadro” que está se constituindo enquanto tal. (MAIA e VILHENA, 2002, p.49)

Assim, as crianças “ganham” novas obrigações, que não são delas, que são da fase adolescente, fazendo com que a criança se constitua de maneira equivocada, pois há falha parental. Falta cuidado, amparo, segurança e limite. Espera-se que as crianças se “virem sozinhas”. Os papéis se confundem, não há definição entre o papel da criança e o papel do adulto.

Enquanto hoje em dia, em nosso mundo totalmente transformado, os quarentões fazem de tudo para parecer homens de trinta anos, e os sexagenários, homens de quarenta, quando juventude, energia, atividade, confiança em si favorecem e valorizam um homem, naquela época, quem quisesse ter sucesso era obrigado a empregar inúmeros disfarces para parecer mais velho do que era. (ZWEIG, 1944, p.53 *apud* LA TAILLE, 1998, p.63)

E se há confusão de papéis, em que não há mais certeza de nada, como colocar limites? Quais limites são esses? São perguntas que talvez alguns pais não saibam responder e, dessa maneira, as crianças chegam à escola sem nenhuma noção de limite construído, quando já deveriam ter. “... o reconhecimento da autoridade externa (do professor, no caso) pressupõe uma infra-estrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior à escolarização.” (AQUINO, 1996, p.45). Podemos observar o fenômeno do sombreamento da infância/adultescência em algumas cenas cotidianas: crianças que se vestem, falam, portam-se como adultos em miniatura. Alguns acham bonito e dizem com orgulho que os filhos já estão “adultos”, como sinônimo para o fato de estarem crescidos. Mas será que estão crescidos mesmo?

Se todos são enquadrados na categoria de “jovens”, pais e filhos passam a ter apenas uma relação de amizade, são mais amigos do que pais e filhos. Não que isso seja um problema, porém neste tipo de relação se esquece da noção de hierarquia necessária para a construção da ideia de limite. Então, passa-se a ter uma relação estritamente horizontal, posta em prática em seu excesso. Assim, ninguém põe limite no outro e acontece de a criança falar e até mesmo discutir de igual para igual com um adulto. E quando a criança entra em contato com alguém que o faça, testa até o fim.

A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem. Há um medo persistente de sermos privados dessa experiência (SENNETT, 2001, p.27 *apud* MAIA e VILHENA, 2002, p.49).

Somado a isso, o surgimento dos estudos de que a criança possui conhecimentos, vontades e participação e que devem ser consideradas, assumiu-se, em muitos momentos, que a criança pode tudo, inclusive tomar decisões que não cabem a elas e quando ela desejar. É nesse momento que o equívoco acontece, ou seja, o limite necessário à criança, foi se esvaecendo ao ponto que:

A família tornou-se uma espécie de democracia; a obediência foi trocada pela negociação. Esta em si não é perigosa. Mas nem tudo deve ser resolvido pela negociação. É incentivar na criança a tentação, inata nela, do todo-poder (...) Esqueceu-se que a infância é um tempo de aprendizado progressivo da condição humana. (...) Não se pode aprender a autonomia num mundo irreal, acolchoado, onde não existe nenhuma resistência dos pais nem da escola. Fazer da criança um rei é impedi-la de se tornar um cidadão. Da mesma forma que trata-la como um adulto é impedi-la de se tornar adulto. (Entrevista de L. Roussel, *L'Histoire*, nº 62, 2002, p.50 *apud* LEBRUN, 2008, p. 36)

Não estamos dizendo que a criança não deve ser ouvida, nem mesmo que a criança é um ser que não merece ser tratado como indivíduo, que tem desejos, vontades e que possui conhecimento de acordo com suas vivências. Mas não se pode deixar que a criança comande tudo ou ainda que mande em tudo. É necessário aprender que nem tudo pode ser feito e muito menos na hora em que se deseja. Deixar a criança agir de maneira totalmente livre, da forma como quiser, em um primeiro momento parece que o adulto está dando-lhe a possibilidade de realizar seus desejos, mas, na realidade, é impedir a criança de se desenvolver. Lembro-me de um episódio na escola em questão, que uma avó foi levar o neto na escola, ele era meu aluno. Pela fala dela, eles tinham passado uma manhã bastante agradável e quando ela foi se despedir do menino, disse que tinha que ir embora e que ele precisava entrar na sala. Quando foi dar um beijo de despedida, falou com um sorriso: “A vovó adorou você se jogando no chão! ”. A criança ficou toda feliz, despediu-se da avó e entrou na sala.

Segundo La Taille (1998), há um medo por parte dos pais de, no futuro, serem culpabilizados pelos filhos por não terem feito ou conseguido o que queriam ou de

desviá-los de destinos brilhantes e felizes. Logo, “os adultos de hoje não têm mais tanta certeza de que sabem mais que seus filhos quais os caminhos que levam à felicidade e, portanto, colocam bem menos limites.” (LA TAILLE, 1998, p. 64)

A tida autoridade passa a ser vivida como autoritarismo, como uma ameaça a esta felicidade desejada a este amor tão propalado. Aos pais, como aponta Lasch (1997) caberia cada vez mais apenas a tarefa amorosa, sendo delegada a outras instâncias públicas a tarefa educativa. (Vilhena, 1998: 72 *apud* MAIA e VILHENA, 2002, p. 52)

Essa relação dos pais com os filhos está pautada sob uma relação direta com a sociedade, dessa maneira, a família é influenciada e influencia a sociedade bem como a recíproca também é verdadeira. Há, em concomitância com o fenômeno da adultescência, a liquidez das relações.

Pensando as questões sociais e as relações que se estabelecem na contemporaneidade, vamos nos basear em Bauman (2001), no seu livro “Modernidade Líquida”. O autor traz a ideia de uma sociedade líquida, ou seja, uma sociedade e, portanto, pessoas, indivíduos que não possuem forma definida e que “‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respigam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’”. (Idem, 2001, p. 8)

O que este autor nos marca é que as relações estabelecidas no período Moderno são mais frágeis, mais leves e por quaisquer motivos se desfazem. Ou seja, os acordos são temporários, válidos até um próximo acordo ser feito. (MAIA, 2005) São relações oriundas de um mundo fluido e individual. Não se pensa mais no coletivo, no bem-estar comum, mas age-se da maneira que os interesses pessoais sejam alcançados, assim, a questão social passa a ser uma questão individual, criando-se, portanto, uma sociedade dos excluídos. “Dessa forma, as funções sociais também se liquefazem, se esvaziam de um sentido comum, posto que comunitário” (MAIA, 2005, p.177)

Esse é o ponto chave, que analisamos como sendo um dos fatores que contribuem para essa não construção de limites em crianças. Como a família e sociedade possuem uma relação recíproca, esse outro fenômeno social também influencia na maneira como as famílias tratarão e exigirão das crianças, bem como na forma em que essas relações (em um contexto maior, ou seja, da própria sociedade) serão construídas.

A fluidez da sociedade e das relações faz com que os padrões e regras, que antes serviam como direção e pontos estáveis, hoje, estejam cada vez mais em falta. Logo,

não há no se que apoiar, a forma não se mantém. É tudo construído individualmente, que pode ser modificado a qualquer instante. (MAIA, 2005) Logo, o “derretimento dos sólidos” (BAUMAN, 2001), que antes eram alicerces para a sociedade passa a ser algo efêmero e a felicidade passa a ser superficial. Isso alterará as relações. Onde fica mais evidente essa relação líquida e passageira é que a se estabelece com o consumo desenfreado. As propagandas assumem que ser jovem é o melhor da vida (corroborando com o fenômeno da adultescência), somado a isso, o indivíduo é feliz se ele tiver bens materiais. É feita uma relação entre consumo e felicidade. Assim, a ideia posta é que o consumo, o presente, pode substituir a ausência da família, quando ela existe. Considerando que vimos com Lebrun (2008) que os pais sentem a necessidade de estarem sempre presentes e atendendo os desejos dos filhos, que também passa pelo consumo, pela vontade de ter brinquedos, equipamentos eletrônicos e outros bens. As crianças, da mesma maneira, são influenciadas pela sociedade do consumo. E também sentem essa pseudo-felicidade. Logo, as relações serão pautadas no ter. Desta forma, podemos observar a grande quantidade de presentes, cada vez mais sofisticados (tendo por base a classe social das crianças dessa pesquisa) para suprir a falta de atenção e carinho que essas crianças não têm dos pais. O que contribui para a ausência de limites, pois o consumo desenfreado leva a uma relação de dependência com a falsa necessidade de “ter”.

Quando vemos adultos terem comportamento desmedido – como é atualmente o caso de uma certa classe média em relação ao consumo -, quando vemos uma civilização inteira desdenhar limites – como os das reservas naturais -, é difícil acreditar que as crianças sejam capazes de valorizar e aprender a achar, para si, o “justo meio”. (LA TAILLE, 1998, p.58)

Esse quadro foi se constituindo dessa maneira há pouco tempo. Antigamente, o adulto era tido como aquele sabia mais, alguém que se tinha como base, como modelo. Mas, com esse cenário estabelecido, os papéis se modificaram. Vale ressaltar que não estamos generalizando, não são todos os pais e nem todos os educadores que agem ou pensam dessa maneira. Estamos traçando, aqui, tendências sociais e parentais a partir dos estudos dos autores que trabalhamos. Esse cenário contribui para a não construção de limite nos indivíduos, com destaque para as crianças.

É necessário achar um ponto de equilíbrio entre um extremo e outro, ou seja, não é colocar limites a ponto de sufocar, de limitar a criança em seu desenvolvimento, fazendo com que ela deixe de expressar suas vontades e que seu potencial criador seja

diminuído ou inexistente. E nem deixar a criança totalmente livre, acreditando que pode tudo, na hora que quer e quando quer.

A professora pediu que a turma fizesse uma roda para que ela pudesse explicar a atividade, eu ajudei-a a chamar a atenção das crianças para o momento que se seguia. Porém, *a criança A ainda estava em pé, andando pela sala*. Chamei a criança pelo nome três vezes com um pedido de que ela sentasse na roda junto aos amigos. Contudo, nessas três vezes, a criança A continuou em pé e não me ouviu. Chamei-a pela quarta vez, só que para dizer-lhe o lugar em que ela deveria se sentar e imediatamente ela ouviu. Chegou perto de mim batendo os pés no chão e com o braço cruzado e disse: *“Eu sento aonde eu quero!”*. No mesmo instante expliquei que eu a havia chamado três vezes para ela se sentar onde quisesse e que não adiantou, então agora eu havia escolhido o lugar dela, pois ela não conseguiu sozinha. A criança A ainda relutou para sentar, então dei duas opções para que ela escolhesse: a primeira era sentar no lugar que eu havia escolhido para ela, junto com os amigos e a segunda era sentar em uma cadeira, pois ela não estava conseguindo sentar na roda com a turma. A criança A escolheu sentar na roda. (Diário de Campo, 2015)

Nesse exemplo extraído do diário de campo, podemos perceber certo equilíbrio, visto que, inicialmente a criança teria o seu desejo realizado (sentar onde quisesse), sem nenhuma resistência do adulto, porém ela não atendeu no momento em que poderia escolher seu lugar, assim foi necessária a intervenção de um adulto para que ela pudesse sentar. A intervenção se deu na medida em que o adulto escolheu o lugar para a criança, que, mesmo contrariada, percebeu a necessidade de sentar no lugar escolhido, pois estava adiando o andamento da atividade. Além disso, quando a criança olha para o adulto e diz que sentará onde ela quiser, é como se dissesse que ele não “manda” nela, mas sim ela que vai decidir o que quer fazer. “Se deixar um filho arcar sempre com as consequências de suas decisões é colocar demasiado peso sobre suas costas, retirar-lhe sempre e incondicionalmente todo peso é péssima opção” (LA TAILLE, 1998, p. 72)

Deixar a criança fazer tudo o que quer é não dar a responsabilidade mínima sob seus atos, pois não há a noção que toda decisão tem uma consequência. É como se bastasse apenas fazer, sem pensar nas situações que adviriam do ato inicial. Colocar limite é mostrar para a criança que tudo que se faz tem uma consequência, que pode ser boa ou ruim, mas que ela existe.

Derivam sua credibilidade da suposição de que um ser humano dispensado das limitações sociais coercitivas (ou nunca submetido a elas) é uma besta e não um indivíduo livre; e o horror que ele gera vem de outra suposição: a de que a falta de limites eficazes faz a vida “detestável, brutal e curta” – e, assim, qualquer coisa, menos feliz. (BAUMAN, 2001, p. 30)

Com esse cenário posto, julgamos importante trazer mais uma vez a teoria de La Taille (1998) a partir de uma pesquisa sobre educação moral de um psicólogo americano, Turiel, onde foram comparadas três formas de educação: educação autoritária, que se pauta na imposição de regras, por um modelo hierárquico e pela afirmação da legitimidade; educação por ameaça de retirada de amor, que se constitui por “expressões que façam a criança entender que, quando desobedece, entristece os pais, mostra-se egoísta e não amorosa em relação a eles” (LA TAILLE, 1998, p. 95) e, por último a educação elucidativa, em que cada vez que uma ordem ou repreensão é dada, vem acompanhada de uma explicação por sua razão.

Das três formas de educação, gostaríamos de destacar a última: educação elucidativa. Para que a criança entenda a responsabilidade de seus atos, essa educação é de suma importância, pois explicar para a criança o porquê da repreensão ou de uma ordem é uma maneira de responsabilizá-la por seus atos e fazê-la perceber que toda decisão ou ação possui uma consequência.

Além disso, segundo Kamii (1982), a punição, bem como as recompensas presentes nas outras formas de educação moral, reforça a heteronomia, visto que são dadas sempre pelo outro, e, por sua vez, impedem o desenvolvimento da autonomia. Nesse caso, como nos traz Piaget (1932 *apud* Kamii, 1982) deve haver sanções por reciprocidade, ou seja, quando há uma relação direta entre o que foi feito pela criança e a sanção realizada pelo adulto. O relato abaixo, extraído do diário de campo, é um exemplo do que estamos discutindo.

Em um dia em que a professora regente estava fora da sala resolvendo algumas questões, dirigi as atividades que antecipavam o pátio do dia. Assim que elas acabaram, sentamos em roda. Disse a turma que iríamos para o pátio, mas que não queria que eles gritassem ou corresse pela escola, pois atrapalhava outras turmas. Solicitei que as crianças pegassem seus brinquedos. Logo assim que saímos da sala, as crianças começaram a correr e a gritar pela escola. Parei em uma porta e tentei chamá-los umas duas vezes, porém ninguém me ouviu e nem me viram. Fechei a porta, para demonstrar que não iríamos passar por ali. Nesse momento, algumas crianças olharam e pararam imediatamente o que estavam fazendo. Mas, a maioria ainda

continuou correndo e gritando. Ainda com a porta fechada, falei que íamos voltar para a sala e comecei a andar em direção a mesma. Nesse momento, todos voltaram atrás de mim. Estava esperando todos na porta da sala, à medida que entravam falava para sentarem na roda, pois tinha algo muito importante para falar. Depois que todos estavam sentados, juntei-me a eles e falei que não havia gostado, porque eles tinham feito tudo que nós tínhamos conversado e combinado de não fazer e que por isso, a turma estava perdendo tempo de pátio. A professora regente voltou para a sala e também falou com a turma, dizendo que eles haviam atrapalhado toda a escola com o comportamento deles e que quando estava fora de sala ouviu a turma gritando. Então, depois de uma rápida conversa, perguntei se eles conseguiriam ir para o pátio sem correr e sem gritar, porque senão voltaríamos novamente para a sala. Fomos para o pátio sem que ninguém corresse ou gritasse. Quando alguma criança corria ou gritava, alguma outra criança da turma, dizia para ela não fazer, porque senão perderiam mais tempo do pátio. Dessa maneira, conseguimos nos deslocar pela escola da maneira como havíamos combinado. (Diário de Campo, 2014)

A forma de educação moral que acreditamos ser a mais eficaz, pensando a conquista da autonomia, bem como a construção de limites, é a forma elucidativa, pois como já discutimos anteriormente, ela faz com que as crianças reflitam sobre as regras e não apenas sejam meras reprodutoras das mesmas. A reflexão é importante, pois se pode questionar, construindo novas percepções sobre a questão posta em discussão. Dessa maneira, a criança passa a ter sua própria construção moral e constrói o limite consciente.

Não significa que, ao destacarmos essa educação moral, as outras (autoritária e retirada de amor) não atinjam seus objetivos: colocar limite, mas o fazem de uma maneira com a qual não acreditamos que será desenvolvida a moral reflexiva, a autonomia nem tampouco a construção de limite também reflexivo.

A colocação de limites, no sentido restritivo do termo, faz parte da educação, do processo civilizador e, portanto, a ausência total dessa prática pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale a lei do mais forte. (LA TAILLE, 1998, p. 53)

Além do desrespeito às regras, à figura de autoridade (a professora e a estagiária), as crianças também invadiam o espaço/limite do corpo do outro. Eram conflitos constantes entre as crianças. As cenas se repetiam a todo instante, seja no pátio, no lanche ou em sala, no decorrer de alguma atividade. Eram atitudes como: uma criança estava deitada no chão e outra pisava em cima do amigo, simplesmente porque

queria passar; quase tudo era “resolvido” com alguma agressão física – bater, empurrar, puxar a camisa, entre outras ações. Com essas atitudes, as crianças passavam mais tempo brigando e se agredindo do que brincando e interagindo, seja nos momentos mais livres ou em momentos direcionados.

Conclusão

O tema aqui proposto apresenta dificuldades e desafios, tanto para os professores quanto para os pais. É um tema bastante delicado e atual que merece ser estudado, cada vez mais, com maior profundidade e por mais educadores, principalmente para haver troca de conhecimentos bem como a clareza desse fenômeno. Assim, é possível aprofundar as questões psicológicas, cognitivas, sociais, emocionais que envolvem alunos e também suas famílias, que estão cada vez mais inseridos no contexto da adultescência e de relacionamentos líquidos, fracos e que, portanto, não se sustentam por muito tempo.

Dessa maneira, podemos perceber que tanto a família quanto a escola “desempenham papéis fundamentais no processo de construção dos limites infantis. A família, por ser a primeira instituição social com a qual a criança tem contato, é a sede da socialização. [...] A escola, por sua vez, além de ser uma instituição responsável pelo desenvolvimento do conhecimento formal, também desempenha um papel importante no estabelecimento dos limites infantis.” (ARAÚJO e SPERB, 2009, p. 186)

É necessário, então, que a família e a escola trabalhem juntas em prol do desenvolvimento da criança. Apesar de não termos tido o retorno dos questionários, posso dizer que a escola estudada tinha a clareza da importância dos pais no envolvimento com a escola dos filhos, visto que pedido pelos pais ou sendo uma solicitação da escola, havia reuniões particulares ao longo do ano, em que muitos assuntos eram tratados, inclusive a questão do limite, que se mostrava por meio do comportamento da criança no cotidiano escolar. Porém, eu não participava das mesmas, porque elas aconteciam em período de aula e eu ficava com a turma. Após as reuniões, conversava um pouco com a professora, para saber como tinha sido a conversa com os pais. Era a única maneira que tinha contato com essas reuniões da escola com a família, envolvendo cada criança específica. Além dessas, tinham reuniões bimestrais, para falar do grupo e do trabalho que estava sendo desenvolvido. E nessas eu participava.

A construção de limites é um processo diário, que envolve, portanto, esforços da família, como primeiro lugar de socialização da criança, além de ser o primeiro contato com as regras sociais. A escola, por sua vez, deve investir na construção de limites das crianças, intervindo em momentos necessários, visto que a escola, como a família, é um espaço de socialização das crianças e de contato com as regras sociais. Dessa maneira, não é possível culpabilizar apenas uma instância social, é necessário que se tome

consciência dos fenômenos sociais que estão em discussão para que evite que as crianças se tornem adultos sem a construção clara de limites, desrespeitando regras e também as pessoas. Não deve haver uma rixa entre a família e a escola, como vemos por aí: famílias que acreditam que apenas a escola que tem que educar os seus filhos, principalmente quando desembolsam dinheiro para tal e escolas que dizem que educação tem que vir de casa. Acreditamos que a criança tenha que chegar na escola com a construção clara de limites, aprendido na família. Mas, quando existe essa falha, a escola se torna um espaço de segunda chance da criança, como nos diz Winnicott (1986). E não deve ser um jogo de empurra, em que cada um dos lados, quer se livrar da responsabilidade da falha na construção de limite das crianças.

Crianças têm que ser crianças, devem fazer brincadeiras, vestir-se, falar como crianças e não como mini adultos. E por sua vez, os adultos têm que ser adultos, abarcar suas responsabilidades de pais ou professores. Não que não se possa construir uma relação de afeto próxima à criança, isso é muito importante e necessário para o desenvolvimento da mesma, porém é deixar claro o lugar de cada sujeito.

Quando colocamos que os pais estão mais amigos dos filhos do que propriamente pais, não estamos dizendo que esse fato não seja saudável. Mas consideramos que ser amigo, é ser quase um porto seguro. A criança precisa saber que terá alguém para amparar-lhe, dar afeto, segurança, mas que acima de tudo, é pai ou mãe, que devem ser escutados e respeitados.

As crianças da pesquisa e suas famílias, bem como a escola, estão embebidas por esses fenômenos sociais e com isso observamos crianças que não possuem construção clara de limites, desrespeitando regras, o adulto (como figura de autoridade) e os próprios pares (amigos de turma). Pode-se perceber, através dos relatos, extraídos do diário de campo, que há ainda muito egocentrismo por parte das crianças de 4-5 anos, que serviram de base para esse estudo de caso. Ou seja, a criança quer satisfazer seu desejo a todo o custo, sem pensar que existem outras pessoas, que igualmente possuem desejos e vontades. A questão reside quando todos têm esse pensamento, de querer tudo do jeito deles.

Essa monografia buscou discutir questões pertinentes ao tema, de modo que seja possível fazer uma reflexão acerca dos acontecimentos diários em sala de aula, que como vimos ainda se faz como grande desafio aos professores. Para trabalhos futuros podemos pensar em expandir essa pesquisa, de modo que possamos refletir sobre o limite em mais contextos. Além disso, seria interessante poder ouvir professores, outros

profissionais da área de educação e também alguns pais para que possamos ter outros olhares e outras perspectivas.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 16ª edição. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAUJO, Greicy Boness de. e SPERB, Tania Mara. *Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras*. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.14, n.1, p.185-194, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CANEN, Ana. *Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa*. **Coleção Veredas**, módulo 4, v.1, p. 215-240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.
- _____. Notas de aula, 2014.
- DAVIS, Madeleine; WALLBRIGDE, David. **Limite e Espaço: uma introdução à obra de D.W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1998.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. São Paulo: Papyrus, 1982.
- LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Despertar do senso moral. *In: Revista Mente e Cérebro* Edição Especial nº 20, p.18-25.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **A Perversão Comum: Viver juntos sem outro**. São Paulo: Companhia de Freud, 2008.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Rios sem discurso: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade**. Rio de Janeiro, 2004. Tese de Doutorado – PUC/Rio de Janeiro.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede e VILHENA, Junia de. *Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea*. **Revista Mal - Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.II, n.2, p. 27-58, 2002.
- VIEIRA, Camila Nagem Marques. **Educação Estética e o Espaço Escolar: o Brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- WINNICOTT, Donald W. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo:
Martins Fontes, 2001