

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

FERNANDA DO NASCIMENTO PONCETTI DE FREITAS

**“DO CASTIGO AO DIÁLOGO”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE MÃES-PROFESSORAS E DE SEUS FILHOS SOBRE OS
MODOS DE EDUCAR**

FERNANDA DO NASCIMENTO PONCETTI DE FREITAS

**MARINGÁ
2018**

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**“DO CASTIGO AO DIÁLOGO”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE MÃES-PROFESSORAS E DE SEUS FILHOS SOBRE OS
MODOS DE EDUCAR**

FERNANDA DO NASCIMENTO PONCETTI DE FREITAS

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**“DO CASTIGO AO DIÁLOGO”:
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE MÃES-PROFESSORAS E DE SEUS FILHOS SOBRE OS
MODOS DE EDUCAR**

Dissertação apresentada por Fernanda do Nascimento Poncetti de Freitas, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Solange Franci Raimundo Yaegashi

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

F866d Freitas, Fernanda do Nascimento Poncetti de
Do castigo ao diálogo: as representações sociais
de mães-professoras e de seus filhos sobre os modos
de educar / Fernanda do Nascimento Poncetti de
Freitas. -- Maringá, 2018.
136 f. : il. color., figs., quadros

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Franci Raimundo
Yaegashi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Práticas educativas - Infância. 2. Relação
familiar - Educação infantil. 3. Representações
sociais. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 371.1023

Mariza Nogami - CRB 9/1569

FERNANDA DO NASCIMENTO PONCETTI DE FREITAS

**“DO CASTIGO AO DIÁLOGO”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE MÃES-PROFESSORAS E DE SEUS FILHOS SOBRE OS
MODOS DE EDUCAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) –
UEM

Prof^a. Dr^a. Rute Grossi Milani – UNICESUMAR – Maringá

Prof^a. Dr^a. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – UEM

Prof^a. Dr^a. Regiane da Silva Macuch – UNICESUMAR –
Maringá – Suplente externo

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM – Suplente interno

Maringá
2018

*Dedico este trabalho às crianças,
Pais e Mães do futuro (se assim quiserem).*

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a **Deus** pelo dom da vida;

Ao meu pai **José**, por ser um exemplo para mim. Homem honesto, trabalhador, que dedica a sua vida ao trabalho e a sua família;

À minha mãe, **Marlene**, por ser tão forte. Ainda bem que Deus é generoso, por me permitir desfrutar de sua companhia por mais muitos anos;

Ao meu irmão, **Ricardo**, que mesmo longe me incentivava com palavras positivas e amorosas;

Ao meu esposo, **Alisson**, por suportar minhas crises de ansiedade me dizendo “Tudo vai dar certo”, “Estou aqui com você”, “você precisa se alimentar”, “você precisa dormir”, obrigada por cuidar de mim;

À minha orientadora, Professora Doutora **Solange Franci Raimundo Yaegashi**, por acreditar em meu potencial como pesquisadora, por me fazer perceber e vivenciar os encantos do olhar para o outro e deixá-lo falar;

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE** – e Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade de aprofundar meus estudos em uma instituição pública e de qualidade, isto para mim era mais do que sonhei;

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial àqueles com quem tive a oportunidade de agregar ricamente em minha vida, seus ensinamentos acadêmicos e de vida: **Analete Regina Schelbauer, Célio Juvenal Costa, Maria Cristina Gomes Machado, Verônica Regina Müller, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Maria Terezinha Bellanda Galuch**;

Agradeço imensamente ao **Hugo Alex da Silva**, pela paciência e compromisso com seu trabalho na secretaria de Pós-Graduação em Educação;

Aos meus amigos queridos, **Érika** e **Cristiano**, por incentivarem essa minha jornada, e compreenderem os meus medos quando nos falamos no meio de uma avenida sobre minha entrada no Mestrado;

Aos meus amigos de caminhada no Mestrado: **Maiara, Nathália, João Paulo, Bruna, Jordana, Débora, Eva, Talitiane, Estefane, Letícia, Maria do Carmo, Isael, Heloísa, Lucas, Marcia, Marcos, Raquel, Taís, Vanilza, Cristiane e Jéssica** (*in memoriam*) que partiu antes de concretizar seus sonhos;

Agradeço à **instituição escolar** que me acolheu com afeição e possibilitou desenvolver minha pesquisa em seu espaço tão amoroso e agradável;

Agradeço imensamente às **mães-professoras**, que possibilitaram um aprendizado muito maior do que eu esperava, a cada uma, um abraço caloroso e fraternal;

Agradeço às **crianças** que participaram da pesquisa e que, de forma tão linda, contribuíram com seus desenhos, relatos e olhares de cumplicidade. Obrigada pela confiança e carinho!

Aos que de forma direta ou indiretamente participaram dessa minha evolução como ser humano, muito obrigada.

EPÍGRAFE

[...]
Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais
Nossos ídolos
Ainda são os mesmos
E as aparências, não enganam não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer
Que eu tô por fora
Ou então, que eu tô inventando
Mas é você
Que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem
Hoje eu sei,
Que quem me deu a ideia
De uma nova consciência
E juventude
Tá em casa
Guardado por Deus
Contando o vil metal
Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo, tudo
Tudo o que fizemos
Nós ainda somos
Os mesmos e vivemos
Ainda somos
Como os nossos pais

Como Nossos Pais (BELCHIOR)

FREITAS, Fernanda do Nascimento Poncetti. **“DO CASTIGO AO DIÁLOGO”**: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES-PROFESSORAS E DE SEUS FILHOS SOBRE OS MODOS DE EDUCAR. 2018. n° de folhas (136f). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2018.

RESUMO

No presente estudo objetivamos caracterizar as representações sociais das mães-professoras e seus filhos, crianças de 4 a 6 anos, sobre os modos de educar. O estudo se insere nas produções do grupo de pesquisa em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Como contribuição aos estudos do grupo, justificamos a pesquisa pela necessidade de conhecer como as práticas educativas adotadas pelas famílias são compreendidas pelas crianças, para podermos contribuir com as famílias no sentido de que busquem o diálogo constante como forma de estabelecer uma relação de confiança e afeto ao repreender um comportamento entendido como inadequado. Como suporte teórico-metodológico, escolhemos a Teoria das Representações Sociais, que nos auxiliou na compreensão dos pensamentos e valores que permeiam o imaginário das mães e dos filhos quando se trata de educar. A Teoria investiga como se formam e funcionam os sistemas de referências que utilizamos para classificar e interpretar os acontecimentos cotidianos. Participaram do estudo 10 mães que atuam como docentes da Educação Infantil de uma escola privada de um município do norte do Paraná e seus filhos, totalizando 10, com idades de 4 a 6 anos. A proposta de investigação foi: quais as representações sociais de mães-professoras e de seus filhos sobre os modos de educar? Para a realização da pesquisa com as mães-professoras, utilizamos os instrumentos: a) Questionário Sociodemográfico; b) Teste de Associação Livre de Palavras; c) Roteiro de Entrevista Semiestruturada. Para a coleta de dados com as crianças utilizamos os seguintes instrumentos: a) Teste de Associação Livre de Palavras; b) Roteiro de Entrevista Semiestruturada; c) Roteiro com questões referentes aos desenhos das crianças. A pesquisa é de natureza qualitativa, e seus resultados revelam que as representações sociais da maioria das mães-professoras acerca dos modos de educar advêm das lembranças e influências da maneira como foram educadas, embora considerem as mudanças socioculturais ocorridas na família, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, quando esta passou a assumir cada vez mais o posto de responsável pela base familiar. As representações sociais das crianças sobre os modos de educar revelaram que, se sentem sozinhas sem entender o motivo de sua punição ou castigo. Ao serem questionadas acerca dos modos como educarão seus filhos caso os tenham, as crianças se mostram favoráveis em oferecer um lar afetivo, com muito amor e cuidado, evidenciando que o diálogo afetivo é sempre a melhor condição de proximidade e de compreensão do outro. Chegamos à conclusão que, mesmo sem se darem conta, algumas mães-professoras reproduzem, na relação com seus filhos, os modos de educar recebidos de suas mães e ancoram suas representações sobre os modos de educar em crenças advindas das suas famílias de origem, impedindo-as de descobrirem seu modo próprio de fazê-lo.

Palavras-chave: Práticas educativas. Relações familiares. Desenho infantil. Representações sociais.

FREITAS, FERNANDA DO NASCIMENTO. **"FROM PUNISHMENT TO DIALOGUE": THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF MOTHERS-TEACHERS AND THEIR CHILDREN ABOUT WAYS OF EDUCATING.** n° de folhas (136f). Master's Dissertation in Education – State University of Maringá. Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2018.

ABSTRACT

This study aimed to characterize the social representations of the mothers-teachers and their children, aged from 4 to 6 years-old, concerning the ways of educating. The study is part of the productions of the research group in School, Family and Society (GEPEFS). As a contribution to group studies, is justified by the need to understand how the educational practices adopted by the families are understood by the children, therefore to contribute to families in the sense that leads them to seek constant dialogue as a way of establishing a relationship of trust and affection when reprimanding a behavior understood as inappropriate. As a theoretical-methodological support, we chose the Theory of Social Representations that assisted us in understanding the thoughts and values that permeate the imagination of mothers and children when it comes to educating. The theory investigates the formation and the functioning of the reference systems we use to classify and interpret everyday events, as well as what happens within families. Ten mothers, who work as kindergarten teachers at a private school in a city located on the north of Paraná, as well as their ten children, between the ages of 4 and 6 years-old, participated on the study. The research proposal was: what are the social representations of mothers-teachers and their children about ways of educating? In order to carry out the research with the mother-teachers, the following instruments were used: a) Sociodemographic questionnaire; b) Free Word Association Test; c) Semistructured Interview Guideline. To collect data with the children, the following instruments were used: a) Free Word Association Test; b) Semistructured Interview Guideline; c) Guideline with questions regarding children's drawings. The research's nature is qualitative. The results reveal that the social representations of the majority of mothers-teachers about the ways of educating come from the memories and influences of the way they were educated. Although they try to understand that the social and cultural changes occurred in family, with the insertion of women in the work field and increasingly assuming the position of responsible for the family base, mothers still seek as a reference the way in which they were educated to educate their own children. On the other hand, the social representations of the children on the ways of educating show us that adults often punish the children, without knowing if they understand why they are grounded or punished. When asked about how they will educate their children, in case they have them, the interviewed children are in favor of offering an affectionate home, with much love and care, showing that affective dialogue is always the best condition of proximity and understanding of the other. We have concluded that, even without realizing it, some mothers-teachers reproduce in the relationship with their children the ways of educating received from their mothers. In this way, they anchor their representations about the ways of educating in beliefs coming from the families in which they were inserted, preventing them from discovering their own way of doing so.

Key words: Educational practices. Family relationships. Children's drawing. Social representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Pesquisas relativas às representações sociais e práticas educativas	58
Quadro 2:	Pesquisas relativas às representações sociais e relações familiares	59
Quadro 3:	Pesquisas relativas às práticas educativas e desenho infantil	59
Quadro 4:	Dados de identificação das mães-professoras baseados no questionário sociodemográfico	68
Quadro 5:	Dados de identificação das crianças que participaram da entrevista	69
Quadro 6:	Representações Sociais de mães-professoras por meio do TALP	70
Quadro 7:	Representações Sociais das crianças por meio do TALP	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	“Sozinha no quarto, de castigo para pensar no que fez”	80
Figura 2:	“Assistindo TV com a mamãe olhando”	92
Figura 3:	“Brincando de carrinho”	93
Figura 4:	“Sentimentos de solidão”	95
Figura 5:	“Sentimentos de solidão II”	96
Figura 6:	“Quando minha mãe me bateu”	97
Figura 7:	“Quando minha mãe me bateu II”	98
Figura 8:	“Uso de palavras negativas”	99
Figura 9:	“Minha família”	100
Figura 10:	“Família e bichinho de estimação”	101
Figura 11:	“Eu, papai e mamãe”	102
Figura 12:	“Eu, minha mãe e meu avô”	103
Figura 13:	“Minha família unida”	104
Figura 14:	“Minha família II”	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
COPEP	-	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	-	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
ONG'S	-	Organizações não-governamentais
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	-	Representações Sociais
SCIELO	-	Scientific Eletronic Library Online
TALP	-	Teste de Associação Livre de Palavras
TRS	-	Teoria das Representações Sociais
UEM	-	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. FAMÍLIA E INFÂNCIA	22
2.1. A história da infância	22
2.2. Da família tradicional à família contemporânea	27
2.3. Mãe, mulher e professora: a conjuntura contemporânea da figura feminina	29
2.4. A educação dos filhos em questão	33
3. EM DISCUSSÃO: O DESENHO INFANTIL	37
3.1. O desenho como exercício da linguagem na infância	39
3.2. Fases do desenho no processo de desenvolvimento	41
3.3. O desenho e as significações atribuídas às diferentes formas de educar	47
4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	49
4.1. Moscovici e as representações sociais	50
4.2. O processo de formação das representações sociais	52
4.2.1. Representações sociais: do conceito ao fenômeno	52
4.2.2. Ancoragem e objetivação	55
5. PANORAMA DO LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EDUCAÇÃO DE FILHOS	58
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
6.1. Campo de pesquisa	63
6.2. Participantes	64
6.3. Procedimentos para a coleta de dados	64
6.4. Instrumentos da pesquisa	66
6.5. Procedimentos para análise de dados	66

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
7.1. Perfil dos participantes	68
7.2. Análise do Teste de Associação Livre de Palavras com as mães – professoras	70
7.2.2. Análise do Teste de Associação Livre de Palavras com as crianças	76
7.3. Análise das Entrevistas Semiestruturadas com as mães-professoras	82
7.3.1. Educação Recebida pelos pais	83
7.3.2. Educação dos filhos hoje: mudanças ou reprodução do passado?	84
7.3.3. Limites na educação dos filhos	86
7.3.4. Castigo ou punição educam?	89
7.4. Análise das Entrevistas Semiestruturadas com as crianças	91
7.4.1. O que os pais mais admiram no comportamento dos filhos?	91
7.4.2. Como os pais lidam com o comportamento inadequado?	93
7.4.3. Sentimentos e vivências sobre castigo	94
7.4.4. Os filhos de hoje e os pais do futuro	99
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	123

1 INTRODUÇÃO

A família, ao longo dos tempos, atravessou inúmeras crises e transformações, criando e recriando seus contextos e estilos. Apesar das mudanças, a organização familiar continua sendo um dos principais eixos de referência para as futuras gerações. Ao longo do ciclo vital, a família desempenha papéis diversificados e acaba exercendo funções específicas, tornando cada vez mais desafiador discutir sobre esse tema.

A configuração de família mudou no decorrer da história. As transformações no seio familiar trouxeram à tona papéis até então despercebidos, como os das crianças e das mulheres. Nesse paradigma, o viés das transformações históricas, sociais, culturais e políticas sobre a família começou a tomar corpo e espaço. Hall (2006, p.15) esclarece que “as sociedades da modernidade tardia, [...] são caracterizadas pela diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições do sujeito [...]”. Os diversos cenários e posições do indivíduo a partir de sua história e suas estruturas sociais, como, por exemplo, as relações familiares, nos levam a perceber que as transformações necessárias impulsionaram diversas pesquisas relativas ao espaço da família e ao espaço do indivíduo, como sujeito participante desse núcleo tão específico.

Para compreender a memória histórica das relações familiares, buscamos literaturas que nos dessem uma margem de conhecimento referente à temática, e partimos desde a Antiguidade, conforme Ariès (1981) e Kuhlmann Júnior (2010) e, para compreender as relações contemporâneas familiares, segundo Bauman (1997), Heywood (2004) e Roudinesco (2003, 2004), onde, entendem, que, cada época imprime nos sujeitos as questões relativas ao seu tempo.

A compreensão dessas transformações passa pelo olhar atento do modelo de família apresentado por Ariès (1981), conhecida como família nuclear, formada por laços consanguíneos e ainda presente nas representações de família ideal com pai, mãe e filhos. Atualmente, contudo, essa família passa a se constituir em arranjos diferenciados (FONSECA, 2002). Com o aumento do número de separações e divórcios, há famílias reconstruídas, as quais se organizam com a junção de filhos de relações anteriores, além das nucleares, das monoparentais, com destaque para o crescimento das matrifocais, das unipessoais (pessoas sozinhas), dos casais homoafetivos e outras possibilidades de relações (HINTZ, 2001).

De acordo com Wagner *et al* (2005), as transformações familiares embutidas nas mudanças sociais, proporcionaram à mulher sua emancipação e sua participação no orçamento familiar, uma vez que, “[...] a entrada das mulheres no mercado de trabalho e sua maior participação no sistema financeiro familiar acabaram por imprimir um novo perfil à família” (WAGNER *et al.*, 2005, p.181). Outro aspecto inerente às mudanças familiares é o olhar sobre a infância. Ariès (1981) evidenciou o surgimento do sentimento de afeto e cuidados para com a criança, e o papel desse sujeito nas famílias tornou-se central, fazendo que a infância passasse a ser discutida por diversos profissionais. Tendo como parâmetro as mudanças socioculturais relativas ao papel da mulher e da criança na família, acreditamos que toda instituição familiar, possui um sistema de representação que é socialmente construído. Pensando dessa forma, é possível concordar com Roudinesco e Derrida (2004, p. 51-52) que, “[...] a família é eterna, de que ela não está em perigo, que sua riqueza se deve ao mesmo tempo à sua ancoragem numa função simbólica e na multiplicidade de suas recomposições possíveis”.

Nesse âmbito, neste estudo procuramos versar sobre a família, trazendo à luz as inquietações que nos fizeram pensar nesta pesquisa, cujo objetivo é verificar as representações sociais de mães-professoras e seus (suas) filhos (as), de 4 a 6 anos, alunos da Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Maringá, PR, sobre os diferentes modos de educar.

O interesse por essa temática vem ao encontro de inúmeras conversas com mães acerca de “*como é difícil educar*” e também com crianças que faziam menção ao “*castigo*” como algo que não lhes agradava.

Nossa trajetória como professora da Educação Infantil nos proporcionou diversos diálogos entre esses dois personagens centrais desta pesquisa, mães e filhos. Como educadora, sentíamos que as falas das crianças referentes ao relacionamento familiar e a educação recebida pelos pais e ou responsáveis soavam como um desabafo. Ali estava uma professora oferecendo seus ouvidos para queixas infantis a respeito da maneira de educar, as quais muitas vezes se evidenciavam nos desenhos livres. Como professora, também, deixamos nossos ouvidos atentos para as queixas das mães, que buscavam sempre um conselho sobre como educar, ou, apenas relatavam a difícil tarefa de educar nos dias de hoje.

Tais relatos nos levaram a inúmeros questionamentos, os quais constituem a problemática desta pesquisa. Assim, as questões que pretendemos investigar podem ser assim expressas: Quais as representações sociais das mães-professoras sobre as formas de educar? As mães-professoras percebem a reprodução das práticas recebidas pelos seus pais no momento em que educam seus filhos? Quais as representações sociais das crianças acerca das formas de educar? As crianças realmente compreendem a função da “punição” ou do “castigo” oferecido pelos pais? As crianças sabem diferenciar o diálogo educativo, afetuoso e fraternal do castigo?

Para dar conta dessa problemática, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21),

[...] o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Sendo assim, acreditamos que por se tratar de uma pesquisa em que pretendemos investigar como se formaram as representações das mães e de seus (suas) filhos (as), a Teoria das Representações Sociais é a que mais fornece subsídios para responder a nossa problemática.

A visão dos sujeitos para esse aporte é contextualizada social e historicamente, construída na relação com o outro. Dentre os vários aspectos envolvidos nessa Teoria, destacamos a comunicação, pois é a partir dela e das trocas sociais que os grupos compartilham seus conhecimentos relativos a determinado objeto (MOSCOVICI, 2011).

Ao buscarmos compreender a dinâmica da Teoria das Representações Sociais, encontramos autores como Moscovici (1978, 1981 e 2011), Jodelet (2001), Jovechelovitch (2011) e Abric (2000), dentre outros fundamentais para essa compreensão.

Moscovici (1978) afirma que as representações sociais permitem ao indivíduo entender e explicar a realidade, e tem como ponto de partida suas tomadas de decisões ou alguma ação sobre determinado objeto. Os trabalhos de Jodelet e Jovechelovitch são posteriores aos de Moscovici. Estas autoras aprofundaram os conceitos deste autor e assinalam que a representação:

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 2011, p. 21).

Jovechelovitch (2011, p.21), por sua vez, enuncia que “a representação [...] está na base de todos os sistemas de saber e compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização na vida social, nos fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, à comunidade e mundos da vida”. As duas autoras, Jovechelovitch e Jodelet, compartilham a ideia que as representações sociais são uma maneira de conhecimento, pois são formadas em um contexto de relações, eu-outro, “[...] que é sempre emocional, social e cultural e, portanto, historicamente situado” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 70).

Abric (2000, p. 28), por seu turno, explica que “[...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”.

Em consonância com Moscovici (2011, p. 30), nossas percepções, ideias e atribuições são “respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”. Sendo assim, realizar esta pesquisa com as mães e com seus filhos, nos ajudará a entender se as representações sobre a prática do diálogo e do castigo são refletidas por ambas as partes e quais as proporções disso em cada um.

Justificamos este estudo pela necessidade de compreender como as experiências de educação recebidas pelos pais refletem na educação oferecida aos filhos, e qual a leitura internalizada dessas práticas educativas pelas crianças. Acreditamos que por meio dessa compreensão é possível ampliar os conhecimentos acerca das transformações familiares e os reflexos dessas mudanças sobre a educação dos filhos. Além disso, estudar as relações familiares nos fornece subsídios para refletir acerca da

família pensada e da família vivida. Segundo Szymanski (2010), em pesquisas com famílias, é comum que quando as pessoas (pais ou mães) falem sobre sua família busquem compará-la com outra família (a pensada), que parece ser “a certa”, “a boa”, “a desejável”, enquanto a sua família vivida (a real) é vista como a que não está cumprindo “corretamente” suas funções. Na visão da autora, ao discutir a família pensada (idealizada) é possível constatar que

[...] cada pessoa tem expectativas, crenças, valores e interpretações próprias em relação à família que quer (ou não) construir. A história de vida de uma pessoa leva-a a encarar a si, ao outro e ao mundo de uma forma pessoal. O que ocorre numa família atinge seus membros de forma muito diferente. Os componentes individuais dão uma tonalidade característica às interpretações pessoais. O que para um é ordem, para outro pode ser autoritarismo; o que para um é cuidado, para outro pode ser sufoco; o que para um é silêncio, para outro é indiferença. O mesmo ocorre na construção do pensado a partir da interpretação do vivido (SZYMANSKI, 2010, p.59).

A autora acrescenta que se podem analisar pelo menos três vertentes na formação dessa família pensada: o sociocultural mais amplo, o familiar e o social mais restrito e o individual, havendo uma estreita relação entre essas três vertentes.

Diante do exposto, esperamos, por meio deste estudo, tecer discussões pertinentes às relações familiares e à relação família-escola, uma vez que essas duas instituições são corresponsáveis pela educação das crianças e precisam dialogar sobre essa questão.

Na tentativa de oferecer subsídios para pensar a respeito das questões apontadas, organizamos esta pesquisa em seções. Na primeira, apresentamos a introdução, em que discutimos brevemente sobre a pesquisa, os objetivos a serem alcançados, a delimitação, o problema, os sujeitos da amostra e a justificativa para sua realização.

Na seção dois, discutimos a família e a infância, desde a concepção de infância até os moldes contemporâneos da família, bem como a forma de educar as crianças na atualidade.

Na seção três, versamos acerca do desenho infantil, e tecemos algumas considerações acerca do exercício da linguagem que essa forma de expressão nos proporciona.

Na seção quatro, discorreremos sobre a Teoria das Representações Sociais, tomando como referencial teórico, Moscovici (1978, 1981, 2003 e 2011), Jodelet (2001) Jovchelovitch (2011), Abric (2000), dentre outros.

Na quinta seção, empreendemos uma revisão bibliográfica sobre as representações sociais e educação de filhos, considerando os dez últimos anos de publicação.

Na seção seis, nos dedicamos à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados para realizar o estudo de campo.

Na seção sete, apresentamos os resultados e as discussões dos dados coletados.

Por fim, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os dados encontrados, bem como as limitações da pesquisa, a fim de sistematizar as contribuições deste estudo.

2 FAMÍLIA E INFÂNCIA

A constituição da família contemporânea é abordada por diversas perspectivas teóricas na atualidade. Sua definição foi reescrita por um dos dicionários mais respeitados do país, o Houaiss e Vilar (2016), como: “núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si relação solidária”. Sendo assim, a família pode ser pensada em diferentes aspectos: como uma unidade doméstica, assegurando as condições necessárias para a sobrevivência; como instituição, local de formação do indivíduo, transferindo e ensinando a importância de possuir valores; e como um conjunto de laços de parentesco, que se convertem em um grupo alicerçado em afinidades, sobretudo com amor, afeto e respeito. Por ser o primeiro seio social de todo ser humano, é na família que encontramos a base de proteção e amparo em que se constituirá nosso desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

A contemporaneidade trouxe à tona discussões pertinentes à estruturação familiar, principalmente questões relacionadas à infância, uma vez que as famílias se sentem “perdidas” em relação à tarefa de educar. A infância e a família têm sido objeto de interesse de pesquisadores de diferentes áreas. Suas novas conjunturas, seus novos tempos e suas novas exigências nos fazem refletir sobre o papel de cada uma delas, e de como caminham rumo a uma nova história. Os eixos trabalhados sob essa temática intencionam promover um olhar crítico para as histórias da família e da infância compostas por peculiaridades e marcas internalizadas por suas transformações e conceitos, compreendendo que as mudanças ocorridas durante a história da família vêm de encontro o impacto causado pelo crescimento da participação feminina na sociedade.

2.1 A história da infância

Iniciamos nossa discussão enfatizando que, ao se tratar da evolução histórica dos conceitos de infância e criança, alguns autores utilizam essas expressões como sinônimos, entretanto, se faz necessário destacar que, em nosso entendimento, as duas expressões interagem de maneira diferente, uma vez que a concepção de criança deve ser entendida como uma etapa da vida de qualquer ser humano e a concepção de

infância, por seu turno, abarca os aspectos social, cultural e histórico dessa fase da vida (KUHLMANN JÚNIOR, 2010; SARMENTO, 2005).

Na sequência, discutimos sobre a história da infância e sua concepção em uma breve retomada histórica iniciada na Antiguidade Clássica, precisamente acerca da concepção platônica de infância. Autores como Kuhlmann Júnior (2010), Kohan (2003) e Heywood (2004) agregam o conceito de infância aos estudos de Platão como uma preocupação por sua formação. De acordo com Kohan (2003), a visão platônica da infância permeia um projeto que também se ocupa de questões políticas, em que o ideal seria pensar em uma educação que cuide do indivíduo desde criança, para que cresça com qualidades de um bom cidadão e, conseqüentemente, de um bom político.

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la [...] (KOHAN, 2003, p.28).

Embora o discurso relativo à infância na Antiguidade Clássica anunciasse uma visão de cidadão com qualidades políticas, é preciso nos atentar que a criança era vista como um sujeito inferior ao adulto, justamente por perceber que lhe faltava educação necessária para sua formação como indivíduo social.

Os estudos da história da infância ganharam, com Philippe Ariès (1981), significativos impactos no início da década de 1960. O olhar deste autor, atento à sociedade europeia do final da Idade Média, trouxe à tona uma trajetória de transformações sociais e culturais no convívio familiar, marcada pelo “decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, que por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças” (BOTO, 2010, p.12). Desde então, inúmeros autores, com o respaldo das pesquisas de Ariès (1981), contribuíram com a temática da infância e com a percepção histórica e cultural construída pela sociedade.

As reflexões e os estudos de Ariès (1981) em sua obra “A história social da infância e da família” esclarecem que, o conceito de infância, tal como o conhecemos, era inexistente. Nas palavras do autor,

[...] a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos

adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram essenciais nas sociedades evoluídas (ARIÈS, 1981, p. 10).

É possível perceber na obra de Ariès (1981) que as crianças recebiam os cuidados básicos para sua sobrevivência, até seu desmame tardio, que ocorria por volta dos sete anos de idade. A partir de então, ela era inserida no mundo adulto, participando até mesmo do trabalho. Não havia preocupações com uma educação para a formação do sujeito. A criança participava do mundo dos adultos e aprendia com estes a sobreviver. A maneira pela qual a criança, em tão tenra idade, adentrava a essa organização social, chamou a atenção de algumas ordens religiosas, que a partir do final do século XVI voltaram sua atenção para essa problemática. O estabelecimento de uma educação pensada para suprir as necessidades das crianças, de acordo com suas características infantis, causou algumas transformações, e resultou em uma nova forma de pensar a família e sua cultura. As mudanças sociais ocorridas durante a institucionalização da escola pública foram analisadas por Sarmiento (2014), para o qual a concepção ou a consciência sobre a infância levantou questões sociais importantes a serem refletidas, particularmente em se tratando da inserção das crianças no espaço escolar.

Ariès (1981), também destaca em sua obra o marco da institucionalização da escola, a fim de evidenciar as necessidades das crianças em sua infância e diante da sociedade. Segundo o autor,

Essa preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão de bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar corpos e as almas. [...] O cuidado dispensando às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família. [...] A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 277-278).

Ante a intencionalidade religiosa e o novo sentimento familiar, Ariès (1981, p.277) enuncia que, a partir do século XVII, “[...] passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos”. É possível perceber na assertiva deste autor que o sentimento de infância surgiu devido a um modelo

educacional que objetivava preparar a criança para a vida, de acordo com sua visão religiosa, a moral e os bons modos. A nova forma de “olhar a criança” a partir dos moldes educacionais, ganha, no século XVIII, outras perspectivas. Rousseau, filósofo suíço, publica, em 1762, “Emílio ou da Educação”, uma escrita relativa à educação de um jovem desde seu nascimento até a vida adulta. Essa obra permitiu vislumbrar a possibilidade de uma educação doméstica sem se deixar corromper pela sociedade civil, deixando que natureza humana fosse preservada.

Ao considerar as características próprias da criança, Rousseau afirma que,

[...] a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas (ROUSSEAU, 2004, p. 91).

Percebemos em Rousseau, que a criança tem suas próprias características e condições de se apropriar do mundo. Nessa perspectiva e na atenção que o autor dá à infância e suas necessidades, na obra ‘Emílio’, busca investigar o universo infantil, a forma que a criança se apropria do mundo sua volta assim como a condição de infância.

Ao constatar um novo olhar para a infância propiciado pelas ideias de Rousseau (2004), é possível perceber que nos períodos subsequentes a criança assume um espaço privilegiado no cerne familiar.

A concepção de infância surge por volta do século XVIII, durante os movimentos burgueses. Ariès (1981) assinala que o cenário familiar começa a dar espaço para a criança diante dos retratos de família realizados na época. Sarmiento (2002, p. 10-11) afirma que a ideia de infância,

[...] é uma ideia moderna [...] remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio.

Podemos enunciar, desse modo, que a noção de criança como um ser diferente do adulto, com suas características e individualidades, surgiu na modernidade.

Concomitantemente às evoluções educacionais, as questões urbanas e industriais levaram as famílias modernas a repensar o papel da criança em seu meio, ou seja, perceberam, como pontua Sarmiento (2014, p.21), que há uma perceptível “distinção da infância da adultez”. Acontece que, como bem explica Sarmiento (2014), essa distinção se torna causal, ou seja, as distinções aparentes não consideram (principalmente das classes menos favorecidas) as aspirações culturais e sociais. Isso fica evidente na modernidade, em que a criança passa a participar do mundo do trabalho, uma vez que essa prática tornou-se necessária para as grandes empresas industriais. Sarmiento (2014) nos lembra que a revolução industrial trouxe consigo uma crescente participação das crianças e sua mão de obra, não só no meio industrial, mas também nos campos. Com os surgimentos de ONGs¹ e movimentos sociais, as mobilizações contra o trabalho infantil ganharam visibilidade.

A história da infância, embora recente, recebe algumas tessituras que embalam os momentos históricos e sociais. Nessa roda histórica, vemos na contemporaneidade que, embora Ariès (1981) tenha sido o pioneiro em destacar as características pertinentes à história da infância, não podemos deixar de citar os estudos de Heywood (2004), crítico norte-americano que tece algumas críticas aos estudos de Ariès. Suas análises consistem em afirmar que a tese de Ariès sobre a infância na Idade Média fora demasiadamente simplista. A concepção de infância, para Heywood (2004), é construída pelas “idas e vindas” da história. O autor enfatiza que fatores políticos, econômicos e sociais que aconteceram e continuam a acontecer na sociedade acarretam nas transformações do modo de olhar a infância. Corroborando com Heywood, Kuhlmann Júnior (2010) enuncia que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação de adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 30).

¹ As “ONG’s” – Organizações Não-Governamentais fazem parte do chamado “terceiro setor”. Para melhor compreender, basta conhecermos o papel do primeiro setor, o Estado, responsável pela execução dos serviços públicos. O segundo setor é representado pelo mercado, voltado à obtenção de lucros numa integração entre as empresas. E o terceiro setor, que nasce a partir de uma ação própria da sociedade em executar atividades de cunho sociais e minimizar assim as mazelas da população com baixa renda.

Nessa perspectiva, Kramer argumenta que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p. 14)

Nessa mesma linha de pensamento, concordamos com Sarmiento (2014) e Postman (1999), que a contemporaneidade se tornou um período de alertas. O desenvolvimento de indústria cultural voltado para o público infantil frequentemente oferece cenas de violência, agressão, consumo e erotização. A esse respeito, Sarmiento (2014, p. 28) assevera que

[...] os modelos de referência via *media*, e, de uma forma geral, pela complexificação crescente das condições de vida das crianças [...] segundo dinâmicas de comportamentos agressivos, competitivos e agonísticos, tem produzido, como que num encerramento do círculo da negatividade, a ideia de que as crianças actuais vivem, definitivamente, um processo de adultização precoce e irreversível.

Com efeito, é possível compreender, nessa breve retomada histórica sobre a infância, que, Rousseau (2004, p. 73-74) soube contextualizar que a “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu lugar na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. É preciso compreender que as decisões acerca da vida da criança, tanto em sua socialização, como em sua inserção na cultura e nos costumes sociais, farão parte de sua história. Cada coisa tem o seu lugar e o seu momento. Na próxima subseção, tecemos reflexões pertinentes à história da família, grupo social responsável pela educação e desenvolvimento da criança.

2.2 Da família tradicional à família contemporânea

A família representa uma instituição social organizada por sujeitos unidos por motivos comuns e sentimentais, que muitas vezes partilham a mesma casa, os mesmos sonhos e interesses, de comum acordo ou por negociação. Apesar de ser uma

instituição construída a partir da cultura, das transformações e dos movimentos sociais, a família atualmente constrói sua própria história.

A obra de Ariès (1981) tornou-se uma referência clássica quando buscamos compreender os estudos relativos à família e aos modos de sua constituição. Seu caminho de pesquisa nos faz refletir sobre como essa instituição social alçou alguns parâmetros de mudanças e transformações, principalmente ao perceber que a vida no espaço público não oferecia intimidade capaz de despertar o sentimento de união e confiança que toda família merecia.

O processo de intimidade familiar, que assume posteriormente o modelo de família nuclear, acontece no fim da Idade Média (séculos XVI-XVII), no momento em que a criança passa a ser concebida como um ser que necessita de cuidados específicos para sua idade, tendo junto aos pais carinho e proteção. Ariès (1981) acreditava que a afeição ao sentimento de infância surge em meio às transformações ocorridas nas relações familiares.

As transformações citadas por Ariès (1981) tomaram forma por volta do século XIX, quando a representação da família burguesa foi consolidada como ideário social, e o afeto-sentimento estava inserido nos lares. É interessante notar que nos moldes arcaicos da família, vinculados à Idade Média, o rigor moral e a instrução estavam a cargo da família, mais especificamente da mãe. Com o processo da construção social rumo à modernidade, a escola passou a ser incorporada como instituição responsável pela educação das crianças.

Quando Roudinesco (2003, p.199) aponta que “a família do futuro deve ser mais uma vez reinventada”, observamos que a autora, pautada na Psicanálise, se refere às mudanças ocorridas no cerne da família desde o início do que chamam de “família”. Tais transformações, ocorridas no final do século XIX e meados do século XX, aconteceram em um curto espaço de tempo. Essa evolução é descrita por Roudinesco (2003) quando delimita três períodos evolutivos da família: primeiramente a família tida como “tradicional”, evidente na Idade Média, em que os casamentos eram arranjos de acordo com interesses entre famílias e a questão patriarcal era uma imposição de ordem e de moral. A segunda fase, é descrita como a família “moderna”, tendo como base os sentimentos de afeto e amor. Conforme a autora, é nessa fase que se inicia a maior valorização da divisão do trabalho entre os cônjuges e a partilha na educação dos filhos. A terceira fase, a partir da década de 1960, é o que chamamos de

família “contemporânea”, “pós-industrial” ou “pós-moderna”, que une indivíduos independentemente do gênero e desejo sexual. Esse período, objeto de nosso estudo, reflete as novas formas de “ser família” e especialmente como a família contemporânea educa seus filhos.

A constituição da família contemporânea tem sido contemplada por diversos profissionais em diferentes perspectivas teóricas. A família contemporânea traz consigo traços e marcas desde sua ancestralidade, ou seja, cada “novo” modo de ver e viver a família, foi baseado em um conjunto de processos sociais ocasionados pelo avanço da escolaridade, do capital, dos programas sociais, bem como da busca pela igualdade entre homens e mulheres. O entendimento das mudanças compelidas à família, e como esta se constitui, continua sendo o eixo comum nas discussões. Assim, a família nuclear, constituída por mãe, pai e filhos, ao longo dos últimos anos, foi assumindo configurações distintas. De acordo com Gomide (2009), além da família nuclear, há variações como as, famílias mononucleares, formadas somente por um dos genitores, as famílias constituídas por mães solteiras, e as produções independentes, cada vez mais expandidas pelos avanços da Medicina. Encontramos também famílias homoafetivas, com filhos adotados ou gerados por uma “barriga solidária²”, e ainda famílias constituídas por junções de divórcios, dentre outros formatos.

De todas as transformações abordadas neste texto, autores como, Gomide (2009), Sarti (1994), Hintz (2001), Sforzi (1996) e Roudinesco (2003), Roudinesco e Derrida (2004), referem-se à projeção da mulher no mercado de trabalho, assumindo uma dupla função: cuidadora e provedora. Esse novo e importante período causou uma substancial intervenção nas relações familiares.

Na próxima subseção, versamos sobre o contexto feminino diante das mudanças contemporâneas que envolvem a família e a educação dos filhos.

2.3 Mãe, mulher e professora: a conjuntura contemporânea da figura feminina

² O termo “barriga solidária” ou “gestação por substituição” consiste no uso de uma doadora temporária de útero para gestar uma criança, devido à impossibilidade da mãe de intenção ou aos pais de intenção serem dois homens. O uso dessa possibilidade não implica fins lucrativos, ou seja, a doadora não pode e não receberá nenhum lucro por seu gesto. No Brasil, essa negociação não é permitida por lei, como assinala a Resolução n. 2.121/2015 do Conselho Federal de Medicina (MANFRON, 2016).

A conjuntura social na qual a mãe, mulher e professora é inserida, foi construída a partir de contextos e lutas sociais percorridos via transformação histórico-cultural do seu papel diante da sociedade. Há menos de um século que as mulheres e as crianças tiveram reconhecimento de seus direitos: “das mulheres de não ficarem restritas ao exercício da maternidade na clausura de um matrimônio ao qual habitualmente não chegavam por vontade própria; das crianças, de não serem meros objetos das expectativas dos pais” (OSORIO; VALLE, 2002).

A história da mulher é recente, sendo constituída por momentos históricos e tendo ainda a figura masculina como protagonista (COLLING, 2004). A mulher tinha seu destino traçado muito antes de seus próprios sonhos, pois era obrigada a submeter-se a casamentos por barganhas ou arranjos desde o nascimento da criança ou tinha a vida santificada em conventos para manter uma boa imagem da família.

A maternidade era vista como algo sagrado, conferindo à mulher uma forma de preservar seu lugar social, de dona de casa e mãe, para não ser afetada por novos pensamentos. Assim, a mulher deveria acima de tudo ser mãe, a fim de que o corpo social estivesse “em condições de resistir à tirania de um gozo feminino capaz, pensar-se, de eliminar as diferenças dos sexos” (ROUDINESCO, 2003, p. 38).

A desigualdade entre os sexos, e o papel de cada um na constituição familiar e no mercado de trabalho impulsionaram o pensamento de mudança e transformação dos modos de pensar o lugar da mulher no contexto social, afinal, não podia reduzir-se somente ao casamento e à maternidade. Stuart Hall (2006) argumenta que o sujeito assume identidades diferentes de acordo com seu contexto e sua realidade. A mulher, portanto, precisou cravar sua participação na sociedade, pois com o advento da Revolução Industrial, emergiu a necessidade de agregar sua contribuição no orçamento da família, e embora seu salário fosse inferior ao do homem, ainda sim era uma maneira de estrelar sua própria história.

Sforni (1996) aponta que, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho deu-se de forma intensa no decorrer do século XX, engendrando transformações nos padrões comportamentais, sobretudo no que tange aos seus direitos de escolha. O feminismo, a revolução sexual e alguns movimentos libertários de ações populares admitidos por volta dos anos 1960, proporcionaram às mulheres um sentimento e ação muito maiores daqueles com os quais estavam comprometidas. Além dos trabalhos

domésticos e nas indústrias, as mulheres também buscaram seus espaços na área educacional.

Embora muitas mulheres, principalmente as de classe sociais mais baixas, não tivessem acesso à escolarização, as jovens moças “da cidade grande” e donas de casa com instrução, buscaram na educação um campo de atuação, já que os homens estavam buscando outras atividades por conta do baixo salário que os docentes recebiam. A busca masculina por outras ocupações ocorreu devido ao processo de urbanização e conseqüentemente a uma abertura maior do mercado de trabalho (SFORNI, 1996; LOURO, 2012). A evasão dos homens do magistério, acarretou um sentimento de responsabilidade da mulher pela educação da população, associado à maternidade e à função que a mulher sempre fora preparada. Nas palavras de Sforni,

[...] exaltar o papel da mãe-professora e da professora-mãe pelas suas virtudes é o maior atestado de que a escola, destinada aos filhos da classe trabalhadora, tem uma ampla e profunda preocupação com a promoção de um sentimento coletivo que garanta a ordem social, em detrimento da formação intelectual (SFORNI, 1996, p. 160).

Louro (2012) reitera que o perfil da profissional da educação estava associado a atributos tipicamente femininos, como a docilidade, dedicação, paciência e conformismo, para que não houvesse embates sobre suas condições de trabalho.

Ao longo do século XX, houve aumento do público feminino nas salas de aula em todo o país. Esse fato se deve pelos baixos salários e sobrecarga profissional. A abertura do espaço profissional³ para as mulheres no início do século XX pode ser considerada uma grande evolução nos costumes brasileiros da época.

Em relação à abertura do mercado de trabalho para as mulheres, Almeida (2006) assim discorre:

Durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta às mulheres, apesar de algumas também procurarem pela enfermagem. O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar. Mantinha-se, pois, a

³ O espaço profissional apresentado neste texto é o magistério, que possibilitou uma abertura nos costumes sociais, como um trabalho para a mulher “exemplo” da sociedade ou filhas da elite. É preciso deixar claro que, havia outras mulheres no campo profissional, muitas em trabalhos com lavoura ou em casa de famílias exercendo a função de empregada doméstica (SFORNI, 1996).

ordem social vigente, e as mulheres que reivindicavam por educação teriam uma escola que lhes proporcionaria isso e ainda forneceria um diploma que lhes permitiria sustentar-se em caso de necessidade (ALMEIDA, 2006, p. 77).

Como qualquer mudança social, a entrada das mulheres no magistério foi uma oportunidade também de mudança de comportamento. O papel feminino tomou força ao perceber que sua capacidade ia muito além de seus afazeres domésticos ou maternos. As últimas pesquisas nacionais abordam que é crescente o número de famílias chefiadas por mulheres. De acordo com o IBGE⁴, que elaborou o estudo Estatísticas de Gênero, em 2000, as mulheres chefiavam 24,9% dos 44,8 milhões de domicílios particulares. Em 2010, 38,7% dos 57,3 milhões de domicílios registrados eram comandados por mulheres. Em 2015, baseado em informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o IBGE revelou que em 40,5% dos domicílios as mulheres eram a pessoa de referência⁵.

As estatísticas mais recentes sobre as mulheres brasileiras mostram que, cada vez mais, elas estão presentes no mercado de trabalho e com níveis de escolaridade mais elevados do que os homens. Estas mudanças influenciam o comportamento social das mulheres tanto no âmbito público como no privado. Independentemente de se tratar de casal sem filhos ou casal com filhos, houve um aumento considerável da proporção de mulheres responsáveis pelos núcleos familiares entre 2002 e 2012. No caso dos núcleos formados por casal sem filhos, a proporção de mulheres passou de 6,1% para 18,9%, nos casais com filhos de 4,6% passou para 19,4%. Nas monoparentais, as mulheres sempre foram maioria, proporção que se mantém no período (BRASIL, 2013, p. 63).

Os movimentos feministas das últimas décadas vêm lutando pela igualdade entre homens e mulheres. As causas desses movimentos foram inúmeras ao longo do tempo e progressivamente tomaram forma, e enriquecendo a força feminina de assumir, em inúmeros casos, o sustento da própria família.

As lutas sociais propiciaram, na contemporaneidade, o rompimento da mulher com sua invisibilidade, que a definiu durante séculos. Embora o protagonismo masculino ocupasse grande parte da história, coube à mulher ocupar o lugar que lhe era permitido, gradativamente passando a ter outras possibilidades além do casamento e

⁴ Dados do IBGE. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>.

⁵ “Pessoa de referência” é o termo utilizado pelo IBGE para denominar o responsável pela organização familiar, o que antes era chamado de “chefe da família” (BRASIL, 2010).

filhos. O uso de contraceptivos e a escolha de sua carreira fizeram e fazem parte do cotidiano da mulher contemporânea, que ainda busca por igualdade e liberdade.

2.4 Educação dos filhos em questão

Ao longo dos tempos, educar os filhos sempre foi uma tarefa complexa para os pais (WAGNER, *et al.* 2005). Afinal, há desafio maior ao ser humano do que educar outro ser humano? Essa educação envolve amor, afeto, limites, ser vigilante, coerente em suas decisões, ser cuidador, enfim, ser pai e mãe, ou responsável por alguém que ainda não tem condições de se lançar ao mundo sozinho.

A importante tarefa da educação das crianças, também passou por algumas mudanças. Autores como Ariès (1981), salientam que na Idade Média muitas crianças eram enviadas para outras famílias, para aprender, sobretudo, os “bons modos”, a partir dos sete anos de idade. No decorrer da história, a educação das crianças tinha amparo religioso, prevalecendo assim a moral religiosa e social. A família, a cada dia que passa, é uma instituição de afeto e respeito pela criança. Atualmente, o ambiente familiar constitui uma área de interesse crescente de diversas pesquisas sobre suas novas constituições, seus conflitos e os modos de educar. Tal interesse implica as adversidades e os receios das famílias de desvendar as formas que utilizam para educar seus filhos.

Vimos em Ariès (1981) que a família tradicional vivia ainda sob a clara divisão de papéis a serem desempenhados no lar. O pai, provedor, a mãe cuidadora dos afazeres domésticos e da educação das crianças, e as crianças, desempenhando papéis de sujeitos sem voz e vez. Esse modelo de relação familiar começou a ser alterado com a inserção da mulher no mercado de trabalho, e mesmo com suas tarefas profissionais, a mulher ainda exerce em casa a função de mãe e dona de casa (WAGNER, *et al.* 2005). Em consonância com Sarti (2003), o homem ainda é considerado como o chefe da família e à mulher cabe o título de chefe da casa.

Autores como Oliveira e Caldana (2004), Gomide (2009), Bolsoni-Silva e Marturano (2002) argumentam que, como consequência dessas mudanças do modo de ser da família contemporânea, é possível observar alterações de práticas e valores que de certo modo sustentam a educação da criança.

A literatura nacional que aborda os modos de educar, como práticas educativas ou habilidades sociais é citada por Gomide (2005, 2006), Cecconello (2003), Del Prette e Del Prette (2008), Alvarenga, Weber e Bolsoni-Silva (2016), entre outros. Sendo

assim, é possível destacar a percepção teórica sobre a temática dos autores citados, prevalecendo a compreensão e o entendimento dos modos de educar. Gomide (2007) apresenta um modelo teórico no qual descreve sete práticas educativas parentais, sendo cinco relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos negativos e duas favoráveis ao comportamento positivo; estas, por sua vez, podem contribuir para favorecer ou prejudicar o desenvolvimento infantil.

Conforme Gomide (2005), as práticas educacionais negativas são: 1) **negligência**: quando os pais não estão atentos aos cuidados com as crianças, ausentando-se da responsabilidade e omitindo-se ao auxílio na saúde, afeto ou social. Para Bazon *et al.* (2010), a questão da negligência infantil foi, por muito tempo, “negligenciada” pelo fato de ser confundida com as questões de pobreza e carência social, o que também não deixa de acontecer, porque as más condições de sobrevivência interferem diretamente nas relações familiares. Todavia, os autores complementam que a negligência está relacionada também à não habilidade para lidar com a criação dos filhos; 2) **punição inconsistente**, quando os pais punem as crianças de acordo com o seu humor atual, ou seja, o estado emocional dos pais interfere em suas ações. Gomide (2005) afirma que as consequências desse tipo de prática é a criança somente aprender a diferenciar o humor dos pais, sem saber que isso está interferindo negativa ou positivamente em ações referentes ao seu comportamento; 3) **monitoria negativa**, se caracteriza pelo excesso de vigilância na vida das crianças. A quantidade excessiva de instruções recria um clima hostil e sem diálogos nos lares, o que pode acarretar, segundo Gomide (2005), distanciamento afetivo entre pais e filhos; 4) **disciplina relaxada**, caracterizada pelo não cumprimento das regras estabelecidas, ficam no campo das ameaças constantes e quando se deparam com comportamentos inadequados dos filhos se omitem; 5) **abuso físico**, quando os pais ou responsáveis machucam ou causam dor nas crianças, na tentativa de corrigi-los frente a um comportamento inadequado para os adultos. Para a autora, o abuso físico é caracterizado por “socar, espancar, chutar, morder, queimar, sacudir” (GOMIDE, 2005, p. 170). Existe no Brasil, desde 2014, a Lei n. 13.010, apelidada de Lei da Palmada ou Lei Menino Bernardo Boldrini. Segundo Politi (2016), o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) nos artigos 18-A, 18-B e 70-A, reforça a ideia do direito das crianças e adolescentes serem educados sem castigos físicos ou tratamentos cruéis como forma de disciplina.

Gomide (2005) apresenta duas ações de práticas educativas positivas utilizadas pelos pais: 1) **monitoria positiva**, definida como um conjunto de práticas que

demonstram às crianças um reforço positivo de apoio e afeto em determinadas situações conflitantes entre pais e filhos. Esse tipo de prática favorece o diálogo e a confiança; 2) **comportamento moral**, uma prática educativa de transmissão de valores.

Ao buscar melhor compreender as práticas educativas, Ceconello, Antoni e Koller (2003) listaram duas formas através das quais os pais podem educar os filhos: 1) a **disciplina indutiva**, que corresponde às práticas educativas que comunicam às crianças o que precisa ser melhorado em seus comportamentos, ou seja, o que precisam obedecer (HOFFMAN, 1975 apud ALVARENGA; PICCININI, 2001). Ceconello, Antoni e Koller (2003) afirmam que, esse tipo de ação possibilita direcionar a atenção da criança para as consequências de seu comportamento. Práticas assim, envolvem diálogo, afeto e respeito à criança; 2) a **disciplina coercitiva** caracteriza-se por punições com implicações de força e poder (HOFFMAN, 1975 apud ALVARENGA; PICCININI, 2001). Tais práticas podem apresentar punições físicas e privação de privilégios ou ameaças (CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003, p. 47). Pires (1999) assinala que, a punição física gera confusão de sentimentos, o discernimento entre amor, dor e ódio pode acarretar um comportamento de stress e depressão na criança ou adolescente. Bolsoni-Silva e Maturano (2002) argumentam que as práticas coercitivas reforçadas pelos pais e responsáveis podem levar as crianças a conduzirem o mesmo comportamento, principalmente no ambiente escolar.

O diálogo e o castigo são práticas presentes nas relações familiares. De acordo com Gomide (2014), o castigo nunca deve provocar dor ou privação de necessidades básicas. Durante o processo educativo, é fundamental que a criança saiba o que os pais e responsáveis esperam dela. Todavia, algumas práticas educativas negativas podem ocasionar o surgimento de comportamentos agressivos, bem como estresse infantil e depressão (CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003).

Del Prette e Del Prette (2017) agregam contribuições valiosas às condições familiares de educação dos filhos, compreendidas sob a ótica das habilidades sociais, que identificam as diferentes classes de comportamentos sociais a que o sujeito é apresentado ao longo de sua história. Nessas classes, encontramos situações de: a) autocontrole e expressividade emocional; b) soluções de problemas interpessoais e c) habilidades sociais acadêmicas. Bolsoni-Silva e Loureiro (2011) analisaram as esferas das habilidades sociais a partir das interações entre pais e filhos. Referem-se aos comportamentos dos pais como forma de promover compreensão de suas práticas e minimizar os comportamentos negativos das crianças. Dito de outra forma, a partir das

categorias relacionadas por Bolsoni-Silva e Loureiro (2010) os pais podem, com a **comunicação, expressão de sentimentos, enfrentamento e estabelecimento de limites**, criar uma rede de relacionamento com base na conduta positiva dos pais para com os filhos.

Vale ressaltar que a educação de filhos é um tema recente, alvo de discussões de estudiosos do desenvolvimento. As pesquisas demonstram que, ao longo da história, as práticas de punições envolvendo castigos físicos eram e ainda são aceitas, o que acaba por provocar inúmeras controvérsias entre pais e professores, uma vez que essa maneira de educar na atualidade é caracterizada como uma forma de violência (LONGO, 2005; VASCONCELOS; SOUZA, 2006; DANOSO; RICAS, 2009). Os recursos utilizados para a educação de filhos “refletem dimensões culturais, sociais e individuais de concepções, crenças e expectativas em relação à criança e seu desenvolvimento” (OLIVEIRA; CALDANA, 2009, p. 680).

Muitas vezes, as formas encontradas por pais e responsáveis para a educação das crianças se concentram nos momentos de estresse e na linha tênue entre amor e ódio. As expressões faciais, o tom de voz, as ameaças, muitas vezes caracterizadas para demonstrar seus desagrados diante de um comportamento negativo, podem levar a criança a silenciar-se, não promovendo assim um diálogo sadio para que pais e filhos conversem a respeito de suas angústias e medos. O fortalecimento das condutas pode favorecer o elo existente entre as famílias, minimizando assim futuros problemas emocionais, acarretados na vida adulta.

A apatia no enfrentamento de seus medos é muitas vezes silenciada e as crianças passam a não expor de forma oral seus sentimentos e emoções. Dessa maneira, muitas crianças encontram no desenho a forma mais simples de sinalizar algo que não está bem (GOMIDE, 2005). Na próxima seção, tratamos desse assunto.

3 EM DISCUSSÃO: O DESENHO INFANTIL

Estudar o desenho infantil é inspirador, pois nos leva a compreender a individualidade e a percepção de objetos que podem ter significados diferentes em sua representação. Os desenhos infantis têm se tornado objeto de estudo em diversos segmentos, em pesquisas nas áreas de conhecimento, principalmente aquelas que buscam encontrar características criadoras em crianças. Pensar no desenho infantil é desvendar várias facetas da imaginação e da criatividade.

Não há dúvida de que o desenho é compreendido como uma das formas de comunicação mais expressivas que existe. A partir dele, podemos deixar nossas marcas representadas por riscos e rabiscos. Pensando desse modo, não fica difícil entender o motivo de a arte rupestre apresentar uma linguagem tão significativa. Segundo Derdyk (2010), a linguagem fez do homem um ser diferente dos outros seres da natureza e o separou do mundo natural, tornando-o um ser cultural, que se criou ao criar um meio de comunicação. As figuras deixadas em rochas, em paredes ou pedras, era uma maneira de dar significado as suas vivências e experiências, símbolo atualmente conhecido como arte rupestre.

O interesse pelo desenho infantil, conforme Cox (1995), surgiu no século XVIII, quando a criança começou a ganhar espaço como sujeito. Cox (1995) assinala que um dos primeiros estudiosos a ter interesse pela arte dos pequenos foi o italiano Conrado Ricci, com sua obra “A arte das crianças pequenas”, de 1887.

Ao longo dos anos, tem havido um despertar do interesse pelo desenho da criança, até mesmo porque, o desenho representa, uma das formas de demonstração de pensamentos e de exteriorizar seus conflitos. Derdyk (2010) argumenta que o desenho tem uma grande capacidade expressiva e comunicativa, sendo assim, o ato de desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções e ideias é uma tentativa de aproximação com o mundo.

Pensar sobre a importância do desenho para compreender o desenvolvimento da criança e a forma como ela vê o mundo é muito recente. Mèredieu (2006) sublinha que, o desenho infantil começou a ter notoriedade com a influência e das contribuições de Rousseau sobre na educação. Desse momento em diante houve maior visibilidade sobre a criança como um ser com características e necessidades diferentes do adulto. O olhar

de Rousseau buscava distinguir o adulto da *enfant*⁶. Para tanto, defende uma educação com base nos sentidos, acreditando que, no caso do desenho, a criança primeiro recebe visualmente a imagem e depois estrutura suas ideias. Rousseau (2004 apud CERIZARA, 1990, p. 148), ao se referir ao ato de desenhar, na obra *Emílio ou da Educação*⁷, assim explica:

Emilio desenhará para tornar seu olho justo e sua mão flexível. Nada de professores de desenho, que só levam as crianças a “imitar imitações e a desenhar segundo seus desenhos: quero que ele não tenha outro professor senão a natureza, nem outro modelo senão os objetos. [...] Bem sei que dessa maneira aprenderá tarde a elegância dos contornos e do traço leve do desenhista, talvez nunca o discernimento dos efeitos pitorescos e o bom gosto do desenho; em compensação, contrairá certamente um golpe de vista mais preciso, uma mão mais segura, o conhecimento das verdadeiras relações de forma e tamanho que existem entre os animais, as plantas, os corpos naturais e uma mais rápida experiência do jogo da perspectiva”.

Rousseau (2004) tem consciência de que o percurso gráfico da criança se inicia pelo rabisco. Não havia preocupação de exigir de Emilio a forma real do objeto, uma vez que Rousseau defendia a originalidade da infância.

As concepções relativas à infância modificaram-se progressivamente: a criança não é mais aquela maquete do adulto, aquele adulto miniaturizado que queriam ver nela. A descoberta de leis próprias da psique infantil, a demonstração da originalidade de seu desenvolvimento, levaram a admitir a especificação desse universo (MÈREDIEU, 2006 p.3).

Entre os séculos XIX e XX, diversos estudiosos direcionaram sua atenção ao desenho infantil, fundamentados em diferentes tendências pedagógicas. Em conformidade com Iavelberg (2006), alguns dos autores que se destacaram com seus estudos sobre o desenho infantil são: Corrado Ricci, James Sully, Georg M. Kerschensteiner, Édouard Claparède, Arno Stern, Georges-Henri Luquet, Georges Rouma, Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, Liliane Lurçat, Henri Wallon,

⁶ *Enfant*, derivado do latim *infans*, significa criança em francês (ROUSSEAU, 2004).

⁷ *Emílio ou da Educação* é a obra de Rousseau que delinea a trajetória educativa do personagem fictício Emílio. O autor nos apresenta passo a passo, a uma educação calcada nos preceitos da natureza e no campo. A obra também exprime os sentimentos do personagem diante de suas viagens, seus pensamentos políticos, sua forma estética de compreender a arte. A obra de Rousseau apresenta também aspectos importantes dos modos de ver a criança do século XVIII, principalmente quando se trata do importante papel do preceptor em sua educação.

Piaget, Vygotsky, Rhoda Kellog, Florence de Mèredieu, Edith Derdyk, Marjorie Wilson, dentre outros.

Na perspectiva de Pillar (2012), é importante destacar que, nessa gama de estudiosos, autores como Lowenfeld, Read, Kellog e Vygotsky apontam o desenho como forma de expressão da criança, levando em consideração a imaginação e a criatividade. Já autores como Piaget, Luquet, Marjorie Wilson, entre outros, acreditam que o desenho está relacionado a uma organização de hipóteses relacionadas com o objeto, uma ação construtivista do processo.

É preciso esclarecer que a visão sobre o desenho da criança abordado neste trabalho segue a linguagem gráfica infantil enquanto expressão e criatividade. Faz-se necessário evidenciar que as teorias relativas ao desenho enquanto representação apresentam grandes contribuições aos estudos desse tema.

3.1 O desenho como exercício da linguagem na infância

Pensar o desenho do infante de quatro a seis anos de idade é transitar entre esquemas ainda não formais, com produções e criações que pertencem ao imaginário da criança e que, por muitas vezes, só a ela tem sentido. Dar voz às crianças para expor suas criações é descobrir que um traço não é somente um traço, pode ter múltiplas representações, e sua forma de linguagem nesse singelo “rabisco” pode desvendar seus conflitos, angústias e alegrias.

Nessa direção, Anzieu (1978, p. 207) pontua que, os desenhos

[...] constituem um dos melhores meios para se observar a evolução perceptiva, o desenvolvimento mental e, ao mesmo tempo, o mundo vivido pela criança e sua personalidade. [...] **O desenho se mostra muito sensível ao bloqueio afetivo e é capaz de revelar suas causas** (grifo nosso).

Anzieu (1978) aponta que o desenho é capaz de revelar algo, e para que isso aconteça, a forma de linguagem ali inserida dá o tom e o movimento de seu dizer. É muito comum encontrarmos nos desenhos das crianças significados que pertencem somente a elas, e é por essa razão que muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas.

Para Vygotsky ⁸(2007, p.150), “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério de ‘palavra’, seu componente indispensável”. O autor se remete às “palavras”, mas entendemos também que o desenho é uma forma de falar, de comunicar, de dizer algo. No desenho infantil, há duas vias fundamentais, a primeira é o olhar que o adulto tem sobre aquele desenho, e a outra é o olhar da criança sobre o mesmo.

Vemos assim como o desenho acompanha obedientemente a frase e como a linguagem falada permeia o desenho das crianças. Nesse processo, com frequência a criança tem de fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; também pudemos observar que esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança (VIGOTSKI, 2007, p. 138).

Embora acreditemos que o desenho é uma forma de linguagem, essa discussão somente ganhou maior amplitude maior no século XX. Segundo Mèredieu (2006, p. 9), a evolução do desenho da criança está ligada à evolução da linguagem e da escrita. Assim, “engendrada pelo desenvolvimento da função simbólica na criança, a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita”.

Como base para compreender os processos do desenho e linguagem, nos ancoramos na Psicologia Histórico-Cultural⁹ de Vygotsky, que se fundamenta nas especificidades da relação entre homem e sociedade e a forma como interagem e agregam conhecimento a partir de suas experiências sociais. Ao tratar da ação criativa da criança, Vigotski (2003) sustenta que a imaginação, parte necessária para a ação do desenho, ocorre por meio de combinações que fazemos de nossas vivências. Quanto mais rica for a experiência humana, maior será sua imaginação.

Ao pensar o desenho como forma de linguagem, Ferreira (2005) afirma que Vygotsky inaugura uma nova forma de pensar o desenho infantil por concebê-lo “como produto de significação dependente da linguagem” (p.23). Em “A pré-história da linguagem escrita”, Vigotski (2007) sublinha que a limitação que a criança encontra em se expressar verbalmente e graficamente é compensada pela atuação dos gestos. Estes

⁸ Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome do autor. No entanto, para esta pesquisa, preferiu-se usar Vigotski por predominar na maioria dos textos utilizados para o estudo. Porém, quando o nome aparece em citações de outros autores manteremos a grafia original.

⁹ A Psicologia Histórico-Cultural nasceu embasada nos pressupostos filosóficos propostos por Marx e Engels. A proposta é de compreender as transformações ocorridas no âmbito social que acompanhava a população da União Soviética após a Revolução Russa de 1917 (TRINDADE, 2011).

por sua vez, são considerados base para toda atividade representativa simbólica, pois funcionam como signos visuais para desenvolver a fala, o desenho e a linguagem escrita. A esse respeito, Vigotski afirma que,

[...] em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual [...]. Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento no papel, como uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer os movimentos indicativos de pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: trações e pontos. Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra (VIGOTSKI, 2007, p. 128-129).

Desse modo, a linguagem atribuída ao desenho da criança é carregada de memórias, gestos e de expressões significativas. Greig (2004, p.21), com uma reflexão bastante pertinente a esse respeito, assinala que:

Os comportamentos de conflito ou de relacionamento desenvolvem-se assim como a própria pulsação da vida, enquanto as condutas de isolamento diminuem quase pela metade, e **o gesto gráfico aparece como um verdadeiro prolongamento desses comportamentos, ora violento como o “golpe” de lápis, que é a marca de impulsividade do gesto a ponto de rasgar o papel, ora doce como uma carícia que deixa sua marca**, com o grafite roçando a folha em um princípio de arabesco (grifo nosso).

As maneiras pelas quais as crianças exprimem sua forma de linguagem pelos desenhos é individual e seguem alguns movimentos característicos de suas vivências atribuídas ao seu desenvolvimento.

3.2 Fases do desenho no processo de desenvolvimento

O desenho infantil é revelador. Buscar sua compreensão nos leva a perceber que suas fases ou estágios estão meramente relacionados com sua forma de ver o mundo. Pode ser a partir de gestos de imitação, como movimentos de coordenação motora ou simplesmente por expressar no papel sua marca. O desenho da criança nos fascina justamente por nos permitir encontrar ali o olhar curioso e sonhador da criança. Arfouilloux (1980, p. 128) nos emociona ao enunciar que,

[...] ainda mais do que o brinquedo, o desenho da criança fascina. Porque a criança desmancha o seu brinquedo quando o adulto chega, mas o desenho permanece, como as coisas escritas. [...] Muitas vezes ele tem para nós a força de nossas próprias lembranças de infância. [...] O desenho é como uma janela aberta para uma “terra incógnita”, um continente perdido, onde moramos há muito tempo, e que é o domínio de seres muito enigmáticos: as crianças.

Os estudos relacionados ao desenho infantil são muito recentes. Na acepção de Méredieu (2006), o interesse por essa temática data aproximadamente de 1880 a 1900, quando estudos da psicologia experimental começaram a ganhar corpo e forma. O desenho da criança é uma atividade bastante complexa e que depende de uma “maturação dos aparelhos perceptivos e motores” (ARFOUILLOUX, 1980, p. 130). Talvez, esse tenha sido o ponto de partida para que alguns autores tenham associado as fases do desenho da criança com seus estágios de desenvolvimentos cognitivos. Um dos autores que se destacaram nessa frente e é tomado como base até os dias atuais é Luquet, que apresenta as fases do desenho infantil submetidas a uma forma de realismo, ou seja, a criança busca desenhar conforme o modelo interno que ela própria tem do objeto. A maneira de pensar da criança que busca o real para suas produções gráficas levou Luquet (1969) a caracterizar quatro estágios do desenho infantil: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual. Na busca da compreensão e do real, Luquet denomina o estágio “**realismo fortuito**” como o desenho involuntário, o prazer pelo gesto, sem ter o significado presente nessa ação. Quando a criança inicia o processo de agregar objetos, a seu modo, e passa a nomear os desenhos, ainda sem intencionalidade de consciência, significa que avançou uma fase, “fracassada” ainda por não representar a realidade tal como ela é. O estágio do “**realismo intelectual**” é associado às crianças em idade pré-escolar, entre quatro anos de idade, e que se estende ao ensino fundamental, aos doze anos. Essa fase é caracterizada por elementos recuperados da memória. Ao desenhar, a criança buscará, em seu modelo mental interno, as características do objeto a ser desenhado. Ela desenhará o que sabe sobre o objeto e não aquilo que vê. O “**realismo visual**” é o termo de Luquet (1969) para a última fase do desenho, que se dá a partir dos doze anos de idade. De acordo com autor, é o estágio em que o desenho passa a se empobrecer, perdendo o seu conteúdo simbólico.

Entendemos que diante das grades curriculares às vezes rígidas, a exigência de desenhos elaborados, conforme regras e estéticas estabelecidas, leva a criança a perder o interesse pelo desenho livre, a não ser que procure seguir uma linha voltada para o “ser artista” ou manter o gosto pelo desenho, nesse caso, continuará desenvolvendo seu senso simbólico no processo de construção gráfica. Por pensar dessa forma, Luquet recebeu várias críticas, justamente por acreditar que a produção gráfica da criança seria uma imitação do real, desconsiderando, em alguns momentos, a fração criadora do infantil.

Ao tratarem da criação e criatividade infantil, Lowenfeld e Brittain (1977) distinguem etapas para o desenho da criança, que são: garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema, etapa inicial do realismo, pseudo realismo e realismo. A etapa da “**garatuja**” é marcada pela falta de controle da criança, seus rabiscos são motivados por grandes movimentos. É o primeiro passo para que sua criatividade seja expressa ao seu modo, ao seu querer.

A garatuja, em si mesma, é, principalmente, uma atividade cinestésica, e a fruição dessa atividade é observada, usualmente, nos vigorosos e amplos movimentos dos desenhos das crianças pequenas. [...] Proporcionar o estímulo à criança, para que desfrute, livremente, as experiências cinestésicas pode lançar os sólidos alicerces para o desenvolvimento futuro. [...] Como **as garatujas são o princípio da expressão criativa**, é particularmente importante, nessa época, conferir à criança independência e responsabilidade em seu próprio trabalho. **Na realidade, cada criança deveria ser automotivada para expressar-se e sentir satisfação com o processo** (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 132, grifo nosso).

Superada a fase da garatuja com “rabiscos desordenados”, a criança passa a ter maior controle de seus movimentos, inserindo formas circulares e pequenos objetos de reconhecimento, a essa etapa os autores deram o nome de **pré-esquemática**. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977), a criança encontra uma satisfação maior nessa etapa, pois agora cria conscientemente modelos que têm algum significado para ela. Essa interação com o mundo a sua volta permite à criança desenhar formas reconhecidas e que claramente são nomeadas por ela. A próxima etapa do desenvolvimento do desenho da criança descrita pelos autores é a “**esquemática**”. Nessa etapa as experiências anteriores ao desenho infantil definirão sua forma gráfica, ou seja, nessa etapa há um conceito de esquema corporal, de traços e formas definidos. Nesse momento, a criança possui entre sete e nove anos de idade.

O esquema pode ser determinado pelo modo como a criança vê alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas suas experiências cinestésicas, pelas impressões táteis do objeto ou pela forma como o objeto funciona ou se comporta (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 183).

À medida que a criança cresce, seus desenhos passam a criar formas mais detalhistas, próximas ao realismo. Essa fase é marcada por uma evolução intelectual e emocional. Aliás, para os autores, o emocional da criança é algo importante em todas as etapas da evolução do desenho. É a partir de suas emoções que a criatividade é revelada, “os objetos podem ser significantes ou insignificantes para ela, dependendo de sua relação emocional com eles e do modo de compreendê-los intelectualmente” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 209). Ainda sobre o “**realismo**”, os autores mencionam que no momento em que a criança toma consciência de sua função social, e começa a vivenciar o momento “grupal”, ou de “turma”, por volta dos nove aos doze anos de idade, o realismo é caracterizado por uma crescente independência social. A criança tem uma consciência visual que lhe faz perceber que seus desenhos agregam aspectos importantes, como a utilização de cores reais, o espaço bem definido, com técnicas e experiências que ela tenha utilizado.

Por essas denominações, claro é notório que a intenção dos autores é explorar a criatividade da criança desde seus pequenos progressos até o momento em que se aproxima do real. Sendo assim, é possível asseverar que as etapas relacionadas por Lowenfeld e Brittain buscam caminhar junto com o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças (FERREIRA, 2005). Embora também tenham designado “etapas” para o desenho da criança, os autores procuraram compreender o percurso criador da criança, ao defender que, a maneira como a criança toma consciência do que tem ao seu redor, e das interações com o meio, seus desenhos demonstrarão detalhes e formas mais elaboradas.

Ao empreender um contraponto entre as ideias de Luquet e Lowenfeld e Brittain, Ferreira (2005) enuncia que a percepção do real na criança é diferente para os autores. Essa assertiva nos faz refletir que, por um lado, Luquet acredita que ao desenhar a criança busca o realismo, a aproximação perfeita do objeto, enquanto Lowenfeld e Brittain, acreditam que “o real é o que a criança sente, não somente o que vê” (FERREIRA, 2005, p.23).

Mèredieu (2006) busca na figuração um caminho para compreender o processo do desenvolvimento do desenho infantil. Em sua obra “O desenho infantil”, é possível observar que o início do processo gráfico da criança se dá pelos rabiscos de forma desordenada com uma combinação de figuras que no final se dá pela figuração do objeto ou a projeção de seu próprio esquema corporal. Aos poucos, a criança passa a ter uma “dominação” maior da figura de si, ou como a autora ressalta, “a figura do boneco” (MÈREDIEU, 2006, p. 25), e ela evolui para desenhos mais complexos.

Ao verificarmos a compreensão das fases ou etapas do desenho da criança, os autores referidos, apesar de apresentam pontos em comum. O primeiro é que o desenho da criança se inicia pela garatuja, depois passa para uma representação primária do objeto para uma representação real. Sua evolução acontece de acordo com a percepção do mundo a sua volta, o que nos faz acreditar que o desenvolvimento do desenho infantil muito tem a ver com a interação com o outro, e assim, direcionar o seu olhar aos seus próprios critérios e sentimentos.

As contribuições dos autores assinalados acerca do desenho infantil são inúmeras, principalmente por estabelecerem uma compreensão do processo de estudos sobre esse tema. Apesar de suas contribuições, a perspectiva “etapista” nos limita a ver além do que a criança é capaz de produzir.

Assim, compartilhando do pensamento de Gobbi e Leite (2000, p.9), as quais constroem uma crítica ao pensamento de fases e etapas do desenho, é possível compreender que essa “visão faseológica [...] parece contraditória com uma visão de criança enquanto sujeito social e histórico, contextualizando, produtor e consumidor de cultura, com especificidades que a distinguem dos adultos”.

No ensaio psicológico “*La imaginación y el arte en la infancia*”¹⁰, de 1982, Vigotski, demonstra seu interesse pelo desenho infantil e cria um espaço de interação com o leitor sobre alguns aspectos das possibilidades de criação do sujeito. Embora não tenha dimensionado em etapas ou fases do desenho infantil, mesmo porque, essa visão maturacionista não faz parte de seus pressupostos teóricos, Vigotski analisou quatro fases elencadas por Kerschensteiner: escalão de esquema; escalão de formalismo e esquematismo; escalão de representação mais aproximada do real e escalão da

¹⁰ Vigotski, em sua obra “*La imaginación y el arte en la infancia*” (1987), busca objetivar as principais formas de criação da criança (dando ênfase também à literatura e ao teatro), a fim de demonstrar os mecanismos que refletem o conhecimento da criança a dado objeto, isso, subjacentes à imaginação e à atividade criadora infantil.

representação propriamente dita. Apesar de causar certo estranhamento o fato de Vigotski mencionar fases e etapas relacionadas ao desenvolvimento do desenho, sua intenção era, com as imagens figurativas, estabelecer uma sistematização mais profunda do desenho da criança que visasse às questões humanas, enquanto atividade simbólica. As análises de Vigotski relativas aos estágios do desenho não envolvem as garatujas. Para este autor, as garatujas representam traços e representações de elementos isolados, o que em sua concepção, não adentra a concepção do desenho, no sentido próprio da palavra.

No primeiro estágio analisado por Vigotski (2009), a criança desenha apenas **representações esquemáticas** do objeto, distante da representação real. Pensando sobre a figura humana, é possível perceber que em seus desenhos a criança representa a cabeça, as pernas e braços. Nesse aspecto, é interessante notar, segundo o autor, que a criança desenha com base em suas memórias e não por observação, “ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece essencial na coisa, e não aquilo que vê ou que imagina sobre a coisa” (VIGOTSKI, 2009, p. 107). Consoante ao autor, essa é a característica marcante desse estágio, o desenho de memória, ou como Ferreira (2005) menciona, fenômeno de transparência.

A transparência é um fenômeno característico do desenho infantil pelo qual ela não desenha o que vê, mas aquilo que conhece e que está registrado em sua memória. Pelo fenômeno da transparência, a criança apresenta aquilo que tem significado e sentido para ela. [...] Desenhar de memória é uma característica peculiar do desenho da criança em idade pré-escolar (FERREIRA, 2005, p. 31).

No próximo estágio, é possível encontrar uma inter-relação entre seus traços e sentimentos. Conforme Vigotski (2009), nesse segundo estágio do desenvolvimento do desenho infantil há uma mistura de representação formal (ainda não real, apenas parecidas com o real) com a **esquemática**. Caracteriza-se pela intenção da criança em agregar mais detalhes ao seu desenho. A figura humana apresenta características mais complexas, aproximando-se de uma aparência real.

O terceiro estágio mencionado por Vigotski (2009, p.110), ainda sob as análises apoiadas em Kerschensteiner, é o da “**representação verossímil**”, quando o esquema não faz parte do desenho da criança. As formas com que a criança representa a figura humana trazem consigo o aspecto real. No quarto estágio, caracterizado por maior complexidade, há uma representação plástica, com adornos de luz e sombra e relevos. É

possível compreender que ao chegar nesse último estágio, por volta dos onze anos, o sujeito inicia uma ruptura de seu processo de criação artística. Vigotski (2009, p.117) assinala que quando o desenho começa a dizer algo para o adolescente, este começa a dominar uma nova língua, “que amplia sua visão de mundo, aprofunda seus sentimentos e transmite-lhe na língua de imagens o que de nenhuma outra forma pode ser levado até a consciência”.

Portanto, a criança é um ser social, capaz de compreender o mundo a sua volta e exercer, a partir de suas emoções, uma forma de linguagem e pensamento que garante um progresso criativo, exercitado com prazer, significância e significado.

3.3 O desenho e as significações atribuídas às diferentes formas de educar

Como podemos observar nas seções anteriores, o desenho infantil é uma forma de linguagem com a qual a criança representa seus conhecimentos sobre um objeto, bem como se utiliza dele para expressar seus sentimentos e suas vivências.

Klepsch e Logie (1984, p. 16-17) consideram que as crianças “são capazes de transmitir, em seus desenhos, pensamentos e sentimentos que possivelmente não conseguem expressar na fala ou na escrita. Elas simplesmente não têm palavras para fazê-lo”.

As diferentes formas de educar as crianças tomam corpo quando colocamos em discussão suas eficácias e como compreendem e absorvem o que os pais ou responsáveis querem lhes transmitir. É comum ouvir de pais e mães que a punição dada à criança serve para que ela “pense no que fez”. Entretanto, questionamos, a criança realmente compreende dessa forma? Defendemos que o olhar atento ao desenho da criança pode indicar suas percepções acerca de suas vivências, “um desenho capta simbolicamente no papel algo dos pensamentos e sentimentos do sujeito” (KLEPSCH; LOGIE, 1982, p. 16).

As significações atribuídas aos desenhos vêm ao encontro de um olhar atento e minucioso. Na leitura das pesquisas para a escrita deste trabalho, encontramos grande acervo de teses e dissertações nacionais direcionadas ao desenho da criança, e grande parte desse acervo estava vinculado a um olhar da Psicologia. O uso de técnicas e questionamentos dessa área favorece uma maneira diferenciada de ver o desenho da criança. Na área da Educação, a utilização dos desenhos tem um direcionamento mais

técnico. Sabemos que é na escola que a criança revelará, a partir de seus comportamentos e desenhos, algo que está não bem, suas angústias e sofrimento.

Entretanto, ao relacionarmos esses pressupostos com nossa pesquisa, podemos afirmar que o castigo e o diálogo são construções fundadas há muito tempo. Estudos como os de Gomide (2005, 2007 e 2009), Bolsoni-Silva (2002), Vasconcelos e Souza (2006), Bolsoni-Silva e Marturano (2002) apontam que o diálogo é a forma mais consciente de explicar às crianças a maneira pela qual os pais querem que se comportem em determinadas situações. O castigo, por seu turno, abre um leque de interpretações que muitas vezes deixa a criança confusa e sem compreender o que os pais ou responsáveis querem dela (LONGO, 2005; OLIVEIRA; CALDANA, 2009).

Diante disso, é pertinente que a família, ao escolher as práticas educativas a serem adotadas em suas abordagens educacionais, pensem nas consequências, que podem perdurar uma vida inteira, e seguir como exemplo para as futuras gerações. Na próxima seção, discorreremos sobre a Teoria das Representações Sociais, que escolhemos para expor nossas indagações a partir de um aporte teórico que se aprofunda em compreender os fenômenos sociais mediante a comunicação e a interação com outros sujeitos.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A família possui um sistema de representações que é socialmente construído. Os estudos relativos à família como base da construção e identidade do ser social estão vinculados a outras grandes ciências, as quais utilizam da temática “família” para realizar pesquisas com diversos desdobramentos. Como grupo social, a família cria para si, um segmento de vivências e experiências sociais, sobretudo na educação dos filhos.

Nessa perspectiva, Szymanski (2010, p. 65) afirma que o modo como agimos muitas vezes está relacionado com as aprendizagens que tivemos em nossas famílias de origem. “Nestas aprende-se modos de relacionar-se com o outro que refletem os significados que foram sendo atribuídos ao outro, ao mundo e à vida”. Segundo a autora, modos de ser podem ser aprendidos por meio de imitações, de significados que vão sendo atribuídos às situações e como soluções para problemas do cotidiano. Para exemplificar, aponta que

[...] numa família em que todos falam alto, pode-se aprender – por imitação (ou até para ser ouvido) – a falar alto, também. Uma criança submetida a punições rigorosas, quando desrespeita alguma regra (um problema de interação), pode desenvolver o hábito de mentir para evitar o castigo (SZYMANSKI, 2010, p. 65).

Assim, a forma como agimos foi aprendida nos anos de convívio com a família, a partir dos significados atribuídos às situações. Posteriormente, esses “modos de agir” fixam-se e são transferidos para outras relações fora da família.

Nas palavras de Szymanski (2010, p. 66), esse significado é atribuído não só como uma tentativa pessoal de organizar a experiência em um todo significativo,

[...] ele pode ser assimilado a partir de mensagens que são explicitamente passadas via discurso das pessoas da família ou via comportamentos. É o caso dos mitos, crenças e valores, que vão desde aqueles restritos à “cultura” familiar até aqueles partilhados pela sociedade mais ampla. Eles são os responsáveis pela demarcação de direitos, deveres e posição na hierarquia dos membros da família como tais, como membros da sociedade e como pessoas.

Com esses pressupostos, consideramos que para compreender as relações e representações sociais e mães e filhos, podemos utilizar como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, uma vez que busca e explicar os

fenômenos individuais e sociais. De acordo com Santos, (2005, p.19-20), essa Teoria “busca explicar um fenômeno ou um conjunto de fenômenos, [...]. Além disso, delimita também as formas de abordar o problema”.

Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21) argumenta que,

[...] o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Sendo assim, acreditamos que a Teoria das Representações Sociais poderá fornecer subsídios para compreender e responder as nossas inquietações, apresentadas na introdução desta dissertação, a respeito das representações sociais das mães e seus filhos sobre os modos de educar.

A visão de sujeito para esse aporte é contextualizada social e historicamente nas relações com o outro. Dentre os vários aspectos envolvidos nessa Teoria, destacamos a comunicação, pois é por meio dela e das trocas sociais que os grupos compartilham seus conhecimentos sobre determinados objetos (MOSCOVICI, 2011).

Ao buscarmos compreender a dinâmica da Teoria das Representações Sociais, respaldamo-nos em autores como Moscovici (1978, 1981 e 2011), Jodelet (2001), Jovechelovitch (2011), Santos (2005), Alves-Mazzotti (2008), Menin, Shimizu e Lima (2009), Abric (2000), dentre outros. Dessa maneira, respaldamo-nos em seus estudos como referencial teórico.

4.1 Moscovici e as Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) teve sua origem na Europa, inserida no campo da Psicologia Social, tendo como marco, a publicação da obra *La Psychanalyse: son image et son public*, do psicólogo social Serge Moscovici, em 1961. Sua definição é baseada em um conjunto de conceitos, explicações e afirmações

originadas do cotidiano social, podendo ser referida como uma teoria do senso comum (MOSCOVICI, 1981).

A obra de Moscovici surge do interesse e das opiniões que circulavam na França sobre a Psicanálise. Segundo Deschamps e Moliner (2009), o interesse por essas opiniões levou Serge Moscovici a buscar as visões diferenciadas da população francesa sobre essa prática terapêutica, que na época era discutida na literatura, no cinema e na ciência.

Ao ter a Psicanálise como objeto de investigação, Moscovici toma por base os escritos de Durkheim sobre as representações coletivas, e concebeu que o objeto do qual opiniões e conceitos se formavam em determinado grupo seria um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado. Para Durkheim, a vida social era essencialmente formada por representações coletivas que, por sua vez, se distinguem das representações individuais. Assim, se por um lado a base das representações individuais era a consciência de cada indivíduo, subjetiva, por outro lado, o cerne das representações coletivas era a própria sociedade, o pensamento conjunto, igualitário, capaz de manter o senso harmônico na sociedade (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016).

As divergências entre a perspectiva sociológica de Durkheim em relação à teoria de Moscovici são que, para este último, a representação social é construída socialmente, ou seja, a representação é uma forma particular de adquirir conhecimentos e comunicar o que tem sido adquirido (FARR, 2005; MOSCOVICI, 1981). Por outro lado, coerente com Durkheim, Moscovici (1981) enfatiza a importância de conferir a racionalidade à crença coletiva e sua significação, porque essas crenças coletivas só podem se dar mediante descrições e explicações dos fenômenos sociais, que são os objetos das representações sociais.

A compreensão de Moscovici acerca do conhecimento adquirido pelo indivíduo favoreceu uma discussão bastante antiga sobre o saber especializado (ciência) e o saber cotidiano (senso comum). O primeiro se caracteriza pela busca da verdade, respostas lógicas, questionamentos postulando veracidade pertinente a todos os homens. O saber cotidiano, ou senso comum, por seu turno, busca formular significados, trazendo à tona uma perspectiva mais natural, utilizando raciocínios que pertinentes ao momento (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1981). A Teoria das Representações Sociais tem como objeto o conhecimento do cotidiano, o senso comum de uma realidade coletiva, ou seja, aquela que dá forma à consciência coletiva, explicando coisas e eventos de tal monta que sejam acessíveis a cada indivíduo (MOSCOVICI, 1981). Jodelet (2001,

p.22), colaboradora de Moscovici, define as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ou seja, as representações sociais é a forma de encontro de diversos olhares a fim de compreender e interpretar seu meio para que possam se relacionar socialmente e situarem-se como atores sociais.

4.2 O processo de formação nas Representações Sociais

Compreender os aspectos relacionados às representações sociais não é tarefa fácil, como aponta Moscovici (1978). Passados mais de 50 anos da publicação inaugural de Moscovici sobre as Representações Sociais, essa Teoria tem se mostrado cada vez mais adequada ao tentar compreender a complexidade dos fenômenos sociais atuais. Para Duveen (2004), Moscovici foi capaz de discutir a necessidade de se olhar para os conceitos psicológicos e sociológicos para compreender os fenômenos sociais. Isso implica nas relações entre os indivíduos e compreender a sua “visão de mundo” e como suas ações são colocadas no dia-a-dia, como posicionamentos e comportamentos. Nas palavras de Arruda (1998, p.72), “as representações sociais constituem uma forma de metabolizar a novidade, transformando-a em substância para alimentar nossa leitura de mundo, assim incorporar o que é novo”.

Em consonância com Moscovici (1978, 1981), Duveen (2004, p. 8) acredita que representações fazem parte do processo de desenvolvimento do indivíduo, logo, farão parte do desenvolvimento da sociedade, e por essa razão, “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”. Desse modo, a comunicação é o elo que sustenta nossas representações, a maneira pela qual interagimos com outros sujeitos, que concretiza ou dá forma aos nossos pensamentos, como vemos o mundo e o outro. Na próxima subseção, apresentamos a TRS e seus principais conceitos, que dão o suporte teórico para nossa pesquisa.

4.2.1 Representações Sociais: do conceito ao fenômeno

É notório que a cada dia passamos por um processo de “bombardeio” de informações, que carregam interpretações e sentidos diferentes para quem as recebe. A partir das informações que circulam em âmbito social, os indivíduos começam a categorizar as pessoas, definir uma tomada de decisão, e legitimar uma conduta. O conceito de Representação Social começa a ter um significado maior quando compreendemos que a Teoria busca investigar como essa relação entre indivíduos diferentes mantém pensamentos diferentes de um mesmo objeto. É o que Moscovici (1978) define como “universo de opiniões”. Moscovici (1978, p. 26) conceitua a representação social como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”. O autor complementa que a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das “atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p.78).

Nesse sentido, as representações sociais constituem um,

[...] sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2011, p.21).

Guareschi (2007), psicólogo social brasileiro, a partir da leitura da obra de Moscovici, assim concebe as representações sociais,

[...] entidades concretas, realidades em si mesmas, conjuntos de saberes e práticas que constituem e ocupam um espaço vital e simbólico, no qual nos movemos, pensamos, falamos e somos levados a agir. Se prestarmos atenção ao nosso agir, veremos que é impossível pensar, falar e mesmo agir, sem que por detrás, como pressuposto, haja algo que tem a ver com a cultura, as crenças, os valores: é a isso que designamos de representações sociais (GUARESCHI, 2007, p. 34).

De acordo com Pryjma (2011), Machado (2013), e Almeida e Santos (2011) os estudos desenvolvidos por Moscovici geraram, até hoje, três abordagens, e suas diferenciações são elencadas nesta a investigação.

A primeira é a **abordagem estrutural**, representada por Denise Jodelet, que mantém-se fiel às proposições de Serge Moscovici, enfatizando o histórico e o cultural para a compreensão do simbólico (PRYJMA, 2011).

Machado (2013) destaca que a abordagem que Jodelet atribui à obra de Moscovici é notória. De acordo com a autora, Jodelet é a pesquisadora cujos pensamentos mais se aproximam dos pensamentos originais de Moscovici. O caráter plurimetodológico da Teoria, levou Jodelet a realizar a expansão teórica e a incorporação de novos conhecimentos¹¹.

A segunda abordagem, representada por Willem Doise, é denominada **abordagem societal**. Nessa vertente, “as representações sociais são articuladas com a visão sociológica, enfatiza a inserção social dos indivíduos, os quais são interpretados como fonte de variação dessas representações” (PRYJMA, 2011 p. 30-31).

A abordagem sociológica proposta por Doise é caracterizada na articulação entre o individual e o coletivo, a fim de, compreender as diversas formas de produção em representações sociais. Machado (2013, p. 22) assinala que a preocupação nessa abordagem é como a forma de compartilhamento de ideias e opiniões possa ser administrada com os aspectos cognitivos.

A terceira abordagem, representada Jean-Claude Abric, é denominada **abordagem estrutural** e se caracteriza por privilegiar a dimensão cognitiva das representações. “Uma representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade e determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos” (PRYJMA, 2011 p. 30-31).

A abordagem estrutural ou a Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric, por volta de 1976, possui uma visão mais estruturada das representações sociais, enfatizando a constituição da ideia de um modelo social, do objeto concreto. Essa teoria, segundo Sá (2002), surge para complementar os estudos no campo das representações sociais, principalmente para estudar e compreender as influências sociais e o processo de transformação das representações.

Abric (2000, p.28) ressalta que uma representação é constituída por um conjunto de opiniões, crenças e atitudes a propósito de um objeto social. E se organiza e se

¹¹ A maioria dos estudos de Jodelet foram recentemente traduzidos e publicados em uma única obra: JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba; PUCPress, 2017.

estrutura constituindo um sistema sócio-cognitivo. Sendo assim, “toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito”.

A versatilidade do conceito de representações sociais nos leva ao entendimento que não se trata de uma teoria de “achismos” ou que reduza as opiniões em algo sem fundamento e complexidade. Assim, a teoria desenvolvida por Moscovici tem como uma das características trazer à tona um conhecimento elaborado e partilhado entre os indivíduos.

É relevante a afirmação que as representações sociais nascem de um complexo e de um modo diferenciado de olhar determinado objeto. Deve ser por essa razão que Duveen (2004) explora o fenômeno das representações sociais como uma adaptação do grupo social ao legitimar dado conhecimento, tendo como auxílio o avanço da ciência.

Para Moscovici (2011), as representações sociais são processos que levam o indivíduo à possibilidade de compreensão do estranho, tornando-o familiar. Quando classificamos e agrupamos alguns conceitos, temos, por consequência, que dar nome às coisas para que então possam se tornar real e familiar. Isso acontece por meio dos processos de ancoragem e objetivação, descritos na próxima subseção.

4.2.2 Ancoragem e objetivação

Um dos pilares para a compreensão e produção das representações sociais é a comunicação. Esta é parte fundamental para dinamizar o natural e o estranho, e “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2011, p. 54). Os processos apresentados na obra de Moscovici para evidenciar as perspectivas da Teoria são dados por meio dos conceitos de ancoragem e objetivação.

O autor nos permite compreender o processo de ancoragem ao explicar que,

[...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existem e ao mesmo tempo, ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nos mesmos ou a outras pessoas [...]. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De

fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (MOSCOVICI, 2011, p. 61-62).

Dechamps (2009, p. 127) reitera que “a ancoragem é o processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referência comum que lhes permita apreender o objeto social”. Refletindo sobre a temática família e os modos de educar os filhos, podemos assinalar que cada reflexão sobre como educar as crianças é ancorada, classificada e nomeada, de acordo com as perspectivas e experiências de cada indivíduo.

Em consonância com a ancoragem, a objetivação compreende a materialização do pensamento. Moscovici (2011, p.71) explica que a objetivação “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Se aplicarmos o conceito de objetivação às relações de educação dos filhos, por exemplo, evidenciamos que a materialização histórica e as constantes mudanças sociais sugerem o papel da mãe como a responsável pela educação dos filhos.

Ao basear-se em Moscovici (2011), Machado (2014) apresenta o papel da objetivação como um processo de esclarecimento que de uma forma ou de outra, por meio da comunicação, interfere na construção das representações sociais.

Como aporte teórico das representações sociais, é possível compreender o processo de como se constrói uma percepção do que é certo ou não quando se trata da educação dos filhos. É possível objetivar questões pertinentes ao castigo e ao diálogo e de como as crianças materializam as ações de conduta dos pais nos desenhos e em seu comportamento, ou seja, em sua comunicação. Segundo França (2014), a comunicação estabelece um elo com a memória, trazendo à tona referências do não familiar ao familiar, como, por exemplo, quando ouvimos a palavra castigo, imediatamente buscamos na memória algum momento que sofremos com uma punição por um comportamento inadequado. Nesse sentido, Moscovici (2011) explica que

[...] ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, **está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome.** A segunda sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), **tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido** (MOSCOVICI, 2011, p. 78, grifo nosso).

Jovchelovitch (2011) explica que a Teoria das Representações Sociais abrange um campo de pesquisa que busca, além de compreender as relações sociais, entender como ocorrem suas transformações. Saberes de pessoas comuns, com histórias de vida individual, com marcas individuais que ao interagir com o outro causam uma comoção de auto revelar-se, capaz de acionar mudanças em si mesmo e nos outros.

A teoria das representações sociais é uma teoria sobre os saberes sociais. Ela se dirige à construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. O termo saber social pode se referir a qualquer conhecimento, mas a teoria está especialmente interessada no fenômeno das representações sociais, que compreende os saberes produzidos na, e pela vida cotidiana. **Neste sentido, a teoria das representações sociais pertence a uma tradição que chamo de fenomenologia da vida cotidiana, preocupada em compreender como as pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87, grifo nosso).**

A diversidade do saber está intimamente relacionada à interação social. O saber é dinâmico, heterogêneo e compreendido pela comunicação. Desse modo, é preciso destacar que não se trata somente de um estudo histórico, mas de um estudo que emerge da emoção, da linguagem e sobretudo da troca. É como se fosse uma exposição de arte, em que a mãe coloca na tela todo o seu saber cultural sobre amar, cuidar e educar os filhos e depois vem a grande exposição, quando deixa revelar sua imagem, a partir de seu olhar e do desenho do filho.

5 PANORAMA DO LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO DE FILHOS

Ao final do levantamento de publicações *online* que realizamos na base de dados Scielo (www.scielo.br), na Biblioteca Digital de dissertações e Teses da BDTD (www.bdttd.ibict.br) e na plataforma de periódicos da Capes (www.periodicos.capes.gov.br), foi possível constatar que há muitos artigos, dissertações e teses que abordam diferentes aspectos das relações familiares e práticas educativas, mas nenhum aborda a questão da compreensão dessas práticas educativas levando em consideração o olhar da criança a partir de seus desenhos. A busca por estudos na perspectiva das representações sociais sobre a temática também foi realizada e podemos afirmar que a quantidade de publicações é reduzida, o que justifica a realização do presente estudo e atesta sua originalidade.

Para o levantamento desses dados, optamos por delimitar a margem de uma década, ou seja, elencamos produções compreendidas entre 2007 e 2017. Sobre as relações estabelecidas entre as palavras-chave: “representações sociais – desenho infantil”; “representações sociais – práticas educativas”; “representações sociais – relações familiares” e “desenho infantil – práticas educativas”, localizamos 5 produções, das quais 3 são teses e 2 dissertações. Nos Quadros 1, 2 e 3, apresentamos os resultados de nossas buscas.

Quadro 1: Pesquisas relativas à representações sociais e práticas educativas

Tipo de estudo	Autor	Ano	Título	Área de concentração
Tese	Wilbert, Débora Driemeyer	2009	Representações sociais da infância e estilos de práticas educativas de mães e professoras de crianças de 0 a 6 anos de idade	Psicologia
Tese	Rosenburg, Eleusa Gallo	2011	Representações sociais de violência doméstica contra crianças e adolescentes em educadores: denúncia, notificação ou omissão?	Psicologia

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Quadro 2: Pesquisas relativas à representações sociais e relações familiares

Tipo de estudo	Autor	Ano	Título	Área de concentração
Dissertação	Ribeiro, Fernanda Siqueira	2011	Família tem que ter pai e mãe: representações sociais de família por crianças na cidade de Recife	Psicologia

Fonte: A pesquisadora, 2017.

Quadro 3: Pesquisas relativas à práticas educativas e desenho infantil

Tipo de estudo	Autor	Ano	Título	Área de concentração
Tese	Souza, Adriana A. de	2013	Vivências da violência intrafamiliar: o simbolismo dos desenhos infantis	Ciências Sociais
Dissertação	Gomes, Bruna M. Souza	2009	A compreensão das práticas educativas no contexto familiar sob, o olhar de crianças: um estudo fenomenológico	Psicologia

Fonte: A pesquisadora, 2017.

As cinco publicações destacadas nos quadros foram lidas na íntegra, para ajudar na construção da análise sobre a temática proposta, que são as representações sociais de mães-professoras e de seus filhos sobre os modos de educar. Embora os trabalhos selecionados não enfatizem todos os subsídios para esta pesquisa, conseguimos, a partir da leitura, compreender que as representações sociais são um campo que abrange diversas áreas. O que nos chamou atenção é que, dos cinco estudos, quatro são da área de Psicologia e um, das Ciências Sociais. Outro fato interessante é que, ao buscarmos separadamente o conceito “práticas educativas” e “desenho infantil”, encontramos uma vasta lista de publicações, a maioria da área da Psicologia.

A análise realizada a partir da leitura dos trabalhos nos fez perceber o quão importante é tratarmos das transformações pelas quais a família passa constantemente, considerando seus aspectos sociais, históricos e culturais. As representações sociais relativas à família corroboram para os conceitos de união e cuidado, especialmente na educação das crianças.

A primeira tese analisada (Quadro 1), aborda as práticas educativas e suas representações sociais em um grupo específico, localizado no sul do país, cujas mães possuem origem italiana e alemã. A pesquisadora Wilbert (2009), ressalta que, a representação de infância está ancorada nos aspectos lúdicos e no relacionamento

afetivo entre mãe e filhos. As diferenças étnicas não apontaram um modo específico de educar, ambas as etnias refutam a hipótese de aplicar a prática educativa coercitiva. As práticas educativas observadas nessa pesquisa somam com a experiência vivida pelas mães. Algumas dizem repetir as mesmas práticas recebidas de seus pais, pois acreditam que a educação mais severa trouxe êxitos para sua vida adulta.

A segunda tese (Quadro 2), traz uma perspectiva das representações sociais ancoradas na violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos professores. O ponto crucial da pesquisa deriva da interrogativa: denunciar ou não, as famílias que apresentam indícios de agressões às crianças e adolescentes? As práticas educativas coercitivas utilizadas pelos responsáveis trazem danos físicos e emocionais a quem sofre. Por essa razão, Rosenberg (2011, p. 195) propõe um trabalho em conjunto com educadores, a fim de “humanizar os olhares” para as questões relativas às práticas educativas. Mais uma vez, as representações sociais nesse estudo abarcam as concepções de educação pautadas nos exemplos anteriores, ou seja, da família de origem.

O terceiro trabalho (Quadro 2), uma dissertação, publicada por Ribeiro (2011), traz à luz reflexões sobre as representações sociais e as relações familiares. A investigação levou em consideração as representações de crianças da cidade do Recife (PE), estudantes de escolas públicas e privadas, acerca da família e da influência que esse grupo social exerce na formação sujeito e em seus valores culturais. Os resultados obtidos nesse estudo apontam que as crianças possuem uma teoria de senso comum sobre família, e que o modelo nuclear é o mais dito pelas crianças, descaracterizando as outras formas de ser família.

Na busca por práticas educativas e desenhos infantis, encontramos a tese de Souza (2013), que aborda a questão da violência doméstica representada pelos desenhos das crianças (Quadro 3). A pesquisa ocorreu em Natal (RN), em escolas do ensino fundamental I. O estudo trata das questões relacionadas à violência pela percepção e olhares das crianças e usa como um dos instrumentos de trabalho o desenho infantil. Os resultados da pesquisa revelam que as práticas punitivas ainda são o meio mais comum utilizado pelos pais a fim conquistar a obediência e respeito dos filhos. Além disso, apontam a escola como um segundo espaço socializador capaz de observar as práticas adotadas pelas famílias e como isso reverbera para o rendimento escolar. No entanto, a pesquisadora afirma que as escolas não estão preparadas para interpretar certas situações de violência a partir dos desenhos.

O último trabalho selecionado (Quadro 3) é a pesquisa realizada por Gomes (2009), que buscou investigar como as crianças compreendem as práticas educativas no contexto escolar. Apoiada na prática pedagógica de Paulo Freire e nos pensamentos de Merleau-Ponty, a pesquisadora utilizou o desenho coletivo como base de sua investigação. Os resultados encontrados apontam para a reprodução dos modos de educar, visto nos desenhos infantis. A autora compreende que a forma autoritária de impor regras e limites nas crianças não permite uma prática dialógica.

Embora esses dois estudos elencados no Quadro 3 não tenham utilizado a TRS como aporte teórico, resolvemos acrescentá-los aqui porque contribuíram para as nossas análises e também porque não há estudos sobre desenhos infantis envolvendo a TRS.

Ao analisarmos os estudos envolvendo a temática das representações sociais, práticas educativas e desenho infantil, observamos que a escola constitui um elemento importante para as discussões referentes às relações familiares. Todavia, nem sempre tem utilizado o desenho infantil com vistas a entender e trabalhar a questão das práticas educativas utilizadas pelos pais.

Acreditamos na possibilidade deste estudo ser tornar, uma visão mais atenta aos fenômenos que assolam e angustiam pais e filhos, que é a educação das crianças. Para a escola, vale ressaltar que o desenho infantil é uma forma de linguagem. Às vezes, a fala omite questões que se sobressaem no desenho, ficando evidente aos nossos olhos aspectos importantes da vivência infantil.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender à problematização e aos objetivos da pesquisa, a presente investigação contou com a percepção e o entendimento de mães-professoras e seus filhos sobre os modos de educar. Com o amparo da TRS, buscamos descrever, interpretar e compreender os processos de suas vivências e experiências acerca da temática.

Marková (2006) assinala que as representações sociais de acontecimentos específicos ficam marcadas por suas práticas sociais. Acreditamos que as representações sociais precisam ser pensadas e investigadas por métodos sociais, como métodos analíticos, pelo conhecimento de senso comum, por discursos e práticas ancoradas de algum modo em uma esfera de representação. Sendo assim, enquanto pesquisadoras que pretendem investigar as representações sociais, buscamos apreender os discursos e práticas dos sujeitos da pesquisa, compreendendo suas ações, falas e desenhos (no caso das crianças) mediante os recursos metodológicos e conceituais da TRS.

Os encaminhamentos metodológicos da pesquisa apresentam características qualitativas. Essa metodologia ganhou notoriedade a partir de um movimento reformista por volta de 1970. Denzin e Lincoln (2006) asseveram que, a pesquisa qualitativa se constitui como uma crítica científica social, e uma de suas bases é o construcionismo social. Para os autores, essa vertente rejeita uma visão realista da ciência e permite olhar com outras possibilidades para suas vivências e suas práticas. Louro (2008, p.6), compreende que, “[...] as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que [...] há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social”.

Ao tomarmos a pesquisa qualitativa como metodologia, trabalhamos com a subjetividade, com os sentimentos do outro. Assim, apoiamo-nos em Cavaleiro (2009), quando argumenta que dar voz aos sujeitos da pesquisa significa acolhê-los, com suas histórias e suas vivências. A autora salienta que a pesquisa envolve interpretação e análise da subjetividade dos participantes.

Essa posição abre inesperadas possibilidades na pesquisa de campo, e também exige um mergulho nas incertezas para o acolhimento de muitas perguntas. Dessa forma, durante a coleta de dados com as mães-professoras, tivemos alguns momentos de

conflitos, sentíamos que as participantes manifestavam certo receio de expressar suas crenças a respeito dos modos de educar. Todavia, com a intenção de estabelecermos um vínculo com todos os participantes da pesquisa, buscamos, por meio de diálogo, criar um elo de confiança e respeito.

Descrevemos a seguir cada etapa da pesquisa, a fim de conduzir o leitor à compreensão do delineamento.

6.1 Campo de pesquisa

Realizamos a pesquisa em uma escola de Educação Infantil da rede privada do município de Maringá, PR. A seleção da escola se deu pelo fato de a equipe pedagógica ser acolhedora e atender prontamente ao pedido da pesquisadora para que o estudo fosse realizado naquela instituição.

A instituição escolar localiza-se no centro da cidade, possui dezessete salas de aula adaptadas ao espaço infantil, uma sala de direção, uma de coordenação pedagógica, uma para digitação, uma para professores, três cozinhas, dezesseis sanitários (sendo um exclusivo para o berçário, quatro para funcionários/professores, um para a direção, e os outros divididos por faixa etária, sendo, sete para crianças de até três anos (sem distinção de gênero) e quatro para as crianças de quatro a seis anos (separados por meninos e meninas), uma quadra de esportes a céu livre, uma horta, uma casinha de bonecas, uma casa na árvore, uma caixa de areia, um pátio para motocas e triciclos e três espaços com brinquedos infantis e uma sala de brinquedos. A escola atende nos períodos matutino e vespertino e acomodam ao todo 21 turmas, divididas sob a nomenclatura de Berçário e “Gs”- (grupos), da seguinte forma:

1. Berçário – crianças a partir de 5 meses a 1 ano;
2. G1 – crianças a partir de 1 ano;
3. G2 – crianças a partir de 2 anos;
4. G3 – crianças a partir de 3 anos;
5. G4 – crianças a partir de 4 anos;
6. G5 – crianças a partir de 5 a 6 anos completados até 31/03.

O ambiente escolar é composto por quatro diretores, que subdividem as tarefas, sendo: uma diretora pedagógica, uma diretora de marketing e duas diretoras

administrativas; duas coordenadoras pedagógicas, uma exclusiva para a área de matemática; há também um digitador; um segurança; um padeiro; duas cozinheiras; quatro zeladoras; um servidor de manutenção e 45 professores, dentre os quais, um para música, dois para inglês e três para aulas extras como Ballet, Fustsal e Capoeira.

6.2 Participantes

A pesquisa contou com a participação de 10 mães-professoras da Educação Infantil e 10 crianças, filhos participantes que frequentam a etapa da Educação Infantil.

Os critérios para a seleção dos participantes eram que as mães-professoras tivessem filhos na mesma instituição escolar na faixa etária entre 4 e 6 anos. Após a autorização da instituição para o início da pesquisa, a escola nos forneceu a lista das mães-professoras que estavam dentro do perfil solicitado. Após essa abertura da instituição para a realização da pesquisa, apresentamos os objetivos para cada mãe-professora, a fim de convidá-las para participar voluntariamente, bem como permitir a participação dos seus (suas) filhos (filhas).

Para a realização da pesquisa, a escola disponibilizou um espaço adequado para a coleta de dados.

6.3 Procedimentos para a coleta de dados

Inicialmente, entramos em contato com a escola para solicitar uma reunião para explicarmos os objetivos do estudo à direção e à equipe pedagógica, e solicitarmos a autorização para a realização da pesquisa. Nessa reunião, detalhamos como seria o processo de coleta e análise dos dados da pesquisa.

Após a obtenção da Carta de Anuência da escola (Apêndice A), submetemos a pesquisa ao Comitê Permanente de Ética com Seres Humanos/UEM (Copep).

O projeto atendeu às diretrizes da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM pelo parecer consubstanciado nº 2.025.229.

Em seguida à aprovação do projeto pelo Copep, iniciamos a pesquisa, seguindo as normas da escola ao entrevistarmos as mães-professoras nos momentos de hora-atividade nas salas de reuniões, e as crianças na sala de brinquedos, onde poderiam sentir-se mais à vontade.

Coletamos os dados nos meses de abril, maio e junho de 2017, obedecendo os horários permitidos pela escola.

As entrevistas com as mãe-professoras e com as crianças foram gravadas e transcritas na íntegra. Vale ressaltar que antes de colher o material para a pesquisa, efetuamos um estudo piloto para verificar se os instrumentos a serem utilizados com os participantes estavam adequados para as mães e crianças. Embora a pesquisadora não tenha formação em Psicologia, as leituras em Psicanálise Infantil se fizeram pertinentes para este estudo. Tomamos por base os escritos de Arfouilloux (1980) quando expõe algumas estratégias de como entrevistar crianças, assim como as valiosas contribuições de Winnicott (1975), que atribuiu ao brincar uma importante ferramenta psicoterapêutica ao conversar com seu paciente (criança). Segundo o autor,

[...] o brincar das crianças possui tudo em si, embora o psicoterapeuta trabalhe com o material, o conteúdo do brincar. [...] mas a compreensão sobre nosso trabalho será auxiliada se nos inteirarmos de que a base do que fazemos é o brincar do paciente, uma experiência criativa a consumir espaço e tempo, intensamente real para ele (WINNICOTT, 1975, p.75).

Com o respaldo dos estudos de Winnicott (1975), para as entrevistas com as crianças, foi necessário criar um cenário acolhedor que lhes transmitisse segurança e bem-estar. Assim, empreendemos a realização dos desenhos e as entrevistas com as crianças em uma sala específica, onde era possível brincar com os brinquedos ali disponíveis, bem como utilizar papéis, canetas e lápis de cor. Primeiramente, foi necessário explicar às crianças do que se tratava a nossa conversa, e sentadas no chão da sala, com o manuseio dos brinquedos, foi possível conversar com cada uma individualmente. Não houve pausa na gravação, para que tudo ocorresse de modo tranquilo. Após o encerramento das falas e do momento de brincar com a criança, cessávamos a gravação e convidávamos a criança a desenhar. Mais uma vez, foi necessário deixar a gravação transcorrer sem interrupções. Lado a lado, pesquisadora e criança, delimitamos os limites do que a pesquisa necessitava. Pontuamos que a criança, quando desenha, se transporta para o seu imaginário. E nessa fase de 4 a 6 anos seus desenhos transpõem realidades possíveis de serem analisadas. Destacamos que as crianças entrevistadas não estudavam na mesma sala, e cada uma ao seu jeito construiu sua maneira de dialogar com a pesquisadora.

6.4 Instrumentos da pesquisa

Para a coleta de dados, utilizamos com as mães-professoras os seguintes instrumentos: 1) Questionário Sociodemográfico (Apêndice B); 2) Teste de Associação Livre de Palavras (Apêndice C); e 3) Roteiro de Entrevista Semiestruturado (Apêndice D).

O questionário sociodemográfico teve por objetivo traçar um perfil das participantes da pesquisa. De acordo com Boni e Quaresma (2005, p.73), o questionário sociodemográfico é constituído de perguntas previamente formuladas, que levam em consideração aspectos como gênero, idade, anos de atuação profissional, formação acadêmica, jornada de trabalho e suas ocupações. O Teste de Associação Livre de Palavras teve como finalidade identificar as características das representações sociais das mães-professoras acerca dos modos de educar, principalmente sobre castigo e diálogo. Para esse teste, fizemos uso das propostas de Abric (2000), que consiste em partir de uma ou mais palavras indutoras e pedir para que o participante da pesquisa fale as primeiras palavras ou expressões que vierem em sua cabeça. A espontaneidade e a ação projetiva desse tipo de produção permitem caracterizar elementos fundamentais para a constituição do universo pesquisado. E por fim, utilizamos a entrevista semiestruturada. De acordo com Boni e Quaresma (2005), essa entrevista permite que o entrevistado discorra sobre a temática proposta pelo pesquisador, e este fica exposto a um contexto de uma conversa informal.

Na coleta de dados com as crianças utilizamos os seguintes instrumentos: a) Teste de Associação Livre de Palavras para as crianças (Apêndice E), que nos ajudou a compreender as suas representações sociais quanto à família e aos modos de educar; b) Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Apêndice F), que serviu como complemento para os dados colhidos no Teste de Associação Livre das Palavras; c) Roteiro com questões referentes aos seus desenhos (Apêndice G), que nos ajudou a identificar como compreendem as formas de educação que recebem da família.

6.5 Procedimentos para análise de dados

Com base na Teoria das Representações Sociais, buscamos identificar as representações dos participantes por meio dos instrumentos assinalados.

Em relação ao questionário sociodemográfico, fizemos uma análise quantitativa. Para tanto, elaboramos tabelas e quadros para ilustrar as respostas e facilitar as análises.

Na análise das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo. Para tal, criamos categorias analíticas em função dos dados coletados, segundo a proposta de Bardin (1977). Por fim, no que se referem aos desenhos, fundamentamo-nos nos estudos de Méredieu (2006), Lowenfeld e Brittain (1977), Derdyk (1990, 2010) e Vigotski (2009, 2003, 2007 e 2010), os quais asseguram que as crianças têm um modo especial de ver o mundo e utilizam de sua capacidade criadora para expor seus sentimentos e imaginação. Sendo assim, por meio dos desenhos das crianças pudemos compreender seu entendimento de mundo, mais especificamente seu entendimento das relações familiares e como elas compreendem a maneira que a família adota como estratégias de educar.

7 RESULTADO E DISCUSSÕES

Nas seções e subseções que seguem, apresentamos os dados obtidos em todas as etapas da pesquisa. Salientamos que, após a coleta dos dados, realizamos as transcrições das falas das 10 mães-professoras e das 10 crianças entrevistadas, fizemos as análises e categorizações e, em alguns casos, as subcategorizações. As apresentações dos participantes são assim expressas: “P1” é a mãe da criança “C1” e sucessivamente.

7.1 Perfil dos Participantes

Apresentamos a seguir o perfil das participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Dados de identificação das mães-professoras que participaram da entrevista com base nas respostas do questionário sociodemográfico.

Professoras	Idade	Filhos	Tempo de Trabalho	Formação	Especialização	Carga Horária de Trabalho (semanal)
P1	38	2	15 anos	Pedagogia	Educação Especial e Neuropedagogia	25 h/s
P2	35	2	13 anos	Magistério Pedagogia	Psicopedagogia	25 h/s
P3	35	1	20 anos	Magistério Pedagogia	—	25 h/s
P4	38	2	23 anos	Magistério Pedagogia	Psicopedagogia e Neuropedagogia	25 h/s
P5	33	2	17 anos	Magistério Pedagogia	—	50 h/s
P6	36	1	17 anos	Pedagogia	Psicomotricidade Ed. Especial e Atendimento Ed. Especializado	50 h/s
P7	33	3	10 anos	Pedagogia	—	25 h/s

(continuação)

Professoras	Idade	Filhos	Tempo de Trabalho	Formação	Especialização	Carga Horária de Trabalho
P8	36	3	17 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	30 h/s
P9	31	1	5 anos	Pedagogia	—	25 h/s
P10	36	2	16 anos	Magistério Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia	30 h/s

Fonte: A pesquisadora (2017).

O quadro 4 mostra que a média de idade das mães entrevistadas é 35 anos. Quanto ao número de filhos, 50% possuem 2 filhos, com idade entre 5 e 12 anos, 20% têm 3 filhos, com idade entre 4 e 9 anos, e 30% possuem somente 1 filho, com idade entre 5 e 6 anos. Nesse grupo de filhos, selecionamos 10 crianças com a idade de 4 a 6 anos e que estudassem na escola.

O tempo de atuação no magistério das entrevistadas variou entre 5 e 23 anos. Todas as mães-professoras se formaram em Pedagogia, e 5 delas (50%) iniciaram sua carreira acadêmica no curso do magistério. No tocante à formação complementar, 60% possuem pós-graduação *lato senso* na área da Educação e 40% não fizeram nenhum curso complementar após sua graduação. Quanto à carga horária de trabalho na escola, 60% atuam como professora, com carga horária de 25 horas semanais (totalizando 5 horas de trabalho de segunda à sexta-feira), 20% trabalham 50 horas semanais, atuam como professora no período da manhã e tarde (com entrada as 7h15 às 12h15 – 13h15 às 18h15). Outras 20% trabalham 30 horas semanais, pois completam 6 horas de trabalho diários por trabalharem com turmas de período integral.

Quadro 5: Dados de identificação das crianças que participaram da entrevista

Participante	Idade
C1	5 anos
C2	6 anos
C3	5 anos
C4	6 anos

(continuação)

Participante	Idade
C5	5 anos
C6	6 anos
C7	4 anos
C8	5 anos
C9	6 anos
C10	5 anos

Fonte: A pesquisadora (2017).

No Quadro 5, verificamos que 4 crianças têm a idade de 6 anos, 5 crianças têm 5 anos e 1 criança tem 4 anos

7.2 ANÁLISE DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS COM AS MÃES-PROFESSORAS

Na análise do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), classificamos as respostas das mães-professoras em cinco categorias: a) Conceito de família; b) Conceito de mãe; c) O papel da mulher na família; d) Definição de diálogo; e) Definição de castigo; f) A melhor forma de educar os filhos.

No Quadro 6, reproduzimos brevemente as representações sociais das mães-professoras sobre os aspectos da educação dos filhos e seu papel na família.

Quadro 6: Representações sociais de mães-professoras por meio do TALP

Categoria Analítica	Conteúdo das representações	Frequência de resposta
Conceito de Família	União	10
	Amor	9
	Base	6
	Respeito	6
	Cumplicidade /Companheirismo	5
	Dedicação	3
	Felicidade	3
	Sinceridade	3
	Respeito	2

(continuação)

	Responsabilidade pelo outro	2	
	Perdão	1	
Conceito de Mãe	Realização	7	
	Tarefa difícil	7	
	Dedicação	6	
	Respeito	5	
	Responsabilidade	4	
	Amor	4	
	Cuidados	3	
	É educar	3	
	Base	3	
	Exemplo	3	
	Cuidados	3	
	Sonho de toda mulher	2	
	O papel da mulher na família	Responsável pela família	10
		Base	8
Companheira		7	
Dona de casa		6	
Cuidar dos filhos		4	
Equilíbrio/ordem		4	
Ser amorosa		3	
Importante		3	
Dedicação		2	
Definição de Diálogo		Ouvir	8
	Explicar	8	
	Olhar nos olhos	8	
	Conversar	7	
	Educar	6	
	Respeitar	4	
	Querer bem	3	
	Mostrar o certo e o errado	2	
	Disciplina	2	
	Paciência	2	
		Punição	7
Privação		6	
Uma forma de educar		6	

Definição de Castigo	Saber dizer não	5
	Impor regras e limites	5
	Não uso castigo em minha casa	5
	É um erro usar o castigo	4
	Bater	4
	Correção	3
	Ser justo	3
	Conversa	2
Melhor forma de educar os filhos	Amando	10
	Cuidando	7
	Sendo exemplo	7
	Estar junto	5
	Ouvir os filhos	4
	Dar limites	4
	Há momentos em que é necessário dar umas “chineladas”	3
	Não sei, estou tentando aprender	3
	Conversando	3
	Punindo	3
	Conversando	1

Fonte: A pesquisadora (2017).

De acordo com o Quadro 6, na categoria “*Conceito de família*”, as palavras que apareceram com maior frequência foram: união (10 citações), amor (9), base (6), respeito (6) e cumplicidade/companheirismo (5). Como resultado, observamos que “família: é o núcleo social de **pessoas unidas** por laços afetivos que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantém entre si uma relação solidária” (grifo nosso). É compreensível pensar que para essas mães-professoras a união seja a palavra que dê a expressão unitária de sentimentos, crescimentos e companheirismo. “*Falar de família me emociona demais, a minha família para mim é tudo!*”.(P1).

Sobre “*Conceito de mãe*”, as palavras que apareceram com maior frequência foram: realização (7 citações), tarefa difícil (7), dedicação (6) e respeito (5). Esses dados revelam que na sociedade atual a mulher vive uma ambivalência de sentimentos em relação à conciliação de seus diferentes papéis, como a de ser mãe, esposa e professora. É possível vislumbrar também em algumas falas, que as entrevistadas relataram o quão

difícil é ser mãe, diante das várias tarefas exercidas, como no relato da P7: “...olha, é muito difícil ser mãe. Fico sempre naquele sentimento de culpa, por não poder estar com eles nos momentos em que eles precisam. Filhos não vêm com manual, e nós não imaginávamos ser tão difícil”.

No que tange à categoria “**Papel da mulher na família**”, as palavras que apareceram com maior frequência foram: responsável pela família (10 citações), base (8), companheira (7) e dona de casa (6). É possível notar, nas representações sociais das participantes da pesquisa a respeito do papel da mulher na família, que há sobre a mulher e mãe a responsabilidade pela casa e por tudo o que envolve a sua organização. Esses dados corroboram a pesquisa de Wagner *et al.* (2005), os quais constataram que, mesmo nas famílias com nível socioeconômico médio, em que a mulher também contribui para o sustento da casa, esta ainda é responsável pela casa, e principalmente pelos afazeres domésticos (tarefas diárias de limpeza, organização e alimentação da família).

Quanto à categoria “**Definição de diálogo**”, as palavras que apareceram com maior frequência foram: ouvir (8 citações), explicar (8), olhar nos olhos (8), conversar (8) e educar (6). Essas respostas revelam que nas representações sociais dessas mães o diálogo implica aspectos importantes como ouvir, explicar, olhar nos olhos, conversar numa atitude recíproca de respeito. Sabemos que o ambiente familiar é o primeiro espaço social de interação e desenvolvimento da criança, dessa forma, as práticas educativas apresentadas para elas formarão sua consciência diante do certo e do errado. É importante salientar que todas as ações mencionadas pelas entrevistadas vêm ao encontro do conceito de comunicação. Segundo Leontiev (1978), a comunicação é mediadora, e essa mediação só se efetiva a partir das palavras. Vigotsky (2010), por sua vez, explica que os significados das palavras se modificam de acordo com o desenvolvimento do sujeito. O diálogo presente nas relações familiares, conforme Alvarenga e Peccinini (2001), está relacionado às práticas educativas, chamadas pelos autores de estratégias indutivas. Essa prática de “diálogo” possibilita à criança a compreensão sobre as consequências dos seus comportamentos. Além disso, tem a função de comunicar à criança o desejo dos pais em relação ao seu comportamento. Da mesma forma, Silva *et al.* (2000) argumentam que um relacionamento satisfatório entre pais e filhos requer um conjunto de estratégias sociais que implicaria leitura do ambiente (observação, escuta, interpretação dos próprios comportamentos e dos filhos), abertura ao diálogo, expressões de amor e de afeto, espaço para expressar as opiniões e

desculpar-se diante de algum erro, entre outras. Com essa categoria, observamos que as participantes acreditam que o diálogo é um fator importante na educação das crianças, como manifesta P2: *“Em casa a conversa vem primeiro de tudo. Eu falo pra eles, preciso que vocês me escutem agora, antes que façam alguma coisa que vão se arrepender depois. O diálogo lá em casa é olho no olho, é tom de voz, é respeito, eu tento passar isso, para que eles depois possam reproduzir lá na frente, e se lembrar que foi assim que eu ensinei”*.

No que diz respeito à categoria **“Definição de castigo”**, as palavras que apareceram com maior frequência foram punição (7 citações), privação (6), uma forma de educar (6), saber dizer não (5), impor regras e limites (5) e não uso do castigo (5). Essas respostas revelam que nas representações sociais dessas mães, “punição”, “privação” e “forma de educar” são palavras associadas ao castigo. Ficou evidente que a forma utilizada por algumas mães para punir a criança era tirar dela algo que gostasse, como, por exemplo, o tablete, o videogame ou deixar no quarto “pensando no que fez”. Essa prática de “tirar” alguma coisa da criança, de certa forma, está relacionada à valorização do consumo infantil, uma vez que para compensar a criança por um bom comportamento os pais presenteiam com jogos e brinquedos, e fazem uso desses recursos para punir, por um mal comportamento, como indica essa fala: *“Eu levo ele no shopping e falo: “pode pegar um brinquedo porque hoje você merece. Aí quando acontece alguma coisa e eu preciso chamar a atenção eu tiro o brinquedo e falo: você não merece brincar com esse brinquedo agora, pode me dar aqui!” (P10)*.

O depoimento de P10 nos faz lembrar das palavras de Bauman (2008) quando relaciona as atividades de consumo à identidade humana no mundo moderno. O fato de ganhar um objeto por apresentar um bom comportamento faz que a criança tenha a sensação de premiação, além de destacar o comportamento exemplar em casa ou, na escola, e por isso, ganhará o brinquedo que queria há muito tempo. Essa reflexão nos sugere que em alguns momentos a criança, ao apresentar um “bom comportamento”, saberá que será premiada, mas indagamos: ‘até que ponto essa relação do “ter” e do “ser” é compensatória?’. ‘Será que o diálogo é constante no sentido de indicar, o melhor caminho, de lidar com suas frustrações e mostrar que os comportamentos em muitos casos são as extensões de nossas emoções e sentimentos?’. O diálogo se torna essencial para mostrar à criança que o reconhecimento de seus atos não depende exclusivamente de uma premiação, mas que respeito e ética em nossas relações são fundamentais, caso contrário, caímos na armadilha de ficarmos dependentes do processo de trocas e

reconhecimentos. Ou seja, “me comportarei bem, por isso sei que vou ganhar o meu prêmio”.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi que a prática do “bater” ainda é evidente na fala das mães. Embora, ressaltassem que o uso da “palmada” seria em “último caso”, ela ainda é presente, e faz parte das práticas educativas de algumas famílias. Algumas mães evidenciaram que os castigos com uso do “bater” servem como correção do comportamento infantil, e em alguns momentos como descarga da agressividade, como podemos observar na fala: “*Ela me deixa louca, estressada, às vezes eu bato primeiro e depois eu falo com ela, parece que quando eu dou uns tapas nela primeiro, a conversa fica melhor*” (P6). Os sentimentos evidenciados na fala dessa mãe nos fazem refletir sobre o acúmulo de funções e sobrecarga que a mulher contemporânea vem tomando para si. Winnicott e Winnicott (1999) agregam uma reflexão pertinente aos sentimentos de desamparo da mãe. Embora a mãe (P6) não tenha mencionado essa situação, em sua fala, é possível observar que há um processo de, “já tentei de tudo”, e a partir desse momento, em que a agressão se torna real, perde-se sua identificação como mãe, como o adulto que deve ser o educador, e nessa situação, os autores assinalam que “há uma soma muito variável de amor e ódio e – agressão e ternura” (WINNICOTT; WINNICOTT, 1999, p.115), o que nos faz compreender que em muitos momentos de angústia utilizam a mesma forma de educar com as quais foram educadas.

Autores como Weber *et al.* (2004) e Cecconello (2003) consideram que “bater” com a mão ou outro objeto, até mesmo chutar ou sacudir a criança, é uma forma de violência física. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) traz referências aos “maus tratos”, da criança ou adolescente em seu Artigo 18-A:

A criança e o adolescente têm direito de ser educados e cuidados sem uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. – Parágrafo único: [...] I – castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: a) sofrimento físico; ou b) lesão; II – tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize (BRASIL, 1990).

Dentre os aspectos relacionados ao ECA, em 2014 foi criada uma emenda constitucional para incluir a Lei Menino Bernardo, Lei nº. 13.010/2014, que estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso dos castigos físicos ou de tratamentos cruéis ou degradantes. Essa Lei, popularmente conhecida como a “Lei da Palmada”, foi promulgada em homenagem a Bernardo Boldrini, morto nesse mesmo ano pelo pai e a madrasta. Entre as pesquisas relativas ao uso do castigo punitivo e físico, Weber *et al.* (2004) e Ceconello (2003) estabelecem uma ligação entre o castigo punitivo e físico, e as relações de transmissão intergeracional. Assim, de acordo com Ceconello (2003), pais que usam castigos severos com seus filhos também vivenciaram esse tipo de punição quando criança, ou seja, pais que foram expostos a esse tipo de prática coercitiva na infância acreditam que essa é a forma correta de educar, criando um ciclo de violência.

Das 10 mães-professoras entrevistadas, 5 mencionaram não fazer o uso de castigo e 5 disseram que é um erro usar o castigo como forma de educar. Isso revela que não há um consenso no grupo a respeito da prática do castigo como modo de educar.

Por fim, em relação à categoria “*Melhor forma de educar os filhos*”, as palavras que apareceram com maior frequência foram: amando (10 citações), cuidando (7) e sendo exemplo (7). Embora todas as mães tenham citado que a melhor forma de educar os filhos seja “amando”, muitas acreditam que “ser o exemplo” é o que formará os “filhos para a vida”. Um fato interessante é que, as mesmas mães que disseram “*há momentos em que é necessário dar umas chineladas*” são aquelas que consideram o exemplo como forma de educar os filhos.

7.2.2 ANÁLISE DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS COM AS CRIANÇAS

Para realizar as análises do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), classificamos as respostas das 10 crianças, filhos das professoras entrevistadas, em quatro categorias de análise: a) Conceito de família; b) Definição de diálogo; c) Definição de castigo; d) Melhor forma de educar os filhos.

No Quadro 7, reproduzimos as representações sociais das crianças sobre os modos de educar.

Quadro 7: Representações sociais das crianças por meio do TALP

Categoria Analítica	Conteúdo das representações	Frequência de resposta
Conceito família	Amor	9
	Cuidar dos filhos	8
	Mãe, pai e irmãos	7
	Brincar junto	5
	Todo mundo morando junto	5
	Legal	3
	Importante	3
	Minha casa	3
	Saudade	2
	Quando a gente se anima junto	1
	Ter juízo	1
	Ser tudo de bom “pra” gente	1
	Se perder a gente acha	1
	Quando você se machuca ela ajuda	1
Definição de diálogo	Conversa	9
	Levar bronca	5
	Ouvir o “papai” e a “mamãe”	5
	Ficar de castigo	4
	“Eu não sei o que é dialogar”	4
	Conversa séria	4
	Explicar as coisas	3
	Obedecer	3
	“Para parar de fazer bagunça”	2
	Não bater nos outros	2
	É uma coisa que não pode fazer	1
	Conversar com os pais	1
	Hum... se é coisa boa ou não	1
	Prestar atenção	1
	*As crianças C3, C7 e C8 não souberam responder a todas as perguntas.	5

(continuação)

Categoria de analítica	Conteúdo das representações	Frequência de resposta
Definição de castigo	Ficar sem TV, computador ou celular	8
	Ficar no quarto pensando	7
	Ficar sem brincar e jogar	7
	Ficar sozinho	7
	Bater	5
	Ficar sentado	5
	Quando a mamãe grita	3
	Sem comprar brinquedos	2
	Sem comer balas	1
	Sem se mexer	1
	Ficar de castigo por muitos meses	1
	Ficar de castigo	1
	Sem historinha de dormir	1
Ter pesadelos	1	
Melhor forma de educar os filhos	Cuidando	10
	Amando	9
	Levando para a escola	8
	Brincando com ele	7
	Dando comida	4
	Contando historinhas para dormir	2
	Estando junto	2
	Dando banho	2
	Conversando	2
	Deixar escolher o que quiser no mercado	2
	Não pedir coisas que você já tem	1
Não sei	1	

Fonte: A pesquisadora (2017).

Diante das respostas apresentadas no TALP realizado com crianças é possível construir uma análise, estabelecendo uma conexão com as respostas de suas mães a partir do mesmo teste.

Para darmos início às análises, na categoria “*Conceito de família*”, as palavras que apareceram com maior frequência foram: amor (9 citações), cuidar dos filhos (8), Mãe, pai e irmãos (7), brincar junto (5) e todo mundo morando junto (5).

Esses dados nos levam a refletir sobre a importância dos sentimentos de amor e união, apresentados tanto nas representações sociais das mães quanto nas das crianças. Os dados ainda demonstram que a família é idealizada como um modelo nuclear/tradicional, portanto, um conceito socialmente construído, e vêm ao encontro dos resultados da pesquisa realizada por Ribeiro (2011). Destacamos que apesar das mudanças nas configurações familiares, muitas vezes as escolas reforçam esse conceito por meio dos ritos escolares (OLIVEIRA JÚNIOR, 2016).

Ao analisarmos as respostas das crianças, percebemos que, suas conceituações pertinentes à família são carregadas de sentimentos que emergem de seu cotidiano familiar. Em comparação com as respostas das mães, é possível compreender que o amor é o elo comum que caracteriza o grupo familiar. É interessante observar que as três primeiras respostas tanto das mães quanto das crianças fazem referência à base familiar, que seria a união do grupo, o amor que une esse grupo e o cuidado entre os membros da família. Essa base é compreendida por Winnicott (2001) como um dos pilares para que haja desenvolvimento saudável para as crianças. É possível entender esse conceito pela explicação do autor:

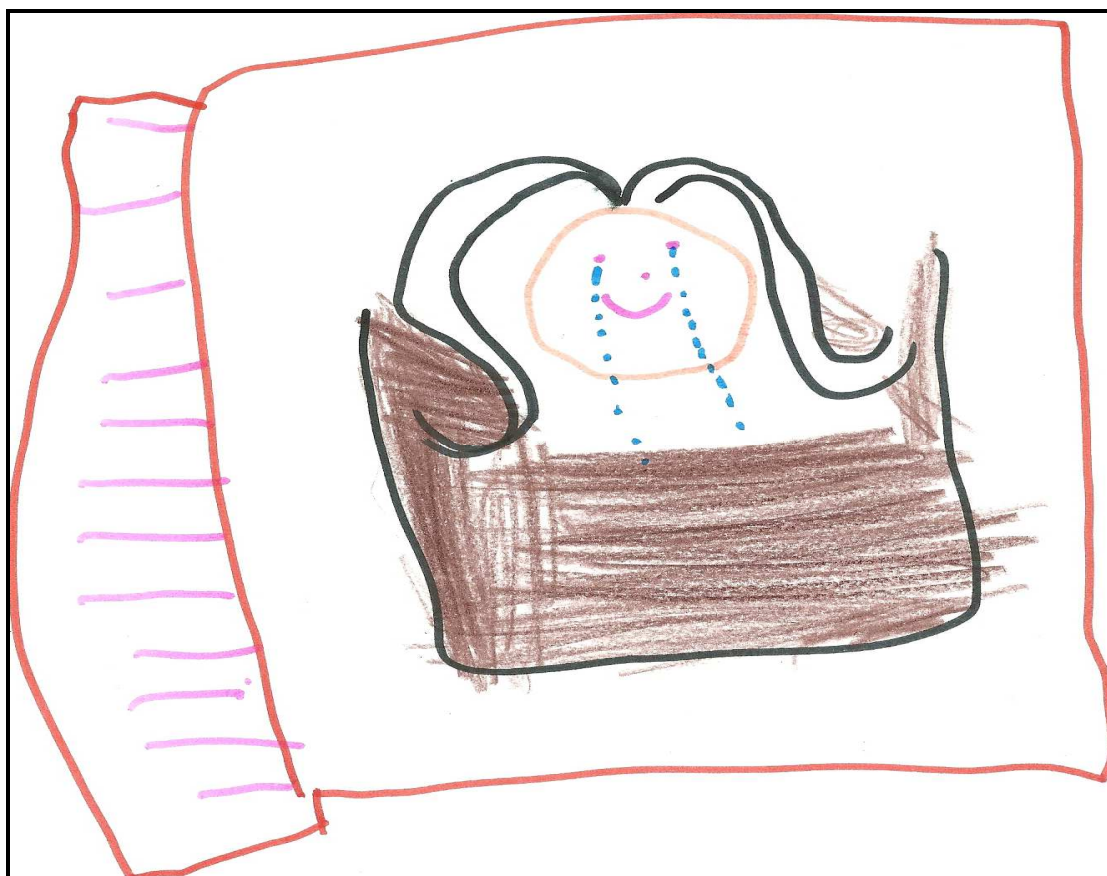
É o ambiente circundante que torna possível o crescimento de cada criança; sem uma confiabilidade ambiental mínima, o crescimento pessoal da criança não pode se desenrolar, ou desenrolar-se com distorções (WINNICOTT, 2001, p.45).

No que se refere à categoria “*Definição de diálogo*”, as palavras que apareceram com maior frequência foram: conversa (9 citações), levar bronca (8) e ouvir o “papai” e a “mamãe” (5). Ressaltamos que as crianças, em um primeiro momento, apresentaram insegurança em responder, pois ficou perceptivo que a palavra “diálogo” não está inserida no cotidiano de algumas crianças, no entanto cinco ocasiões deixaram de responder. De um total de 10 crianças, 9 responderam que dialogar significa conversar. Todavia, em suas explicações esses diálogos são entendidos pelas crianças como “brincas” e “chamadas de atenção”. Em uma das respostas: “*É uma coisa que não pode fazer*” (C5), nos chamou a atenção o argumento da criança ao explicar que “*não pode fazer, porque precisa obedecer primeiro, não precisa de dialogar*” (C5). A questão da

obediência infantil é discutida por Alvarenga e Piccinini (2007) como uma prática social educativa relacionada a uma prática de controle e limite. Entre as mães, a definição de diálogo está pautada no “ouvir”, no “explicar” e no “olhar nos olhos”. Desse modo, acreditamos que as práticas adotadas por elas estão em consonância com os pensamentos das crianças, pois para compreender a obediência é necessário ouvir as explicações sobre suas condutas e comportamentos. Tecendo os fios desse enredo, podemos compreender que tanto as mães quanto as crianças, entendem por diálogo, a prática do ouvir e conversar, mas com as crianças as respostas subsequentes nos revelam que o entendimento dessa conduta de dialogar está associado com o próximo conceito, o castigo. A dúvida que permeia a definição desse conceito é, será que o diálogo entre a família faz parte do cotidiano da criança? Será que a maneira pela qual se conversa com a criança é assertiva? A fim de refletirmos sobre essas questões, utilizamos as palavras de Gomide (2017, p.55) quando pondera que “os pais são os principais mediadores entre a criança e o mundo. A criança aprende sobre o mundo pelos olhos dos pais, de suas reações, de suas experiências [...]”.

No que diz respeito à categoria **“Definição de castigo”**, as palavras que apareceram com maior frequência foram ficar sem TV, computador ou celular (8 citações), ficar no quarto pensando (7), ficar sem brincar e jogar (7), ficar bonzinho (7), bater (5) e ficar sentado (5). Essas respostas vêm ao encontro das respostas das mães, que consideram “castigo” uma forma de privação dos usos dos meios eletrônicos que os filhos tanto gostam. Outro dado que nos chamou a atenção é a quantidade de crianças que disseram que “castigo” é o mesmo que “ficar no quarto pensando” ou “ficar sozinho”. O sentimento de solidão e angústia, ao ficar pensando nas atitudes tomadas, nos revela que essa prática educativa é falha. A seguir ilustraremos o sentimento mencionado acima a partir da Figura 1 onde demonstra que além do choro, a sensação de estar sozinho compreende a inabilidade das crianças em compreenderem os motivos que levam os pais a isolar a criança por um comportamento inadequado, como se sozinha a criança fosse aprender a lidar com seus medos, anseios e frustrações.

Figura 1: “Sozinha no quarto, de castigo para pensar no que fez”



Fonte: Desenho da Criança 2; sexo feminino, 5 anos.

Na Figura 1 podemos observar que a criança desenha o momento em que foi mandada para o quarto de “castigo”. Segundo a criança, *“ficar sozinha no quarto não é legal, a minha mãe fala pra eu pensar, mas eu não consigo pensar, aí eu choro, fico chorando lá na cama”* (C2).

Sabemos que a criança tem uma grande capacidade imaginativa (LOWENFELD, 1977). Assim, o tempo dispensado à prática do “pensar no que fez” talvez seja inútil. As mães, por outro lado, não mencionaram essa prática, o que nos faz refletir sobre esse processo ser automático, corriqueiro e sem muitas expectativas. Entre as respostas das mães e dos filhos, o entendimento de castigo muitas vezes aparece como privação de algo, reiterando que essa maneira seria a melhor de impor limites e demonstrar que as regras estabelecidas na família devem prevalecer. Mas, observando as respostas das crianças, é possível perceber que a “privação” estabelecida pela conduta do adulto faz que se sintam-se sós. Não há entendimento desse processo, ou seja, do porquê foram deixadas isoladas em um ambiente para pensar. De acordo com Winnicott e Winnicott (1999, p. 121), as pessoas acreditam que “as ideias de certo e errado surgem na criança

da mesma forma que o andar e o falar”. É necessário compreender que em muitos momentos a criança não compreende o motivo de estar sendo castigada. O sentimento de solidão que abrange a privação de algo a leva não refletir sobre seus erros, e pode ocasionar uma repressão de seus sentimentos.

Por fim, na categoria “*Melhor forma de educar dos filhos*”, as palavras que apareceram com maior frequência foram cuidando (10 citações), amando (9), levando para a escola (8) e brincando com ele (7). Essas respostas revelam que, assim como as mães, as crianças responderam em sua totalidade que cuidar e amar é a melhor forma de educar os filhos. Isso diz respeito também à concepção de família que as crianças apresentaram no TALP. Outro dado interessante é a importância que a escola tem na vida das crianças, oito responderam que a melhor forma de educar, é levando para a escola. A composição família-escola, é a base do desenvolvimento da criança. São dois núcleos sociais que farão parte de sua identidade.

Outro aspecto interessante são as brincadeiras entre pais e filhos. A brincadeira cria laços de afeição e confiança entre as crianças, faz parte do desenvolvimento da personalidade. Picelli e Gomes (2009) apontam que, em função da extensa jornada de trabalho dos pais, falta-lhes tempo para brincar com os filhos. As autoras ressaltam que, o brincar é reconhecidamente fonte de lazer e de conhecimento, por isso, deve ser pensado como uma atividade educativa, pois quando a criança brinca, vivencia ao mesmo tempo situações importantes tanto para o seu desenvolvimento quanto para a sua aprendizagem. Nessa direção, Winnicott (2014) sublinha que brincar traz um misto de prazer físico e emocional, além de ser canalizador de sentimentos como sofrimentos e angústias. O autor enfatiza que o sentimento de angústia permeia a brincadeira infantil. A forma de explorar seus sentimentos a partir da fantasia, e da imaginação concentrados no momento do brincar faz parte do crescimento da criança. Nesse sentido, brincar com os filhos é uma tarefa importante, embora nem sempre valorizada pelos adultos.

7.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS MÃES

Para realizar as análises das entrevistas semiestruturadas, foi necessário elaborar algumas etapas, tais como Bardin (1977) aconselha. A primeira etapa foi a de leitura e releitura das entrevistas semiestruturadas, transcritas e analisadas, para encontrarmos pontos comuns nas falas das mães-professoras que correspondem aos eixos norteadores da pesquisa. Logo após, estabelecemos quatro categorias de análise: 1) Educação

recebida pelos pais; 2) Educação dos filhos hoje: mudanças ou reprodução do passado?; 3) Limites na educação dos filhos; 4) Castigo ou punição educam?

Com base nessas categorias analíticas, apresentamos algumas falas das mães-professoras participantes da entrevista, utilizando como fundamentação teórica a TRS a partir de Moscovici (1978, 1981 e 2011), Jodelet (2001), Jovechelovitch (2011), Abric (2000), dentre outros.

Na concepção de Moscovici (2011, p. 53), “[...] as representações sociais devem ser vistas como uma ‘atmosfera’, em relação ao indivíduo ou ao grupo; as representações são, sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade [...]”. Assim, esse conhecimento, ao ser compartilhado, acaba por direcionar algumas ações e condutas, o que direta e indiretamente fará parte da identidade social dos sujeitos. Por meio dessa representação, é possível compreender e interpretar as tomadas de decisões e como pensam as mães-professoras acerca da educação dos filhos. Na sequência, analisamos as representações sociais das 10 mães-professoras relativas à educação dos filhos.

7.3.1 Educação recebida pelos pais

Após transcrevermos as falas das mães-professoras, notamos que algumas representações se repetiam, principalmente no que se referem à “rigidez” da educação recebida pelos pais. Nessa categoria, cinco mães definiram a educação recebida, como rígida, com pouca expressão de amor e afeto, como podemos evidenciar nas seguintes falas:

“Fui educada com bastante rigidez. Não tinha muita demonstração de carinho, era aquilo e pronto” (P10).

“Bom, meus pais foram sempre muito rígidos, éramos de uma família muito simples, então não tinha muita coisa. [...] Pra mim, foi uma educação inteiramente sem amor, sem carinho, que eu sentia muito, não tinha o afago da minha mãe, não tinha conversa nem diálogo, então foi uma educação muito ríspida, muito severa” (P1).

Outras duas mães-professoras mencionaram que a educação recebida fora pautada no olhar, em saber o contentamento dos pais diante de uma situação positiva ou negativa, apenas no olhar, como podemos observar nessas falas:

“Eles utilizavam primeiro, o olhar negativo [...] primeiro olhar e depois falar” (P2).

“Fui educada com bastante amor, mas também com uma educação bem rígida, mas rígida assim, só de olhar, a gente já sabia o que meus pais queriam, mas na minha época dava certo” (P8).

Duas mães revelaram que receberam uma educação baseada na conversa e no diálogo, especificamente nas questões relacionadas ao exemplo:

“Meu pai sempre ensinou pra gente o caminho do certo e o errado né, então a gente crescia tendo ele como exemplo. A gente teve uma base realmente familiar [...]” (P3).

“Em casa sempre teve conversa, aliás, conversa e olho no olho, sabe aquela olhada do cantinho (risos). Minha mãe falava que era melhor conversar do que bater, isso iria doer em mim e nela também. Crescemos assim, sabendo que conversar era um bom negócio a ser feito” (P8).

Uma participante relatou que a separação dos pais ocasionou que ela recebesse dois tipos de educação, mas embora fossem de modo diferente, o diálogo e o respeito fizeram parte de sua formação:

“Fui educada em duas casas, meus pais se separaram quando eu era muito nova, então era diferente. [...] nas duas casas era bastante conversa, apesar de tudo, foi válido” (P9).

Em consonância com Moscovici (1978), as representações sociais se ancoram nas vivências de cada um, e no caso específico de nossa pesquisa, podemos afirmar que, a educação recebida pelos pais, muitas vezes, é internalizada como práticas e valores sociais a serem seguidos. Assim, o modo como as participantes da pesquisa foram educadas fez e faz parte de suas memórias e identidade. As lembranças de uma educação rígida ainda causam comoção em algumas, particularmente no tocante à falta de amor e afago.

7.3.2 Educação dos filhos hoje: mudanças ou reprodução do passado?

Das 10 mães-professoras entrevistadas, 7 afirmaram que reproduzem quase totalmente a educação recebida pelos pais. O interessante é compreender que, embora a educação recebida fosse considerada rígida, foi internalizada como sendo a “correta” por ser a grande formadora da identidade de cada uma. As mudanças ocorridas em relação a essa temática se revelam por meio da conversa mais aberta com os filhos e das demonstrações de carinho a quase todo instante, como podemos observar:

“Pra mim sim, porque a minha mãe passou muitos valores pra mim e meus irmãos, tínhamos ali um lar baseado na fé, minha mãe sempre teve muita fé, e ela buscava sempre em Deus a sabedoria, então tínhamos ali conversa e fé” (P5).

As mães-professoras citam o fato de o “tempo ser diferente hoje”. Alegam que no passado havia falta de informação. Por isso, a educação dada pelos pais foi mais rígida, mas acreditam que os pais fizeram o melhor diante do contexto social por eles vivido.

Muitas entrevistadas relataram que suas infâncias foram vividas no campo, com uma educação “*mais livre*” (P8), e por essa razão acreditam que a forma de educar do pai e da mãe era diferente, “*tínhamos medo do olhar da minha mãe, acho que por isso tinha mais respeito, e eu procuro passar isso para ela [filha], não que eu quero que ela tenha medo de mim, mas respeito*” (P6).

Duas participantes mencionaram ainda o uso da “palmada” e do “apanhar”. E revelaram que essa atitude de bater é reproduzida em último caso, ou seja, quando todas as possibilidades foram esgotadas:

“Embora minha família era de conversar muito com a gente, quando meu pai ficava muito nervoso ele utilizava castigo físico e assim eu me pego estressada e falo “ai meu Deus, não quero repetir”, mas às vezes acontece” (P7).

“Eu vejo que algumas vezes era preciso conversar com a gente e não foi, e a gente apanhava mais, algumas vezes era o certo a fazer, mais em alguns momentos não era o momento, era o momento de conversar, nunca teve muita abertura, nunca teve” (P6).

Ainda nessa categoria, duas mães-professoras disseram que não reproduzem a educação recebida por acreditar que a educação deve ser baseada no carinho e afeto. As

duas mães assinalaram que os danos emocionais ocasionados pela falta de carinho as levaram a adotar uma forma de educar diferente da que receberam, pois queriam dar a seus filhos aquilo que não tiveram.

“Faltou conversa, faltou carinho, faltou muita coisa. Eu sempre pensei que quando fosse mãe tudo ia ser diferente, meus filhos hoje são amados, eles são minha prioridade, embora eu trabalhe fora, quando estou com eles, eu estou com eles. Quero saber do dia deles, como se sentem, como estão. Quero estar com eles na hora em que acordam, na hora de dormir, às vezes me pego pensando que eu sufoco de amor, mas sei que isso se refere a minha noção de transferência, só estou dando a eles o que faltou pra mim” (P10).

O que podemos observar nessa categoria, carregada de emoção e lembranças, é que as mães-professoras, embora afirmem que “os tempos são outros”, se veem reproduzindo, em muitos momentos, a forma como foram educadas, principalmente nos aspectos relacionados aos valores e ao respeito. Algumas tentam compensar emocionalmente os filhos na tentativa de sanar algo que para elas ficou faltando, como por exemplo, amor. Como vimos, a transferência intergeracional é bastante presente nas falas das participantes, ainda mais quando se reportam ao castigo físico. Portanto pudemos constatar, a relação entre ter sido maltratada na infância e reproduzir esse comportamento com os filhos, dados esses também encontrados nas pesquisas de Wilbert (2009) e Souza (2013).

Essa constatação nos leva a refletir sobre a importância de se discutir esse tema em situações que envolvam reunião com pais na escola e também nos processos de formação continuada de professores. Tais dados corroboram a pesquisa realizada por Rosenberg (2011), a qual considera ser de suma importância um trabalho de formação das educadoras, a fim de que percebam as práticas educativas adotadas pelos pais e desenvolvam uma comunicação mais efetiva entre família-escola.

7.3.3 Limites na educação dos filhos

Ao questionarmos sobre “limites” e como eles são empregados tanto em relação aos filhos quanto aos alunos, seis participantes disseram que *“cobram bastante os filhos, por verem os filhos dos outros na escola” (P5)*. Ao comparar seus filhos com

outras crianças da escola a mãe pode perder sua singularidade no educar, deixando de “ver” seu filho como único e que à ele se destina seus cuidados como mãe e não como professora. Essa mãe-professora ainda reitera que:

“É, eu cobro muito deles, às vezes pela minha profissão, eu ter contato e vivências, outras atitudes de algumas crianças, então eu não aceito que meu filho faça o mesmo, aí eu imponho minhas decisões, coloco limites [...]” (P5).

A forma de expor a maneira como trabalha limites com as crianças, especialmente os limites relacionados aos filhos, está relacionada com a próxima categoria (castigo). Nessa perspectiva, duas mães mencionaram o uso do castigo físico como maneira de impor limites, como apontam as falas a seguir:

“Muitas vezes eu bato primeiro e pergunto depois. Eu não tenho muita paciência de esperar sabe, é uma coisa que eu tenho que trabalhar em mim, estou tentando melhorar, já faz uns dias que eu estou com isso na cabeça” (P6).

“Me sinto até culpada em falar isso, mas eu bato sim. Uma chinelada ou uns tapas de vez em quando é necessário sim. Sei que isso não é o correto, mas se eu deixar só na conversa não vai adiantar, eles precisam entender que ter um pouco de medo das consequências faz parte” (P10)

Nessa fala, observamos que as mães tentam justificar suas práticas argumentando que têm consciência de que essa não é a melhor opção para colocar limites à criança. Em outro momento, três mães-professoras alegaram ser difícil trabalhar limites com os filhos e seus alunos, por se tratar de “uma sociedade de troca” (P10). Na concepção dessa participante, “[...] é difícil você falar em limites hoje se você vive em um meio que é tudo à base da troca; por exemplo: peço que o mais velho arrume a cama, aí ele me enrola, e eu acabo dizendo, se não arrumar a cama não vai em tal lugar. Para o mais novo a mesma coisa, eu falo, se você fizer isso eu te dou isso” (P10).

Em se tratando dos limites com os alunos, oito participantes disseram trabalhar esse tema com seus alunos de modo diverso do que trabalham com seus filhos em casa. As mães-professoras acreditam que o relacionamento entre professora e aluno é pautado

nas regras estabelecidas na turma, no dia a dia; o tom de voz é outro, a postura é outra, como vemos na fala a seguir:

“Com o meu filho eu posso falar certas coisas que com meus alunos eu não posso falar. Eu entendo que quem tem que trabalhar essas questões de limites é pai e mãe. Aqui eu chamo a atenção por coisas que acontecem em momentos de aula” (P9).

“Limites é diário. Se há conversa em casa, as crianças sabem o que podem e que não podem. Muitas vezes eles falam, ah, mãe, quero ir na Disney que nem meus amigos vão, aí eu falo: filho, a gente ainda não tem esse dinheiro para ir pra Disney, quem sabe um dia. Nós vamos trabalhar, juntar, e quem sabe um dia. Ou quando eu estou no mercado aí eu já falo: “não tenho dinheiro para comprar tal coisa, eu vim com o dinheiro contado para comprar isso, isso e isso. Nada de fazer birra, chorar, combinado? – Esse é o limite que eu trabalho com eles, até onde eles podem ir, e até onde eu alcanço” (P1).

Nessas análises, podemos depreender que o conceito de limite é bastante complexo. Ao perguntar para uma das mães o que era limite, esta respondeu: “pois é, a gente fala tanto, mas acho que no fundo a gente finge que acredita que sabe” (P9). Nessa mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Araujo (2007) revela que as mães consideram que para colocar limites em seus filhos devem dialogar e, se preciso, usar castigos físicos, a fim de obterem êxito em sua prática educativa. Todavia, sentem-se culpadas por não saberem se estão agindo corretamente.

Bolsoni-Silva e Marturano (2002) afirmam que a questão dos “limites” está relacionada às habilidades educativas sociais. As autoras, sustentam que as práticas de educação dos filhos, por meio do diálogo, possibilitam que estes tenham comportamentos considerados positivos e adequados em suas interações sociais. Conforme Bolsoni-Silva (2009), diante de algumas habilidades educacionais negativas apresentadas pelos filhos, os pais precisam compreender que não pode haver agressividade na fala, muito menos ameaças. Essas condutas minariam o relacionamento e causariam efeitos deletérios. Alguns autores como Bolsoni-Silva e Del Prette (2002); Bolsoni-Silva (2003) e Bolsoni-Silva (2003b) pontuam que os problemas de comportamento estão direta e/ou indiretamente relacionados aos comportamentos dos pais.

Nessa mesma perspectiva, Gomide (2009) assevera que,

[...] algumas pessoas creem que dar limite consiste necessariamente em provocar um trauma psicológico [...]. Dar limites não significa exercer autoritarismo. O autoritário é aquele que estabelece ordens sem argumentá-las, baseando-se apenas nos próprios interesses, que se encontram alicerçados em uma postura de total poder e controle sobre a criança (GOMIDE, 2009, p.28).

Ao buscar uma contraposição ao uso “autoritário” de educar as crianças, especificamente em relação aos limites estabelecidos para que haja um bom comportamento, a autora utiliza a palavra “autoridade”. Embora sejam palavras parecidas, o modelo de prática educativa pautado na autoridade, se caracteriza pelo diálogo e respeito mútuo.

7.3.4 Castigo ou punição educam?

Das dez mães-professoras entrevistadas, todas revelaram que utilizam como forma de punição a privação de algum objeto do gosto da criança, como tablete, videogame e celular.

As mães acreditam que ao privar as crianças do uso dos objetos elas terão êxito na educação dos filhos. Isso fica evidente nas seguintes falas:

“Pensam para não fazer de novo” (P8).

“Punição é tirar celular, tirar videogame e tirar de ir por exemplo, a um lugarzinho que vai ter final de semana na casa do amigo, depende do que fez não vai, mas eu falo o porque não foi, eu volto no que aconteceu” (P4).

Outra mãe-professora argumenta que tirar os objetos de uso cotidiano das crianças é uma forma de permitir que elas reflitam sobre seus comportamentos: *“é como causar uma dor, mas sem bater” (P2).*

Outras três participantes disseram que fazem uso da palmada, não que acham correto, mas diante da constatação de que a conversa e o diálogo estavam sendo falhos:

“Eu explico que não, chamo a atenção em algumas vezes e quando não resolve, o que é a maior parte do tempo eu dou uns ... (aqui a mãe fez o gesto de bater). Mas se eu for bater por tudo, eu bato o tempo todo” (P6).

“Além do castigo da cama (de colocar para pensar), eu tenho algo que veio dos meus pais, que é a educação da varinha, porque eu apanhei com ela só uma vez na minha vida, e essa varinha eu tenho na minha casa hoje. Ela foi comigo até uma árvore lá da nossa casa e ela escolheu essa varinha e eu expliquei (a mãe aqui se emociona): quando a mamãe fica nervosa, nos momentos de ira, a gente perde a cabeça né. Aí ela rezou comigo, pra que eu nunca usasse aquela varinha” –
Pesquisadora: - *Você já fez uso da varinha alguma vez?*
Mãe: *só uma (P2).*

Duas mães-professoras disseram ser difícil responder a esse questionamento por nunca terem colocado as crianças de castigo. Elas acreditam que é um esforço desnecessário e que com as conversas diárias minimizam qualquer atitude de reprova, como podemos observar na fala:

“Nunca coloquei de castigo, nem fiquei falando: vou tirar isso e isso. Isso é desnecessário, porque quando você fica evidenciando as ameaças as crianças se acostumam. Então eu converso, explico e peço que se desculpem, por enquanto está dando certo com eles” (P10).

As práticas educativas utilizadas pelos pais atualmente, vêm ao encontro da cultura de consumo, que cada vez mais tem influenciado as crianças. O argumento das mães de que “tiram coisas dos filhos como forma de puni-los” nos mostra que a atenção dada ao uso dos aparelhos eletrônicos vem crescendo entre as crianças. Isso nos leva a pensar que o tempo livre da criança está sendo gasto com esses aparelhos. Por essa razão, as mães julgam que causam dor aos filhos quando os privam do uso dos aparelhos eletrônicos.

Quanto ao castigo físico, de acordo com Patias, Siqueira e Dias (2012, p.2), “bater não educa ninguém”. Nesse raciocínio, Ceconello, De Antoni e Koller (2003) defendem que a disciplina coercitiva, com uso de punição e castigos físicos, pode acabar em descontrole e culminar com situações de violência mais intensa. As autoras afirmam que filhos educados com o uso da força podem apresentar problemas psicológicos e comportamentais.

Segundo Patias, Siqueira e Dias (2012, p. 7), as práticas coercitivas também podem,

[...] provocar emoções negativas como medo e ansiedade, predispondo o indivíduo a fugir, retrucar e/ou agredir seu agressor/punidor. Elas têm como consequência a ansiedade infantil e juvenil, e muitas vezes utilizam-se da ameaça de rompimento do laço emocional entre os pais e a criança [...].

Da mesma forma, Weber, Viezzer e Brandenburg (2004) argumentam que

[...] a punição corporal tem efeito imediato – a supressão imediata do comportamento – e eficaz para o agressor, o que reforça seu comportamento de bater. Quem recebe a punição corporal geralmente sente dor física e também seus subprodutos emocionais, que podem demorar a cicatrizar. Além disso, podem ocorrer comportamentos de contra-ataque, a apatia ou ainda comportamentos de fuga e esquiva para livrar-se da punição corporal e, neste caso, as crianças deixam de emitir o comportamento punido [...] não por terem aprendido o correto, mas para escaparem dos tapas e surras (WEBER; VIEZZER; BRANDERBURG, 2004, p.9).

Concordamos com Patias, Siqueira e Dias (2012) que “bater não educa”. Mas acreditamos também que, as crianças são sensíveis. Embora em alguns momentos seus comportamentos sejam inadequados para os pais, elas esperam ser corrigidas a partir da paciência, do afeto e do respeito. Portanto, cabe à família a estabelecer esse laço de confiança para que os filhos cresçam seguros o suficiente para enfrentar a vida.

7.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS CRIANÇAS

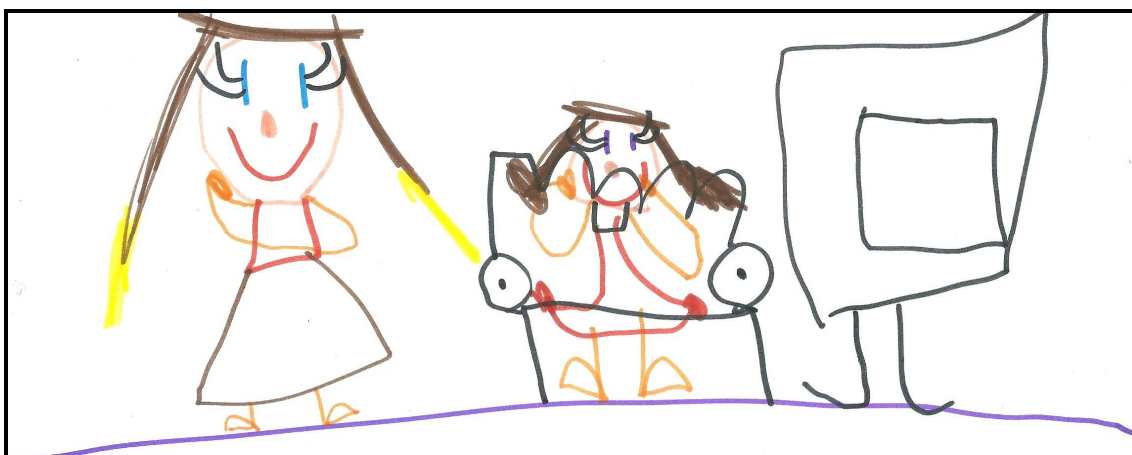
Nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças, adotamos os mesmos procedimentos utilizados com as mães-professoras. Realizamos também uma transcrição na íntegra de suas falas. Posteriormente, elaboramos as seguintes categorias de análise: 1) O que os pais admiram no comportamento dos filhos?; 2) Como os pais lidam com o comportamento inadequado?; 3) Sentimentos e vivências sobre o castigo; 4) Os filhos de hoje e os pais do futuro.

7.4.1 O que os pais mais admiram no comportamento dos filhos?

Diante das transcrições obtidas pelas entrevistas semiestruturadas com as crianças, foi possível identificar que, das dez crianças entrevistadas, oito disseram que o

comportamento que os pais mais gostam é aquele em que há obediência. Isso foi constatado nas falas de algumas crianças: “*Minha mãe gosta que eu fico bonzinha, que eu não dou trabalho*” (C3). Diante dessa resposta, foi perguntado à criança, o que era ficar “bonzinha”, e ela respondeu que: “*ficar bonzinha, é ficar assistindo TV, brincando na sala, essas coisas*” (C3). A fala da criança corresponde ao desenho apresentado por ela, quando lhe foi perguntado sobre o que os pais mais admiram no comportamento dos filhos (Figura 2).

Figura 2: “Assistindo TV com a mamãe olhando”



Fonte: Desenho da Criança 3, sexo feminino, 5 anos.

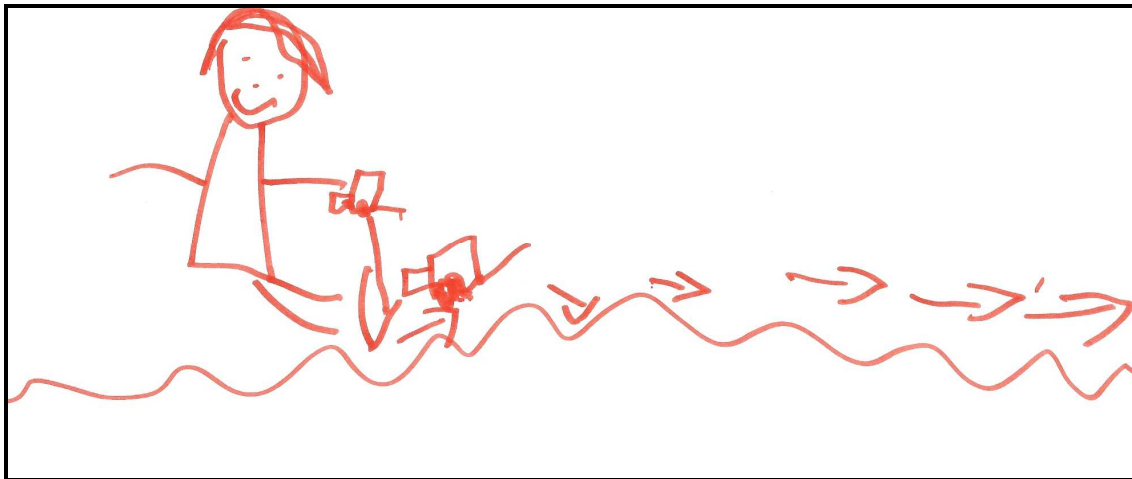
Ainda nessa categoria, encontramos duas respostas sobre o brincar. Para Kishimoto (2007), durante a brincadeira, a criança consegue expressar sentimentos e emoções, além de estimular maior interação com o meio e principalmente com o mundo adulto.

Para a criança com menos de 3 anos, o brincar é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária do real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré-escolar (KISHIMOTO, 2007, p.62).

Diante da percepção de comportamento adequado ser o brincar, perguntamos às crianças se a mamãe ou o papai brincavam com elas. Dentre as dez crianças entrevistadas, somente quatro disseram que “*sim*” Mais uma vez, questionamos às crianças, quem brincava mais, se era a mamãe e/ou o papai. As quatro crianças

disseram que era a mamãe. *“Eu fico sempre no meu quarto brincando com os meus carrinhos, ai minha mãe fala, preciso de uma carona para ir no mercado (risos)” (C5).*

Figura 3: “Brincando de carrinho”



Fonte: Desenho da Criança 5, sexo masculino, 5 anos.

7.4.2 Como os pais lidam com o comportamento inadequado?

Nesta categoria, percebemos que as crianças associaram o “comportamento inadequado” como algo que merece punição e que irrita as mães, como nas falas a seguir:

“Minha mãe respira umas 100 vezes – aqui a criança respira fundo – e depois dessas 100 vezes ela começa a gritar, fica parecendo uma maluca. Aí eu fico triste, o dia todo” (C6).

“Ela grita, grita e grita. Às vezes eu falo: já estou com dor de cabeça de tanto você gritar mãe” (C3).

Quatro crianças disseram que as mães, diante de um comportamento inadequado (“errado”), sentam e conversam com os filhos.

“Ela senta comigo e fala: não quero que isso se repita novamente, entendeu?” (C9).

“A mamãe fala, não faz isso, você não é assim. Você é bom menino. Não quero brigar com você” (C5).

“Minha mãe fala pra eu ir pro quarto que a gente vai conversar. Aí ela fala pra mim não fazer isso de novo, que ela fica triste” (C1).

“Quando eu faço coisa errada minha mãe me pega no colo e fala que eu não posso fazer as coisas desse jeito. Ela fala que eu sou boazinha, que tenho bom coração, que o papai do céu não gosta disso” (C8).

Outras três crianças citaram que para lidar com os comportamentos inadequados, seus pais retiram algum objeto:

“Não é assim que se comporta. Você vai ficar de castigo até cinco dias, não vai usar tablet, não comprar coisa nenhuma, não comprar chips, não comprar carrinho, não comprar carta e não comprar mais nada” (C5).

“Minha mãe é muito brava, ela fala: não vou deixar você ver desenho e nem vídeo. Também não vai mais na casa do vovô por mil dias” (C6).

“Quando eu fico de castigo minha mãe tira o cabo do vídeo game e da TV pra eu não ligar, ela fala que castigo é castigo” (C4).

A fala das crianças, somadas à de suas mães, acenam para uma prática bastante comum entre as famílias brasileiras, que é a retirada de pertences e objetos de uso tecnológico como forma de punição. Os adventos da tecnologia levaram as crianças a estarem cada vez mais conectadas ao mundo virtual, o que favorece uma boa abordagem familiar para conseguir algum resultado diante de uma punição ou chamada de atenção. De acordo com Gomide (2014, p.25), o “castigo da privação” é um meio pelo qual os pais negociam algumas regras com as crianças, caso algum momento necessitem disso. Para a autora, esse tipo de privação, jamais deve causar dor ou necessidades básicas, o que entraria na questão de negligência. As ameaças também são ineficazes, deixando a criança perceber que está diante de regras sem fundamentos e que não levaram a nada.

7.4.3 Sentimentos e vivências sobre o castigo

Nesta categoria tivemos um grande desafio, que foi elucidar as concepções acerca do castigo para as crianças. Ou seja, quando as crianças estão sendo castigadas,

será que elas compreendem o porquê disso? Nossa preocupação foi semelhante à da mãe (P3) ao afirmar: *“Eu coloco ela de castigo lá no quarto, mas eu fico me perguntando depois, o que será que ela está entendendo sobre isso?”*.

Por meio dos relatos e desenhos das crianças entrevistadas, foi possível compreender suas percepções, as quais, em muitas situações ficam veladas, por medo de uma repreensão maior vinda dos pais. Ao serem questionadas “se já ficaram de castigo alguma vez?”, nove crianças disseram que sim e apenas uma criança disse nunca ter ficado de castigo. O que coincidiu com a fala da mãe (P9) quando disse: *“É difícil responder a essa pergunta, nunca coloquei ele de castigo”*.

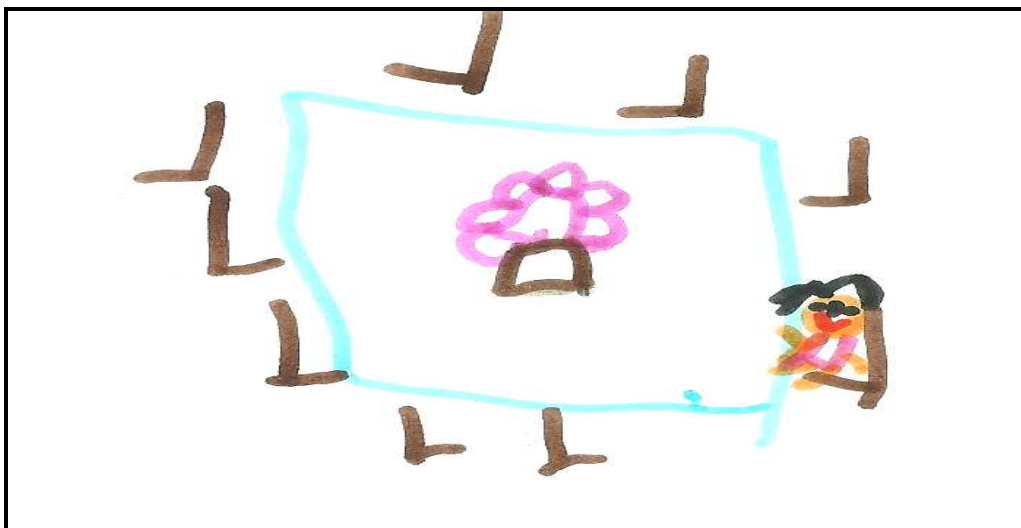
As crianças que mencionaram a prática do castigo, nos disseram, em sua grande maioria, que uma das práticas educativas utilizadas pelos pais, era ficar sem TV, videogame, celular e tablet. O que também coincidiu com a fala das mães, como podemos observar no Quadro 6, quando dizem que utilizam da privação de alguns objetos eletrônicos para estabelecer regras e limites nas crianças.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é a incidência da expressão “sentir-se sozinho”. Das dez crianças, seis disseram sentir-se sozinhas em relação aos castigos apresentados pelos pais.

“Teve uma vez que eu chorei tanto no cantinho que eu até soluzei. Fiquei sentada na sala sozinha, ninguém quis ficar comigo. Fiquei lá chorando por muitos dias” (C6).

Isso pode ser evidenciado no desenho da Figura 4.

Figura 4: “Sentimento de solidão”



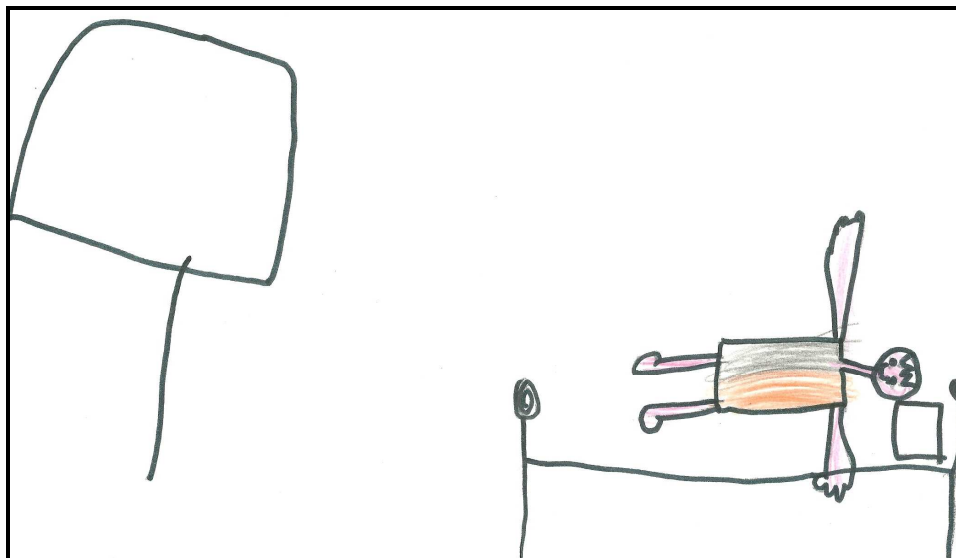
Fonte: Desenho da Criança 6, sexo feminino, 5 anos.

Em outra fala, a criança assim relatou:

“Eu canso de ficar sozinho no meu quarto. Não posso ligar a TV, tenho que ficar lá, deitado, às vezes sentado. Ela me põe de castigo e fala para eu deitar e dormir. Às vezes eu acho que ela esquece que eu tô lá” (C4).

Para ilustrar, a criança fez o desenho reproduzido na Figura 5.

Figura 5: “Sentimento de solidão II”



Fonte: Desenho da Criança 4, sexo masculino, 6 anos.

O sentimento de solidão, de estar só, foi algo que nos chamou atenção. Winnicott (1990, p. 93) nos diz que, “a criança saudável não consegue tolerar inteiramente os conflitos e as ansiedades [...]”, deste modo, é possível crer que esta forma de educar os filhos não seja a mais eficaz.

Quatro crianças evidenciaram o uso do “bater” como forma de castigar. Para exemplificar citamos a fala da C1: “Minha mãe já bateu em mim e eu chorei muitos tempos” (C1).

Para ilustrar seu sentimento a respeito dessa situação, a criança fez o seguinte desenho:

Figura 6: “Quando minha mãe me bateu”



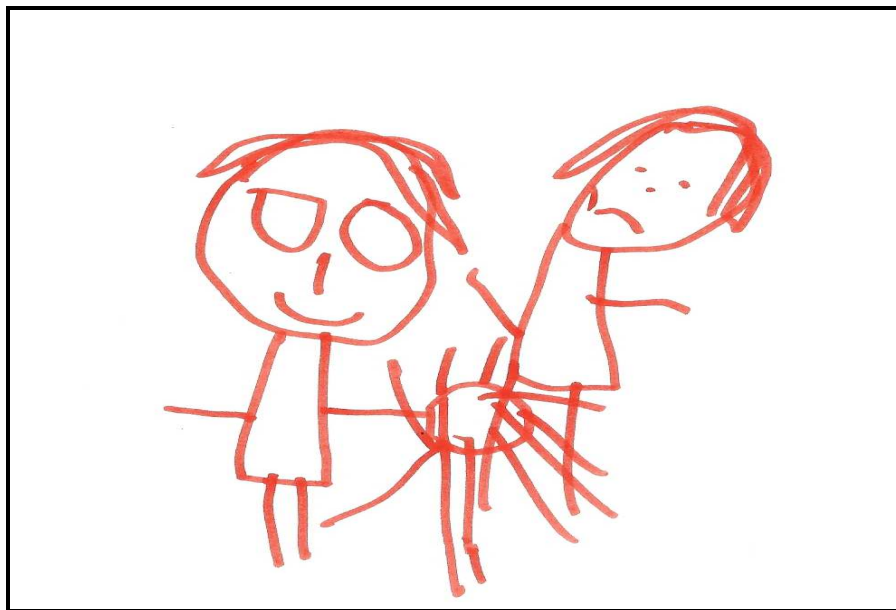
Fonte: Desenho da Criança 1, sexo feminino, 5 anos.

Outra criança disse: *“Minha mãe um dia me bateu, mas aí depois ela chorou e pediu desculpa, ela falou que tava nervosa e que eu tirei do sério”* (C5).

O choro da mãe, pode demonstrar o sentimento de culpa, por seu ato, por sua forma de educar e de ser como mãe. Sobre isso, Winnicott (1999) nos diz que o sentimento de culpa, de certo modo, nos permite ficar em alerta às necessidades do outro. Por ser um fator de incompletude, demandam uma variável muito grande de energia, e essa por sua vez, precisa ser desestabilizada por alguma fonte, que no caso dessa mãe, que chorou ao bater na criança, foi caracterizada por esgotamento, pelo cansaço de um dia exaustivo e por tantas outras emoções carregadas durante tempos.

Essa fala foi ilustrada no desenho a seguir:

Figura 7: “Quando minha mãe me bateu II”

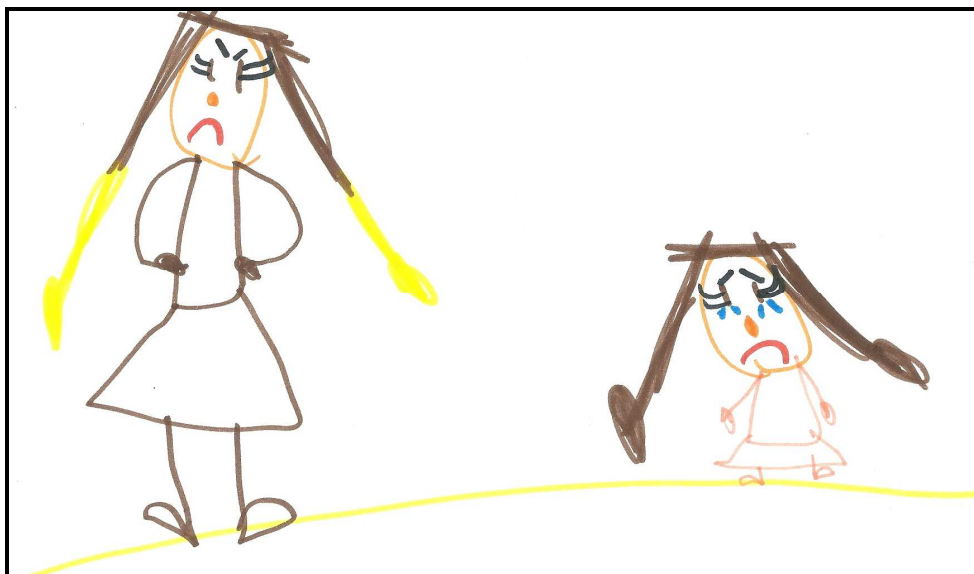


Fonte: Desenho da Criança 5, sexo masculino, 5 anos.

Uma das crianças mencionou a prática do uso das palavras de cunho negativo. Nesta fala, a criança fez a seguinte explicação: *“teve um dia que eu quebrei um vaso da sala, e minha mãe me colocou de castigo e falou que eu era uma “sem noção” (C3).* Questionada sobre o significado da expressão *“sem noção” a criança respondeu: “ué, que não tem noção, igual não saber de nada da vida”.* As palavras que provocam reações adversas de compreensão e afeto são sentidas pelas crianças como falta de aprovação e amor. Para Winnicott (2007), o ambiente deve se mostrar como suficientemente bom para que haja desenvolvimento emocional, principalmente quando os sujeitos são crianças. O autor ainda argumenta que, quando a criança não recebe a atenção básica pode haver o desenvolvimento de um falso *“self”*¹². Assim, a criança vivendo em um ambiente no qual não é propício ao seu desenvolvimento, como por exemplo, um ambiente em que ocorre diversos tipos de violência, no caso específico, a violência psicológica, pode muitas vezes demonstrar ansiedade, apatia e tristeza. Esse último sentimento alicerçado em uma expressão negativa foi representado no desenho abaixo:

¹² De acordo com Winnicott (2007), o verdadeiro *self* surge no desenvolvimento da organização psíquica do sujeito. Refere-se ao gesto espontâneo, um conjunto de expressões criativas que são vivenciadas desde o início, ou seja, desde bebê. O falso *self* é compreendido como uma interrupção ao verdadeiro *self*. Quando a função materna não é suficientemente boa, o gesto do bebê não é continuado, e ele, por sua vez, é submetido à necessidade de se adaptar ao ambiente (WINNICOTT, 2007, p. 134).

Desenho 8: “Uso de palavras negativas”



Fonte: Desenho da Criança 3, sexo feminino, 5 anos.

O uso de palavras negativas ou palavras que humilham a criança também é uma forma de violência. A violência de cunho emocional ou psicológica pode ocasionar danos e distorções no modo como a criança se vê no mundo (ABRANCHES; ASSIS, 2011). “A palavra nomeia, ordena, alivia, consola, cura; chega a criar um peso quando nomeia algo” (PRISZKULNIK, 2004, p.75). As palavras apresentam poder e significados. A construção da identidade passa por significações, e exemplos. A família que adota em momentos de raiva e descontentamento ao falar com a criança, geralmente irá se arrepender da maneira da maneira como falou. Pedir desculpas à criança, após tentar humilhar ou diminuir é demonstrar a ela que é possível cometer erros, mas que é imprescindível se arrepender e demonstrar seu arrependimento acolhendo o outro com afeto e afeição.

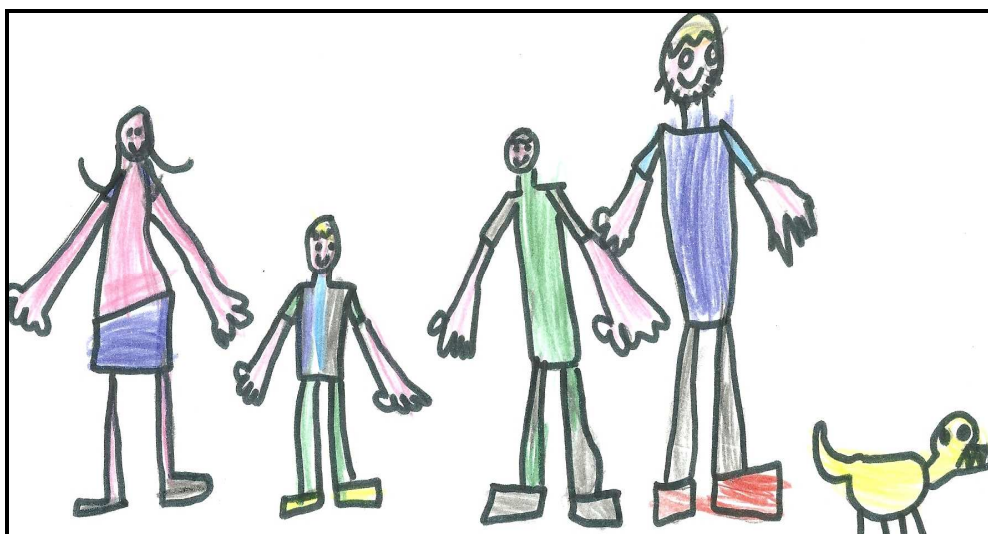
7.4.4 Os filhos de hoje e os pais do futuro

Esta última categoria, busca refletir sobre a ponte entre presente e futuro. Ponte essa que nos faz pensar, como serão daqui alguns anos, as crianças que hoje entrevistamos, ou seja, como serão as mães e pais do futuro? Ao realizar a transcrição das narrativas das crianças, ficou perceptível que a leitura de mundo que as crianças apresentam é alicerçada no afeto e na segurança. Essa categoria permitiu compreender também que o sucesso de uma “boa” educação é pautado no cuidado e no amor.

Das dez crianças entrevistadas, todas disseram que, para serem bons pais, era preciso cuidar dos filhos. Esse cuidado na percepção das crianças é muito amplo, pois envolve o amor, a brincadeira, os cuidados com o desenvolvimento e estar junto.

O sentimento de felicidade em pertencer a uma família que demonstra carinho e afeto foi ilustrada pela criança C5 na figura 9, assim como em sua fala: *“Essa é a minha família. Minha mãe, meu pai, meu irmão. Ah, posso desenhar meu cachorro também, ele faz parte da família”*.

Figura 9: “Minha Família”



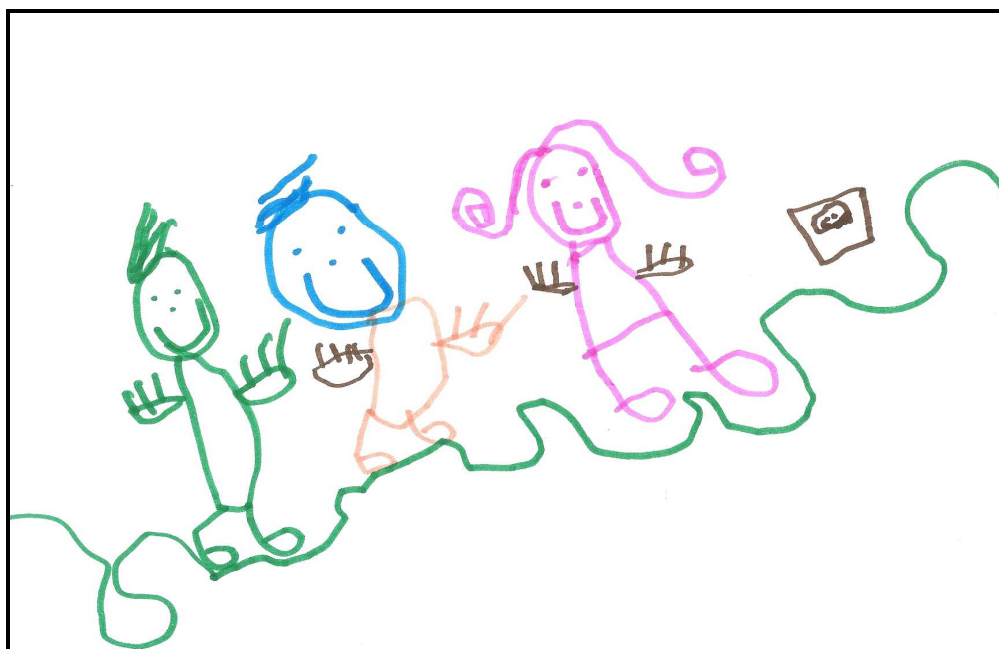
Fonte: Desenho da Criança 4, sexo masculino, 6 anos.

Em outro momento, mais uma criança acrescentou ao cenário de sua família a presença de seu animal de estimação, mostrando, o quão importante é a presença do “bichinho de estimação” nas relações familiares, como nesta fala da C10: *“Eu desenhei, eu, minha mãe, meu pai e meu peixe. Não posso esquecer de desenhar o Frederico (peixe)”*.

Para Winnicott (1975), a interação existente entre a criança e seu animal de estimação pode estar relacionada à identificação desse “bichinho” como *objeto transicional*. A teoria Winnicottiana se sustenta por acreditar que, a textura do animal, o contato físico e o afeto que eles dispõem sobre seus donos preenchem alguns requisitos como auxiliares de superação e de ansiedade causados pela separação da mãe em alguns momentos do dia. Winnicott (1975) compreende que os primeiros anos de vida da criança são primordiais para a construção de seu desenvolvimento emocional. Sentir-se acolhido pela mãe é essencial, principalmente quando suas

necessidades são atendidas. Quando isso não ocorre, ou seja, quando suas necessidades não são supridas prontamente, o bebê agrega um valor simbólico em alguns objetos como, a pontinha do cobertor ou fralda, bichinhos de pelúcia, ou outros de sua escolha para representar a presença da mãe naquele momento. Dessa forma, o objeto transicional, funcionaria como uma defesa, de suas ansiedades e frustrações (WINNICOTT, 1975).

Figura 10: “Família e bichinho de estimação”



Fonte: Desenho da Criança 10, sexo masculino, 5 anos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção, foi a concepção do espaço de cada membro da família. Embora, soubéssemos que haviam irmãos ou outros membros da família, percebemos em alguns desenhos, que a criança evidenciou o seu papel central na família, ou talvez, o desejo de receber atenção. Tal como nessa fala: “*Eu desenhei, eu, meu pai e minha mãe*” (C7). Ao ser questionada sobre a falta de seus irmãos no desenho, a criança respondeu: “*Não, aqui, é só eu, mamãe e o papai*”. Como podemos observar em seu desenho.

Figura 11: “Eu, papai e mamãe”



Fonte: Desenho da Criança 7, sexo feminino, 4 anos.

Outra criança evidenciou a presença marcante do avô em sua criação e a importância da mãe. É importante observar que a criança coloriu somente a mãe, evidenciando a importância dela em sua vida, o que podemos constatar em sua fala: “Aqui é eu, meu vó e minha mãe” (C9). Questionada sobre o pai, a criança disse: “Ele faz parte de outra família. Aqui é só nós três”. Ao ser questionado mais uma vez, sobre o porquê de somente a mãe estar colorida, ele argumentou que: “É porque ela é a mais importante na casa”, o que deixou bastante evidente em seu desenho. A figura materna no desenho das crianças mostrou também a importância da mãe nas decisões da casa e da vida familiar. A fala da criança (C4) deixa bastante claro isso: *“lá em casa quem manda é a mamãe. É ela que fala para o papai fazer as coisas. O papai liga pra ela para perguntar se pode fazer as coisas”*. Já a criança (C9) revelou que, com a distância do pai, o papel da mãe tornou-se ainda mais marcante, não só pelos afetos e carinhos, mas pela responsabilidade de levar adiante a organização da família e do orçamento familiar, como podemos evidenciar em sua fala: *“A mamãe toma conta de tudo. Ela sabe tudo que tem que comprar, tudo que tem que arrumar. O vovô liga pra ela pra saber o que fazer. A mamãe não é mandona de ficar falando, faz isso, faz isso agora, ela tem o poder de mandar”*.

Figura 12: “Eu, minha mãe e meu avô”



Fonte: Desenho da Criança 9, sexo masculino, 6 anos.

De acordo com Dias, Hora e Aguiar (2010), com o aumento da longevidade humana, as mudanças ocasionadas nas estruturas familiares, favorece a participação ativa dos avós na educação dos netos. Compreendendo a participação ativa dos sujeitos acima dos 60 anos, a última pesquisa realizada pelo IBGE¹³, revela que, a expectativa de vida do povo brasileiro vem aumentando a cada estatística. Para a população masculina a expectativa é de 75,5 anos, e para a população feminina, é de 79,1 anos de vida. Dias, Hora e Aguiar (2010) relataram que, a presença dos avôs assegura às crianças mais um elo de amor e cuidado e que diante das rupturas familiares, como, por exemplo, o divórcio dos pais, as mães portadoras da guarda da criança em sua grande maioria passa a viver com seus pais, ou seja, com os avôs da criança, tal como o exemplo da C9.

Os pais do futuro também evidenciaram o prazer de estarem sempre junto de sua família. A união estabelecida nos lares, garante à criança uma segurança ímpar, pois sente-se protegida e amparada para qualquer situação. Essa fala ilustra essa assertiva: *“Desenhei minha família toda junta dentro de casa. A gente gosta de ficar junto, de brincar junto, de comer, de assistir filme e até de dormir”* (C2). Podemos observar essa fala no desenho da Figura 13.

Figura 13: “Minha família unida”

¹³ Pesquisa do IBGE realizada em 2015 comprova que a expectativa de vida da população brasileira vem aumentando nos últimos anos. A pesquisa completa pode ser vista em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2016/12/expectativa-de-vida-no-brasil-sobe-para-75-5-anos-em-2015>.

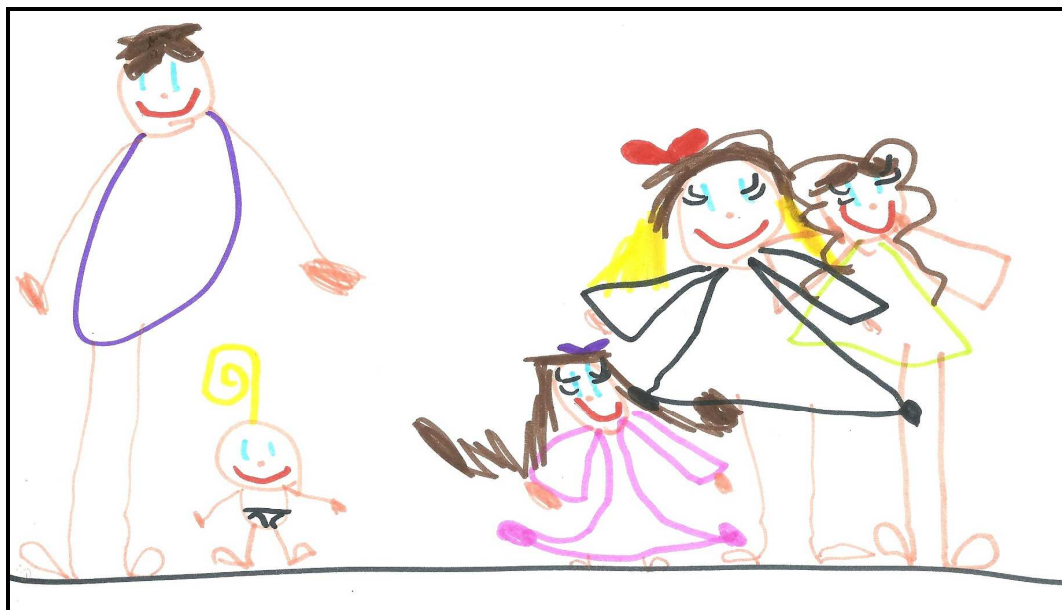


Fonte: Desenho da Criança 2, sexo feminino, 5 anos.

O desenho dessa criança traduz esse sentimento de pertencimento. Para Winnicott (2001), a família é o primeiro contato com o mundo social. É nela que todos os processos de amadurecimento emocional são criados. Para o autor, a idade de confiabilidade da criança em seu ambiente circundante ocorre em torno dos cinco anos, e aos poucos vai saindo de seu “cercado”. Nas palavras do autor,

Esse cercado era proporcionado pelos pais da criança, pela família, pela casa e pelo quintal, pelas paisagens, cheiros e ruídos costumeiros. Tinha relação também com o próprio estado de imaturidade da criança, com sua confiança nos pais e com a natureza subjetiva do mundo infantil. Esse cercado desenvolveu-se naturalmente a partir do abraço da mãe que envolvia o bebê (WINNICOTT, 2001, p.50).

Embora a criança inicie seu processo de saída de seu “cercado”, o envolvimento do ambiente familiar ainda lhe é muito importante. Winnicott (2001) descreve esse momento com a ida da criança à escola e a ambivalência de sentimentos que esse fato proporciona. Por um lado, o sentimento do novo, da liberdade em tecer suas próprias experiências e por outro, o sentimento de solidão, do medo, e de culpa que a mãe pode vir a sentir por estar permitindo o crescimento dessa criança.

Figura 14: “Minha Família III”

Fonte: Desenho da Criança 3, sexo feminino, 5 anos.

Por fim, ao analisar os desenhos das crianças e seus relatos, podemos afirmar que o desenho foi um instrumento de linguagem de extrema importância neste estudo. As falas complementaram os detalhes, o que tornou possível compreender a riqueza dos sentimentos e desejos de cada criança. Das dez crianças entrevistadas, todas disseram ser felizes em suas famílias e de gostarem da presença de cada membro. Winnicott (2001, p.59) afirma que “o modo pelo qual organizamos nossas famílias demonstra na prática o que é a nossa cultura [...]. A família nunca deixa de ser importante [...]” Os laços afetivos no desenvolvimento da criança são primordiais para a aquisição de sua autonomia e segurança, além de ser um fator de formação psíquica. Rego (1995) sustenta que ao nascer, a criança é integralmente dependente da figura adulta e seu desenvolvimento é baseado em suas relações familiares, sendo assim, “[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social” (REGO, 1995, p.61).

As representações sociais apresentadas pelas crianças estão baseadas nos sentimentos e valores que os pais oferecem para seus filhos. Essa transferência pode ser denominada “intergeracional” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), revelando que as crianças aprendem valores, normas e condutas a partir da observação e ensinamentos de

seus pais e há uma grande chance de transmitir aos seus filhos e assim por gerações. A visão da criança acerca de sua educação está relacionada ao afeto dispensado pelos pais e que por vezes é necessário repreender para aprender e que a diferença está nos modos que escolhemos para fazer isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscamos conhecer e compreender as representações sociais compartilhadas por mães-professoras e seus filhos acerca dos modos de educar, mais precisamente, as relações existentes entre o castigo e o diálogo. Destacamos que dar voz a essas mães e aos seus filhos é valorizar suas histórias e suas vivências, já que, as construções das nossas identidades se dão por fatores socioculturais e históricos, e a família é a grande percussora desses processos.

Por meio desta pesquisa, pudemos verificar que as representações sociais são utilizadas pelas mães e seus filhos para explicar e entender o mundo à sua volta, com destaque aos elementos que fazem parte de seu cotidiano como núcleo familiar. Percebemos ainda que as mães-professoras tendem a conceituar a família como um grupo de pessoas ligadas pelas relações afetivas em que prevalecem a união e o amor. As crianças, por sua vez, deram suas contribuições conceituando família como um grupo que emana amor e cuidados, não se esquecendo de que família também brinca junto.

Outro ponto que merece reflexão foi que, desde o início da investigação as mães-professoras e seus filhos mencionaram o modelo pragmático de família, aquele que gira em torno do pai, mãe e filhos. Essa representação do modelo nuclear familiar é cultural. Defendemos que é necessário compreender que esse modelo de família vem se configurando ao longo das últimas décadas, e hoje vemos a “passagem da família tradicional-patriarcal à família plural-contemporânea” (ROGRIGUES; GOMES; OLIVEIRA, 2016, p.136). A fala dos sujeitos da pesquisa, que são as mães-professoras e seus filhos, alunos da educação infantil, vem ao encontro do modelo tradicional estabelecido por gerações. Isso significa que suas representações sociais acerca dos modelos familiares ainda não passaram pelas ressignificações contemporâneas, levando em consideração as diferentes formas de se pensar a família. Talvez isso se deva à influência da mídia e de outras instâncias sociais, como a igreja, que ainda continuam exaltando a família nuclear como uma família perfeita e harmoniosa.

No que se referem às representações sociais das mães-professoras sobre castigo e diálogo, constatamos que foram baseadas em suas experiências, que envolviam tanto as lembranças de sua infância, quanto as transformações pelas quais cada uma passou, como pessoa e como professora. Os relatos de uma educação severa, fez que as mães refletissem sobre o tipo de educação que ofereceriam a seus filhos. Algumas

incorporaram o castigo físico “palmadas” como modo de disciplinar, tal como foram ensinadas e, por mais que acreditem não ser a melhor estratégia, se veem repetindo o mesmo feito. Por muito tempo, o bater era aceito como prática usual e cultural. Donoso e Ricas (2009) assinalam que apanhar dos pais era algo natural, a criança esperava por isso quando seu comportamento não era aprovado. Ao longo do tempo, leis de incentivo ao direito das crianças como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a participação ativa dos conselhos tutelares buscaram orientar os pais e proteger as crianças contra possíveis abusos e violências.

Destacamos no estudo que o diálogo é uma extensão da confiança. As palavras mencionadas pelas mães, “ouvir, explicar e olhar nos olhos” constituem o elo de confiabilidade que deve existir no seio familiar. Para o castigo, as mães revelaram que o uso da punição tem a ver com questões relacionadas à privação de privilégios conquistados pelas crianças, pois, de certa forma, acreditam que essa relação entre “tirar algo da criança” seja o suficiente para conseguir uma reflexão acerca do comportamento inadequado. O uso do “bater” esteve presente em algumas falas das entrevistadas, e pode ser entendido como a repetição do modo como foram educadas e como uma forma de alívio à pessoa agressora por entender que seu ato fará com que a criança, por alguns instantes, pare com o comportamento inadequado. Assim, é possível afirmar que, as pessoas que sofrem ou sofreram punições físicas podem incorporar a agressão como um valor cultural (PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012).

No que tange às representações sociais das crianças sobre castigo, observamos que a palavra “castigo” remete ao que as mães haviam mencionado, ou seja, castigo envolve a privação de alguns privilégios, como ficar sem a TV, o videogame e outros aportes eletrônicos. Constatamos nas falas das crianças que o castigo também está relacionado ao sentimento de solidão e, das 10 crianças entrevistadas, 7 disseram se sentirem sozinhas quando são colocadas de castigo, o que nos leva a compreender que tais medidas não mostram à criança a real condição de sua conduta, pois não há entendimento do motivo de a família ter optado por deixá-la sozinha por alguns momentos. Fica claro que as crianças anseiam por outros modos de serem compreendidas, e o diálogo assertivo, aquele com paciência, cuidados, explicações e exemplos cotidianos seria a melhor opção. O diálogo é a forma de conhecer o outro. A importância que se dá aos momentos de fala e escuta com os filhos promove maior integração entre as famílias. O estar junto é sempre uma tentativa de restaurar os laços afetivos. Assim, ao invés da utilização de castigos e punições, defendemos que o

diálogo favorece maior compreensão à criança sobre o porquê da repreensão dos pais à sua conduta.

Observamos também nos desenhos realizados pelas crianças o quanto a união familiar é significativa para elas. Sabemos que essa não é uma realidade unívoca. Há muitas famílias que não usufruem do compartilhamento do convívio familiar. Constatamos isso em alguns desenhos, que revelavam o sentimento relacionado à “solidão”. Assim, o desejo genuíno das crianças de união, amor e cuidados se perde nos momentos da punição.

Enquanto desenhavam, as crianças falavam, brincavam e interagiam. Desse modo, criamos um espaço propício para a execução do desenho e das narrativas orais. Por meio do desenho, salientamos que a criança é capaz de representar seus sentimentos e desejos, proporcionando ao pesquisador um olhar diferente e mais atento aos fatos narrados. Ou seja, por meio dos desenhos é possível ver além do dito.

Assim, o modo como as crianças representam suas famílias em seus desenhos e brincadeiras diz muito sobre seu cotidiano. Nesse sentido, o desenho se torna uma ferramenta valiosa para se aproximar e conhecer a criança. De acordo com Vigotski (2005), a criança desenha aquilo que está registrado em sua memória. Portanto, as imagens produzidas representam significados que a criança lhes atribui, criando ali um elo entre o que é importante para ela e o que lhe chama mais atenção. Sendo assim, os desenhos produzidos pelas crianças neste estudo, nos proporcionam um olhar diferenciado para as questões que mais lhes afligem, e como se sentem em relação à situações de castigos que não fazem sentido ou ainda em relação às situações que envolvem diálogo.

A experiência proporcionada por esta pesquisa revelou que as crianças se encontram disponíveis a serem compreendidas, bem como as mães, pois durante as entrevistas se mostraram sedentas por orientação e aconselhamentos. Esse fato nos leva a refletir que, diante das constantes transformações decorrentes de todo processo histórico-cultural que permeia o núcleo familiar, os modos de educar precisam se adequar às novas realidades.

Acreditamos que esses momentos de escuta são essenciais para a elaboração de possíveis angústias decorrentes das dúvidas que circundam os modos de educar os filhos. Nas condições da vida contemporânea, como pontua Bauman (1997), os laços sociais e afetivos se encontram, em muitos momentos desfeitos, pois são alvo de influências cujos efeitos do individualismo e do consumo desenfreado podem abalar a

confiança e deixar que, a educação das crianças possa ser comprada por brinquedos e aparelhos eletrônicos.

Diante desses fatos, é possível compreender que, de alguma maneira, os pais necessitam de um trabalho de orientação e acolhimento para dar conta das dificuldades em apresentar aos filhos uma forma de educá-los, que respeita suas singularidades. Ao mesmo tempo, verificamos nas falas de algumas mães, que a escola supre uma parcela dessa orientação, pois nas reuniões escolares, elas buscam conselhos com as professoras de seus filhos, o que se torna confuso para elas, pois os pais de seus alunos chegam com as mesmas angústias e buscam nelas as respostas que tanto precisam. Assim, é preciso admitir que família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para o desenvolvimento infantil. Ambas devem buscar uma parceria a fim de concretizar um trabalho de ensino e aprendizagem capaz de proporcionar à criança um processo educativo de integração e sensibilidade.

É importante ressaltar que as questões levantadas neste estudo, estão longe de serem encerradas, até mesmo porque a educação dos filhos é um dos assuntos mais corriqueiros nas rodas sociais, nos corredores das escolas e dentro da própria casa. Por isso, é necessário que outras pesquisas sejam desenvolvidas envolvendo outros níveis de ensino, uma vez que mediante a compreensão de como pensam as mães-professoras e as crianças é possível pensar em formas de intervenções que promovam o diálogo e o bem estar entre a família e seus membros e entre a família e a escola.

Por fim, se faz necessário afirmar que a Teoria das Representações Sociais nos oferece um aporte teórico-metodológico importante para os estudos sobre o imaginário social e pensamentos dos sujeitos acerca de si mesmo e de seu grupo social. Afinal, é uma perspectiva que se propõe a observar o ser humano, compreender seu modo de pensar e como seus pensamentos são ilustrados, divulgados, comunicados a outros sujeitos; por essa razão, foi necessário olhar, dar voz e ouvir esse pequeno grupo, participante deste estudo, mas que se multiplica ao pensar que, em outros espaços e lugares há mães e crianças com as mesmas angústias e dúvidas.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, C. D.; ASSIS, S. G. A. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. **Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro**, v.27, n.5, p. 843, 854, maio de 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2769> . Acesso: 04/07/2017.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000.

ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 287-285.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. (orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-107.

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 14, 3, p. 449-460, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200018&lng=pt&nrm=iso . Acesso: 16/12/2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, p.18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewfile/11691181>>. Acesso: 04/01/2017.

ANZIEU, D. **Os métodos projetivos**. Trad. Maria Lúcia Eirado Silva. Rio de Janeiro: Campus, 1978.

ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**. A abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Trad. Analúcia T. Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

ARAUJO, G. B. Limites na Educação Infantil: as representações sociais de pais e professores. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11249/000611117.pdf> Acesso: 29/01/2018.

ARIÈS, P. **História social da criança e a família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, A. Representações Sociais e Movimentos Sociais: Grupos Ecologistas e Ecofeministas do Rio de Janeiro. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, S. M. S. **Maternidade e profissão**: oportunidade de desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p.7 – 35.

BAZON, M. R.; MELLO, I. L. M. A.; BÉRGAMO, L. P. D.; FALEIROS, J.M. Negligência infantil: estudo comparativo do nível socioeconômico, estresse parental e apoio social. **Temas em Psicologia**, vol. 18, n.1. Ribeirão Preto,SP, 2010, p.71-84. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100007 Acesso:28/06/2017.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de escolares. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10082004-134158/pt-br.php> Acesso: 20/01/2017.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? **Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras de Psicologia Padre Anchieta**: Argumento, 3 (7), p. 71-86, 2002. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-livros/argumento/pdf/argumento07.pdf#page=67> Acesso: 24/07/2017.

BOLSONI-SILVA, A.T. **Problemas de comportamento: um panorama da área**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 5, p. 91-103, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452003000200002 - Acesso: 24/07/2017.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**: Natal, 2002. p. 227-235. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a04v07n2> . Acesso: 24/07/2017.

BOLSONI-SILVA, A.T.; LOUREIRO, S.R. Validação do Roteiro de Entrevistas de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). **Avaliação Psicológica**, vol. 9, n. 1. Abril, 2010, p. 63-75. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027281008> Acesso em: 04/01/2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S.R. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia**. Vol.21. n. 48., 2011. p.61-71. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423781008> – Acesso em: 28/12/2017.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 01, p. 68-80, jan-jul. 2005. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255603/mod_resource/content/0/Aprendendo_a_entrevistar.pdf Acesso: 20/03/2017.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das luzes. In.: FREITAS, M.C. de; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica – número 32, 2013b. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> : Acesso:27/11/2016.

BRASIL. INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. Expectativa de vida dos brasileiros. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2016/12/expectativa-de-vida-no-brasil-sobe-para-75-5-anos-em-2015> – Acesso: 08/01/2018.

BRASIL. Lei n.13.010, de 26 de junho de 2014. (2014). Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 99 Brasília, DF. Recuperado em março, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm.

CAVALEIRO, M. C. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividos por garotas**. 2009. 217 f. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../MARIA_CRISTINA_CAVALEIRO.pdf Acesso: 03/06/2017.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. especial, p. 45-54, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07> - Acesso: 28/06/2017.

CERIZARA, B. **Rousseau** – A educação na infância. Série Pensamento e Ação do Magistério. São Paulo: Ed. Scipione, 1990.

COLLING, A. A construção histórica do feminino e masculino. In: STREY, M.N.; CABEDA, S.T.L.; PREHN, D.R. (Org.). **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2004. p. 13-38.

COX, M. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DEL PRETTE, Z. A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4.ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução: Lúcia M.E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, C. M. S. B.; HORA, F. F. A.; AGUIAR, A. G. Jovens criados por avós e por um ou ambos os pais. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 2, p.188-199, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1938/193817420013/> Acesso: 03/08/2017.

DONOSO, M. T. V.; RICAS, J. Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. **Rev. Saúde Pública**, v.43, n.1, p.78-84, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43n1/211.pdf> - Acesso: 29/01/2018.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FARR, R. Representações sociais: A teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 31-59.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 4.ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FONSECA, C. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**, p. 55-68, 2004. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/15984201/olhares_antropologicos_sobre_a_familia_contemporanea_2002.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504100137&Signature=hsoKWsc4PPHqXzHvOWSBsovRrs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOlhares_antropologicos_sobre_a_familia_c.pdf . Acesso: 03/05/2017.

FRANÇA, F. F. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras**. Tese de Doutorado em Educação. Maringá: UEM, 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Fabiane%20Freire.pdf> Acesso: 12/12/2016.

GOBBI, M. A.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO. Poços de Caldas. **Anais**, Poços de Caldas: ANPEd, out. 2000. Ata e desata, 2002. Disponível em: http://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1308621182.pdf - Acesso: 28/08/2016.

GOMES, B. M. S. A compreensão das práticas educativas no contexto familiar sob, o olhar de crianças: um estudo fenomenológico. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC/São Paulo. São Paulo: PUC, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_d9032527fc254e65f3e5a166c9adf07e - Acesso: 15/01/2018.

GOMIDE, P.I.C.; SALVO, C.G.; PINHEIRO, P.N.; SABBAG, G.M. Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. **PsicoUSF**, Itatiba, v.10, n.2, 169-178, dez., 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200008 Acesso: 06/04/2017.

GOMIDE, P. I. C.; SAMPAIO, I. T. A. Inventário de estilos parentais (IEP): Gomide (2006) Percurso de padronização e normatização. **Psicol. Argum.** V.25, n.48, p. 15-26, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paula_Gomide/publication/37686613_INVENTARIO_DE_ESTILOS_PARENTAIS_IEP_Gomide_2006_PERCURSO_DE_PADRONIZACAO_E_NORMATIZACAO/links/564263d008aebaaea1f8e40a.pdf . Acesso: 12/12/2016.

GOMIDE, P. I. C. A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26 (1), p. 25-34, jan-março, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000100003 – Acesso: 28/03/2017

GOMIDE, P. I. C. **Pais presentes, pais ausentes**: regras e limites. 13.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

GREIG, P. **A criança e seu desenho**: o nascimento da arte e da escrita. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUARESCHI, P. A. Psicologia Social e representações sociais: avanços e novas articulações. In: VERONESE, M.V.; GUARESCHI, P. A. (Orgs.). **Psicologia do Cotidiano**: representações sociais em ação. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 17-40.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23 – 49.

HINTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando famílias**, n.3, p. 8-19, 2001. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1363010551_hintz_novos_tempos_novas_fam%C3%ADlias_-_complementar_8_abril.pdf Acesso: 15/12/2016.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa: com a nova ortografia da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

IABELBERG, R.; ARSLAN, L. **O ensino de arte.** Revista Projeto Presente. Presente em Revista, São Paulo: Moderna, ano 2, 2006.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba; PUCPress, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação.** 10ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KLEPSCH, M.; LOGIE, L. **Crianças desenham e comunicam: uma introdução aos usos projetivos dos desenhos infantis da figura humana.** Trad. Jurema Alcides Cunha. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. p. 15 – 23.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso: 28/04/2017.

KOHAN, W. O. A infância escolarizada dos modernos. KOHAN, W. O. (Org.). **Infância: Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 48 – 70.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.96, p. 797-818, 2006: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> Acesso: 13/03/2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LONGO, C. S. Ética disciplinar e punições corporais na infância. **Psicologia USP**, v.16, n.4, p.99-119, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v16n4/v16n4a06.pdf> Acesso: 29/01/2018.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, jan. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46 Acesso: 13/10/2017.

LOURO, G. L. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, p. 363-369. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87> - Acesso: 13/11/2017.

LOPES, E. M. T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 22-40, 1991.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. **O desenho infantil**. Porto: Editora Minho, 1969.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, vol. 13, n.2, p. 91-103, 2005. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002 – Acesso: 12/07/2017.

MACHADO, L. B. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, L. B. (Orgs.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013. p. 15-28.

MACHADO, L. B.; NOVA, T. B. B. O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças. **Série Estudos**, Periódicos do Programa de Pós-graduação em educação da UCDB: Campo Grande, MS, n.38, p. 93-106, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/746> - Acesso: 25/04/2017.

MANFRON, P. C. M. Gestação de substituição no Brasil: aspectos jurídicos e sociais. Salão UFRGS 2016: **SIC – XXVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS**. Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/155156/Resumo_48628.pdf?sequenc e=1 Acesso: 21/07/2017.

MARKOVÁ, I. Representações Sociais: velhas e novas. In: MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 169-205.

MEIRA, G. M. G. S. **Estudo crítico dos discursos na fanpage Claudia Online: Permanências ou rupturas?** Natal – RN, 2016. p. 34-52. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_534839163a46019ee44951827419af7e Acesso: 08/01/2017.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA; C. M. A teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 77-104, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/236/250> Acesso: 06/04/2017.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. 11ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **A psicologia de las minorias activas**. Madrid: Ed. Morata, 1981.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.7-16.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de; **Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema**. Presidente Prudente, 2016. Tese de Doutorado em Educação. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_e67c4ba5e09170182ec57db08af95dbf - Acesso: 05/01/2017.

OLIVEIRA, T. T. S. S.; CALDANA, R. H. L. Mães psicólogas ou psicólogas mães: vicissitudes na educação dos filhos. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 9, v. 3, p. 17-25, 2004. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=416935&indexSearch=ID> - Acesso: 13/05/2016.

OLIVEIRA, T. T. S. S.; CALDANA, R. H. L. Educar é punir? Concepções e prática educativas de pais agressores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, ano 9, n. 3, p. 679-694, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n3/v9n3a09.pdf> Acesso: 29/01/2018.

OSORIO, L. C.; VALLE, M. E. **Terapia de Famílias: novas tendências**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 17-25.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A.C.G. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 981-996, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/298/29824610010/> - Acesso: 04/07/2017.

PICELLI, L. A.; GOMES, M. F. O brinquedo, o jogo e a brincadeira. In: CAMARGO, J. S.; ROSIN, S. M. (Orgs.). **Psicologia da Aprendizagem**. Maringá: EDUEM, 2009. P. 59-66.

PIRES, J. Violência na infância: aspectos clínicos. In: AMENCAR (Org.). **Violência doméstica**. Brasília: UNICEF, 1999. p. 61-70.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

POLITI, L. H. M. **Lei da Palmada**: uma perspectiva analítico-comportamental e o conhecimento de uma amostra da população sobre o tema. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000209700> – Acesso: 26/06/2017.

PRISZULNIK, L. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 5, n.1, p.72-77, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100009. Acesso: 10/08/2017.

PRYJMA, L. C. **Leitura**: Representações Sociais de Professores de uma Rede Municipal de Ensino. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Londrina/PR – Disponível em: <http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/2439> - Acesso: 03/02/2017.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, F. S. **Família tem que ter pai e mãe**: representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_11bfcae65c71c5fc506363b811a707dd - Acesso: 21/12/2016.

RODRIGUES, B.C.; GOMES, I. C.; OLIVEIRA, D.P. Família e nomeação na contemporaneidade: uma reflexão psicanalítica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. Londrina, v.8, n. 1, p. 135-150. Jun:2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v8n1/a09.pdf> - Acesso: 02/02/2018.

ROSENBURG, E. G. **Representações sociais de violência doméstica contra crianças e adolescentes em educadores**: denúncia, notificação ou omissão? Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Disponível em: http://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/16_01_2012_14_42_50_61.pdf - Acesso: 21/12/2017.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROUDINESCO, E.; DERRIDA, J. **De que amanhã**: Diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). **Diálogo com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2005. p. 13-38.

SARMENTO, M. J. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**. Portugal: Asa, 2002.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estatuto da infância. In.: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in) visível**. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira e Martim, 2014. p. 18 – 37.

SARTI, C. A. A família como ordem moral. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 46-53, nov., 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/875/882> Acesso: 15/12/2016.

SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SFORNI, M. S. F. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 1996.

SILVA, A. T. B.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. **Psicologia Escolar e Educacional**, 3, 3, p.203-215, 2000. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/Relacionamento-pais-filhos-um-programa-de-desenvolvimento-interpessoal-em-grupo..pdf> – Acesso: 16/12/2016.

SOUZA, A. A. de. **Vivências da violência intrafamiliar**: o simbolismo dos desenhos infantis. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_27456f83c8ae1de18aca94964baa4cce - Acesso: 05/01/2018.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livros, 2010.

VASCONCELOS, A. C.; SOUZA, M. B. As noções de educação e disciplina em pais que agridem seus filhos. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1406/1106> Acesso: 29/01/2018.

TRINDADE, R. G. **Desenho infantil**: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-

cultural. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15062011-123124/en.php> - Acesso: 08/04/2017.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 116 – 130.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância**. Ensayo psicológico. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Rodrigues Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAGNER, A.; PREDEBON, J.; MOSMANN, C.; VEREZA, F. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, vol. 21, n.2, p. 27-33, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a08v21n2> Acesso: 12/12/2016.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 227-237, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a04v9n2> - Acesso: 15/06/2017.

WILBERT, D. D. **Representações sociais da infância e estilos de práticas educativas de mães e professoras de crianças de 0 a 6 anos de idade**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92720/264565.pdf?sequence=1&isAllowed=y> – Acesso: 28/07/2017.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **A natureza humana**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1990.

WINNICOTT, D. W.; WINNICOTT, C. **Conversando com os pais**. 2ª.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. 2ª. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. 6ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2014.

APÊNDICES**APÊNDICE “A”- CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO DO COLÉGIO**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços do Colégio X, para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Mestrado, intitulada: **“Do castigo ao diálogo”**: **As Representações Sociais de mães-professoras e de seus filhos sobre os modos de educar**, da mestrandia Fernanda do Nascimento Poncetti de Freitas, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de coleta de dados está previsto para os meses de fevereiro a maio de 2017, conforme cronograma do projeto apresentado.

Nome do coordenador do Colégio X

Assinatura e carimbo

CPF

e-mail:

Maringá, ____ dezembro de 2017.

**APÊNDICE “B” – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA AS
MÃES**

1. Gênero:

1-Masc 2-Fem

2. Idade: ____ anos completos

3. Escolaridade (*múltipla escolha*):

1- Ensino Superior Completo Qual curso? _____

2- Especialização Qual curso? _____

3- Mestrado Área? _____

4- Doutorado Área? _____

4. Tempo de atuação profissional como professor (a):

1- 0 a 5 anos

2- 5 anos e 1 mês a 10 anos

3- 10 anos e 1 mês a 15 anos

4- 15 anos e 1 mês a 20 anos

5- Mais de 20 anos

5. Ministra aulas na educação básica também?

1- Não

2- Sim

6. Trabalha em mais de uma Instituição de Ensino?

1- Não

2- Sim

7. Jornada de trabalho como professor (a) em sala de aula:

1- 10 a 15 h/a semanais

2- 16 a 20 h/a semanais

3- 21 a 25 h/a semanais

4- Mais de 25 h/a semanais

8. Exerce outras ocupações?

1- Não

2- Sim Qual: _____

9. Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

1- Não

2- Sim Qual: _____

**APÊNDICE “C” - TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS PARA
AS MÃES**

Nome (facultativo):

Data de aplicação:

Cada participante, a partir da sentença dada você deverá dizer 5 palavras que lhe vierem à mente, tão logo elas lhe surjam. Em seguida deverá numerar essas palavras de acordo com a ordem de importância que elas possuem para ele(a).

1. Família é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

2. Ser mãe é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

3. Meu papel na família é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

4. Dialogar é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

5. Castigar é...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

6. A melhor forma de educar um filho é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

**APÊNDICE “D” - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM AS MÃES**

1. Como você foi educada pelos seus pais no que se refere aos comportamentos que eles consideravam adequados e inadequados?
2. Você considera que a educação recebida foi a correta? Por que?
3. Você utiliza a mesma forma de educação recebida dos seus pais na educação dos seus filhos? Sim ou Não? Por que? Em alguns momentos você se vê reproduzindo a mesma forma de educar, ainda que não concorde com essa forma (por ex. bater)?
4. Como você trabalha limites com seus filhos?
5. A forma que você trabalha limites com seus filhos é a mesma forma de trabalhar limites com seus alunos?
6. Você utiliza alguma forma de castigo ou punição com seus filhos? Qual(quais)? Quando isso acontece há algum diálogo com a criança sobre o porquê da atitude tomada?
7. Como seu (sua) filho (a) reage ao castigo?
8. Você acha que está tendo êxito na educação que está dando aos seus filhos?

**APÊNDICE “E” - TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS
PARA AS CRIANÇAS**

Nome (opcional):

Data de aplicação:

Cada criança, a partir da sentença dada você deverá dizer 5 palavras que lhe vierem à mente, tão logo elas lhe surjam. Em seguida deverá numerar essas palavras de acordo com a ordem de importância que elas possuem para ela.

1. Família é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

2. Ser criança é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

3. Dialogar é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

4. Castigar é...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

5. A melhor forma de educar um filho é ...

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

**APÊNDICE “F” - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM A CRIANÇA**

- 1- Quando você faz alguma coisa que seus pais admiram (“uma coisa certa, legal”) o que sua mãe faz ou diz para você?

- 2- E quando você faz algo que seus pais desaprovam, por exemplo, desobedece, bate em outra criança, faz birra ou grita, o que sua mãe faz ou diz para você?

- 3- Você já ficou de castigo? Como você se sentiu?

- 4- Quando você crescer e um dia tiver filhos, se seu filho (ou filha) fizer algo errado de que forma você irá educá-lo(la)?

**APÊNDICE “G” – ROTEIRO COM QUESTÕES REFERENTES AOS
DESENHOS DAS CRIANÇAS**

1- Desenhe sua família.

Após, o desenho a pesquisadora perguntará:

- a) Quem você desenhou? Fale para mim o que cada um faz de melhor.
- b) Quem costuma lhe ensinar a se comportar bem?
- c) Quando você faz algo errado, quem lhe ensina o que é certo? De que forma ensina?
- d) Você gostaria que seus pais vissem o desenho que fez?

2- Desenhe você fazendo algo que seus pais gostam que você faça. Represente como você se sente.

Após, o desenho a pesquisadora perguntará:

- e) Você poderia me falar o que desenhou?
- f) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa em seu desenho?
- g) Você gostaria que seus pais vissem os desenhos que fez?

3- Desenhe para mim uma situação em que tenha feito algo que desagradou seus pais e que isso você tenha recebido uma “bronca” ou castigo, ou que por isso seus pais tenham tido uma “conversa séria” (diálogo) com você. Represente como se sente.

Após, o desenho a pesquisadora perguntará:

- h) Você poderia me falar o que desenhou?
- i) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa em seu desenho?
- j) Você gostaria que seus pais vissem os desenhos que fez?

APÊNDICE “H” - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **“Do castigo ao diálogo”**: **As Representações Sociais de mães professoras e de seus filhos sobre os modos de educar**, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e é orientada pela Prof^{fa}. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo do presente estudo é verificar quais as representações sociais de mães-professoras e de seus (suas) filhos (as), de 4 a 6 anos, alunos da Educação Infantil, sobre os diferentes modos de educar. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio de um Questionário Sociodemográfico, um Teste da Associação Livre de Palavras, bem como por uma Entrevista Semiestruturada. Todos esses instrumentos serão aplicados, após aceite, em uma sala do colégio, em horários previamente organizados. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Com os resultados do estudo espera-se contribuir para uma melhor compreensão das representações sociais que as mães-professoras e as crianças possuem sobre os modos de educar utilizados pelas famílias. Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Solange Franci
Raimundo Yaegashi.

_____ Data: _____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Fernanda do Nascimento Poncetti de Freitas, declaro que forneci todas as
informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data: _____
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida as pesquisadoras
responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Mestranda: Fernanda do Nascimento Poncetti de Freitas
Telefone/e-mail: (44) xxxxxxxx ou nandaponcetti@gmail.com

Nome da Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
Telefone/e-mail: (44) xxxxxx ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida
com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP)
da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011.4597
E-mail: copep@uem.br

**APÊNDICE “I” – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA MENORES**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada **“Do castigo ao diálogo”**: **As Representações Sociais de mães professoras e seus filhos sobre os modos de educar**, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e é orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo do presente estudo é verificar quais as representações sociais de mães-professoras e de seus (suas) filhos (as), de 4 a 6 anos, alunos da Educação Infantil, sobre os diferentes modos de educar, vinculada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Senso* em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Informamos que a participação do seu(sua) filho(a) ser dará por meio da elaboração de um Teste da Associação Livre de Palavras, por uma Entrevista Semiestruturada, bem como pela coleta de três desenhos que serão acompanhados por um roteiro com questões envolvendo a relação familiar e os modos de educar que a família utiliza. Tais atividades serão realizadas em sala de aula da escola, com a presença e mediação da pesquisadora. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor dos conteúdos investigados na pesquisa, e caso ocorra, seu(sua) filho(a) pode deixar de responder as questões, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Com os resultados do estudo espera-se contribuir para uma melhor compreensão das representações sociais que as mães-professoras e as crianças possuem sobre os modos de educar utilizados pelas famílias.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Página 1 de 2

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^ªDr^ª Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu Fernanda do Nascimento Poncetti de Freitas, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Fernanda do Nascimento Poncetti de Freitas

Endereço: Rua Vereador Paulo de Barros Campelo, 448 casa B – Jardim Colina Verde

CEP: 87.043-722

Telefone/e-mail: (44) 99828-0196 / nandaponcetti@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM. CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444 E-mail: copep@uem.br