

RELAÇÕES ENTRE REGRAS E LIMITES COM O PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE 3 E 4 ANOS

2019

Alice de Carvalho Ferreira

Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil
alicecarvalho@gmail.com

Isabella Perencin Vitti

Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil
isabellapvitti@gmail.com

Barbara Lorenzi Garcia

Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil
barabaralorenzi2015@gmail.com

Beatriz Dutra Costa Oliveira

Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil
bia.dutracostra@gmail.com

Mauro Luis Vieira

Professor titular do Departamento de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil
maurolvieira@gmail.com

RESUMO

No contexto de desenvolvimento infantil é fundamental a aplicação de regras e limites, uma vez que é nessa fase que ocorre a internalização de signos, julgamento moral e formação de personalidade. Além desses aspectos, também ocorre o processo de autorregulação, que diz respeito à habilidade de regular a emoção, cognição e o comportamento de forma a enquadrá-los no que é aceito socialmente. Nesse sentido, esse estudo tem por objetivo investigar se há relação entre as regras e limites estabelecidos pelos adultos e o processo de autorregulação demonstrado nas crianças na faixa etária de 3 a 4 anos de uma creche de educação infantil. Trata-se de um estudo de observação direta de oito crianças (2 meninas e 6 meninos) e dois adultos (professora e uma auxiliar). Foram selecionadas três categorias de análise sobre autorregulação e seis categorias sobre



regras e limites. As crianças apresentaram comportamentos de autorregulação compatíveis com a faixa etária e, de maneira geral, satisfatórios. Constatou-se também o papel fundamental dos adultos como mediadores de conflitos, o que pode ter influenciado positivamente no processo regulatório das crianças. Por fim, foi através das regras e limites aplicados pelos adultos de forma adequada que os mesmos atuaram de forma positiva como corretores do desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental das crianças observadas em termos de processo de autorregulação dessas.

Palavras-chave: autorregulação, regras, desenvolvimento infantil.

Copyright © 2019.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



INTRODUÇÃO

Desde a pré-história, como forma de sobrevivência, o ser humano se organiza coletivamente. Dentro dessa organização social, surgiu a necessidade de criar um princípio que estivesse acima de suas divergências para lidar com os choques de suas concepções individuais. A partir disso, criaram-se normas para estabelecer o equilíbrio nas relações pessoais e no convívio em sociedade. As noções de regra e justiça estavam atreladas, sobretudo, aos costumes, religião, família e a um “chefe”, e estão presentes até os dias atuais. Ainda que o conceito de autoridade esteja vinculado, em um macro esfera, ao Direito, Estado, forças armadas, entre outros, na realidade diária de uma criança, por exemplo, essa figura se identifica com sujeitos como seus pais e professores (Caria, 2014).

Além da família, destaca-se a creche na construção das dinâmicas sociais na chamada “idade educativa” (período pré-escolar), em que o professor exerce papel fundamental na construção social dessas dinâmicas. Os conceitos de disciplina e indisciplina estão diretamente ligados a uma necessidade dos mediadores de se guiarem por normas de conduta para a inserção dos sujeitos nos espaços sociais (Caria, 2014). Dessa forma, procura-se compreender como as crianças reagem às regras e limites impostos por esses adultos, e se pode relacionar a forma como moldam sua emoção,

cognição e comportamento, ou seja, sua autorregulação, às demandas sociais (Linhares & Martins, 2015).

Nesse sentido, Linhares e Martins (2015) constataam que é nessa fase do desenvolvimento que surge o processo autorregulatório das crianças e abordam o fato de ser entre os 3 e 4 anos de idade que a regulação do comportamento começa a emergir nos sujeitos, uma vez que ocorre avanços cognitivos, como a focalização e transferência da atenção. Sendo assim, destaca-se a importância desta temática para o entendimento das relações sociais entre infância e vida adulta, sobre autoridade e respeito a regras, tanto para pais, quanto educadores, no reconhecimento da diferença entre “indisciplina” por desvio das normas e o processo de adaptação às dinâmicas cognitivas e sociais em determinada fase do desenvolvimento infantil.

Desse modo, faz-se importante entender o processo de autorregulação em crianças pré-escolares, uma vez que é nessa fase que ele se aprimora, pois, as crianças possuem, normalmente, novas demandas e começam a frequentar novos ambientes, como creches. E, além disso, a autorregulação é um processo importante, pois de acordo com Linhares e Martins (2015), ela auxilia o sujeito a regular ou inibir comportamentos, por exemplo.

Regras e limites

Os seres humanos são indivíduos historicamente sociais e que estão inseridos em contextos societários, os quais resultam em ações humanas que organizam a vida em sociedade coletivamente (Lopes, Maes & Vieira, 2011). Assim, para que as relações humanas se deem de forma harmônica e social, faz-se necessário que a pluralidade relacional entre os sujeitos seja ponderada por regras. Os mesmos autores, refletindo sobre Souza (2006), discorrem que os limites podem ser considerados fundamentais para a determinação do desenvolvimento da humanidade e seu bem-estar social.

Tendo em vista que as relações entre os indivíduos necessitam de alguma restrição ou barreira para existirem ou para que ocorram de maneira efetiva, é fundamental a colocação de limites como parte do desenvolvimento das crianças, uma vez que é na infância que a criança aprende a internalizar atos e desenvolve sua personalidade, julgamentos e moralidade. Sendo assim, “a construção de limites está diretamente implicada na capacidade da criança de socialização e convivência bem-sucedidas, de forma que ela possa reconhecer e considerar os próprios limites e os dos demais” (Araujo & Sperb, 2009, p.186).

Alguns estudos, como Caria (2014), Almasan e Álvaro (2006), apontam que as crianças que crescem em contextos nos quais as regras não são uma prioridade em seu período de formação e

desenvolvimento, provavelmente se tornarão adultos que não se importam com as questões dos outros, podendo vir a ser, em seu futuro, isolados e rejeitados socialmente.

Por esse motivo que os limites na educação escolar e com os pais são importantes nas fases de desenvolvimento das crianças, pelo fato de “ajudar muito a criança nessa empreitada, ensinando-a a pensar sobre os seus sentimentos e também sobre os sentimentos dos outros” (Caria, 2014, p.26). E, além de auxiliar na percepção sobre o outro, a autora também discorre sobre a importância da educação e dos limites morais restritivos na função de disciplinar e tentar impedir ou reprimir o agir e os comportamentos que não são apropriados na vida em sociedade.

Dessa forma, muitas vezes, os limites morais restritivos e sociais são colocados de forma autoritária, com a imposição de uma regra ou limite, impedindo que o sujeito compreenda o seu sentido ou sua origem. (La Taille, 2002 como citado em Lopes, Maes & Vieira, 2011). Por isso, os autores explicam, com base em Pedroso (2008), que as regras devem ser explicadas pelos educadores de uma forma justa, auxiliando a criança a entender sua razão e sua imposição, assegurando seu desenvolvimento afetivo seguro e saudável.

Abordando as regras impostas às crianças por sujeitos em situações de autoridade, os autores como Del Prette e Del Prette (2008) elaboraram um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), que é composto em seis categorias e deste destaca-se a classe que propõe “*estabelecer limites e disciplina*”. Essa também possui seis subclasses e “exemplos aplicáveis às interações próprias da tarefa educativa de pais, professores e demais pessoas comprometidas com processos de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 521), para que assim, seja possível auxiliar no preparo dos pais e professores para a educação das crianças e para o desenvolvimento delas na aquisição de regras e limites.

Em razão do estudo acima, também, “constata-se que a regra exerce importância fundamental para o desenvolvimento infantil e, como tal, está presente em variados contextos, inclusive no brincar” (Lopes, Maes & Vieira 2011, p.3). E, por esse motivo, o brincar não pode ser considerado como apenas uma atividade na vida da criança, mas sim como algo lúdico que auxilia a descobrir novos ambientes, a se desenvolver e gera prazer ao ser praticada, em grupo ou individualmente.

Ademais, em crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, Lobo (2013) discorre que Piaget caracteriza a primeira infância com a socialização de suas ações, na qual a criança passa a observar a ação dos outros sujeitos, a gênese do pensamento e a intuição. E, assim, é possível fazer uma relação sobre essa etapa do desenvolvimento com os limites, uma vez que no brincar as regras já começam a aparecer. Além disso, a criança está em uma etapa que observa as ações dos outros, na qual as regras podem ter um papel fundamental quando forem exercidas pelos educadores e também pelos outros colegas de classe ou irmãos.

A autora também discorre sobre Vygotsky, o qual aborda que a aprendizagem surge a partir do desenvolvimento de funções superiores e isso ocorre por meio da apropriação e internalização de signos que são adquiridas nas situações do contexto no qual a criança está inserida. Sendo assim, os limites têm um papel fundamental para que criança internalize as regras sociais e os comportamentos socialmente aceitos que auxiliarão em suas relações futuras em sociedade. Além disso, os limites também podem ser considerados importantes para a “zona de desenvolvimento proximal”, uma vez que o educador assume o papel de auxiliar a criança a solucionar problemas e desenvolver suas habilidades.

Por fim, não se sabe ao certo qual o comportamento deve ser esperado como resposta frente à imposição de regras e limites às crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, pois não há literatura que explicita exatamente isso, mas sabe-se que as crianças nessa idade possuem um potencial de internalização de signos e também de imitação de outros comportamentos.

Autorregulação

A necessidade de regras e limites para o convívio social citados acima servem de respaldo para que se analise como cada indivíduo aprende e desenvolve o controle necessário para agir de acordo com as normas socioculturais, e assim, viver harmoniosamente em sociedade. Dessa forma, a autorregulação pode ser entendida como uma habilidade que é desenvolvida durante a infância e que tem como função regular seus comportamentos, ações e falas de forma a enquadrá-los no que é aceito socialmente (Marca, 2009).

O termo autorregulação pode ser entendido a partir de uma perspectiva do Modelo Transacional do Desenvolvimento (Sameroff 2009, como citado em Linhares & Martins, 2015), que relaciona a pessoa, seu contexto, a regulação e a representação das coisas que acontecem. Esse modelo propõe a indissociação entre a pessoa e seu contexto, além de possibilitar um olhar mais atento para a regulação, que leva à autorregulação e à correção (regulação feita através de outras pessoas). Outra definição possível para o termo é a “autorregulação como a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas e sociais para situações específicas.” (Sroufe, 1995 como citado em Linhares & Martins, 2015, p. 283).

Nesse sentido, Linhares e Martins (2015) afirmam que tal processo ocorre como uma regulação interna decorrente de um controle externo, e que essa relação dos componentes internos e externos são consequência da internalização e controle voluntário do próprio indivíduo. A

autorregulação envolve diferentes áreas do desenvolvimento humano e, segundo os autores, pode ser dividida em: *regulação cognitiva*, *regulação comportamental* e *regulação emocional*.

No caso da autorregulação presente nas crianças, observa-se que a mesma “evolui” acompanhando o desenvolvimento infantil, como pode ser observado no modelo ontogenético proposto por Kopp (1982, citado por Marca, 2009) que define 5 fases para a autorregulação: 1. *Modulação neurofisiológica*, em que ocorre adaptações neurofisiológicas e de reflexos ao meio ambiente, acontece desde o nascimento do bebê até perto dos três meses de idade; 2. *Modulação sensório-motora*, em que ocorre adaptações sensório-motoras em resposta às questões perceptivas e motivacionais, ocorrendo dos três aos nove-doze meses de idade; 3. *Controle* em que a criança já é capaz de mediar e controlar seus comportamentos para atender pedidos/ordens imediatas de seus cuidadores, mas ainda não sabe diferenciar os comportamentos indesejados dos desejados sem a presença de sinais externos, ocorre dos nove-doze meses até cerca dos dezoito meses; 4. *Autocontrole* em que aparece a capacidade de submissão às demandas externas, de se comportar de acordo com as expectativas sociais mesmo sem monitoramento externo e inibição auto iniciada mediante proibições; 5. *Autorregulação* em que a criança já possui pensamento representacional e memória evocativa, consegue se comportar de forma adequada mesmo sem a presença de monitoramento externo, alto grau de flexibilidade e de adaptação às mudanças, com estratégias e formas de controle mais maduras.

A importância de uma autorregulação bem desenvolvida é clara, uma vez já explicitado que é através desse processo que as pessoas moldam suas ações para um bom convívio em sociedade. No caso da autorregulação em crianças, é na fase pré-escolar em que ocorre o aprimoramento e desenvolvimento da mesma, uma vez que as crianças que frequentam creches, jardins-de-infância ou outros ambientes de socialização estão expostas à novas demandas, novas autoridades (professores) e contato com pares (crianças na mesma fase do desenvolvimento que elas). Ambientes que diferem do familiar em que elas estavam vivendo e interagindo até então e faz com que haja novos interesses e focos de atenção para que a criança aprenda a lidar (Veiga & Fernandes, 2012).

De acordo com Felizardo (2017), a fase pré-escolar tem uma importância crucial para o desenvolvimento de uma boa autorregulação nas crianças, pois é neste momento em que as mesmas estão mais abertas para novas aprendizagens, sem uma visão de mundo cristalizada. Porém, é preciso que se potencialize o desenvolvimento da autorregulação o máximo possível, podendo fazê-lo através de atividades em que haja espaço para que as crianças reflitam e tomem suas próprias decisões, percebendo empiricamente quando uma ação pode levar às consequências negativas e quando pode levar à positivas. É através da reflexão que as crianças terão a possibilidade de internalizar o aprendizado social, assim como generalizá-lo para situações

parecidas e entender os motivos pela qual uma ação é certa (aceita socialmente em circunstâncias específicas) ou não.

Neste contexto, é perceptível a importância dos professores como correguladores e mediadores de situações de conflitos, para que assim as crianças possam liberdade para aprender e refletir. Cabe ao professor, nesse contexto pré-escolar, ensinar os motivos pela qual uma ação é desejada, assim como levantar questionamentos sobre o que foi aprendido e formas em que conflitos poderiam ser resolvidos (Felizardo, 2017).

Sendo assim, essa pesquisa consiste na análise e discussão sobre as observações de uma turma de crianças pré-escolares em uma creche na cidade de Florianópolis. Objetiva-se investigar se há relação entre as regras estabelecidas pelos adultos e o processo de autorregulação demonstrado nas crianças na faixa etária de 3 a 4 anos. Além disso, como objetivos específicos, busca-se caracterizar se o processo autorregulatório da turma de crianças pesquisada se encontra de acordo com esperado na faixa etária de 3 à 4 anos, segundo a literatura; especificar qual a maior ocorrência dentre as categorias de autorregulação (emocional, cognitiva ou comportamental) nas observações; e por fim configurar, à partir das categorias de regras, qual dessas é utilizada com maior regularidade pela professora e de que forma as crianças demonstram se relacionar com as regras estabelecidas.

MÉTODOS

A fim de responder o objetivo geral de investigar qual a relação existente entre as regras estabelecidas pelos adultos e o processo de autorregulação em crianças de 3 a 4 anos e os demais objetivos dessa pesquisa, foi utilizado o método observacional. A pesquisa observacional possibilita a descrição e compreensão não só do indivíduo, como também da interação pessoa-ambiente. É possível obter mais detalhes dessa interação a partir do desenvolvimento de categorias de comportamentos para que, assim, seja possível descrever e compreender seu funcionamento no espaço natural (Pellegrini, 1996 como citado em Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira & Oliveira, 2008). Além disso, esta pesquisa trata-se de uma observação naturalística que possibilita estudar o comportamento das crianças em seu ambiente natural. Essa estratégia é utilizada para o estudo da ecologia de uma criança e que não poderia ser obtido de outro modo senão na situação natural. Justifica-se o estudo de campo uma vez que permite comportamentos que não podem ser replicados em laboratório (Cordazzo et al., 2008).

Participantes

Participaram deste estudo oito crianças (2 meninas e 6 meninos) com faixa etária de 3 a 4 anos de idade, uma professora e uma auxiliar. Tais crianças estão no período pré-escolar de uma creche infantil particular que atende os filhos dos funcionários de uma instituição pública. A creche também atende como berçário, para crianças de zero a dois anos, até crianças de seis anos de idade. A escolha desta amostra de participantes se deu por conveniência que ocorre quando “o pesquisador seleciona membros da população mais acessíveis” (Schiffman. & Kanuk, 2000 como citado em Oliveira, 2001, p.3), uma vez que essa turma se mostrou mais comunicativa e participativa, apesar da presença das pesquisadoras, em relação às demais turmas, o que facilita à descrição e observação dos comportamentos aqui analisados.

Contexto da Observação

A sala de aula em que foram feitas as observações para a pesquisa era uma sala com janelas grandes e duas portas, uma com acesso ao corredor do refeitório e outra com acesso à parte externa da creche (jardim e parquinho). Estavam dispostos no chão da sala tatames coloridos em que as crianças podiam sentar. Existiam também, duas mesas quadradas com quatro cadeiras cada uma; todos na altura das crianças. Além disso, encontrou-se uma estante no canto da sala com brinquedos variados com altura acessível às crianças. Nas paredes do ambiente havia pinturas feitas pelas crianças e fotos de suas famílias penduradas no teto.

O contato das pesquisadoras com instituição foi intermediado pelo professor da disciplina de Prática e Pesquisa Orientada III que organizou uma visita inicial para que as mesmas pudessem conhecer o local e as crianças, como também a professora e a diretora da creche. A partir dessa visita é que foi escolhido o local para a realização da pesquisa, a turma que seria estudada e o agendamento dos horários e datas para as seguintes observações.

Procedimentos para coleta de informações

Foram realizadas sete observações, uma vez por semana no período da manhã, com duração média de 40 minutos. Dentre o grupo de pesquisadoras foi determinado que cada encontro deveria ser feito com duas pessoas do grupo. Eram feitos relatos diretos dos eventos ocorridos em campo e posteriormente transcritos em documentos digitais para que as demais participantes do grupo

acompanhassem o diário de campo. A pesquisa observacional direta é aquela em que o fenômeno é observado sem o auxílio de instrumentos ou de contato físico com os sujeitos estudados (Cordazzo et. al, 2008). As duas primeiras observações foram livres, em que se descreviam os comportamentos das crianças de maneira geral, sem ainda a definição do foco e objetivo da pesquisa. A partir da terceira observação é que foi possível delimitar o tema da pesquisa. Além das informações analisadas nos dois primeiros relatos, a escolha do tema também sofreu influência do relato da professora em que dizia considerar os alunos ‘ansiosos’, sugerindo que os mesmos tinham dificuldade de esperar para realizar as atividades propostas.

Categorias de análise

A autorregulação pode ser definida por “habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas e sociais para situações específicas” (Sroufe, 1995 como citado em Linhares & Martins, 2015, p. 283). Por causa da complexidade que é o processo de autorregulação, esta categoria foi subdividida em três: regulação emocional, cognitiva e comportamental. Tal divisão foi feita de acordo com o trabalho de Linhares e Martins (2015), que entende estas três formas de regulação como componentes da autorregulação. As autoras compreenderam que a melhor forma de analisar os dados obtidos nas observações feitas seria através desta divisão dos processos em três categorias, já que a definição de autorregulação inclui diversas variáveis que poderiam se confundir se analisadas conjuntamente.

A categoria de *regulação emocional* pode ser definida por “manejar, modular, inibir e melhorar à ativação emocional, de modo a dar suporte à adaptação social e respostas não sociais” (Calkins, 2009; Kopp, 1989 como citado em Linhares & Martins, 2015, p. 285). Um exemplo disso no contexto de brincadeira infantil é a reação das crianças diante do sucesso ou do fracasso nos jogos de competição, caracterizando uma baixa regulação emocional quando apresentam manifestação de estados emocionais de afeto negativo (choro, birra, etc.) diante da frustração.

Já a categoria de *regulação cognitiva* é entendida de acordo com Paris e Newman (1990, como citado em Linhares & Martins, 2015, p.183) como “habilidade de reter mentalmente e manipular informação (memória de trabalho) e na habilidade de resistir à tentação de fazer algo (controle inibitório)”. A regulação cognitiva está relacionada com a habilidade da criança em prestar atenção no momento que os educadores estão explicando alguma atividade, bem como reter a atenção e inibir distratores para a execução da atividade em questão.

E por último, a categoria de *regulação comportamental* caracteriza-se “pela habilidade de manejar ou controlar seu próprio comportamento, que inclui: obedecer às demandas e direções dos adultos; controlar respostas impulsivas; adiar engajar-se em atividades específicas”. (Kochanska, Murray, & Coy, 1997; Kopp, 1982 como citado em Linhares & Martins 2015, p. 285). E, pode-se observar regulação comportamental quando a criança consegue sentar para ouvir histórias ou andar sem correr.

Já sobre as regras e limites, “constata-se que a regra exerce importância fundamental para o desenvolvimento infantil e, como tal, está presente em variados contextos, inclusive no brincar” (Lopes, Maes & Vieira 2011, p.3). Com isso, as categorias deste artigo foram baseadas em categorias já definidas e divididas por Del Prette e Del Prette (2008) em seu artigo sobre Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), sendo elas:

A primeira categoria de *chamar atenção para normas pré-estabelecidas* foi definida por “comportamentos verbais e/ou não-verbais do educador que indicam as ações do educando que não estão sob controle de regras previamente estabelecidas” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 525). Um exemplo dessa subclasse poderia ser o fato de alguém apontar para um cartaz na parede que pede silêncio.

A segunda categoria diz respeito ao educador *interromper comportamento* e pode ser definida por “comportamentos verbais ou não-verbais que interrompam o comportamento em curso do educando”. Como exemplo desta categoria podemos elencar a ação de fazer um sinal de pare com as mãos para o educando. (Del Prette & Del Prette, 2008).

A outra categoria diz respeito a *pedir mudança de comportamento* e pode ser definida pela “verbalização do educador que descreve o comportamento que o educando deve modificar e especifica um ou mais comportamentos que devem ser emitidos”, como por exemplo “fale baixo e diga exatamente o que você quer que ele faça”. (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 525).

Já a categoria de *descrever/justificar comportamentos desejáveis* pode ser definida por “verbalização do educador que descreve os comportamentos esperados do educando”. Um exemplo disso poderia ser quando a professora diz aos alunos: “Quando alguém estiver falando, os demais devem esperar a vez” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 525).

A penúltima categoria refere-se a *descrever/justificar comportamentos indesejáveis*, no qual a definição pode ser “verbalização do educador descreve os comportamentos reprováveis do educando”. Como exemplo dessa, temos: “Não é para empurrar o colega, a regra é somente tocar o outro” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 525).

Por fim, a última categoria é sobre *negociar regras* e pode ser definida pela “verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações

(necessidade, concordância/discordância, mudança, dentre outras) ”. Um exemplo dessa categoria pode ser quando o educador diz “Vocês acham que podemos combinar assim?” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 525).

Procedimentos para análise de dados

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, que auxilia na avaliação profunda do objeto estudado, permitindo o recebimento de informações não esperadas (Víctora, Knauth & Hassen, 2000), o estudo dos dados foi realizado na base da análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2009/1977, p.38). A análise de conteúdo temática “consiste em buscar os “núcleos de sentidos” que estão inseridos em uma comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p.105). Dessa forma, procura-se encontrar respostas comuns e integrá-las em temas, nesse caso, categorias, para melhor estudá-las. Para Bardin (1977), o tema é uma unidade significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p.105). Assim, nessa perspectiva de análise, durante cada uma das sessões as pesquisadoras fizeram um relato direto resultando em sete documentos de diário de campo. Cada um desses documentos foi lido a fim de identificar quais informações se relacionam com a temática da pesquisa. Após essa leitura, as informações identificadas foram selecionadas e separadas em grupos temáticos a partir da definição das categorias de análise descritas acima.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos relatos feitos pelas observadoras no contexto da creche, foi necessário delimitar categorias, tanto de autorregulação quanto de regras e limites. Elas foram utilizadas com o intuito de facilitar a organização dos dados obtidos. Além disso, os dados serão apresentados na ordem mais recorrente em que ocorreram nos relatos das observações, primeiramente de autorregulação e posteriormente os dados sobre regras e limites. Relacionada à temática de autorregulação, as categorias utilizadas pelas pesquisadoras foram fundamentadas a partir da pesquisa de Linhares e Martins (2015), já descritas anteriormente, em que através de uma revisão temática delimitaram três categorias de autorregulação: cognitiva, emocional e comportamental.

A primeira categoria de autorregulação diz respeito à regulação comportamental, que se apresentou de forma mais recorrente dentre os comportamentos das crianças, principalmente relacionado ao comportamento de “obedecer às demandas e direções dos adultos”, segundo a definição de tal categoria já apresentada anteriormente. Nesse sentido, as pesquisadoras observaram que em diversos momentos a professora pedia para que os alunos esperassem serem chamados pelo nome para que realizassem alguma atividade. A professora geralmente chamava dois alunos por vez enquanto os demais deveriam esperar a sua vez brincando com outros brinquedos ou observando os colegas realizarem a atividade. As crianças na maioria das vezes demonstravam tal comportamento orientado pela professora e, nos momentos em que agiam diferente disso, como por exemplo, se levantavam quando deveriam estar sentados, a professora e a auxiliar relembavam o combinado uma vez e tal comportamento não voltava a aparecer.

Além disso, havia também a orientação de que sempre que as crianças estavam brincando com algum brinquedo da sala, ao terminar a brincadeira, deveriam guardar os brinquedos no lugar. Nos momentos em que a professora pedia para que guardassem os brinquedos, na maioria das vezes, as crianças cantavam uma música sobre guardar os brinquedos enquanto o faziam de acordo com o que a professora havia solicitado. Da mesma forma do exemplo anterior, quando se esqueciam ou não guardavam algum brinquedo, era necessário que a professora retomasse mais uma vez essa regra pré-estabelecida entre eles para que o comportamento ocorresse de acordo com o esperado.

Outro exemplo de regulação comportamental foi a situação em que a professora estava realizando uma atividade com um dos alunos e outra criança, que estava sentada ao lado observando o colega, falava a resposta para que o colega acertasse. A professora pedia que o mesmo deixasse a outra criança fazer a atividade sozinha. Depois do pedido da professora, o aluno ainda acenava com a cabeça e tentava apontar com o dedo, discretamente, as respostas certas enquanto o colega estava realizando a atividade. Mais uma vez foi necessária a intervenção do adulto para que deixasse o colega responder sem a ajuda.

No caso específico da regulação cognitiva, esta pode ser relacionada com o comportamento das crianças diante das atividades propostas pela professora em que era necessário que memorizassem orientações e regras dos jogos. Um exemplo disso foi durante a brincadeira do jogo da memória, em que uma das regras era esperar a sua vez de jogar para virar duas cartas em cada rodada e tentar encontrar imagens iguais. As regras foram anteriormente explicadas pela professora e no momento do jogo uma das crianças virou uma das cartas antes da sua vez. Diante disso, a professora explicou novamente à criança que ela deveria esperar sua vez no jogo e esse comportamento não voltou a acontecer durante esta atividade. Nesse segundo momento, após a mediação da professora em retomar a regra do jogo com a criança, a mesma demonstrou uma

regulação cognitiva satisfatória, uma vez que o comportamento considerado inadequado para a atividade não se repetiu.

Outro exemplo de regulação cognitiva foi uma ocasião em que as crianças propuseram para a professora a ‘brincadeira de estátua’. A brincadeira consistia em dançar enquanto a música estava tocando e, quando ela parasse, no momento em que a professora sinalizava para uma das crianças que estava controlando o aparelho de som, as crianças deveriam ficar imobilizadas até que a música comesse a tocar novamente. Ou seja, resistir à tentação de se mexer ou rir dos colegas (controle inibitório). No momento em que uma delas se mexiam ou riam, deveriam trocar de lugar com o colega que estava controlando a música até a próxima rodada. As crianças, de maneira geral, brincavam de acordo com as regras e até criaram uma estratégia para não “perder” no jogo (se mexer): ao longo da brincadeira dançavam mais lentamente para que quando a música parasse pudessem ‘virar estátua’ com mais facilidade.

Antes de iniciar a brincadeira, a professora explicou as regras para as crianças e perguntou para elas se se tratava de uma brincadeira ou uma competição. Após a pergunta, as crianças responderam que era uma brincadeira e, mesmo assim, a professora reforçou que não havia perdedor neste jogo, que quem se mexesse iria apenas desempenhar outro “papel” (deixaria de dançar e iria controlar a música). Cabe ressaltar que de acordo com Lopes, Maes e Vieira (2011) é necessário que haja o esclarecimento de comportamentos que as crianças podem emitir ou não. Para Lopes, Maes e Vieira (2011), as regras devem ser explicadas pelos educadores de uma forma justa, auxiliando a criança a entender sua razão e sua imposição, assim como demonstrado pela professora em explicitar o intuito desta brincadeira.

Sendo assim, a atitude da professora em explicitar as regras no início da brincadeira e reforçar que não se tratava de uma competição, foi importante devido ao seu papel de correção diante das crianças. Assim como mencionado por Felizardo (2017), o papel dos educadores como corretores é fundamental para o desenvolvimento da autorregulação infantil, pois é a partir das explicações de regras e das reflexões sobre as mesmas que as crianças começam a internalizá-las. Dessa forma, permite-se que a criança crie suas próprias definições de certo e errado, além de compreender melhor as regras e limites estabelecidos, baseando-se nas práticas aprendidas com os professores e pais.

Ainda no exemplo da brincadeira de estátua, uma das crianças se mexia em quase todas as rodadas, rindo e brincando sem demonstrar qualquer tipo de incômodo por ter que sair da brincadeira quando isso acontecia. Nessa situação, em que a criança não demonstrava se incomodar por ter que sair da brincadeira, é possível fazer uma relação com o conceito de regulação emocional. Percebe-se, neste caso, que a criança em questão compreendia as regras do jogo, uma vez que ela parava de dançar junto com a música e permanecia assim por alguns segundos, porém

não ficava parada tanto tempo quanto seus colegas, contrário ao comportamento esperado nesse caso. Nesse sentido, a criança demonstrou uma regulação emocional satisfatória, uma vez que ela demonstrava não se incomodar por ter que trocar de papel na brincadeira. Porém, pode-se destacar que possivelmente sua regulação cognitiva não se apresentou de maneira satisfatória, já que seu controle inibitório em permanecer imóvel era menos duradouro que os demais colegas.

Nesta mesma brincadeira, outra criança chorou pelo fato da professora pedir para que ela saísse por ter se mexido. A criança saiu da brincadeira chorando e afirmando que não havia se movimentado. Diante disso, a professora conversou com o aluno e disse que não havia problema em se mexer e que logo ele voltaria para a brincadeira novamente. Esse exemplo demonstra uma regulação emocional não satisfatória, porém comum para a fase do desenvolvimento em que esta criança se encontra (entre 3 e 4 anos), já que é neste período que está acontecendo o desenvolvimento e aprimoramento da autorregulação. Esse processo de desenvolvimento de autorregulação exige “tentativas e erros” e está relacionado com as vivências e comportamentos, demonstrados pelos cuidadores e também através das reações dos pares que exemplificam para as crianças quais comportamentos são socialmente aceitos ou não (Caria, 2014; Felizardo, 2017; Linhares & Martins, 2015).

Na situação em questão, a professora sentou para conversar com a criança que estava chorando e lembrou as regras do jogo. Após um tempo de conversa, a criança se acalmou e foi controlar o som, não mais chorando, o que demonstra uma adaptação no processo de regulação emocional após a mediação do educador. Portanto, pode-se observar a importância da atitude da professora como mediadora de conflitos e correguladora, pois essa mediação potencializa o desenvolvimento da autorregulação infantil e da internalização de regras (Felizardo, 2017; Linhares & Martins, 2015).

Ainda sobre regulação emocional pode-se citar como exemplo a situação em que três crianças estavam brincando no pula-pula e a professora pediu que uma delas descesse do brinquedo para que um dos seus colegas pudesse brincar também. A criança saiu do brinquedo e sentou em um banco com os braços cruzados, o corpo jogado para baixo e os olhos acirrados, aparentemente insatisfeito com a solicitação da professora. A educadora reforçou que ela deveria ceder o lugar na brincadeira para que seu colega pudesse brincar e mesmo assim a criança virou de costas para a professora, com a sobrancelha franzida e sentou em um canto do pátio. Outra criança perguntou para a professora por que esse aluno estava com “cara de bravo” e ela respondeu que havia feito um combinado com ele e que ele não queria obedecer.

No exemplo elencado acima, podemos ver uma regulação emocional não satisfatória em relação à proposta feita anteriormente pela professora (e posteriormente lembrada e justificada

por ela), na qual o comportamento da criança foi o de “não aceitação” diante à frustração em ter que sair do brinquedo, demonstrando “ficar bravo” com a professora.

As situações citadas acima estão de acordo com a afirmação que diz que a autorregulação é um processo baseado em vivências, reflexões e internalizações das mesmas para que assim a criança aprenda a modular suas atitudes, comportamentos e expressões emocionais de acordo com as demandas situacionais, que podem ser explícitas ou não (Linhares & Martins, 2015; Marca, 2009). Dessa forma, pode-se perceber que em algumas situações apenas uma intervenção da professora era suficiente para cessar o comportamento inadequado (como quando as crianças se levantavam enquanto deveriam estar sentadas e eram lembradas do combinado), enquanto em outras situações eram necessárias várias intervenções e diferentes abordagens para cessar a continuação do comportamento (como no exemplo em que um aluno queria falar as respostas para o outro aluno que estava realizando a atividade).

Essa diferença citada acima entre a necessidade de uma ou mais intervenções para que a criança cesse um comportamento inadequado é esperada para crianças desta faixa etária, pois a autorregulação das mesmas ainda está se desenvolvendo (Linhares & Martins, 2015) e desse modo, as crianças podem possuir mais facilidade em um tipo de regulação (emocional, cognitiva ou comportamental) do que em outra. Além disso, cada criança vai ter seu próprio tempo de aprendizagem e de adaptação, sendo a partir das vivências e dos testes que a internalização do que é aceito ou não socialmente vai acontecendo (Vygotsky, 2008, como citado em Marca, 2009).

Sendo assim e, como mencionado anteriormente, as categorias selecionadas para relacionar a temática de regras e limites foram fundamentadas a partir da pesquisa de Del Prette e Del Prette (2008). Os autores elaboraram um sistema de categorias relacionado ao estabelecimento de limites e disciplina em que o educador deve justificar, explicar, solicitar, indicar e sugerir através de comportamento verbais e não-verbais as regras, normas e valores para os educandos.

A primeira categoria é sobre *chamar atenção para normas pré-estabelecidas*. Dentre as categorias relacionadas à regras e limites, esta foi a que se apresentou de maneira mais recorrente nas observações, uma vez que houve diversos momentos em que a professora lembrou o combinado de guardar os brinquedos quando os mesmos não estivessem mais sendo usados.

Nesse aspecto pode-se elencar, também, o momento em que dois alunos estavam correndo pela sala e a auxiliar chamou atenção e comentou que já haviam combinado que eles não poderiam correr na sala, porque com essa atitude alguém poderia se machucar e, depois disso, as crianças interromperam o comportamento e não o voltaram a fazê-lo. E, com isso, a auxiliar da professora exerceu um papel fundamental no aspecto do educador e também do papel da escola na educação e desenvolvimento infantil, o qual o mesmo “desempenha um papel importante no estabelecimento dos limites infantis” (Araújo & Sperb, 2009, p.186).

A outra categoria observada na creche foi a de *negociar regras*. Durante as observações, as pesquisadoras relataram que havia o hábito da professora em escolher um “ajudante do dia”. Este ficaria responsável em auxiliar a professora com a organização das atividades propostas por ela e essa escolha era feita em conjunto com os alunos no início de cada aula, sempre intercalando os alunos ao longo da semana.

Já a terceira categoria refere-se a *pedir mudança de comportamento*. Nessa perspectiva é possível fazer relação com a situação em que duas crianças disputavam por um brinquedo e no primeiro momento a professora pediu para que parassem de brigar e pegassem outros brinquedos. As crianças continuaram brigando pelo brinquedo e a auxiliar disse que eles deveriam conversar ao invés de puxar o brinquedo da mão do colega. Além disso, ela também sugeriu que um deles pedisse ao colega para emprestar o brinquedo e então a criança se direcionou ao colega e disse “amigo, eu estava usando tá? ”. Assim, as duas crianças conseguiram dividir o brinquedo e não disputaram mais; a professora elogiou os dois por isso posteriormente. Nesse comportamento de dividir os brinquedos após a intervenção do educador infere-se que “algumas limitações devem ser estabelecidas, a fim de prezar pela segurança infantil e pela convivência social bem-sucedida” (Lopes, Maes & Vieira, 2011, p. 4), sendo, portanto, importante para a internalização deste comportamento e convivência em sociedade.

Também dentro desta subcategoria, podemos elencar como exemplo o momento auxiliar pediu para que as crianças parassem de correr pela sala, elencado anteriormente na subcategoria sobre chamar à atenção para normas pré-estabelecidas. Essa ação, além de relembrar uma regra pré-estabelecida também propunha uma mudança de comportamento, a qual era que as crianças brincassem de uma forma diferente e evitassem um acidente com os demais colegas.

A quarta categoria é *descrever/justificar comportamentos desejáveis*, em que podemos ilustrar a situação na qual a professora descreveu um comportamento desejado a ser realizado pelas crianças em uma atividade em que elas jogavam cascas de ovos com tinta dentro contra um pedaço de isopor. Em seguida, elas tinham que pegar as cascas de ovo no chão e jogar no lixo, para que, assim, a próxima criança também pudesse participar da brincadeira.

Ainda nessa brincadeira, enquanto uma das crianças estava realizando a atividade proposta pela professora, um dos alunos que estava aguardando sua vez sentado no chão, grita alto para o colega “coloca lá no lixo”, referindo-se a casca de ovo que estava no chão após o colega ter realizado a atividade. Nesse momento, houve um processo de internalização proposta pela professora através de uma atividade/brincadeira. Autores, como Piaget e Vygotsky, de acordo com Lobo (2013), consideram as brincadeiras importantes para o desenvolvimento infantil, uma vez que através da imaginação, faz-de-conta e interações com as demais crianças e com os educadores,

tornam-se “transições essenciais para internalização de conhecimentos e aprendizagens necessárias à formação do indivíduo” (Lobo, 2013, p. 19).

Além da internalização desse signo, a professora muitas vezes realçava o comportamento desejado através de um reforçamento positivo, que nesse caso manifestava-se com expressões como, por exemplo, “muito bem!” e “isso mesmo!” quando as crianças jogavam a casca no lixo. O reforço positivo, de acordo com Menezes et. al (2014), é quando um organismo responde a um determinado estímulo e sua consequência é uma força reforçadora do mesmo, ou seja, aumenta a sua frequência.

A subcategoria seguinte corresponde a *interromper comportamento*, exemplificada no momento em que a professora pediu para que os alunos colocassem os brinquedos no lugar e um deles ficou girando pela sala enquanto os colegas guardavam os objetos. A professora pede para que o aluno parasse de girar e ajudasse os colegas a guardar os brinquedos, então, a criança parou e ajudou.

A última categoria utilizada diz respeito a *descrever/justificar comportamentos indesejáveis*. Para exemplificá-la, pode-se relacionar o momento em que uma das crianças puxou o cabelo do colega. A auxiliar, diante dessa situação, perguntou à primeira criança se ela gostaria que o mesmo fosse feito com ela e a resposta foi negativa. Então a auxiliar perguntou por que ela fez isso e afirmou que tal comportamento não era “legal”. Nesse exemplo, pode-se inferir que a auxiliar da professora repreendeu a atitude de uma das crianças, tendo em vista que aquela ação não fazia parte das regras sociais da escola.

Por fim, Araújo e Sperb (2009) inferem que a aprendizagem escolar, inserida no contexto atual, deve passar pela constituição social e também pela preparação para o exercício da cidadania. E, para que isso ocorra, estas realizações envolvem não apenas o estabelecimento de limites, mas também a reflexão acerca desses limites e regras sociais.

Dessa forma, a relação entre autorregulação e regras nas crianças de fase pré-escolar ficou evidente visto que o primeiro processo está se desenvolvendo neste período e se caracteriza pela modulação do próprio comportamento, baseado em demandas situacionais, noções do que é aceito ou não socialmente e atendimento de pedidos de terceiros (Marca, 2009). A autorregulação é um processo que “viabiliza à vida em sociedade, a construção das instituições sociais e a competência sociomoral dos indivíduos” (Marca, 2009, p. 147 sobre Kochanska & Aksan, 2006). Sendo assim, como já decorrido sobre anteriormente, as regras e limites para crianças em desenvolvimento são fundamentais (Lopes, Maes & Vieira, 2011) e se relaciona diretamente com a autorregulação, pois estes dois aprendizados infantis vão moldar como estas crianças viverão em sociedade quando forem adultas e seu modo de se relacionar com o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos resultados obtidos, constatou-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, ou seja, constatou-se uma relação entre as regras e limites estabelecidos pelos adultos (professora e auxiliar de sala) e o processo de autorregulação de crianças entre 3 e 4 anos. Sobretudo no que se trata da intervenção dos adultos nas atividades infantis, foi possível perceber a importância do papel dos correguladores na implantação dos limites, que ensinam “a tolerar pequenas frustrações no presente para que, no futuro, os problemas da vida possam ser superados com equilíbrio e maturidade” (Almasan & Álvaro, 2006, p.4).

Da mesma forma atuaram como mediadores, explicitando o sentido das regras nas brincadeiras, não de forma autoritária, mas descrevendo os comportamentos desejáveis e indesejáveis, negociando regras, entre outros, com nos exemplos abordados nas categorias. Destaca-se essa função dos educadores como correguladores, na qual chamar atenção para normas pré-estabelecidas, por exemplo, influencia no desenvolvimento dos processos autorregulatórios de cognição, emoção e comportamento das crianças em idade pré-escolar.

De maneira específica, foi possível confirmar que autorregulação das crianças observadas está de acordo com o que foi encontrado na literatura para sua faixa etária, já que possuem controles distintos entre a regulação emocional, comportamental e cognitiva, reiterando que estão em fase de desenvolvimento e adaptação dos processos autorregulatórios. No entanto, é importante salientar que os estudos sobre autorregulação em crianças no Brasil ainda são escassos, sobretudo os que se relacionam a regras.

Apesar de o presente artigo mostrar contribuições sobre regras, limites e autorregulação no desenvolvimento das crianças, esta pesquisa possui certas limitações. As observações foram realizadas com poucos participantes, e o temperamento individual de cada criança é um fator que influencia no processo de autorregulação, variável não considerada no estudo, e que pode dificultar sua generalização (Rothbart, 2011, como citado em Linhares & Martins, 2015). Além disso, por constituir-se de um método observacional de campo, mesmo que não participante, os resultados são passíveis de alterações pela presença das pesquisadoras, já que as crianças podem comportar-se de maneira distinta do comum durante a observação de pessoas externas ao seu cotidiano na creche.

Por se tratar de uma conjuntura específica, com pessoas de classe econômica média-alta, os resultados não devem, necessariamente, ser generalizados para todos os contextos, pois são aspectos que podem influenciar nos processos de desenvolvimento. Dessa forma, abre-se margem

para futuras pesquisas que reflitam sobre diferentes cenários econômicos, sociais, questões de gênero, raça, etnia, etc.

Por fim, para concluir os objetivos do estudo, constatou-se que a categoria de regulação comportamental foi a mais recorrente dentre as categorias de autorregulação, destacando-se o quesito de “obedecer às demandas e direções dos adultos”. Ou seja, podendo relacionar a regulação das crianças com a imposição de regras e limites pelos adultos. Da mesma forma, em relação às categorias de regras, aquela mais utilizada pela professora foi chamar atenção para acordos pré-estabelecidos - a qual diz respeito aos comportamentos do educador que advertem as ações do educando que não estão de acordo com as regras combinadas previamente. Desse modo, foi através das regras e limites aplicados pelos adultos que eles atuaram como correguladores do desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental das crianças, ou seja, no processo autorregulatório das mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almansan, A. D. & Álvaro, T. L. A. (2006). A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança. *Rev. Eletrônica e Científica de Psicologia*, (7).

Araujo, de B. G. & Sperb, M. T. (2009). Crianças e a construção de limites: Narrativas de mães e professoras. *Psicologia em Estudo*, 14 (1), 185-194.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (L.A. Reto & A. Pinheiro, trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Caria, A. S. M. E. (2014). Regras e limites na infância como forma de prevenir a indisciplina na escola. Mestrado em Intervenção Social Escolar, Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco, Portugal.

Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427-438.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.

Felizardo, D. S. V. (2017). A autorregulação da aprendizagem nas primeiras idades. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, PA, Brasil.

Linhares, M. B. M. & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento das crianças. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(2), 281-293.

Lobo, C. J. (2013). A importância do brincar na educação infantil para crianças de 3 a 4 anos. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium- Unisalesiano, Lins-SP, Curso de Graduação em Pedagogia.

Lopes, R. S., Maes, R. K. & Vieira, L.M. (2011). Brincar, regras e limites: uma integração possível. *O Portal dos Psicólogos*, 1-15.

Marca, R. G. C. (2009). O desenvolvimento inicial da autorregulação. In M. L. S. de Moura, D. L. F. Mendes, & L. F. Pessôa. (Org.). *Interação social e desenvolvimento*. (1ed., v. 1, pp. 147-164). Curitiba: CRV.

Menezes, G. S., Tarachucky, L., Pellizzoni, R. C., Perassi, R. L., Gonçalves, M. M., Gomez, L. S. R. & Fialho, F. A. P. (2014). Reforço e recompensa: a Gamificação tratada sob uma abordagem behaviorista. *Projética, Londrina*, 5(2), p.9-18.

Oliveira, T. M.V. de. (2001). Amostragem não probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas, 2 (3), 1-15. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, Brasil.

Veiga, F., & Fernandes, A. (2012). Autorregulação em crianças do jardim-de-infância: adaptação da escala Teacher Ratings of Behavioral Self-regulation in Preschool Children. In actas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação. Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação. ISPA.

Víctora, C. G.; Knauth, D.R. & Hassen, M. N. A. (2000). Metodologias Qualitativa e Quantitativa. In: Pesquisa Qualitativa em Saúde – Uma Introdução ao Tema, 33-44. Tomo Editorial.

Zeni, T. M. (2012). A Construção de limites através dos vínculos afetivos. Monografia de conclusão do Curso da Graduação em Pedagogia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI.