UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

SANDRA APARECIDA SERRA ZANETTI

**Efeitos da Fragilização dos Papéis Parentais em determinados
comportamentos de crianças no ambiente escolar,
na contemporaneidade**

São Paulo

-2008-

SANDRA APARECIDA SERRA ZANETTI

**Efeitos da Fragilização dos Papéis Parentais em determinados
comportamentos de crianças no ambiente escolar,
na contemporaneidade**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica.
Orientadora: Profa. Associada Isabel Cristina Gomes.

São Paulo

-2008-

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Zanetti, Sandra Aparecida Serra.

Efeitos da fragilização dos papéis parentais em determinados comportamentos de crianças no ambiente escolar, na contemporaneidade / Sandra Aparecida Serra Zanetti; orientadora Isabel Cristina Gomes. -- São Paulo, 2008.

198 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Papel dos pais 2. Relações pais-criança 3. Disciplina da criança
4. Crenças em idade-pré-escolar 5. Permissividade dos pais I. Título.

BF723.P25

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sandra Aparecida Serra Zanetti

Efeitos da Fragilização dos Papéis Parentais em determinados comportamentos de crianças no ambiente escolar, na contemporaneidade.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Inicialmente, aos meus pais, Walter e Sonia, por todos estes anos de incentivo e apoio ao estudo; e aos meus dois irmãos, Ana Paula e Sidney, bem como a toda minha família, pelo carinho e importância nesta caminhada.

À Isabel Cristina Gomes, pela orientação extremamente competente, pela forma singular de ensinar seus alunos e presença inestimável em minha formação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Às professoras Audrey Setton Lopes de Souza e Maria de Fátima Araújo, que participaram da Banca do Exame de Qualificação, cujas contribuições foram muito valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, aos pais que gentilmente concederam-me informações preciosas sobre suas histórias de vida; a todas às diretoras e coordenadoras que me propiciaram fazer parte do cotidiano da escola por alguns dias; e às professoras, que me ofereceram um lugar em suas salas de aulas e seus conhecimentos sobre as crianças.

À minha grande amiga Juliana, sempre presente em minha vida de maneira delicada e especial, oferecendo-me compreensão, carinho e ajuda em tudo que estivesse ao seu alcance.

Ao Luis, pelo companheirismo, dedicação, generosidade e apoio significativos tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Aos meus amigos queridos, Raquel, Sinara, Carlos, Tânia, Daniele, Caroline, Chrysthie, Carolina, Fernanda e Fábio pela forma singular com que se tornaram essenciais em minha história.

À Maria, Maíra e Lúcia, companheiras de pós-graduação, de congressos e trabalhos, por terem se tornado minhas referências e amigas.

À minha terapeuta, pela continência que, em diversos momentos, ajudou-me a organizar minhas angústias e transformá-las em trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

“A base sólida de nossa visão do mundo e também o grau de sua profundidade são formados na infância. Essa visão é depois elaborada e aperfeiçoada, mas, na essência, não se altera”.

Arthur Schopenhauer.

RESUMO

Zanetti, S. A. S. (2008). Efeitos da Fragilização dos Papéis Parentais em determinados comportamentos de crianças no ambiente escolar, na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O fenômeno da ‘fragilização dos papéis parentais’, presente na família contemporânea, está relacionado a dificuldades que os pais possuem em educar seus filhos, na atualidade, devido à insegurança e dúvidas quanto ao posicionamento que devem assumir perante os mesmos. Frente o exposto acima, esta dissertação teve como objetivo compreender a correlação entre pais que apresentavam características da fragilização dos papéis parentais com o aparecimento de comportamentos freqüentes de agressividade, teimosia e/ou agitação em crianças de dois a cinco anos de idade, num ambiente escolar. Partimos da hipótese de que crianças que estivessem manifestando estes comportamentos na escola, diante do professor, pudessem estar revelando, como num sintoma, um posicionamento enfraquecido de autoridade de seus pais. Utilizamos uma metodologia de pesquisa de campo, de delineamento de estudo de ‘caso-controle’, através da comparação entre grupos com uma abordagem qualitativa. Visamos o contato com este fenômeno pela escola. Foram realizadas observações de crianças e entrevistas semi-estruturadas com os professores e pais, contando com roteiros de entrevista previamente desenvolvidos. Finalmente, uma observação de interação lúdica dos pais com seus filhos. O material coletado foi analisado, em cada família, através de quatro categorias de análise, tendo-se como referencial teórico a psicanálise, em especial, Freud e Winnicott; bem como, a construção teórica sócio-cultural, histórica e psicológica a respeito do fenômeno em questão. Verificamos que a presença da ‘fragilização dos papéis parentais’ está relacionada aos pais cujos filhos manifestavam comportamentos freqüentes de agressividade, teimosia e/ou agitação na escola. Este fenômeno sofre influências de fatores e valores contemporâneos, contudo tais influências somente são capazes de gerar conflitos quando articuladas a dificuldades nas dinâmicas do casal conjugal e parental, favorecendo, desta forma, falta de coerência e consistência no relacionamento dos pais entre si e, conseqüentemente, destes com os filhos.

Descritores: papel dos pais; relações pais-criança; disciplina da criança; crianças em idade pré-escolar; permissividade dos pais.

ABSTRACT

Zanetti, S. A. S. (2008). Effects of the Weakening of parental role in some behaviors of children in the school environment, in contemporaneity. Master's Dissertation, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The phenomenon of the 'Weakening of parental role', in contemporary family, nowadays, is related to difficulties that parents have in educating their children, which is due to insecurity and doubts about the position that they should assume before their children. Facing that, this dissertation aimed to understand the correlation between parents who showed characteristics of the 'weakening of parental role' and the frequent emergence of aggressive behaviors, stubbornness and/or agitation in children from two to five years old, in a school environment. We hypothesized that the children who were expressing these behaviors at school before the teacher could be revealing, as a symptom, a weakened position of their parents' authority. We used a methodology of field work, the design study of 'case-control', through the comparison among groups with a qualitative approach. We intended the contact with this phenomenon through school. Children were observed as well as parents and teachers were interviewed with routed interviews previously developed. Finally, it was observed the 'playful interaction' of parents and their children. The material collected was analyzed in each family, in four categories of analysis, with a theoretical reference of the psychoanalysis, particularly, Freud and Winnicott, as well as the socio-cultural, historical and psychological theoretical construct about the phenomenon. We note that the presence of the 'weakening of parental roles' is related to parents whose children demonstrated frequent aggressive behavior, stubbornness and/or agitation in school. This phenomenon is subjected to influences of contemporary aspects and values, although those influences are only able to generate conflicts when articulated with the difficulties in the dynamics of marital and parental couple, favoring for this, the lack of coherence and consistency of parents in their own relationship and consequently, with their children.

Descriptors: parental role, parent-child relations; child discipline; preschool aged children; permissiveness of their parents.

SUMÁRIO

Capítulo I

Introdução.....	p. 11
1. Apresentação.....	p. 11
2. Revisão Bibliográfica.....	p. 13
3. Justificativa.....	p. 21

Capítulo II

A Família Contemporânea.....	p. 23
1. Transformações da Família.....	p. 23
2. A Família Contemporânea Brasileira.....	p. 28

Capítulo III

Perspectivas Histórica, Sócio-Cultural e Psicológica do fenômeno da ‘Fragilização dos Papéis Parentais’.....	p. 36
1. Perspectiva Histórica.....	p. 37
2. Perspectivas Sociológica e Cultural.....	p. 52
3. Perspectiva Psicológica.....	p. 62
4. Finalizando a Discussão.....	p. 69

Capítulo IV

Interfaces da Parentalidade no Desenvolvimento Infantil.....	p. 71
1. A Construção da Parentalidade.....	p. 71
2. As Fases do Desenvolvimento Infantil.....	p. 77
3. O Desenvolvimento sob a óptica do Princípio de Autoridade	p. 84
4. Conseqüências da ausência do Princípio de Autoridade.....	p. 88

Capítulo V

Objetivos.....	p. 92
-----------------------	--------------

Capítulo VI

Método.....	p. 93
1. Fundamentação Metodológica.....	p. 93
2. Descrição de Participantes, Procedimentos e Materiais Utilizados.....	p. 95
3. Forma de Análise dos Resultados.....	p. 102
4. Descrição das Pré-Escolas Participantes.....	p. 103
5. Aspectos Éticos.....	p. 106

Capítulo VII

Resultados	p. 108
1. Categorias de Análise.....	p. 108
2. Apresentação das Famílias.....	p. 110
Grupo A	p. 111
Família 1A	p. 111
Família 2A	p. 122
Família 3A	p. 130
Grupo B.....	p. 138
Família 1B	p. 138
Família 2B	p. 144
Família 3B	p. 150
3. Comparação entre Grupos.....	p. 158

Capítulo VIII

Discussão Final.....	p. 171
-----------------------------	---------------

Capítulo IX

Referências.....	p. 180
-------------------------	---------------

Anexos.....	p. 192
--------------------	---------------

Anexo A - Roteiro de Entrevista com os Professores.....	p. 192
Anexo B - Roteiro de Entrevista sobre Dinâmicas e Papéis Parentais.....	p. 193
Anexo C - Parecer do Comitê de Ética.....	p. 195
Anexo D - Termo de Consentimento da Escola.....	p. 196
Anexo E - Termos de Consentimento dos Professores.....	p. 197
Anexo F - Termo de Consentimento dos Pais.....	p. 198

Capítulo I: Introdução

1. Apresentação

Deparei-me com a oportunidade, durante a graduação, de participar como estagiária do ‘Laboratório de Casal e Família: clínica e estudos psicossociais’¹ realizando atendimentos clínicos a casais, que chegavam com uma demanda voltada ao filho. Confesso que foi surpreendente a experiência de ter sido apresentada ao universo da família e do casal sob o vértice da teoria psicanalítica, às suas dinâmicas particulares e determinações inconscientes; bem como, muito gratificante o trabalho, que podia contar com uma base sólida de corpo teórico e supervisão de alta consistência.

Realizando os atendimentos, contudo, foi notável perceber o quanto parecia natural a alguns pais se posicionarem de maneira insegura diante do filho, portando uma espécie de um ‘não-saber’ em relação a um conhecimento particular sobre ele, como se imaginassem que existissem conhecimentos específicos sobre uma criança que, à priori, desconheciam. Pais que procuravam em opiniões alheias, de especialistas, e em desespero, na maioria dos casos, informações sobre *como educar* seus próprios filhos, porque por algum motivo não se sentiam capacitados para isto.

A princípio imaginei que esse fenômeno se vinculava justamente ao fato destes pais necessitarem de um atendimento psicológico, mas, com o tempo, ao me aprofundar neste tema em livros e artigos, compreendi que era como se na contemporaneidade este modo ‘desimplicado’ e inconsistente de lidar com os filhos estivesse se tornado natural.

Constatei, então, a abrangência e relevância deste fenômeno ao perceber o fato de que também despertou o interesse de espectadores de diversos países através de programas de televisão que tratam deste tema. Um *site* da Internet aponta “Nanny 911”, transmitido pela

¹ Coordenado pela Profa. Associada Isabel Cristina Gomes (IPUSP).

Fox na Inglaterra, como “um programa que se foca em pais que, por uma razão ou outra, perderam completamente o controle de seus filhos”². Segundo este *site*, o programa foi *premiado* porque *ensina* aos pais como criar um ambiente de respeito através do apoio recíproco entre eles, *que, então, passam a confiar mais em suas habilidades parentais*, através da intervenção de uma babá. Sucesso na Inglaterra e nos Estados Unidos, este tipo de programa também ganhou sua versão brasileira, produzido pela emissora ‘SBT’: o ‘Super Nanny’. Segundo um outro *site* da Internet³, baseado em diversos ‘reality shows’ familiares, “como ‘Little Angels’ e ‘SOS Babá’ (Discovery), o ‘Super Nanny’ recebeu inscrições pelo *site* da emissora de mais de três mil famílias interessadas em participar do programa”, e atingiu sua *terceira temporada* com o interesse de participação de mais de vinte mil famílias⁴.

Há, atualmente, diversos outros *sites* voltados para este tema. Alguns deles interativos, como no *site* da *Uol*, onde há uma coluna, em forma de programa, chamado “Momento Família”⁵. Neste, uma psicóloga se dispõe, semanalmente, a responder dúvidas sobre como educar os filhos. Dentre as dúvidas, podemos perceber pais desorientados com filhos que revidam às ‘palmadas’; que não sabem se devem ou não proibir; o momento de impor um limite, um castigo ou que não conseguem fazer isso; e que se mostram ambivalentes diante destes dilemas. De modo geral, pais que estão ‘presos’ num posicionamento *fragilizado de seus papéis*, tal como nós nos interessamos em estudar, e que nos focaremos em descrever e analisar durante todo este trabalho.

Esta breve apresentação comporta elementos que acreditamos serem suficientes para definirmos que estamos, portanto, diante de um fenômeno característico da sociedade contemporânea, de pais que *sentem culpa, dúvida e/ou insegurança em relação ao próprio*

² <http://www.parentstv.org/PTC/publications/bw/2004/1108best.asp>

³ <http://www.midiativa.org.br/index.php/midiativa/content/view/full/2466>

⁴ Esta informação foi concedida por profissionais da equipe do programa ‘Super Nanny’.

⁵ Este programa foi realizado no dia 09/08/2005: <http://noticias.uol.com.br/uolnews/familia/>

posicionamento enquanto pais, diante do que podem, devem ou não fazer por seus filhos; o que denominamos de ‘fragilização dos papéis parentais’.

2. Revisão Bibliográfica

O trabalho de levantamento bibliográfico, em periódicos nacionais e internacionais, nos ofereceu acesso a diversos artigos que nos demonstraram, que há, atualmente, um grande número deles focados em estudar um tema que se relaciona com o nosso: a relação direta que possa existir entre *as práticas dos papéis parentais e o desenvolvimento emocional dos filhos* ou o *comportamento manifesto dos mesmos*. E, embora, em sua maioria, a abordagem teórica destas pesquisas não se relacione com a nossa – ou seja, tratam-se de publicações que não se baseiam na abordagem psicanalítica para compreensão dos dados - optamos por apresentá-los, pois consideramos que, além de possuírem corpo teórico, conclusões e reflexões consistentes, estas podem contribuir para o nosso estudo.

Apresentaremos, inicialmente, um artigo intitulado “Culture, stress and the parent-child relationship: a qualitative study of parents’ perceptions of parenting” (Sidebotham, 2001) do Reino Unido, que procurou investigar aspectos da vida cotidiana que os pais consideram interferir em suas práticas parentais e na relação com seus filhos.

De forma geral, o autor conclui que atualmente a cultura tem interferido no relacionamento entre pais e filhos de tal modo que ainda que os pais manifestem uma visão positiva sobre seus filhos, em muitos casos não conseguem manifestar um sentimento positivo em relação à prática da paternidade. Isto principalmente porque, ainda segundo o autor, as condições sócio-culturais contemporâneas atuais têm propiciado aos pais um sentimento grande de incapacidade diante de exigências cada vez maiores em suas práticas parentais, ditadas por esta cultura.

Este autor ressalta que os principais fatores externos que os pais julgam interferir de forma prejudicial em suas práticas parentais são a *falta de tempo* e as *dificuldades financeiras*. Segundo alguns depoimentos, os pais se sentem pressionados para conseguirem conciliar tarefas domésticas, de paternidade e profissionais; além disso, consideram o alto custo que envolve educar uma criança atualmente e as demandas de consumo exacerbadas das mesmas.

Na análise qualitativa dos dados deste trabalho podemos perceber relato de pais que demonstram procurar ser pais perfeitos: “*Eu suponho que tento ser um pai perfeito, que nunca perde a paciência, que não grita [com o filho] com todas as forças, de lá do fundo do quintal, todas as manhãs*”⁶ (p. 479, tradução nossa); e que se sentem *culpados* quando percebem que não estão conseguindo cumprir com as expectativas sociais sobre eles, ou quando percebem que passam pouco tempo com suas crianças em função da necessidade de trabalhar. Estes sentimentos acabam provocando um profundo impacto, segundo este autor, e são prejudiciais para a relação pais-filhos porque são fontes de sensações de estresse para os pais.

A ênfase deste artigo esteve em demonstrar que nossa cultura não tem ‘apoiado’ a paternidade, no sentido de proporcionar formas de sustentação simbólica aos pais. Ao contrário, o que têm ocorrido são exigências, cada vez maiores, de que estes garantam e proporcionem boas condições de educação aos filhos para que estes possam ser preparados para a competitividade exigida por um mundo globalizado.

Embora esse estudo se refira ao Reino Unido, concordamos com o autor em termos da validade deste fenômeno no Brasil e em outros países. Parece-nos que, atualmente, embora permaneçam altas as exigências sociais sobre a educação de um filho, o contexto cultural contemporâneo não apóia ou comporta modelos de como exercer o papel parental, algo que se sedimenta nos lares como uma necessidade dos pais atenderem à um modelo ideal, que beira à perfeição. Trata-se, supomos, na verdade, de uma sensação causada por discursos e teorias

⁶ “*I suppose trying to be a perfect parent who doesn’t lose their temper, doesn’t shout at the top of their voices from the bottom of the garden every morning*”

especializadas sobre a criança, altamente difundidas hoje em dia em nossa sociedade, que afirmam de forma direta, através dos meios de comunicação, como os pais devem agir com seus filhos e, indiretamente, que são ‘incompetentes’ em suas práticas⁷.

Este tema se repete em diversas outras pesquisas que ressaltam o fenômeno contemporâneo de pais, de diversas partes do mundo, que sofrem por sentir que não conseguem realizar seus papéis de *maneira satisfatória* ou ‘*eficiente*’. Estes artigos enfatizam a existência de uma correlação significativa entre a ‘falta de eficiência’ na realização das práticas parentais e distúrbios de comportamento nas crianças.

Embora consideremos este tipo de resultado interessante, ressaltamos que nesta dissertação não pretendemos simplesmente correlacionar o ‘grau de eficiência’ das práticas parentais com o comportamento dos filhos, mas, através também de uma correlação, analisar mais profundamente este fenômeno, uma vez que consideramos o indicativo de eficiência pouco expressivo diante da complexidade das dinâmicas e práticas parentais, tal como a psicanálise compreende estas relações. Estas discussões serão mais bem desenvolvidas ao longo do texto, por ora voltemos à revisão da literatura.

Procurando correlacionar o sentimento de competência dos pais com as práticas parentais que desenvolvem, um estudo da Austrália (Sanders & Woolley, 2004) defende a idéia de que pais que são mais permissivos com seus os filhos *apresentam um sentimento de competência reduzido* e que este sentimento corresponde com suas práticas efetivas. Diante destes dados, os autores apontam a necessidade de treinar pais que tenham dificuldades de organização em termos de planejamento e antecipação - pois esta parece ser uma prática comum em clínicas especializadas deste país -, e para a importância de que os pais consigam administrar melhor o tempo para também poderem se dedicar a atividades direcionadas com seus filhos.

⁷ Discutiremos mais profundamente estas questões no Capítulo II – ‘Perspectiva Histórica’.

De acordo com o artigo “Parenting Practices of Mother of Children with ADHD: The Role of Maternal and Child Factor” (McLaughlin & Harrison, 2006) o *sentimento de competência* sentida pela mãe no desenvolvimento de seu papel ao cuidar de uma criança com ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) é o principal fator que pode influenciar no desenvolvimento de sua prática parental. Este estudo encontrou uma relação significativa entre um grau severo de distúrbio de comportamento nestas crianças e um baixo desenvolvimento das práticas parentais, dado que, segundo os autores, possui consistência com estudos anteriores.

Através da análise de prontuários de crianças atendidas em psicodiagnóstico, um artigo intitulado “A relação pais-filhos: um estudo da dinâmica familiar” (Affonso & Mota, 2002), procurou investigar, na Clínica Psicológica do curso de Psicologia do Centro Universitário UniFMU, se a queixa apresentada por pais em relação ao seus filhos, ao procurarem por um atendimento psicológico, tinha ou não relação com o relacionamento familiar. Foram analisados os dados da ‘anamnese’ de 108 prontuários de crianças atendidas entre anos de 1997 e 1999. Segundo os autores, verificou-se que dependendo do problema da criança há um tipo específico de vínculo entre pais e filhos: para crianças com ‘distúrbios de conduta’, o tipo de vínculo predominante é o de abandono e negligência educacional; e para as crianças com ‘distúrbios de socialização’, além do abandono e negligência, verificou-se também a existência de exigências e divergências educacionais por parte dos pais.

Para Simões (1956), as relações entre pais e filhos encerram elementos importantes para o processo de socialização e para o comportamento social das crianças. Esta autora considera que parece haver um acordo geral de que os ‘lares democráticos’ são mais aptos a promover à criança um comportamento social satisfatório, mas afirma que para que esta se torne capaz de atender às exigências culturais do meio, esta democracia deve ser articulada a uma ‘certa medida de controle’. A autora se baseia em outros estudos, como de Baldwin, que

indicam que crianças de ‘lares democráticos’ realizam melhor ajustamento *após os anos escolares*, pois parecem apresentar um *comportamento cruel* nesta faixa etária. E nos explica, ainda de acordo com Baldwin, que este fenômeno pode ser compreendido pela falta de capacidade da criança de manejar suas emoções hostis em tão tenra idade.

Pattie (2005), de Hong Kong, em seu estudo “A Search for New Ways of Describing Parent-Child Relationships” pretendeu se focar no conflito de relacionamento entre pais e filhos provocado pela interferência da cultura moderna na cultura tradicional chinesa. Dentre os resultados, o autor destaca o *comportamento ambivalente dos pais* ao exercer seus papéis e considera que isto se deve ao confronto entre ideais tradicionais, de *autoritarismo* e *submissão*, e modernos, de *igualdade na família*, diante do qual os pais se sentem capturados e em conflito. Consideramos também os temas ‘conflitos de valores na contemporaneidade’ e ‘ideal de igualdade na família’ como aspectos importantes da construção do fenômeno da ‘fragilização dos papéis parentais’ e pretendemos nos deter neles posteriormente⁸.

Procurando estudar papéis de gênero, a transição para a parentalidade e a questão da tradicionalização, Brasileiro, Jablonski & Féres-Carneiro (2002) ressaltam, em seu artigo, a influência de um contexto de aceleradas mudanças culturais e da coexistência de valores tradicionais e contemporâneos na construção da parentalidade, hoje em dia. Sustentam a idéia de que este tipo de interferência só faz aumentar os conflitos e desgastes numa fase que “configura uma das mais dramáticas transições do ciclo de vida familiar, experimentada por mais de 80% da população adulta” (p. 298). Disto concluem que o contexto social com demandas contraditórias promove aos adultos vivências de ambigüidade e ambivalência diante do processo de internalização de conjuntos distintos de identificações e valores, ao longo de seus processos socializatórios. Algo que, também supomos, tem a capacidade de interferir no relacionamento dos pais com seus filhos, na contemporaneidade.

⁸ Capítulos II e III, respectivamente.

Um estudo intitulado “Low-power attributions and maternal emotional disturbance”, (Edwards, 2004), nos aponta que quando pais experienciam práticas mal-adaptadas e seus efeitos negativos, aumentam-se os riscos de haver disfunções em suas práticas parentais. Dentre os resultados, o autor sugere que quando a criança apresenta problemas de comportamento, este pode estar associado a distúrbios emocionais da mãe.

O trabalho intitulado “Early parenting and children’s use of relational aggression in preschool”, de Casas (2003), se propôs a estudar a relação que pudesse se estabelecer entre comportamentos agressivos em crianças pré-escolares e o comportamento de seus pais. Segundo o autor, foi percebida uma correlação positiva entre comportamentos agressivos em crianças pequenas e um comportamento indutivo de culpa em seus pais. Além disso, que estes pais também se reportavam como permissivos e que relatavam a percepção de comportamentos de insegurança em seus filhos.

Durante o processo de levantamento bibliográfico, notamos que na literatura brasileira este tema tem sido apresentado em diversos trabalhos sob o vértice do referencial “teórico-prático do treinamento em habilidades sociais” (Silva & Marturano, 2002). Este tipo de referencial, como os trabalhos apresentados, procura estabelecer correlações de fatores, através de análises *quantitativas* dos dados. Apresentaremos alguns destes principais trabalhos, pois denotam conclusões interessantes e sustentam as discussões até agora expostas.

De acordo com Silva (2003), “as habilidades dos pais ao interagirem e educarem seus filhos parece ser crucial à promoção de comportamentos considerados, pelos pais e/ou professores, como ‘indesejados’” (p. 2). A análise desta autora aponta para correlações significativas entre práticas parentais e determinados comportamentos infantis associados a estas práticas. Em estudo anterior (Silva, 2000), verificou que os pais de crianças que apresentavam maior repertório socialmente adequado, e menores indicativos de problemas de

comportamento, possuíam *maior concordância* quanto às práticas educativas. Dados que, compreende, favorecem uma educação mais *consistente*.

Analisando diversos trabalhos desta área (Brioso & Sarriá, 1995; CID-10, 1993; Conte, 1997; DeBaryshe, Patterson & Ramsey, 1989; Del Prette & Del Prette, 1999; Ingeberman, 1997; Kaiser & Hester, 1997; Kaplan, Sadock & Grebb, 1997; Sidman, 1995; e Webster-Stratton, 1997), Silva & Marturano (2002) apontam que é possível identificar os determinantes para os problemas de comportamento da criança, a partir da análise das ‘habilidades paternas’. Estes diversos pesquisadores, segundo as autoras, “apontam para a existência de uma ligação entre práticas educativas e comportamento anti-social dos filhos, à medida que as famílias estimulam estes comportamentos por meio de disciplina inconsistentes, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades das crianças” (p. 227).

Um outro estudo, de Ferreira & Marturano (2002), nesta mesma vertente, além de estabelecer correlações entre os comportamentos de crianças pequenas e o comportamento de seus pais, nos atenta para algumas decorrências de inabilidades parentais, como comportamentos infantis denominados de ‘externalizantes’. Segundo estas e diversos outros autores que atuam nesta vertente, “comportamentos marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desafio e manifestações anti-sociais são classificados como externalizantes, em oposição a padrões de comportamento internalizantes - disforia, retraimento, medo e ansiedade” (p. 35). Ferreira & Marturano (2002) sugerem que *problemas externalizantes* tendem a ser mais estáveis que os internalizantes e *têm o curso e o prognóstico menos favoráveis*.

À vista de tudo, podemos notar que a maioria dos trabalhos que envolvem nosso tema de estudo procura estabelecer correlações entre o sintoma das crianças e o comportamento dos pais, mas que não recorrem à psicanálise para procurar compreender os dados deste

fenômeno, como pretendemos. Entretanto, estes estudos confirmam nossa hipótese de que pais que estejam presos em uma postura “fragilizada de seus papéis” sentem-se inseguros, com dúvidas e/ou ambivalentes em relação à ‘como, porquê e o quê’ fazer com o filho diante do processo educacional, e que este tipo de postura interfere no comportamento de seus filhos. Destacamos, ainda, que em alguns destes estudos considera-se possível prever o comportamento das crianças a partir da análise das ‘habilidades’ parentais.

2.1 Delineamento do Estudo

Conceição (2004) ao analisar em sua dissertação, a partir de duas revistas brasileiras⁹, as dificuldades que os pais encontram em educar de seus filhos, definiu os principais tipos de comportamentos e atitudes de crianças que os pais, atualmente, consideram não saber lidar. Segundo ela, os maiores índices estão entre os comportamentos denominados de “falta de limite”, “teimosia/birra”, “agressividade”, “mimo/manha”, “desorganização da casa” e “briga entre irmãos”. Um artigo da revista “Crescer em Família”, selecionado por esta autora, intitulado “Criança Difícil”¹⁰, define “três tipos básicos” de comportamento que as crianças apresentam relacionados à ausência do princípio de autoridade: a ‘Criança Agitada’, criança irrequieta “que faz mil coisas ao mesmo tempo, mas não se concentra e acaba deixando tudo pela metade”, gerando irritação nos pais; a ‘Criança Agressiva’, criança ‘mal-educada’ que se comporta de maneira hostil e indelicada todas as vezes que se sente contrariada; e a ‘Criança Teimosa’, “que vive dizendo ‘não quero’, ‘não faço’, ‘não vou’, num tipo ditatorial” (p. 56).

Este estudo contribuiu para o delineamento de nossa pesquisa. Definimos compreender, a partir disso, *a correlação que possa se estabelecer entre pais que apresentam características de fragilização dos papéis parentais com o aparecimento de comportamentos*

⁹ “Crescer em Família”, Editora Globo e “Pais & Filhos”, Bloch Editora.

¹⁰ Revista “Crescer em Família”, Julho de 1996, Editora Globo.

*freqüentes de agressividade, agitação e/ou teimosia em crianças pequenas no ambiente escolar, na classe média da população*¹¹.

Não nos limitaremos à função paterna, apesar deste trabalho estar relacionado a noções de limite e autoridade para a criança pequena porque, conforme será mais bem fundamentado posteriormente, na ‘família contemporânea’ pai e mãe, estão intrinsecamente ligados ao processo educacional dos filhos, uma vez que as mulheres conquistaram ao longo do tempo direitos e poderes no interior da família que as permitem, em muitos casos, atuar nos diferentes papéis e em muitos outros, não ocupar mais o lugar daquela que validava o posicionamento do pai. Do que concluímos que devemos investigar o papel de ambos os pais, até porque na família contemporânea, os papéis não estão definidos à priori, se misturam, se complementam ou simplesmente não são exercidos.

Após a justificativa que se segue, pretendemos nos aprofundar em três temas, de maneira geral, na introdução deste trabalho: a ‘família contemporânea’; o ‘fenômeno da fragilização dos papéis parentais’; e as ‘influências da parentalidade no desenvolvimento infantil’, que serão expostos em capítulos separados, amplamente aprofundados, para que sustentem nossas análises e discussões.

3. Justificativa

Para justificar a realização desta dissertação consideramos necessário acrescentar que:

a) este trabalho se encontra dentro de uma abordagem de medida *preventiva*, pois além de procurar gerar conhecimento que pudesse contribuir para o desenvolvimento de crianças, nos propusemos encaminhar à psicoterapia casos em que acreditamos isto ser necessário; b) insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa, que pretende gerar conhecimento através da *compreensão* de aspectos do *fenômeno*, suas relações e explicações; fato que também impõe

¹¹ Estes critérios de seleção serão mais bem aprofundados e explicitados no decorrer deste trabalho.

limites à pesquisa já que, desta forma, *não* priorizamos quantificações, controle de variáveis ou tratamentos estatísticos para alcançar uma possível avaliação da extensão ou dimensão que o fenômeno pudesse ocupar na sociedade; c) por se tratar de tema atual, foi pouco estudado, o que garante *importância* à pesquisa e, ao mesmo tempo, poucas bases de referência; e d) dentro ainda do que confere *importância* à pesquisa, este trabalho pretendeu gerar conhecimento para a clínica com crianças, atentando para a relação de seus sintomas com o posicionamento de seus pais.

Capítulo II: A Família Contemporânea

1. Transformações da Família

Baseando-se no trabalho de Lévi-Strauss (1956), Roudinesco (2003) nos afirma que foi no seio das duas grandes ordens, a do *biológico*, através da diferença sexual e a do *simbólico*, através da proibição do incesto e outros interditos, que se desenrolaram durante séculos não apenas as transformações próprias da instituição familiar, como também as modificações do olhar para ela voltado ao longo das gerações. No entanto, considera, ainda a partir de Lévi-Strauss, que durante estas transformações foi possível perceber uma variedade infinita de modalidades de arranjos e organização familiares, embora nem todas duradouras e, portanto, esta autora compreende a necessidade de não somente definir a família sob o ponto de vista antropológico, mas também saber qual a sua *história* para que se possa analisar qualquer modificação na atualidade.

Setton (2002) nos assegura que a família é uma instituição que evolui conforme as conjunturas sócio-culturais. Segundo ela, esta instituição revela um poder de adaptação e uma constante resistência em face das mudanças de cada período. Roudinesco (2003) nos assegura que podemos distinguir *três grandes períodos* na evolução da família.

A *primeira* fase se consistiu na família dita '*tradicional*', onde a função estava, acima de tudo, em assegurar a transmissão de um patrimônio. Nesta primeira fase, os casamentos eram arranjados entre os pais sem que a vida sexual e afetiva dos futuros esposos, unidos em idade precoce em geral, fosse levada em conta. Nesta perspectiva, a 'célula familiar' repousava em uma ordem submetida a uma autoridade patriarcal, "verdadeira transposição da monarquia de direito divino" (p. 19). Numa *segunda* fase, a família passou a ser dita '*moderna*'. Esta se tornou "o receptáculo de uma lógica afetiva cujo modelo se impõe entre o

final do século XVIII e meados do XX” (p. 19). Esta ‘célula familiar’ estava fundamentada no ‘amor romântico’ e sancionava a reciprocidade dos sentimentos dos desejos sexuais por intermédio do casamento. Nesta fase houve também a valorização da divisão do trabalho entre os esposos, “fazendo ao mesmo tempo do filho um sujeito cuja sua educação sua nação é encarregada de assegurar” (p. 19). Aqui a atribuição da autoridade tornou-se um motivo de uma divisão incessante entre o Estado e os pais. E, finalmente, na *terceira* fase, a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita ‘*contemporânea*’ ou ‘*pós-moderna*’. Esta família une dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual (Roudinesco, 2003).

Numa análise mais detalhada, observamos que mudanças profundas separam a ‘família tradicional’ da ‘família contemporânea’. Esta evolução demarca processos sócio-culturais que contribuíram e sustentaram estas mudanças. Roudinesco (2003) apontará que a flexibilidade permitida pela sociedade ao redor da instância do casamento e as técnicas que possibilitaram escolha à mulher de gerar filhos, disponibilizaram a mulher um grau de liberdade que chega a ameaçar a família contemporânea enquanto instituição.

1.1 O Processo Histórico

Instaurado como um direito pelos revolucionários em 1792, restrito pelo Código Napoleônico em 1804, proibido sob a Restauração a partir de 1816, restabelecido finalmente pela República em 1884, “o divórcio sempre foi condenado moralmente pelos conservadores, que temiam que sua propagação resultasse na morte da família, na abolição do sentimento da alteridade e, em última instância, no aniquilamento de toda vida social” (Roudinesco, 2003, p. 152). Neste processo, o casamento que sempre foi considerado como um sacramento pelo direito canônico, depois como necessário à legitimação dos cônjuges e de seus filhos no direito laico, perdeu efetivamente sua força simbólica à medida que aumentava o número dos

divórcios. Segundo esta autora, o casamento passou a ser cada vez mais assimilado como um rito festivo que apenas assinala um contrato mais ou menos duradouro entre duas pessoas.

Roudinesco (2003) também aponta que desde sempre, os homens tiveram que aceitar recorrer às mulheres para ‘fabricar’ seus filhos e lhes transmitir seus nomes. Cuidaram, por isso, de regulamentar e dominar o corpo de suas companheiras. No entanto, logo depois da Segunda Guerra Mundial as técnicas de regulamentação dos nascimentos substituíram progressivamente *o coitus interruptus* e o uso de preservativos masculinos. Através da ajuda do planejamento familiar ou recorrendo às diferentes técnicas de impedir a fecundação, as mulheres conquistaram, ao preço de lutas difíceis, direitos e poderes que lhes permitiram *não apenas reduzir a dominação masculina, mas inverter seu curso*.

Na passagem da ‘soberania divina do pai’, na qual a família esteve baseada durante séculos, para a ‘irrupção do feminino’, no século XVIII, com a qual esta Instituição foi desafiada, a autora citada se pergunta se estaremos assistindo ao nascimento de uma onipotência do ‘materno’ que viria definitivamente aniquilar o antigo poder do masculino e do ‘paterno’ em benefício de uma sociedade comunitarista. Isto porque a ordem familiar econômico-burguesa repousava em três fundamentos: a autoridade do pai, a subordinação das mulheres e a dependência dos filhos. E justamente outorgar à mãe e à maternidade um lugar considerável, era proporcionar um meio de controlar aquilo que, no imaginário da sociedade, corre o risco de desembocar em uma perigosa irrupção do feminino. Ou seja, aquilo que sem o devido controle da função materna se transformaria numa sexualidade devastadora: “A mulher deve acima de tudo ser mãe, a fim de que o corpo social esteja em condições de resistir à tirania de um gozo feminino capaz, pensa-se, de eliminar a diferença dos sexos” (Roudinesco, 1944, p. 38, *grifos nossos*).

Tudo se passa como se esse perigo representasse a suspensão da ordem paterna. E sem essa lei simbólica, para a autora, “a família mutilada das sociedades pós-industriais seria,

dizem, perversa em sua própria função de célula de base da sociedade” (Roudinesco, 1944, p. 10). Atualmente, podemos percebê-las entregue aos mais variados padrões – monoparental, homoparental, recomposta, desconstruída, gerada artificialmente, além da nuclear – de maneira que esta instituição estaria incapacitada de transmitir seus próprios valores, um de seus mais importantes alicerces. O que faria com que o Ocidente judaico-cristão ou ainda, a democracia republicana, ressalta Roudinesco (2003), estivessem ameaçados de decomposição, por consequência.

Á vista de tudo, esta autora considera que a *família contemporânea* se assemelha a *uma rede fraterna, sem hierarquia nem autoridade, e na qual cada um se sente autônomo ou funcionando*. Nesta, o casamento perdeu todo seu valor simbólico de outrora, tornando-se apenas um tipo de união, mais ou menos duradoura, que protege os cônjuges de eventuais desordens do mundo. Os filhos são cada vez mais concebidos fora dos laços matrimoniais e assistem às núpcias e divórcios de seus pais. Em lugar da divinização, a família contemporânea se pretende frágil, neurótica consciente de sua desordem, mas preocupada em recriar laços com um equilíbrio que não pode ser proporcionado pela vida social. “Assim fez brotar de seu próprio enfraquecimento um vigor inesperado. Construída, desconstruída, reconstruída, recuperou sua alma na busca de uma soberania alquebrada ou incerta” (Roudinesco, 2003, p. 153). Nas palavras da autora:

De agora em diante esta não será mais vista como uma estrutura do parentesco que restaura a autoridade derrotada do pai, ou sintetizando a passagem da natureza à cultura através de interditos e das funções simbólicas, mas como um lugar de *poderes descentralizado* e de múltiplas aparências. (...) Em lugar daquela induzida pelo mito edipiano, foi instituída outra, *horizontal e múltipla, inventada pelo individualismo moderno* (p. 155).

Roudinesco (2003) destaca, portanto, a influência de valores contemporâneos nas constituições dos novos arranjos familiares. Mas *nos assegura que* apesar de todas estas mudanças sofridas, *a família vem se comportando bem, garantindo a reprodução das gerações e que não está à beira do seu processo de destruição ou dissolução*. Ao contrário,

conjectura ao final de seu trabalho que a família atualmente se apresenta com a função importante de se impor como uma instância de resistência aos princípios modernos da sociedade, efeitos da globalização, e que provavelmente alcançará isso, sob a condição de que saiba manter, como princípio fundador, *o equilíbrio entre o um e o múltiplo* de que todo sujeito precisa para construir sua identidade. Portanto, “A família do futuro deve ser mais uma vez reinventada” (p. 199).

Sarti (2000), ao tratar das transformações que a família tem sofrido, aponta que estas correspondem a uma ação deliberada, no sentido de um projeto emancipador que instituiu novos padrões de comportamento, mas que só foi possível por mudanças, na realidade, exteriores à família, que afetam de maneira decisiva esta esfera da vida social, transformando-a fatalmente.

Para esta autora, as mudanças ocorridas com a família no mundo contemporâneo relacionam-se com a perda do sentido da tradição. “Vivemos numa sociedade onde a tradição vem sendo abandonada como em nenhuma outra época da História” (p.43). E, dessa maneira, os papéis estabelecidos outrora passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social. Este processo, segundo ela, foi impulsionado basicamente pelas mulheres, a partir da possibilidade de controle da reprodução que permitiu à mulher a reformulação do seu lugar na esfera privada e sua participação na esfera pública, como nos apontou Roudinesco. Sarti (2000), nos mostra ainda que os papéis numa família tradicional não eram conflitivos porque estavam predeterminados. E, na medida em que a individualidade ganha força, estes então serão compostos por outros pólos de interesse.

2. A Família Contemporânea Brasileira

Procurando investigar transformações atuais da família no Brasil¹², Araújo (1993) nos assegura que a família contemporânea brasileira definitivamente incorporou a *ideologia individualista* na vertente psicologizante¹³, principalmente no que se refere aos seguimentos médios urbanos. “Essa vertente atribuiu um alto valor à individualidade, à liberdade e à igualdade nas relações pessoais (...). A busca do igualitarismo nas relações pessoais aparece como um ideal perseguido pelas famílias desse seguimento social” (p. 181).

Entretanto, embora se verifique uma predominância de um ideal igualitário no discurso da família de classe média contemporânea brasileira, esta autora considera que este ideal não se viabiliza na prática. O que existe, para ela, é uma tendência desta família se guiar pelo ideal igualitário, algo que se visualiza como meta no horizonte dessas famílias, mas que na prática se traduz em uma ‘família democrática’, e não em uma ‘família igualitária’.

Araújo (1993) nos explica que o ideal igualitário surgiu com o cristianismo primitivo, mas que efetivamente não se concretiza porque necessitaria, como base, de uma sociedade verdadeiramente igualitária. Considera ainda que este ideal de igualdade decorre, em nosso país, da confluência de fenômenos sócio-históricos e culturais, que culminaram em mudanças de valores. Destaca, neste âmbito, a mudança de papel da mulher, fortalecida pelo ideário feminista, e do homem diante desta mulher que se profissionaliza e amplia seu espaço público, refletindo em exigências de condições de igualdade na vida familiar; a falta de perspectiva política no cenário brasileiro, principalmente em tempos de ditadura militar, que favoreceu o desenvolvimento de uma cultura individualista; bem como, a importância da

¹² Mais especificamente, este estudo procurou compreender se a família atual brasileira deve ser considerada como igualitária ou democrática, tomando como referencial de análise a perspectiva crítico-dialética.

¹³ Segundo Araújo (1993), “a vertente psicologizante tem origem no ‘anti-capitalismo romântico’ (século XIX) quando intelectuais, poetas românticos, artistas, em protesto contra a racionalização e proletarianização empreendida pelo desenvolvimento do capitalismo, anunciaram o advento do ser subjetivo não sujeito à divisão do trabalho” (p. 64). Para esta autora, no século XX, psicólogos, educadores, progressistas, continuaram essa tradição, em que a ênfase na individualidade do indivíduo, nas emoções, refletem a dimensão psicológica da vida pessoal.

‘expansão do capitalismo’ que providenciou aos sujeitos ocuparem um lugar na sociedade que se restringe ao âmbito do subjetivo, ao domínio do privado, em que o indivíduo é tomado como o fim em si mesmo, para que fique alienado de suas condições sociais, sustentado e criando valores individualistas¹⁴.

2.1 O Processo de Transformação dos Valores da Família Brasileira

Para compreendermos, contudo, de forma mais detalhada, o modo como estes ideais de igualdade se sedimentaram na família de classe média e urbana brasileira, propormos uma breve retomada histórica.

Há um momento, situado no século XIX, nos aponta Almeida (1987), em que a idéia de família burguesa chega ao Brasil, da mesma forma como chegaram outros ideais: com seus elementos gestado em uma realidade social e econômica completamente diversa da nossa.

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, o modelo da família patriarcal rural-latifundiária foi posto definitivamente à prova, e o modelo de família burguesa gestado na Europa foi introduzido no Brasil. Durante todo o século XIX, o trabalho dos médicos higienistas se desenvolveu em paralelo ao processo de urbanização, procurando consolidar nas famílias brasileiras valores europeus (Almeida, 1987).

Destarte, os ideais de família nuclear foram incorporados pelo Brasil: pai, mãe e filhos, organizados hierarquicamente em torno de uma rígida divisão sexual dos papéis, no qual cabia ao homem o sustento da família, e à mulher a educação dos filhos e o cuidado com o lar. “O sentimento de intimidade familiar, tal como começou a ser concebido e estimulado pelos médicos do séc XIX era, até então, inexistente ou despercebido” (Costa, 1999). Além disso, valores como a disciplina e a higiene foram fundamentais para a consolidação desta família nuclear: assaltada por dispositivos normalizantes, como a higiene, a casa se abre para

¹⁴ No capítulo seguinte nos aprofundaremos nas decorrências destas questões para a construção da subjetividade dos indivíduos.

o convívio social; e, daí em diante esta casa se enriquece em sua intimidade, e os sujeitos, nas suas individualidades (Costa, 1999). Este autor ainda nos assinala que a privacidade familiar - característica da família nuclear burguesa - e o processo de interiorização dos indivíduos progrediram juntos no Brasil. “O amor entre pais e filhos, abrigados por móveis de luxo, refeição sofisticadas e indumentárias bem-cuidados, pôde então florescer” (Costa, 1999, p. 98).

Do final do século XIX até meados do século XX, quatro correntes de pensamento que coexistiam na sociedade desta época passaram a interferir nos valores da família brasileira: o pensamento católico, o positivista, o liberal e o socialista. De modo geral, *pensamento liberal* - contrário aos ideais *católicos* que prezava por uma família hierárquica e sob o princípio da autoridade - incentivou uma maior participação da mulher no espaço público. Este pensamento foi gradativamente ganhando a preferência das famílias mais abertas às mudanças e permeou a educação nos colégios de orientação mais liberal, pois estes propunham uma educação renovada aos filhos. A partir da década de 50, sob as influências das mudanças produzidas no país pela modernização capitalista sob o ideário liberal, a família brasileira começou a assumir um caráter mais progressista. Diante disso, os padrões conservadores que a dominaram por mais de um século começaram a entrar em crise. (Azzi, 1985; citado por Araújo, 1993).

Por volta da década de 60, o movimento feminista que se instalava no cenário internacional, empenhado na luta pela liberdade e igualdade entre os sexos, contestando todas as formas de hierarquia e discriminação social e lutando pela redefinição do papel da mulher na sociedade, chega ao Brasil. Quando isto ocorre, o feminismo exerce influências de fundamental importância no processo de transformação e modernização da família. De acordo com Araújo (1993):

A reivindicação da igualdade, direito à liberdade sexual, fim do padrão moral da virgindade, controle da função reprodutiva, fim da autoridade exclusiva do homem dentro da família,

igualdade de direitos políticos e civis, incluindo mudanças na legislação familiar e trabalhista, levaram a família gradativamente a se reorganizar em função dos novos padrões (p. 50).

Foi diante deste cenário, portanto, que os ideais de igualdade passaram a substituir os de autoridade e hierarquia na família. Na década de 70, o culto à droga e a chamada revolução sexual que predominava na cultura da juventude brasileira, especificamente entre os jovens dos seguimentos médios urbanos, provocaram questionamentos em relação à família, identificada como uma instituição autoritária, conservadora e repressora, o que levou esta a rever seus padrões de moralidade e sexualidade.

Soma-se a este contexto o fato de os anos 70 estarem marcados pelo ‘milagre econômico’, pelo ‘obscurantismo’, pela censura, a repressão e a tortura de presos políticos. Alguns autores apontam que este cenário político providenciou solo fértil à difusão da *Psicanálise* às camadas médias letradas dos grandes centros urbanos brasileiros, que já os vinha conquistando desde os anos 30 (Russo, 2002). Assim como Araújo (1993), Russo (2002) admite a idéia de que essa busca ‘por si mesmo’ invadindo a cultura brasileira pode estar atrelada ao fechamento político da época, que dificultava às pessoas se posicionar ou explorar o ambiente cultural, social ou político.

Devemos ainda ressaltar que o estilo de vida das pessoas, nesta época, sofreu diversas influências em decorrência da melhoria da qualidade de vida da população, o que promoveu e sustentou a interferência da psicanálise e da psicologia nos setores médios; bem como, a incorporação dos valores ‘modernos’ pela família, com a ascensão social (Russo, 2002). Para esta autora, o “desenraizamento com relação ao meio de origem e o contato com valores emergentes na sociedade industrial moderna levam ao questionamento e, no limite, à *desestabilização* dos modelos tradicionais da família, de masculinidade, de feminilidade, de respeito aos mais velhos etc.” (Russo, 2002, pp. 42-3). Santos (1995) sugere que esta difusão da Psicanálise providenciou à cultura da classe média *representações ideais* de sujeito, através da captação imaginária da ‘cura analítica’.

Dando seqüência, na década de 80 temos um cenário econômico de política recessiva, escalada inflacionária, desemprego, queda do poder aquisitivo entre os seguimentos médios da população, o que, segundo Araújo (1993), da mesma forma culminou no fortalecimento do ideal de igualdade na família, pois foi reforçado pela necessidade de se recorrer à ajuda financeira da mulher, que trabalhando ajudaria a garantir a manutenção do padrão de consumo estabelecido.

De modo mais geral, a modernização da sociedade ao longo deste período, segundo Carneiro (1987), desencadeou um processo de individuação que se contrapôs à força ‘englobadora’ da família, provocando um afrouxamento de sua função de controle e a perda do monopólio enquanto agência socializadora. A submissão dos indivíduos a outras autoridades, por sua vez, provocou a fragilização do poder do homem enquanto pai e marido, acarretando, inclusive, no esvaziamento de seu papel de controlador da sexualidade feminina, abrindo um espaço para seu afloramento.

Finalmente, na década de 90, Ribeiro & Ribeiro [1993?] consideram a forte interferência ‘das ciências do comportamento’¹⁵ na formação dos valores família contemporânea. Estas autoras apontam para a incorporação de valores relacionados a “(...) um olhar mais atento para as diferenças individuais, um ideário de carinho e maior envolvimento emocional, um respeito mais acentuado à autonomia dos indivíduos, uma aspiração de mais freqüente diálogo na convivência” (p. 349).

Estas autoras consideram, de modo geral, no que se refere ao âmbito ‘criação de filhos’, que existe uma considerável ‘porosidade à penetração de novas influências’, relacionado a uma expectativa de novas *práticas* onde a “tendência dos pais seria vir a procurar orientação externa à família na criação de filhos’ e o endosso de uma *atitude* na qual ‘o alcance da obediência dos filhos seria obtido pelo recurso à argumentação, antes do uso da

¹⁵ Tematizaremos esta questão no capítulo seguinte.

violência” (p. 350) e atrelam estas mudanças à interferência das ‘ciências do comportamento’ nas práticas parentais.

Cabe ressaltar, de acordo com as autoras, que esses elementos novos se agregam ao ‘ideário conservador’ e, ao mesmo tempo, possibilitam a sua ‘não-ruptura’. Os valores, em muitos casos, se contrapõem e, às vezes, dependem do contexto para serem validados: “O divórcio, aceito amplamente, quando os valores encontram-se localizados na relação mulher-homem, perde sua aceitação quando a sua referência é a criação de filhos” (Ribeiro & Ribeiro, [1993?], p. 343).

Estas autoras sugerem que essas ambigüidades e ambivalências encontradas acabam por instaurar novos limites nas relações entre a esfera pública e esfera doméstica, deslocando os parâmetros da vida privada no sentido de torná-las ainda mais permeáveis a novas orientações e procedimentos.

Para Vitale (2000), as transformações que ocorrem na família, construída entre as gerações, revelam a *coexistência dos valores de hierarquia e de igualdade* no interior da mesma, do moderno e do arcaico como modelos de socialização. Segundo esta autora, o processo de modernização das famílias insere-se num contexto de tensão entre estes ideais, nem sempre nítidos. “Os ideais igualitários de família impregnados pela noção de autonomia e individualidade, convivem com a necessidade social de dependência de seus membros” (p. 92). O que faz com que a família de *camada média*, segundo esta autora, mova-se em uma *trama de ambigüidades*.

À vista de tudo, podemos concluir que as mudanças produzidas na sociedade brasileira nas últimas décadas tiveram grande impacto sobre a família, principalmente nas camadas médias urbanas. No que se refere a esta última particularidade, Velho (1981) supõe que estes seguimentos, considerados vanguardistas, modernos, intelectualizados, têm um compromisso permanente com o ‘novo’ e com a ‘mudança’ e são muito mais permeáveis às ideologias

modernistas. Entretanto, vivem um dilema de conviver entre valores ‘velhos’ e ‘novos’. Segundo Araújo (1993), a coexistência do ‘moderno’ e do ‘arcaico’ tem sido *presença constante* na trajetória da modernidade no Brasil.

Analisando as mudanças provocadas pelo intenso processo de modernização da sociedade brasileira, entre as décadas de 50 e 80, Figueira (1987) notou que no Brasil “a dimensão sociocultural (que inclui o mundo dos objetos produzidos) *parece ser menos resistente à mudança do que a dimensão da subjetividade*” (pp. 12-3, *grifos nossos*). Sugere com isso que as mudanças de valores em nossa sociedade tendem a ocorrer rapidamente somente na superfície, pois na tentativa de solucionar conflitos desta forma, as pessoas se submetem às regras modernizadoras, capazes de provocar um processo de ‘modernização reativa’ e um ‘desmapeamento’.

O conceito de ‘desmapeamento’ se refere à idéia de que a modernização promove a coexistência de ‘mapas’ diferentes e contraditórios, que se encontram em níveis diferentes e relativamente dissociados nos sujeitos, já que ‘mapas’ interiorizados no período da socialização primária entram em conflito com os ‘mapas’ incorporados em períodos posteriores na sua existência, provocando uma situação de crise e desorientação.

Figueira (1987) nos aponta que uma solução possível para este ‘desmapeamento’ é a ‘modernização reativa’ ou a falsa modernização: uma tentativa de solucionar a desorientação que condensa modelos ‘arcaicos’ e ‘novos’; algo que, segundo o autor, pode representar um passo em direção à verdadeira modernização ou o perigo de nunca se chegar lá.

Consideramos importante prosseguir com o autor na explicação deste fenômeno do ‘desmapeamento’ porque, embora ele se baseie em épocas anteriores, conjecturamos que esta discussão permanece atual, tendo em vista o que sugerem autores contemporâneos. Figueira (1987) se baseia em Foucault (1984) para demonstrar a diferença entre regras de primeiro e segundo grau. Segundo Figueira (1987), a regra de primeiro grau se baseia em valores de

hierarquia e, como uma autoridade externa ao sujeito, define o conteúdo de seu comportamento, de maneira fixa. As regras de primeiro grau dão ênfase aos códigos e são fundamentais para a família hierárquica. A regra de segundo grau, no entanto, apesar de emanar do exterior do sujeito não pretende definir o seu comportamento: determina apenas que um certo procedimento ou mecanismo de que o sujeito é capaz (de pensar) entre em campo para que *este decida* o que é melhor ser feito.

Portanto, seguindo o pensamento do autor, quando uma família hierárquica cultiva o ideal de que as mulheres deveriam manter a virgindade antes do casamento, tratava-se de uma regra de primeiro grau. Com a modernização, a proposta é de que uma família com base no igualitarismo transforme aquela regra de primeiro grau em segundo: cabendo às mulheres decidir, portanto, perder sua virgindade anterior ou posteriormente ao casamento. Entretanto, em virtude de um ‘desmapeamento’, a família, ou alguns de seus membros, poderiam procurar solucioná-lo através de uma ‘modernização reativa’, formulando uma ‘regra de primeiro grau com conteúdo modernizado’, o que se traduziria no oposto do esperado pela modernização: a regra de que as mulheres *devem* perder a virgindade antes do casamento.

Este percurso sobre a história da incorporação de valores da família brasileira nos levou ao conhecimento de que valores ‘modernos’ e ‘arcaicos’ tendem a se confrontar e coexistir, favorecendo a construção de uma história marcada por ‘desmapeamentos’ e ‘modernizações reativas’. Isto nos leva a supor que, provavelmente, os sujeitos necessitavam de um período maior para que a incorporação do ‘novo’ ocorra de maneira mais elaborada e menos conflituosa. É o que nos aponta Salem (1980):

Assim, no confronto entre o velho e o novo, o princípio não é alijado como um paradigma anacrônico, mas antes internalizado e vivenciado pelo novo. Este só é capaz de contestar o velho por meio de passos lentos, sucessivos e, muitas vezes, oscilante e inseguro. Por sua vez, o novo semeia a revolução no velho estimulando sua revitalização e seu movimento. É por meio dessas violentações mútuas que a história das gerações é criada e estruturada (p. 213).

Capítulo III: Perspectivas Histórica, Sócio-Cultural e Psicológica do fenômeno da “Fragilização dos Papéis Parentais”

Neste capítulo pretendemos abordar de maneira mais detalhada o fenômeno que denominamos de ‘fragilização dos papéis parentais’ definido na introdução deste trabalho, grosso modo, como “pais que sentem culpa, dúvida e insegurança em relação ao próprio posicionamento enquanto pais, diante do que podem, devem ou não fazer por seus filhos”.

Procuraremos explorar as particularidades do fenômeno em três perspectivas: histórica, sócio-cultural, e psicológica. A importância deste tipo de abordagem está em considerar que fenômenos psíquicos não se reduzem à fenômenos psicológicos, ou seja, em não desconsiderar a multiplicidade de fatores e influências que sofre o homem – neste trabalho, principalmente contemporâneas -, e procurar abordá-las, já que supomos que desta forma obteremos uma compreensão mais abrangente e profunda da construção do fenômeno.

Também compreendemos que este tipo de abordagem segrega partes do fenômeno que naturalmente são interligadas. Entretanto, acreditamos que esta forma de separação didática pode colaborar para um melhor entendimento de como estes processos evoluem e se desenvolvem, para posteriormente, podermos articular nossas reflexões e constatações de maneira integrada.

Iniciaremos com a perspectiva histórica, na qual daremos ênfase à compreensão das condições que o contexto histórico reservou à relação pais-filhos na contemporaneidade. Em seguida, a perspectiva sócio-cultural nos dará subsídios para compreendermos as condições atuais em que se desenvolvem os papéis parentais; e, finalmente, como todos os fatores abordados poderão interferir num nível psicológico, determinando e remodelando estruturas e dinâmicas individuais e familiares.

1. Perspectiva Histórica

“Refletir sobre a criança requer, pensar nos modos de educar que historicamente são correlatos ao trajeto da existência infantil”.

Boto (2002)

A abordagem desta perspectiva nos proporcionará refletir a respeito de como o relacionamento entre o adulto e a criança foi se estabelecendo ao longo dos tempos e, conseqüentemente, sobre as decorrências desta relação para a constituição de uma representação, na sociedade, do que é ser uma criança e da necessidade de educá-la.

Para tanto, nosso principal objetivo esteve em apreender o tipo de representação social que a criança possui na contemporaneidade, além dos discursos sociais referentes à necessidade de educação desta criança para, com isso, alcançarmos o porquê do processo de educação vinculado à necessidade de disciplina pode estar enfraquecido, atualmente.

São diversos os estudos que se propõem a nos mostrar que a infância, ou o sentimento e a idéia que temos dela não é uma categoria natural. Com isto quer se dizer que quando nos deparamos com uma série de concepções e sentimentos sobre uma criança, isto é, na verdade, um resultado de um processo que foi construído ao longo da história. Philippe Ariès (1975) foi pioneiro em apresentar a história da origem da infância ao mundo, quando discorreu sobre o longo trajeto, durante a Idade Média, da construção do sentimento de infância até sua solidificação, tal como a modernidade do Ocidente se apercebe desta representação. Desta forma, acreditamos que explorar aquilo que o contexto histórico reservou à construção deste sentimento de infância para a atualidade pode nos trazer importantes subsídios para compreendermos decorrentes implicações desta construção no modo como passou a se estabelecer o relacionamento entre pais e filhos na contemporaneidade.

1.1 A ‘Construção da Infância’ na história social da Criança

Muito pouco se sabe de atitudes dos adultos frente a crianças na antiguidade, mas tem-se a informação de que havia uma preocupação com relação aos cuidados e proteção que necessitavam, além da escolarização. Entretanto, segundo Postman (1999), foi após as invasões dos bárbaros ao Império Romano, com o sepultamento da cultura clássica, que a Europa entrou na chamada ‘Idade das Trevas’ e com ela todo o sentimento ou idéia de infância que havia sido construído até então também foi sepultado.

Nesta época da história, este autor chama nossa atenção para o fato de que a capacidade de ler e escrever, bem como a educação, também desapareceram. O porquê deste desaparecimento de quase mil anos é um mistério profundo, segundo o próprio. Não que o alfabeto tenha desaparecido, explica ele, mas sim a capacidade do leitor interpretar e compreender o que se escrevia. E com isso, num mundo não letrado *não houve a necessidade de distinguir com exatidão a criança do adulto*, “pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la” (Postman, 1999, pp. 27-8).

Da mesma forma, Ariès (1975) irá nos apontar que até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não procurou representá-la. Postman (1999) atribuiu esta ‘falta de lugar’ à infância à falta da necessidade de instrução, conforme já apontando; bem como, à falta do conceito de educação e à falta do conceito de vergonha, pois estes três aspectos faziam com que não fosse necessário criar-se uma categoria à parte dos adultos.

Ariès (1975) realizou seu trabalho procurando recuperar a representação de infância desta época e nos demonstra que foi por volta do século XIII que começou a surgir algum tipo de representação de criança um pouco mais próximo do sentimento moderno: “surgiu um anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente” (p. 52). Um segundo modelo de criança, segundo o autor, foi “o menino Jesus, ou nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternagem da Virgem e ao culto de

Maria” (Ariès, 1975, p. 53). E um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: “a criança nua” (p. 53). Ariès (1975) irá nos explicar que no grupo formado por Jesus e sua mãe, os artistas passaram a sublinhar os aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância. Dessa iconografia religiosa da infância, aponta este autor, nos séculos XV e XVI se destacará a iconografia leiga. No entanto, não seria ainda uma representação da criança sozinha, mas com sua família. A criança estava misturada com os adultos e em toda reunião para o trabalho, passeio ou jogo havia crianças e adultos. Esta idéia confirma a de Postman (1999) que nos garante que o espaço para criança não existia, simplesmente por não se sentir necessidade da criação de um espaço reservado para ela.

Ariès (1975) ressaltará que o século XVII foi de notada importância na evolução dos temas da primeira infância. Neste século os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII: o gosto manifestado na mesma época nos modos particulares e carinhosos como passaram a chamar as crianças pequenas e uso, pelos adultos, de um vocabulário específico para crianças.

Estas descobertas da primeira infância geraram sentimentos, mas poucos admitiam que fossem dignos de serem expressos. Ariès (1975) nos dá um exemplo de uma avó, Madame de Sévigné¹⁶, que se aventurou a descrever sua netinha, de uma forma que nos dá a dimensão de descobertas do encanto pela criança:

Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita. Lá vem ela. Dá-me um beijo lambuzado, mas nunca grita. Ela me abraça, me reconhece, ri para mim e me chama só de Maman (em vez de Bonne Maman) (...) Eu a amo muito. Mandeí cortar seus cabelos, e ela agora usa um penteado solto. Esse penteado é feito para ela. Sua tez, seu pescoço e seu corpinho são admiráveis. Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. *Distraio-me com ela horas a fio* (Ariès, 1975, p. 68, *grifos nossos*).

¹⁶ Lettres, 8 de janeiro de 1672

Ainda para o autor acima, com a evolução deste sentimento, no século XVI, nas camadas superiores da sociedade, um traje especial passou a distingui-las dos adultos, demonstrando-nos com isso a necessidade simbólica de distinguir uma categoria de outra. Além disso, o sentimento de infância que surgia estava atrelado a uma percepção da criança como *ingênua, gentil e graciosa* que se transformava em *fonte de distração e de relaxamento para os adultos*, tal como podemos perceber no relato de Madame de Sévigné.

Postman (1999) irá relacionar o nascimento do sentimento de infância com avanços tecnológicos da época. Segundo este autor, a partir de meados do século XV, temos na Europa a invenção da impressão com caracteres móveis, a prensa tipográfica. Esta invenção trouxe consigo *a possibilidade dos indivíduos falarem e pensarem sobre eles, um senso de eu, que “foi a semente que levou fim ao florescimento da infância”* (Postman, 1999, p. 42, *grifos nossos*). No entanto, tal como nos apontou Ariès (1975), para este autor a solidificação deste conceito ainda levaria mais dois séculos, ao menos. Com esta invenção tecnológica, formou-se, segundo Postman (1999), uma “nítida divisão entre aqueles que sabiam ler e os que não sabiam, ficando estes últimos limitados por uma sensibilidade e um nível de interesses medievais, ao passo que os primeiros eram lançados num mundo de novos fatos e percepções” (p. 42). Nas palavras do autor, com esta invenção “o que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. *E ao chegar, deixou para trás as crianças*” (Postman, 1999, p. 50, *grifos nossos*).

Portanto, a partir daí, tal como propõe o autor, *a idade adulta tinha de ser conquistada*. “Tornou-se uma realização simbólica e não biológica” (p. 50). Desta forma, através da necessidade de aprender a ler, para conquistar o mundo dos adultos, da *necessidade de educação*, foi instaurado o conceito de infância, tendo como base para isso, a *falta de educação* que separaria as crianças dos demais da sociedade. A partir de então, a civilização

européia também reinventou as escolas. “E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade” (Postman, 1999, p. 50).

Diante disto tudo, podemos perceber que a idéia de infância praticamente nasce conjuntamente com a de educação, ou com a necessidade de educação. Compreendendo esta ‘necessidade de educação’ enquanto necessidade de instrução, neste primeiro momento. Ariès (1975) demonstra como este conceito de educação se difundiu pela Europa e como este conceito passou a ser atrelado ao conceito de *necessidade de disciplina*, num segundo momento, pois para que uma criança fosse educada, instruída e concentrasse-se nos livros, a disciplina era de fundamental importância, como veremos.

1.2 A necessidade da Escola e da Disciplina

Em acordo com os apontamentos de Postman (1999), para Ariès (1975), foi no século XV que homens adeptos da ordem, organizadores esclarecidos, procuraram difundir uma idéia nova da infância e de sua educação. Segundo Ariès (1975) para o Cardeal d’Estouteville as crianças não podiam ser abandonadas sem perigo a uma liberdade sem limites hierárquicos, elas precisavam ser educadas por uma ‘disciplina maior e princípios mais estritos’. Por isso, segundo este cardeal, os ‘mestres de escola’ não poderiam ser ‘camaradas’ da criança: “eles deviam formar espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (Ariès, 1975, p. 179).

Com isso, segundo este autor, aos poucos, os governos autoritários e hierarquizados dos colégios permitiram, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, chegando a ser humilhante.

Para Postman (1999) esta atitude severa estava associada à necessidade de instaurar nas crianças um *autocontrole*. O comportamento de quietude, imobilidade e contemplação tornaram-se extremamente valorizados para que os comportamentos que outrora estavam

naturalizados, de espontaneidade da criança, fossem drasticamente modificados e uma aprendizagem com livros fosse possível.

Contudo, no século XVIII, na França, a opinião pública manifestou uma repugnância pelo regime disciplinar escolástico, tal como estava instituído, que resultou na supressão do mesmo. Este relaxamento correspondeu a um novo sentimento de infância que se desligava do sentimento de sua fraqueza e que não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. “Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentimento de sua dignidade” (p. 182) E esta preparação exigia *cuidados e etapas, uma formação*. Segundo Ariès (1975), “Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX” (p. 182).

Portanto, conforme já apontamos, a solidificação do sentimento de infância se desenvolvia à medida que também se desenvolvia a necessidade de educação, enquanto instrução e disciplina: “onde a instrução foi altamente valorizada, havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente” (Postman, 1999, p. 53). Desta forma, segundo o autor citado, a infância passou a ser definida pela frequência escolar e a descrição de infância ficou atrelada aos estágios que em cada etapa desta infância deveria ser alcançado.

Há algo de extrema importância que acontece juntamente com a solidificação da infância: segundo Ariès (1975), o *modelo da família moderna* também ganha sua forma. Este autor irá nos demonstrar que a exigência social de que as crianças fossem formalmente educadas por longos períodos levou a uma *reformulação no relacionamento entre pais e filhos*.

Retomando nosso trajeto, para Postman (1999) foi a partir do século XVII que as expectativas e responsabilidade dos pais em relação a seus filhos se tornaram mais sérias quando estes pais “passaram a ser tutores, guardiões, protetores, mantenedores, punidores, árbitros do gosto e da retidão” (Postman, p. 58). Uma nova atmosfera reinava nos lares: o da necessidade destes pais assumirem as funções de educadores e teólogos, pois “tiveram de se

preocupar com a tarefa de fazer de seus filhos adultos instruídos e tementes a Deus” (p. 58). No entanto, com o passar dos tempos, afirma este autor, houve uma extensão do número de escolas e estas *responsabilidades começaram a ser delegadas*, de maneira que sobrasse para a relação entre pais e filhos algo de maior proximidade e carinho, conforme poderemos perceber adiante.

1.3 A Família entre a necessidade de educação delegada e imposta

Na história da Família poderemos verificar que esta instituição se transformou profundamente a medida em que modificou suas relações internas com a criança, conforme já apontamos anteriormente (Ariès, 1975).

Ariès (1975) nos expõe que, durante a Idade Média, as famílias haviam desenvolvido o hábito de enviar seus filhos, de qualquer classe social, para a casa de outras famílias, onde seriam educadas num outro ambiente e aprendessem maneiras de um cavaleiro ou de um ofício, ou mesmo para que freqüentassem uma escola e aprendessem as letras latinas, porque nesta época a escola era ainda uma exceção.

Este panorama nos demonstra que nesta época desde cedo *a criança escapava à própria família*. E, portanto, a família não podia alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. No entanto, a partir do século XV os sentimentos se transformaram: com a participação cada vez mais freqüente da escola nas sociedades a aprendizagem começou a ser delegada à estas o que levou a uma aproximação da família e das crianças, e do sentimento de infância, outrora separados. A partir de então, segundo Ariès (1975), *a família se concentrou em torno das crianças*. Para ele, os progressos do sentimento da família seguem os progressos da vida privada, da intimidade doméstica. “O sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior: ele exige um mínimo de segredo” (Ariès, 1975, p. 238).

Dentro deste contexto, um fenômeno começa a contagiar a literatura, extensamente difundida nos séculos XVI e XVII: Ariès (1975) assinala que alguns autores importantes da época começaram a se preocupar em difundir idéias relacionadas à necessidade de disciplina, enquanto ‘civildade’. Surgiram os tratados de cortesia que procuravam ensinar higiene às pessoas, como a necessidade de lavar as mãos e de que aquele que se sentasse à mesa tivesse que estar limpo. Havia também tratados escritos para crianças e jovens, estes eram chamados de “Babes Books”: “ensinavam a falar corretamente, a cumprimentar, a dobrar o joelho diante do senhor, a não se sentar sem ter sido convidado, a responder às perguntas” (Ariès, 1975, p. 245).

Segundo Boto (2002), o que podemos perceber diante de todo este panorama histórico é que o nascimento da representação da criança esteve bastante comprometido com a idéia da *insuficiência* ou do *caráter incompleto* da condição infantil em relação a seu almejado ponto de chegada: o ser adulto.

Com a evolução deste mundo privado, a família, a saúde e a educação passaram a ser, no século XIX, as duas principais preocupações dos pais. Para Ariès (1975), comparando ao século XVII em que a criança era um objeto de distração, um instrumento de uma especulação matrimonial e profissional, destinada a promover um avanço da família na sociedade, no século XIX vemos emergir uma rotina elementar para garantir uma boa educação à criança: “Esse grupo de pais e filhos, felizes com a sua solidão, estranhos ao resto da sociedade, não é mais a família no século XVII, aberta para o mundo invasor dos amigos, clientes e servidores: *é a família moderna*” (Ariès, 1975, p. 270, *grifos nossos*).

O aparecimento da infância instaurou nos pais, portanto, a preocupação em relação à necessidade de educação desta criança para que esta possa obter *carreira e futuro*. Para Ariès (1975) a família moderna separa-se do mundo e põe toda a energia do grupo na promoção das crianças e sem nenhuma ambição coletiva.

Postman (1999) chama nossa atenção ao fato de que desde esta época podemos perceber a presença de um discurso de que recai sobre pais e mestres (e, mais tarde, sobre o governo) uma grande responsabilidade pelo que será de uma criança. “Uma criança ignorante, despida de vergonha, indisciplinada, *representava o fracasso dos adultos*, não da criança” (Postman, 1999, p. 71, *grifos nossos*).

1.4 De que criança estamos falando? Ela ainda existe?

À vista de tudo, cremos que caiba a nós, neste momento, uma pergunta: na época em que estamos vivendo, início do século XXI, toda esta estrutura que sustentou esta forma de relacionamento entre pais e filhos permanece? As mesmas condições sociais e culturais permeiam esta relação da mesma forma, ou já se articulam de maneira a tê-la modificado?

Considerando todo este panorama, será o mesmo Postman (1999) que defenderá a tese de que atualmente estamos vivenciando uma época em que *a infância* – enquanto uma representação histórica e socialmente construída - está *desaparecendo*.

Novamente se reportando as interferências dos avanços da ciência para a constituição subjetiva dos sujeitos, este autor chama nossa atenção ao fato de que com a invenção do telégrafo entramos numa era em que a informação passou a ser divulgada de maneira incontrolável. “O telégrafo criou a ‘indústria da notícia’ ao transformar a informação, antes um bem pessoal, em mercadoria de valor mundial” (Postman, 1999, p. 84). E com os avanços tecnológicos neste sentido, culminando na presença solidificada da televisão, a “linha divisória entre infância e idade adulta vem sendo inequivocamente corroída” (p. 89).

Para este autor a televisão potencializou aquilo que o telégrafo instaurou na sociedade: a acessibilidade, cada vez maior, da informação. “A televisão oferece uma alternativa bastante primitiva, mas irresistível à lógica linear e seqüencial da palavra impressa e tende a tornar irrelevante os rigores de uma educação letrada” (Postman, 1999, p. 93). As crianças começam

a ver televisão sistematicamente aos três anos, afirma o autor, já que a imagem na televisão está disponível a todos, independentemente da idade e na televisão tudo é para todos.

A presença indiscriminada de um veículo de comunicação e informação, como foi com a *televisão*, segundo este autor, é capaz de destruir a linha divisória entre a infância e a idade adulta porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento para que se compreenda o que está sendo veiculado e porque não tem intenção de segregar seu público. Segundo Postman (1999), o ambiente que a televisão proporciona está isento de qualquer segredo. E “sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância” (Postman, 1999, p. 94). Acrescentaríamos, nesta formulação, o acesso à Internet.

Graças ao milagre dos símbolos e da eletricidade, nossas crianças sabem tudo que qualquer outra pessoa sabe – de bom e de mau. (...) Na verdade, é uma observação bastante comum, preferida, sobretudo pelos executivos da televisão quando são atacados, que apesar de qualquer outra coisa que se possa dizer do impacto da televisão sobre os jovens, as crianças de hoje são mais bem informadas do que qualquer outro grupo de jovens era antes. A metáfora normalmente empregada é de que a televisão é uma janela para o mundo. Esta observação é inteiramente correta, mas por que deve ser tomada como sinal de progresso é um mistério. (Postman, 1999, p. 111).

Desta tese, o autor conclui que na era da televisão as etapas da vida são apenas três: a dos ‘recém-nascidos’, a dos ‘adulto-criança’ e a do ‘senis’. Defini esta categoria de ‘adulto-criança’ como “um adulto cujas potencialidades intelectuais e emocionais não se realizaram e, sobretudo, não são significativamente diferentes daquelas associadas às crianças” (Postman, 1999, p. 113).

Podemos realmente perceber um certo incentivo, por parte da mídia, atualmente, em reafirmar a idéia de que as crianças são seres em condições de igualdade para poderem se beneficiar, supomos, do fato de que, desta forma, elas também estariam aptas a ser um consumidor em potencial. Mais do que isto, o que facilmente podemos perceber é que estamos em contato com crianças que realmente reivindicam um lugar de igualdade na sociedade, na família diante dos pais, como se elas próprias percebessem que não há razão

para tratá-las de modo diferenciado, ou que pertencem à mesma categoria dos adultos e, conseqüentemente, é como se *não houvesse razão para tratá-las com autoridade*.

1.5 Uma nova noção de criança: referenciais em questão.

A proposta de Postman (1999) nos faz deparar com um fato que tem o potencial de desestruturar um modo de relacionamento historicamente construído. Nossa intenção, neste momento, será a de demonstrar que além desta mudança na representação do que é ser uma criança, são diversas as interferências, atualmente, capazes de influenciar na concepção que os pais têm sobre o papel que devem assumir em relação a seu filho, hoje em dia.

Nosso trajeto ao longo da história nos fez perceber que a noção de infância e a concepção de criança sempre estiveram atreladas à necessidade *crescente* de colocar-se diante dela com autoridade para que adquirisse disciplina. Além disso, o que também foi possível perceber é que esta forma de se relacionar, mediada por uma postura rígida e impositiva, diversas vezes foi *confundida* com a necessidade de uma postura *autoritária*. E, com a evolução das ciências, seu aperfeiçoamento em conhecimentos especializados¹⁷, quando esta se debruçou sobre a criança - inclusive porque, como pudemos conhecer, ao longo da história ela foi se tornando objeto de destaque no meio social - houve especial atenção às formas de se tratar uma criança e, a partir de então, foram diversos os saberes, provenientes de ‘discursos especializados’, que passaram a povoar intensamente o imaginário social, que defendiam a idéia de que o *autoritarismo* deveria ser a todo custo combatido.

Nesse final do século XX e início do século XXI, pode-se afirmar que a criança se torna ainda mais o centro das atenções e das preocupações dos adultos. A educação, a saúde, o bem-estar, as relações entre pais e filhos, etc. são assuntos constantes em periódicos científicos, em revistas semanais, em artigos de jornais, em reportagens na televisão e, nos dias de hoje, em

¹⁷ De acordo com Canevacci (1985), “Nas primeiras décadas do século XIX, começou a se difundir por toda a Europa uma nova metodologia da pesquisa científica: o espírito de especialização. Este autor salienta que este espírito de especialização “deixou de lado completamente a concepção do ser humano como totalidade” (p. 13) e acrescenta que desta forma só se pode chegar a uma verdade capenga, “à ‘verdade funcional’ de um aspecto individual, metodologicamente separado das necessárias conexões mais gerais” (Canevacci, 1985, pp. 14-15).

sites na Internet. Esses especialistas, muitas vezes indicam como tratar a criança, como falar com ela, como agir com ela, etc., e essas indicações, frutos de pesquisas científicas, podem interferir de tal maneira no relacionamento entre adulto e criança que acabam levando muitos pais a desconfiarem de sua competência para educar um filho (Prizskulnik, 2002, p.15)

O que os especialistas, no entanto, não perceberam é que esta forma de interferência teria suas conseqüências: contribuiu para a idéia de que o saber natural dos pais era desqualificado em relação aos deles e, desta forma, também retirava dos pais a autoridade inerente sobre seus filhos, pois esta se justificava quando podiam se responsabilizar inteiramente pela educação deles.

Para Del Priori (1992) podemos ler este fenômeno enquanto algo de uma ‘reação violenta’ da sociedade científica contra um posicionamento em que os pais não consideravam as crianças plenamente enquanto cidadãos. A preocupação maior destes ‘discursos especializados’ estava em buscar sensibilizar os pais acerca da necessidade de maiores cuidados em relação a seus filhos, mas acabaram por providenciar um sentimento exacerbado em que, atualmente, a criança é colocada no lugar de protagonista e de quem decide sobre seu futuro.

Nossa leitura deste movimento no universo intelectual sobre a infância nos faz pensar que em busca de relações mais igualitárias entre os sexos e isenta de repressões sexuais, diversos autores e profissionais especializados, procurando propiciar melhores condições de vida aos novos seres humanos, acabaram se confundindo entre um combate ao autoritarismo e o princípio de autoridade, que passaram a ser concebidos sem distinção nos lares, de modo que ambos passaram a ser atacados e questionados.

Lebrun (2004) considera que a sobrevivência do discurso da ciência, que subverteu profundamente o equilíbrio até então em jogo na família, surgiu para acabar de vez com o poder da autoridade paterna, proporcionando um deslocamento do posicionamento de autoridade para o de responsabilidade.

Para esta autor, desde que a autoridade da Igreja passou a ser contrariada pela da ciência, a legitimidade que a onipotência de Deus autorizava passou a ser questionada pela legitimidade permitida pela cientificidade: foi “o início do fim de uma legitimidade fundada na autoridade do enunciador em benefício de uma legitimidade fundada na autoridade concedida pela *coerência interna dos enunciados*” (Lebrun, 2004, p. 53, *grifos nossos*).

O próximo passo neste avanço da ciência foi a chegada do ‘tecnocientífico’, segundo ele, processo “que impõe suas leis próprias vinculando implicitamente seus pressupostos e altera, por isso, tanto o bom senso quanto o sentido do limite” (p. 67-68).

Lebrun (2004) ainda nos acentua que o lugar central que acabou tomando a ciência em nossa sociedade promove uma organização social sem referência, já que tudo se equivale na medida em que novos balizamentos ainda não foram validados. Diante deste contexto, ressalta a dificuldade crescente dos pais em dizer “não!”. Essa dificuldade, segundo ele, não deixa de estar relacionada com o fato de que os pais esperam ser ajudados pelo social: esperam que o social venha ratificá-los em seu dizer. No entanto, complementa, o que constatamos é que esta dificuldade em dizer ‘não!’ contaminou primeiramente o social.

De uma forma geral, o autor considera que a introdução da ciência moderna progressivamente deslegitimou o argumento da autoridade. Restou-nos somente a autoridade dos enunciados, que procura o sonho de fazer desaparecer o registro da incerteza, “de nos livrar do mal-estar inerente à existência, de nos curar de sermos humanos” (p. 157). Um movimento que, segundo o autor, primeiramente abala o lugar daquele que sempre teve o encargo de sustentar a enunciação, o pai. E em segundo lugar, promove um novo modelo de configuração: dirigir-se ao saber como ao pai. Ou seja, *estamos diante de uma sociedade que assumiu a ciência no lugar da função paterna*. No entanto, baseando-se em Hannah Arendt, ainda nos afirma que este fenômeno leva a um processo de subjetivação que se caracteriza por

uma ausência de enunciação, que “se contenta em ser congruente com os enunciados aos quais consentiu em se sujeitar” (p. 73).

Teríamos, desta forma, um sujeito que se demite da sua posição de sujeito, que se submete totalmente ao sistema que o comanda, que não se autoriza a pensar. Um sujeito contemporâneo que se encontra diante da dificuldade específica de poder sustentar sua enunciação própria, privado do apoio do pai e da legitimidade da autoridade da tradição; depois, como só pode se referir a saberes, e como estes estão cada vez mais importantes, fica-lhe difícil tomar uma decisão a partir dos seus conhecimentos, de se autorizar um julgamento (Lebrun, 2004).

Diante de tudo, importa-nos pensar que estes indivíduos são os pais contemporâneos e que, como consequência destes fatores, não há referências claras da importância e necessidade de se manter vivo o *princípio de autoridade* nas relações dos pais com seus filhos.

Diversos autores têm apontado para a existência deste fenômeno; bem como, suas consequências. Wagner (2003) nos aponta que é fato comum, atualmente, pais e mães sem referências claras do que deveriam fazer em questões simples do cotidiano. E como as regras da educação não estão claras para os pais, *tornam-se inconsistentes diante dos filhos*. As relações de poder que historicamente se estabeleciam de forma hierárquica, na qual o pai detinha a autoridade e era reforçado pela mãe, estão diluídas, afirma a autora. E esta posição inconsistente dos pais os tornam mais vulneráveis às idéias difundidas sobre as *novas teorias e alternativas de educação*. Diante de tudo, um sentimento de culpa, afirma Wagner (2003), os domina funcionando como um paralisante, principalmente no que se refere às situações que exigem que os pais coloquem um limite.

Segundo Romanelli (2000), as relações de autoridade e poder na família devem se constituir como elementos ordenadores da cena doméstica, definindo posições hierárquicas, direitos e deveres específicos, porém desiguais. A autoridade reporta-se a experiências

comuns vividas no passado e seu exercício visa preservar posições hierárquicas já estabelecidas e que fazem parte da tradição de comando no interior de um grupo ou associação. No entanto, segundo este autor, a rapidez das mudanças que afetam a família tornam o saber acumulado pelo pai inadequado para fazer face às situações novas, que não foram vividas por ele e sobre as quais sua experiência é nula, de modo que, muitas vezes os filhos transmitem aos pais saberes e novos modelos de conduta. Em consequência, em circunstância da redução de autoridade no interior da família, este autor nos aponta que este ponto contribui de modo decisivo para que os filhos assimilem a posição de ‘sujeitos de direitos’, dentro e fora da unidade doméstica, ficando em segundo plano a condição de ‘sujeitos de deveres’. “Assim, a ação socializadora das famílias de camada média, que é fruto de mudanças em sua estrutura, concorre para que o individualismo dos filhos prevaleça sobre as aspirações de cunho coletivo” (p. 87).

Retomando Wagner (2003), esta considera ainda que a família passa por um momento *de perda de referenciais*, onde modelos recebidos nas gerações anteriores parecem obsoletos e novas estratégias ainda não parecem eficazes. Em sua opinião é comum que os pais tenham necessidade de não repetir os padrões educativos recebidos em suas famílias de origem porque se trata de um processo onde o desejo está em não reeditar os erros de sua própria educação, mas buscar favorecer as novas gerações com melhores condições de bem-estar, e neste processo, os pais tendem, muitas vezes, *criar parâmetros idealizados de como educar*.

Cada uma destas explicações enfatiza, talvez, um aspecto do fenômeno. Consideramos que todos estes aspectos concorrem para a sustentação do sentimento de incompetência e falta de referência dos pais, hoje em dia. Passaremos agora nossa investigação ao âmbito social, onde poderemos compreender como a cultura e os meios de comunicação têm exercido influência na sustentação deste fenômeno.

2. Perspectivas Sociológica e Cultural

“Nenhum dos modos de pensar sobre a condição da criança consegue apreender a qualidade da infância, numa sociedade que se apresenta indiferente às necessidades não somente da criança, como das gerações futuras, em geral”.
Lasch (1986).

Dentre muitos outros autores, Lasch (1991) nos aponta que a família é a instituição que atua como principal *agente de socialização* e quem reproduz padrões culturais no indivíduo. “Não só confere normas éticas, proporcionando à criança sua primeira instrução sobre as regras sociais predominantes, mas também molda profundamente seu caráter utilizando vias das quais nem sempre ela tem consciência” (Lasch, 1991, p. 25).

Devido sua importância, mudanças ocorridas em seu tamanho e estrutura, em sua organização emocional e *em suas relações com o mundo externo* têm enorme influência sobre o desenvolvimento da personalidade, nos aponta este autor. E, por sua vez, as mudanças na estrutura do caráter acompanham ou sustentam as mudanças na *vida econômica e política*. “O desenvolvimento do capitalismo e o surgimento do Estado se refletem no interior do indivíduo” (Lasch, 1991, p. 26).

Desta forma, procuraremos, neste item, nos estender sob o vértice sócio-cultural, pois, conforme nos apontou Lasch (1991), este compreende uma fonte de interferência para a constituição subjetiva das famílias e dos indivíduos. Para tanto, inicialmente, nos deteremos em apresentar como aspectos elementares da cultura se articulam com fenômenos sociais, pois compreendemos que, dentro deste âmbito, fenômenos sociais, econômicos e políticos revertem-se em culturais e desta forma são assimilados pelos sujeitos. Posteriormente, pretendemos ainda visitar as condições sociais e econômicas que, ao se articularem com formas elementares da cultura, atualmente refletem em condições de existência para os indivíduos e para suas famílias.

2.1 A Cultura e suas ‘superfícies de contato’

Na literatura das ciências sociais, afirma Thompson (1995), o estudo das formas simbólicas geralmente tem sido feito sob a rubrica do conceito de cultura. Entretanto, segundo este autor, poderemos definir cultura em dois níveis: o *descritivo*, onde, grosso modo, “a cultura de um grupo ou sociedade é o *conjunto de crenças, costumes, idéias e valores*, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (p. 173, *grifos nossos*) e o *simbólico*, como um “padrão de significados incorporados nas formas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (p. 176).

Mas Thompson (1995) ainda complementa este nível *simbólico* de definição de cultura dando ênfase ao fato dos fenômenos culturais estarem inseridos num contexto social estruturado e, portanto, a *análise dos fenômenos culturais* implicará na elucidação destes contextos e processos socialmente estruturados, bem como na interpretação das formas simbólicas.

Estas *formas simbólicas*, no entanto, se definem à medida que estão inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos, dentro dos quais, e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas; “que podem estar caracterizados, por exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas” (p.181).

Thompson (1995) acrescenta que a “produção e a circulação das formas simbólicas nas sociedades modernas é *inseparável das atividades das indústrias da mídia*” (p. 219, *grifos nossos*). Este autor nos explica que este é um processo que caminha lado a lado com a expansão do capitalismo industrial e com a formação do sistema moderno de estados-nação.

“Em conjunto, esses processos são constitutivos das sociedades industriais do Ocidente” (p. 220).

Uma outra autora, Setton (2002), atribui esta mesma importância à mídia na ‘produção e circulação das formas simbólicas’, mas vai além. Segundo ela, a contemporaneidade caracteriza-se por ser uma era em que “a produção de bens culturais, a circularidade da informação, ocupa um papel central na formação moral, psicológica e cognitiva do homem” (p. 109). Trata-se, afirma esta autora, “de uma nova ordem social regulada por um universo cultural amplo e diversificado, embora fragmentado” (p. 109).

Especificamente, no caso do Brasil, ela afirma que, desde os anos 1970, a sociedade vem convivendo com os meios de comunicação de massa de maneira intensa e profunda. Em suas palavras:

Pouco letrada e urbanizada, em algumas décadas, a população brasileira viu-se imersa em uma *Terceira Cultura* como diria Edgar Morin – a cultura da comunicação de massa -, que se alimenta e sobrevive à custa das culturas de caráter humanista – nacional, religiosa e escolar (Setton, 2002, p. 109).

Deste modo, conclui que o processo de formação e educação na contemporaneidade não conta apenas com a participação da escola e da família: “outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica” (p. 109). “Para o bem ou para o mal”, afirma a autora, “a cultura de massas está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações” (p. 109). Segundo ela, estas instâncias convergem em um ponto: “tendem a ‘formar’, buscam modelar a estrutura de pensamento dos indivíduos ao difundir uma concepção de mundo a partir de uma gama variada de *formas simbólicas*” (p. 109, *grifos nossos*), tornando, desta forma, o processo de socialização contemporâneo particular, tendo em vista as relações de interdependência entre estas instâncias educativas.

Numa análise mais profunda do contexto contemporâneo, procurando articular o conceito de história ao de comunicação, Said (1998) nos ajudará a compreender que os novos meios de comunicação, fenômenos informativos ligados à globalização, são espaços de produção histórica e estão ligados à mídia tradicional (jornal impresso, rádio e televisão) tanto quanto aos novos veículos (Tv à cabo, Tv via satélite, rádios comunitárias, Internet etc.). Estes, de acordo com este autor, ao longo das últimas décadas, têm introduzido, ‘no contexto da pós-modernidade’, novas práticas de linguagem, novos ambientes culturais, novas relações de poder e uma nova concepção de história. Diante disto, para Said (1998), atualmente a mídia se tornou um *espaço de negociação de identidades* através da produção cultural de alguns grupos de poder que conseguem fazer valer seus direitos junto à mídia. Uma vez que isso é insistentemente feito, a mídia, via produção cultural e informativa, *passa a construir parâmetros de sociabilidade*, de estilos de vida, de experiência, a modificar o imaginário, *a construir subjetividades*.

Atendo-se um pouco mais aos detalhes desta análise, a composição destas redes de interlocução, explica o autor, sobremaneira mediatizadas pelas tecnologias da informação, varia conforme as situações conjunturais geradas pela permanente tensão entre a particularidade dos agentes grupais e as questões de natureza estrutural. “Em outras palavras: a ação social confunde-se com a ação discursiva e é a resultante de fatores eventuais e estruturais que se interpenetram numa horizontalidade social definida em função de condições conjunturais” (p. 18) de modo que “os discursos proferidos pelos sujeitos sociais não são de todo modo controlados consciente e racionalmente por estes sujeitos e expressam outras vozes (da cultura, da história, do inconsciente), que se articulam e produzem a enunciação” (p. 18).

Estas contribuições, embora específicas de outras áreas do conhecimento, são importantes para que possamos compreender, mais profundamente, o surgimento de um fenômeno, como o que estamos estudando: da ‘fragilização dos papéis parentais’.

Retomaremos, de forma sintética, o que foi exposto para poderemos compreender como se produz e reproduz o fenômeno em que estamos empenhados em estudar, sob a vertente cultural. Em linhas gerais, os elementos da cultura são constituídos de formas simbólicas. Estas, entretanto, são dinâmicas e estão, atualmente, sob intensa influência da mídia e dos meios de comunicação informativos. Conforme já foi dito, o processo histórico nos reservou um momento em que os canais de comunicação informativos e publicitários têm emitido mensagens – formadora de ‘parâmetros de sociabilidade’, de ‘imaginários’, de ‘construções de subjetividade’ (Said, 1998) – relacionadas aos ‘discursos especializados’, de padrões corretos e incorretos de como se tratar ou cuidar de uma criança; que se articulam com a idéia de que elas possuem ‘condições iguais de direitos’, derivada de um contexto histórico referente ao lugar que a criança passou a ocupar em nossa cultura; além de diversos outros fatores relacionados à interferência de valores contemporâneos, que após se decantarem nos lares, culminam por contribuir ou providenciar nos pais um sentimento de dúvida, culpa ou incapacidade em relação às suas práticas, que por sua vez gera ambivalência e a fragilização em seus papéis.

2.2 Refletindo sobre as condições culturais das Camadas Médias da População

Cabe-nos, entretanto, neste ponto, uma pequena pausa para relativizarmos estes modos de interpretar a dinâmica cultural da sociedade. Um dos *critérios de seleção* de nosso estudo prioriza a *classe média* da população para a análise dos dados. E esse critério poderá ser explicado dentro deste âmbito teórico de ‘trocas simbólicas’ e de ‘valores’, do seguinte modo:

Nos pautamos em Bourdieu (1982) que nos assinala que nas classes médias da população as condutas são bem menos determinadas pelas condições materiais, *dependendo muito mais de uma posição definida dinamicamente*. Para que isto se torne mais claro, contudo, consideramos necessário um breve, e interessante, percurso pelas idéias deste autor,

inclusive porque são diversas as teorizações nossas e de outros autores durante todo esse texto, baseadas neste *critério de seleção*.

De acordo com a concepção de Bourdieu (1982), uma classe não pode jamais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social, isto é, pelas relações que mantém objetivamente com as outras classes sociais, mas que

Inúmeras propriedades de uma classe social provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-las em *distinções significantes*. É a independência relativa do sistema de atos e procedimentos expressivos, ou por assim dizer, das *marcas de distinção*, graças às quais os sujeitos sociais se exprimem, e ao mesmo tempo constituem para si mesmos e para os outros, sua posição na estrutura social (e a relação que eles mantêm com esta posição) operando sobre os ‘valores’ (no sentido dos lingüistas) necessariamente vinculados à posição de classe, uma duplicação expressiva que autoriza a autonomização metodológica de uma ordem propriamente cultural (p. 14).

Bourdieu (1982) ainda considera que, ao preço de uma simplificação excessiva, poderíamos, supor que as classes se diferenciam segundo sua relação *com a produção e com a aquisição de bens*. Desta forma, através de consumo simbólico, transmuta-se os bens em signos, as diferenças de fato em ‘distinções significantes’, ou, em ‘valores’, privilegiando a *maneira*, a forma da ação ou o objeto em detrimento de sua função.

Em conseqüência, os traços distintivos mais prestigiosos são aqueles que simbolizam mais claramente a posição diferencial dos agentes na estrutura social – por exemplo, a roupa, a linguagem ou a pronúncia, e, sobretudo “as maneiras”, o bom gosto e a cultura – pois aparecem como propriedades essenciais da pessoa, como um ser irreduzível ao ter, enfim como uma *natureza*, mas que é paradoxalmente uma natureza cultivada, uma cultura tornada natureza, uma graça e um dom (Bourdieu, 1982, p. 16).

Desta forma, a classe média se move numa trama que busca, a todo tempo, naturalizar suas formas de relação com o consumo de bens, tornando-o simbólico, transformando, se pautando e reproduzindo ‘valores’, que garantem a estes agentes um tipo de relacionamento mais intenso com aspectos da vida cultural, condutas muito menos determinadas pela condição material e muito mais por uma posição definida dinamicamente, como nos apontou

Bourdieu (1982), o que nos garante, finalmente, conjecturar que seus recursos simbólicos e materiais lhes permitem uma *maior disponibilidade* para interagir com ‘valores novos’ e ‘discursos’ próprios da contemporaneidade; bem como, que estes são tomados de um modo que se articula com uma importância de aquisição simbólica.

Portanto, consideramos que o trabalho de Bourdieu (1982) acentua a necessidade deste *critério de seleção* ao nosso estudo, uma vez que este trabalho se relaciona com mudanças conjunturais da sociedade, interferindo em mudanças de valores, e nos ajuda a pensar ainda que todo o tipo de análise que envolva o contexto social deve ser lido com esse cuidado.

2.3 A construção de valores e subjetividades em novas condições de existência

Uma vez, portanto, compreendido como o contexto social se reverte em cultural, a partir de Thompson (1995), e após definirmos como este aspecto cultural é incorporado pelos seguimentos médios urbanos, propomos, a partir de então, nos voltarmos para análise do nosso contexto social, propriamente dito.

Em nossa análise do processo de transformação dos valores da família brasileira nos deparamos com o caráter mais igualitário que esta se pretendeu ser. Nossa hipótese é a de que a construção e sedimentação destes valores estejam envolvidos com o cenário sócio-cultural contemporâneo, que têm providenciado aos indivíduos condições (precárias) de existência num mundo globalizado¹⁸ e que este contexto tem tido o poder de influenciar nas constituições e dinâmicas familiares.

Segundo Caniato (2000), a cultura da atualidade sustenta uma violência estrutural, dita democratizante, pautada num autoritarismo econômico disseminado pela globalização, cujos efeitos são promover a ganância e a exclusão social em todos os países do planeta, exacerbando a *competição individualista* que se potencializa e se nutre do ‘salve-se quem

¹⁸ Processo pelo qual a *vida social e cultural* nos diversos países do mundo é cada vez mais afetada por influências internacionais em razão de injunções políticas e econômicas (Houaiss, 1997).

puder’, *impondo* condições de vida aos indivíduos que apenas priorizam as necessidades do mundo econômico, além de sedimentar a impotência individual e a apatia dos grupos na culpabilidade de suas mazelas e fracassos psicossociais.

Dentro desta dinâmica, ainda de acordo com Caniato (2000), o poder hegemônico organiza-se através da *mídia* na tentativa de aquietar a massa crescente de excluídos com a *ilusão da igualdade de direitos* e participação sociais. Cabe a esta política engendrar a ‘indústria do entretenimento’ para conter e manter passivos os excluídos, que ociosos riem diante de suas próprias desgraças veiculadas na mídia humorística, sustenta a autora. Estes processos, além de impor condições de vida aos indivíduos que apenas priorizam as necessidades do mundo econômico, sedimentam a impotência individual e a *apatia dos grupos na culpabilidade de suas mazelas e fracassos psicossociais*.

Dentre as conseqüências do autoritarismo econômico e da violência social está a *exacerbação do individualismo* numa cultura da competição desenfreada, afirma ela. Nesta sociedade o indivíduo solitário é responsável pela sua performance e a de seus empreendimentos, e o resultado não poderia ser outro, tal como aponta Caniato (2000), senão seu enclausuramento na destrutividade psíquica. “E não seria a redução narcísica perversa a que estão expostos os homens o destino desejável sob a ganância?” (p. 202).

Tal como nos apontou Caniato (2000), outros autores também sugerem ser uma forte característica de nossa sociedade a culpabilização individual pelo fracasso, seja ele qual for; e ainda, como Bauman (2004), que nossa cultura está marcada por uma forte fragilização dos laços sociais, reflexos, segundo este autor, de condições precárias de existência numa era globalizada, marcada pela competição desumana; o que pode ser compreendido como um ato de extrema desresponsabilidade deste sistema econômico que, desta forma, garante a ‘apatia dos grupos’ e a continuidade deste processo em seu favor.

Estes aspectos culminam por interferir na constituição das famílias e dos indivíduos. O mecanismo de culpabilização de cada um por tudo aquilo que não se pôde conquistar, numa sociedade de extrema valorização por aquisições e conquistas pessoais, além de competitiva, vem ao encontro do fenômeno em que nos debruçamos a estudar, já que pais que já carregam consigo a expectativa de alcançar um ideal nesta prática, influenciados pelos ‘discursos especializados’, e não se sentem em condições de dar aos filhos tudo aquilo que eles querem, ou acham que precisam, devem se sentir, por isso, *culpados*. Podemos compreender, dentro desta dinâmica ainda, que da mesma forma a culpa deve surgir quando se deparam com o fato de que os filhos passam mais tempo em escolinhas e creches, diante da televisão, com suas professoras e babás do que com eles próprios, pois, imersos neste sistema, precisam trabalhar muito. Este sentimento de culpa acaba, por sua vez, interferindo imensamente na dinâmica das relações parentais porque funciona como um *paralisante* diante do medo de ressentimento dos filhos, talvez, ou mesmo quando estes pais não conseguem se colocar com autoridade diante do filho por se sentir em dívida com ele.

Além destes aspectos, estas condições sócio-econômicas de existência podem interferir em formas de construções de vínculo que perpassados por questões e aquisição de valores relacionados à individualidade, liberdade, igualdade de direitos, falta de confiança no grupo social etc, também podem influenciar no estabelecimento de laços familiares. Retomando Ribeiro & Ribeiro [1993?], que nos asseguram que os novos valores da família se articulam com um caráter idealizado de cuidados, de respeito à autonomia e às individualidades, podemos conjecturar que essas foram as formas que ‘individualismo’, ‘igualdade de direitos’ e ‘narcisismo’¹⁹ têm se apresentado na família. E, diante disto, ainda poderíamos ler este processo como efeito de uma sociedade pouco compromissada com o próximo que, refletida na família, assume esse caráter de ‘emergência de cuidados’, mas que

¹⁹ Discutiremos este conceito no próximo item.

efetivamente não ocorre, porque os pais estão tomados pelo ideal e, na prática, não se implicam nesta tarefa de educar.

Diante deste panorama, a família contemporânea, sob influência destes valores, pode acabar por se tornar um grupo em que as relações se estabeleçam de maneira menos profunda ou, ainda, que seus elementos se tornem pouco sensível às causas daqueles que a compõem, proporcionando novos padrões de relacionamento para as futuras gerações, que, enquanto crianças podem crescer com uma liberdade de caráter duvidoso, isentos de critérios solidamente estabelecidos, pouco compromissados com o próximo, imersos em suas preocupações de ordem narcísica, em detrimento aos valores historicamente construídos pela família que garantiam sua forma de reprodução na preocupação com o próximo.

Para compreendermos estas interferências e mecanismos de maneira mais profunda, a seguir trataremos da interface destes fenômenos com os de aspectos psicológicos.

3. Perspectiva Psicológica

Antes de nos debruçarmos neste tema, consideramos importante apresentar como concebemos a dinâmica da interface entre fenômenos sociais e dinamismos subjetivos, em níveis consciente e inconsciente.

3.1 A construção subjetiva nos laços do grupo social

Para Freud (1921/1976), a construção subjetiva de um indivíduo está invariavelmente envolvida com algo a mais, como um modelo, um objeto, um auxiliar, de forma que desde as relações mais primitivas da infância, poderia-se dizer que a psicologia individual é também psicologia social. Para este autor, os laços de um grupo têm a natureza da identificação, processo pelo qual o ego se enriquece com propriedades do objeto, introjetando o objeto em si próprio. O indivíduo abandona seu ideal de ego e o substitui pelo ideal do grupo, que é corporificado na figura do líder.

Em nossa sociedade, poderíamos conjecturar, após tudo que pudemos compreender até então, que este líder pode estar representado pela ‘Indústria Cultural’²⁰ (Adorno, 1986). Já que se trata de uma ‘entidade’ vinculada à mídia e aos meios de comunicação que representa e assume os interesses do mundo globalizado.

A cultura tornou-se ideológica não só como supra-sumo das manifestações subjetivamente acalentadas do espírito objetivo, mas na mais ampla escala, também como esfera da vida privada. Esta, com aparência de importância e autonomia, esconde, que só se arrasta ainda como apêndice do processo social. A vida se converte em ideologia da reificação e, a rigor, em máscara mortuária (Adorno, 1986, p. 87).

Caniato (2000), baseando-se também em Freud (1926), postula que, num processo de construção/desconstrução da individualidade, através das identificações projetivas-introjetivas

²⁰ ‘Indústria Cultural’: ‘divulgação massificadora por meio da qual a mídia, funcionando como sistema mercantil e industrial, impõe formas universalizantes de comportamento e consumo’ (Houaiss, 1997).

inconscientes, os indivíduos produzem os modelos identificatórios forjados pela mídia, que propiciam a internalização, sem ajuizamento crítico, das idéias, dos valores, dos hábitos necessários para manutenção do ‘*status quo*’ desta sociedade irracional e autoritária. Considera ainda que, tal como postulou Adorno em sua “Dialética do Esclarecimento” (1986), o psicólogo não pode ignorar a permeabilidade das estruturas psíquicas e vulnerabilidade do inconsciente de ser capturado pelos *prazeres perversos* agenciados pelo porta voz da sociedade de consumo – a Indústria Cultural.

Para Lasch (1983), no processo de constituição de subjetividade, a socialização é justamente o processo de modificação da natureza humana para que esta se sujeite às normas sociais dominantes e, neste âmbito, a família é o agente que deve compreender as necessidades culturais para educar seus filhos conforme estas exigências. Para ele, em função disto, cada época desenvolve suas próprias formas peculiares de patologia, que exprimem, em forma exagerada, sua estrutura de caráter subjacente. Desta forma, segundo este autor, o que as neuroses obsessivas e histéricas foram no tempo de Freud, as desordens narcísicas são para os dias atuais: “estes pacientes sofrem de ‘sentimentos penetrantes de vazio e de profundos distúrbios de auto-estima’” (Beldoch citado por Lasch, 1983, pp. 67-68).

Caniato (2000) já havia nos dito a respeito das implicações das conjunturas sociais e econômicas para a interferência na constituição de subjetividades mais individualistas. Outros autores, como Lasch (1983), lêem estas implicações dos fatores sócio-econômicos na constituição das subjetividades como tendências de organizações mais narcísicas em torno das experiências. Para que possamos refletir sobre as possíveis implicações destas conjecturas na constituição de dinâmicas familiares, inicialmente nos deteremos na importância do narcisismo para a formação da identidade.

3.2 O narcisismo na formação da Identidade

Canevacci (1991) nos propõe que o narcisismo é um processo presente na constituição subjetiva de um indivíduo e que este pode ocorrer de maneira ‘positiva’ ou ‘negativa’. Segundo este autor, “o modelo antropológico da ‘racionalidade-mítica’ grega constrói um narcisismo positivo – fundado sobre a *consciência* e sobre o *princípio de identidade*, e, vice-versa um *narcisismo negativo* – fundado sobre a *inconsciência* e sobre o princípio de *pré-identidade* ou de *não-identidade*” (Canevacci, 1991, p. 100).

Para este autor, o narcisismo (positivo) é uma etapa necessária de uma transição que conduz um indivíduo à alteridade, algo que marca a construção da identidade em que o outro é reconhecido como um ‘não-eu’, e sustenta nossa identidade, seja através de uma identificação enquanto semelhante, num processo de espelhamento, seja como um ‘diferente’.

De acordo com este pensamento, Green (1980) também propõe que podemos distinguir o

narcisismo primário positivo (vinculável a Eros), tendendo para a *unidade e a identidade*, e um narcisismo primário negativo (vinculável às pulsões de destruição), que não se manifesta pelo ódio ao objeto – mas pela tendência do Eu a desfazer sua unidade para *tender a zero*. Isto se manifesta clinicamente pelo sentimento de *vazio*. (Green, 1980, p. 275-6, *grifos nossos*).

Esta formulação de Green (1980) parte de um princípio de que uma mãe ‘desvitalizada’ ou que não foi significativamente presente nos primeiros meses e anos de vida, ou seja, que não foi capaz de investir narcisicamente em seu filho, pode desencadear nesta criança um processo de narcisismo primário negativo, que passa a ser, tal como afirma o autor, não aquele que odeia o objeto, mas que ‘abstêm-se’ da vida, formando uma identidade ‘vazia’.

Retomando Caniato (2000), as instâncias grupais – que compreendemos enquanto instituições sociais, instâncias de recolhimento e reconhecimento; capazes de assegurar a existência de uma identidade sólida, por exercer uma função de ‘espelhamento’ ao comportar

semelhantes - têm sofrido uma considerável desvalorização, em nossa sociedade, já que formas isoladas de sofrimento parecem ajudar na sustentação do sistema econômico. Nossa cultura contempla novas formas de relacionamento, pautada numa perda de confiança nos grupos, na ‘fragilização dos laços’ (Bauman, 2004), de maneira geral. E, utilizando-se da metáfora de Green (1980), que diz da existência de uma ‘mãe morta’ nos processos de narcisismo negativo, poderíamos conjecturar que estamos diante de uma ‘sociedade morta’, não porque morreu, mas no sentido de estar ‘não-viva’ ou *pouco atenta às necessidades dos indivíduos* e muito às necessidades econômicas.

Imersos numa ‘sociedade morta’, portanto, os indivíduos tendem a estruturar uma identidade baseada num narcisismo negativo, pois o grupo não comporta mais elementos sólidos capazes de se tornarem ordenadores e de espelhamento aos indivíduos, e que, desta forma, passam a considerar todo e qualquer outro ser humano como um estranho; tendendo, com isso, a se voltarem para o seu próprio ‘eu’, desconsiderando a alteridade, ou mesmo ‘abstendo-se’ da vida, como propôs Green (1980). Autores contemporâneos, como Lasch (1986), têm ‘classificado’ estas novas formas de subjetividade de ‘narcisicamente orientadas’.

3.3 Indivíduos narcisistas ou envolvidos em estratégia de sobrevivência?

Após todas estas considerações, de nossas reflexões nos surgiu a seguinte questão: Este processo de construção de identidade seria uma consequência patológica das condições sócio-econômicas do mundo atual, ou o resultado de indivíduos isolados que buscam estratégias de ‘sobrevivência’, numa sociedade tão competitiva e pouco acolhedora?

Após realizar este questionamento nos deparamos com as reflexões, a respeito deste mesmo aspecto, de Jurandir Freire Costa (2003). Em linhas gerais, este autor sustenta a idéia de que o fato de uma sociedade proporcionar formas de estruturação de uma identidade

orientada narcisicamente não é, em si, algo patológico; mas uma busca por sobrevivência, que pode ser regeneradora.

Segundo o autor, não se deve confundir um *traço étnico* a um *traço psicopatológico*: “o primeiro é o produto da socialização, o segundo representa um distúrbio neste processo de socialização” (p. 147). Costa (2003) nos explica que toda cultura imprime traços de socialização em seus membros, que compõem o “Tipo Psicológico Ideal”, definido, entre outras coisas, “pela aproximação do ‘modelo de conduta sadio’ e pelo afastamento do ‘modelo de conduta louca’, conforme as noções criadas por Devereux” (p. 148). E, diante disto, estar dentro ou fora deste padrão não significa ‘estar doente’ ou ‘estar sadio’, “significa apenas que o sujeito pode ou não adotar o modelo social da conduta psicológica *normativa*”. (p. 148, *grifo nosso*). Mais do que isso, este autor nos aponta que, “em geral, o ‘indivíduo mentalmente sadio’ adapta-se a esta norma por força da socialização e da pressão dos costumes, enquanto o indivíduo mentalmente perturbado não consegue incorporá-la à sua conduta e é coagido a assumir ‘modelo de conduta louca’” (p. 148). Embora o autor também saliente que o indivíduo mentalmente sadio possa contestar e repudiar a ‘norma psicológica ideal’, sem que isto indique a presença de um distúrbio mental.

O que Costa (2003) irá defender com esta idéia é que *não é o traço étnico em si que é patológico*; mas “o tipo de estratégia empregado pelo sujeito para apropriar-se destes traços que conduz a psicopatologia” (p. 149). Ou seja, quando, determinado indivíduo carece de recursos neste processo socializador e se depara com um ‘entrave’, ‘produz um descompasso’, “uma dessimetria entre as exigências do Tipo Psicológico Ideal e os meios adequados ao cumprimento destas exigências” (p. 149). Neste caso, afirma o autor, é possível que este indivíduo venha a utilizar todo o potencial do ‘imaginário radical’ que o habita e crie normas psicopatológicas como forma de solucionar seus conflitos.

Ainda Costa (2003) irá procurar provar que a relação estabelecida por alguns autores, como Lasch (1986), de que o indivíduo sente-se preso em um narcisismo por estar influenciado por uma cultura que cultua o mero deleite, não é tão simples. Para este autor, o narcisismo está em cena, mas não como causa dos tipos psicológicos e sim como *‘efeito de traumatismo’* e representa uma *busca estratégica de sobrevivência*. Para este autor o que há neste processo é uma relação violenta entre a sociedade contemporânea e este novo indivíduo, que procura recuperar-se dela, investindo narcisicamente em si.

A devastação da vida privada, tão bem descrita por Lasch, excedeu o que ele pôde suportar. Tornando o corpo e o sexo objetos de consumo, o capitalismo moderno obrigou o indivíduo a adotar uma *‘estratégia de sobrevivência narcísica’* que pouco tem a ver com o prazer e muito com a dor. O indivíduo moderno é um indivíduo violentado, antes de ser narcisista. É esta violência que explica seu narcisismo e as aparências *‘patológicas’* que ele assume (Costa, 2003, p. 169).

Diante do exposto até aqui, podemos atentar ao fato de que realmente questões de ordem narcísica perpassam constituições psíquicas dos indivíduos de nossa sociedade, e concordamos que este processo pode representar, na verdade, uma forma de *‘busca de sobrevivência’*, num *‘processo regenerador’*, como propôs Costa (2003). Desta forma, parece claro que não deixarão de interferir também na dinâmica das famílias. Pretendemos, diante disso, uma análise geral de como este processo pode se instaurar na família, e, mais posteriormente, no próximo capítulo, explorar a forma como esta *‘cultura do narcisismo’* pode interferir na formação da parentalidade.

3.4 A *‘cultura do narcisismo’* nas interfaces da Família

No que se refere à *implicações psicológica* de todos estes processos até então expostos, Lasch (1986) nos diz que não pretende se arriscar em amplas generalizações, mas aborda alguns fatos em torno deste tema e nos afirma, dentre outras colocações, que ausência *‘emocional’* do pai consiste na remoção “de um obstáculo significativo à ilusão infantil de

onipotência” (p. 176). Segundo ele, a nossa cultura faz mais que remover este obstáculo, ela fornece um suporte positivo, *na forma de uma fantasia coletiva de igualdade entre as gerações*. Para o autor, estas ilusões relacionam-se ao surgimento da ‘*cultura de massa*’, que debilitou a própria distinção entre ilusões e realidade. Conforme nos apontou Lebrun (2004), Lasch (1996) coloca a ‘ciência’ como entidade que ajudou a reativar os “apetites infantis e a necessidade de ilusões que tem a criança, ao inserir-se na vida das pessoas, com uma série interminável de milagres tecnológicos, de drogas e curas miraculosas e de aparelhos eletrônicos que evitam a necessidade de esforço humano” (Lasch, 1986, p. 177). Diante disso, conjectura que há em nossa cultura a existência de um desejo de reunir o *ego* ao *ideal de ego*, que nada mais seria do que um desejo de restabelecimento das ilusões infantis de onipotência; já que até mesmo a ciência, segundo ele, reforça a idéia de que tudo é possível.

Portanto, para Lasch (1986), as condições de igualdade pretendidas ofuscam o poder de autoridade paternos; bem como, interferem nas formas de relações entre seus membros que perpassados por suas condições narcísicas, proporcionam formas de relação regredidas baseadas no medo da separação e na tentativa de suprir toda e qualquer necessidade, ainda que de maneira ilusória. Indivíduos que, quando pais, providenciam às crianças um processo de crescimento que pouco precisa se haver com os limites do mundo, tornando-as cada vez mais incapazes de lidar com estes. Ou seja, fatores que, concordamos, têm providenciado às famílias formas de organização frágeis, em que o fenômeno da ‘fragilização dos papéis parentais’ é somente mais uma das vertentes deste processo.

4. Finalizando a Discussão

Nos propomos, neste momento, a considerar, de forma sintética e integrada, as diversas formas de influência trabalhadas até então, que a família contemporânea tem sofrido, principalmente naquilo que concorre para a construção e sustentação do fenômeno da ‘fragilização dos papéis parentais’.

Historicamente nos deparamos com elementos que nos fizeram perceber um trânsito, como afirma Del Priori (1992), em que a criança sai do anonimato, quando a idéia da infância não tinha o seu lugar reservado na cultura (Ariès, 1975) e chega, nos dias atuais, a um lugar de privilégios e destaque, ocupando um papel de protagonista e exigindo sua condição de cidadã com mais direitos que deveres, algo capaz de minar a linha divisória entre a infância e a idade adulta. Observamos que este trânsito teve suas conseqüências para a forma como o adulto passou a se relacionar com esta ‘nova criança’, algo que colabora para a ‘fragilização dos papéis parentais’ porque reforça a impressão, trazida pelos ‘discursos especializados’, de que as formas tradicionais de educação encontram-se obsoletas frente a esta criança.

Os aspectos sociológicos e culturais nos fizeram compreender que fatores de ordem sócio-econômicas têm interferido na formação de subjetividades e em formas de relacionamento na contemporaneidade, sustentadas e manipuladas pelos meios de comunicação de massa. Fatores que se convertem em formas simbólicas e que passam a freqüentar o universo da família como novos valores de ‘igualitarismo’, ‘individualismo’ e ‘liberdade’, que tem por base a falta de confiança e compromisso dos indivíduos, na sociedade.

Por sua vez, estes fatores históricos, culturais e sociais afetam domínios psicológicos, que, proporcionaram o surgimento de subjetividades imersas e marcadas por estratégias narcísicas de sobrevivência (Costa, 2003), que repousam na família, grosso modo, contribuindo para formação de uma estrutura onde a autoridade dos pais deixa de ter sentido.

De maneira geral, em nosso quadro abaixo, poderemos visualizar os diversos aspectos trabalhados neste capítulo, nas três perspectivas abordadas.

4.1 Quadro Resumo

Figura 2: Quadro Resumo das influências históricas, sócio-culturais e psicológicas no desenvolvimento do fenômeno da 'fragilização dos papéis parentais'.

Capítulo IV: Interfaces da Parentalidade no Desenvolvimento Infantil

1. A Construção da Parentalidade

Dolto (1998) considera a importância de que toda a criança possa ser realmente educada por seus pais (ou substitutos) para que cresça de modo saudável, o que a seu ver significa que o adulto seja capaz de ‘escutar a verdade de seu filho’, de encontrar um sentido em qualquer tipo de comunicação, através de um relacionamento em que a preocupação afetuosa dos pais promoveria a autonomia da criança. Educar, para esta autora, é ainda suscitar a inteligência, as forças criativas de uma criança *ao mesmo tempo em que lhe damos seus limites próprios* para que ela se sinta livre para pensar, sentir e julgar de um modo diferente do nosso. A criança, para ela, deve ser instruída acerca dos limites e dos perigos, mas nunca ser culpabilizada ou desnarcisada por isso.

De acordo com a idéia acima e o ponto de vista de alguns autores, os pais precisam se tornar pais; precisam passar por um *processo de parentalização*. O conceito de parentalidade é relativamente novo. Desde meados dos anos 80, de acordo com Houzel (2004), as funções e os papéis parentais passaram a ser reagrupados sob esta designação. Em essência, este termo quer assinalar “que não basta ser genitor nem ser designado como pai para preencher todas as condições, é necessário ‘*tornar-se pais*’, o que se faz por meio de um processo complexo implicando níveis conscientes e inconscientes do funcionamento mental” (p. 47).

Este autor nos propõe que a parentalidade pode ser estudada e mais bem compreendida quando conseguirmos levar em consideração os três eixos que a compõe: o ‘exercício da parentalidade’, que aborda as questões de ordem jurídica em relação aos direitos do exercício da parentalidade; a ‘experiência da parentalidade’, que engloba os aspectos conscientes e inconscientes do fato de vir a ser pai e de preencher papéis parentais; e a ‘prática da parentalidade’, que envolve as tarefas cotidianas e os níveis de interação entre pais e filhos.

Solis-Ponton (2004) compreende a parentalidade como um “tipo de estrutura que se instala em ação e evolui com o desenvolvimento do indivíduo e a evolução do grupo familiar” (p. 29). Implica, segundo ela, em um processo de preparação, até de aprendizagem, que se constrói no seio do aparelho intrapsíquico familiar como produto da intersubjetividade e da transmissão intergeracional. A criança é o elemento que inaugura a tríade, constrói e parentaliza os pais ao mesmo tempo em que ela mesma se constrói. “A criança encontrará o seu lugar na família a partir do confronto do bebê imaginário com o bebê real e da adaptação dos pais à necessidades do recém-nascido” (p. 32). Deste modo, a parentalidade organiza o pensamento dos pais diante de seu filho, diante de si e o pensamento da criança, “que aprende que pais e crianças têm atribuições diferentes, que filha e filho não são a mesma coisa” (p. 30). Este processo garante que o saber dos pais seja “assegurado na sua institucionalidade racional como o poder de colocar os interditos e fixar, de maneira cultural, as ‘regras’” (p. 36), que formam o núcleo da parentalidade e os *alicerces da organização social*.

Consideramos, portanto, que o fenômeno da parentalidade é complexo, profundo e importante para o desenvolvimento dos filhos, pois abarca mecanismos conscientes e inconscientes dos próprios pais e do grupo familiar, além de ser determinante para a estruturação psíquica das crianças. Nestes termos, Gomes, Paiva & Cicco (2005) consideram que a imaturidade do casal parental “bloqueia o crescimento e desenvolvimento saudável de toda a família assim constituída, gerando sintomas nos filhos” (p.54, *grifos nossos*).

1. 1 Influências da Dinâmica Conjugal na Parentalidade

A conjugalidade, que, segundo a literatura psicanalítica de família, funda-se na escolha amorosa inconsciente dos cônjuges (Féres-Carneiro, 2005), comporta importantes elementos para a construção da parentalidade. No entanto, quando um casal se forma em função de terem se tornado pais prematuramente a construção da conjugalidade pode simplesmente não existir,

e isto pode ser prejudicial à criança, já que esta poderá ser colocada no lugar da razão de ter se formado este casal e o motivo dele assim permanecer.

Quando o casal consegue construir um relacionamento anterior ao nascimento do filho e um laço em que as formas de interação promovem condições de crescimento, aprendizado, bem-estar, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma zona de troca entre eles, de cumplicidade, respeito mútuo, de afetividade e comunicação, tal como sugerem Giddens (1992) e Féres-Carneiro (1998), supomos a existência de um ‘solo’ consideravelmente propício para que a parentalidade seja exercida de modo satisfatório, coerente e consistente já que elementos fundamentais de acordos e construções do âmbito do casal parental estão garantidos pela construção do casal conjugal.

Féres-Carneiro (1998) considera importante enfatizar a relevância da relação conjugal para o desenvolvimento emocional dos filhos. “Costumo afirmar que, na grande maioria dos casos em que crianças apresentam problemas emocionais, é suficiente tratar os pais para que haja remissão dos sintomas infantis” (Féres-Carneiro, 1998, p. 388). Para a autora, isto também se relaciona com o fato de que quando um casal tem filhos, passa haver uma convivência entre o ‘casal conjugal’ e o ‘casal parental’.

Ser um pai ou ser uma mãe pode envolver, também, ser um casal de pais e um casal conjugal que por determinações inconscientes e conscientes optaram por formar um par, através do qual surge a criança que, por sua vez, está sujeita, em seu desenvolvimento, a todo tipo de interferência a partir destas dinâmicas individuais, do casal e do grupo familiar. Assim sendo, em nossas análises nesta dissertação, pretendeu-se abordar dinâmicas parentais e conjugais para que os meandros destas interações pudessem nos localizar em relação aos ‘bastidores’ em que se ‘ancoram’ os comportamentos que observamos nos filhos.

1.2 Funções Materna e Paterna na Contemporaneidade

Para Kamers (2006), a partir da psicanálise, sabemos que a família é uma estrutura responsável pela transmissão e inserção da criança na cultura e no universo simbólico, através das funções parentais. Entretanto, afirma a autora, mesmo em se tratando de funções simbólicas, é curioso notar que sempre houve uma certa tendência em querer localizar na mãe biológica o agente da função materna, assim como no pai o agente da função paterna.

Diante disto, a autora supõe que é indiscutível a influência do Iluminismo sobre a constituição de determinado discurso sobre o feminino e sobre a idealização da maternidade. Entretanto, coloca que todas as conseqüências do movimento feminista, na década de 60, colocaram em questão esta idealização. Deste modo, hoje assistimos a pais que cumprem a função de cuidar da criança na maior parte do tempo enquanto mães se dedicam a um emprego fora do lar, por exemplo.

Dolto (1998), amplia esse ponto de vista, saindo da categorização de gênero, quando afirma que um homem pode cuidar tão bem de um bebê quanto uma mulher. O importante, como nos aponta Kamers (2006), é que as funções parentais se encarreguem da transmissão da cultura e da introdução da criança na ordem societária. Ou seja, que os pais se impliquem na tarefa de transmissão de uma ordenação simbólica que delimita lugares, de modo que a categoria dos pais defina diretamente a categoria de filho. Entretanto, esta autora defende a idéia de que atualmente assistimos a um desvanecimento da diferença necessária a esse ordenamento e a um ‘inflacionamento imaginário’ relativo ao que deveriam ser as funções parentais. Considera que a existência de uma vasta literatura nesta área se encarregou de promover uma proliferação de um ‘exército de pais desesperados’, que não se autorizam junto a seus filhos, conforme já apontamos.

Esta situação, por sua vez, implica numa renúncia do adulto em educar uma criança, em nome de ilusões de uma educação ideal. Kamers (2006) sustentará que este imaginário

social se junta ao imaginário de ideal numa cultura do narcisismo, conforme já levantado anteriormente, mas o que pretendemos aqui é levar esta discussão à diante.

1.3 Narcisismo na relação pais-filho

Pretendemos, neste momento, nos debruçar na construção do relacionamento entre pais e filhos, no nível do investimento narcísico dos pais, sob as interferências da ‘cultura do narcisismo’ nos dias atuais.

Segundo Freud (1914b/1969), se “prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma *revivescência* e reprodução *de seu próprio narcisismo*, que de há muito abandonaram” (p. 97, *grifos nossos*). Para ele,

O indicador digno de confiança constituído pela supervalorização, que já reconhecemos como um estigma narcisista no caso da escolha objetal, domina, como todos nós sabemos, sua atitude emocional. Assim eles [os pais] se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho — o que uma observação sóbria não permitiria — e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele. (Incidentalmente, a negação da sexualidade nas crianças está relacionada a isso). Além disso, sentem-se inclinados a suspender, em favor da criança, o funcionamento de todas as aquisições culturais que seu próprio narcisismo foi forçado a respeitar, e a renovar em nome dela as reivindicações aos privilégios de há muito por eles próprios abandonados. A criança terá mais divertimentos que seus pais; ela não ficará sujeita às necessidades que eles reconheceram como supremas na vida. A doença, a morte, a renúncia ao prazer, restrições à sua vontade própria não a atingirão; as leis da natureza e da sociedade serão ab-rogadas em seu favor; ela será mais uma vez realmente o centro e o âmago da criação — ‘Sua Majestade o Bebê’, como outrora nós mesmos nos imaginávamos. *A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram* — o menino se tornará um grande homem e um herói em lugar do pai, e a menina se casará com um príncipe como compensação para sua mãe. No ponto mais sensível do sistema narcisista, a *imortalidade do ego*, tão oprimida pela realidade, a segurança é alcançada por meio do refúgio na criança. (Freud, 1914b/1969, pp. 97-98, *grifos nossos*).

Portanto, para Freud (1914b/1969) o amor dos pais, no fundo ‘tão infantil’, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, revela sua natureza anterior. Para Lebovici (2004), o narcisismo primário descrito por Freud é algo que

dá sentido próprio à criança e permite que se sinta viva quando a sua mãe não está com ela. “É o sentimento de consciência da própria existência” (p. 23). Entretanto, “as malhas do narcisismo primário não podem tecer caso o investimento narcísico na criança tenha falhas” (p. 24). Ou seja, a criança depende totalmente do investimento narcísico dos pais.

No entanto, se transpusermos esta leitura para a ‘cultura do narcisismo’, baseando-se em tudo que já foi apresentado até aqui, poderíamos compreender que a criança, que já se encontra sob os desígnios provenientes do amor narcísico dos pais, assume, numa cultura que cultua o individualismo e o narcisismo em função de uma estratégia de sobrevivência, *o lugar do ser ideal*, porque, por ser objeto de projeções, torna-se o ser na família capaz de realizar todas as frustrações que seus pais carregam advindas do mundo contemporâneo. Alguém, portanto, a quem não se pode nunca frustrar.

Para Kehl (2001), na ‘cultura do narcisismo’ os adultos querem se recuperar narcisicamente à custa de seus filhos porque podem ser a esperança da imortalidade e perfeição. De acordo com Kamers (2006), isso implica numa recusa de uma transmissão geracional e faz com que o adulto passe a sustentar sua existência individual na *imagem ideal* de uma criança, “depositária da capacidade de encarnar o reverso especular do adulto: ser o *adulto que eu não fui* a quem de fato e de direito nada poderia faltar” (p. 119). Para a autora, na “tentativa de equacionamento das faltas e feridas narcísicas próprias do homem moderno, este se endereça à criança na tentativa de equacionar o mal-estar próprio de sua condição humana” (p. 119). E, portanto, o que temos é que o adulto acaba por recusar a sua responsabilidade diante deste mundo, negando à criança a possibilidade de ser introduzida nele (Kamers, 2006). Para Arendt (2001), no mundo de hoje “a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (p. 240).

Em outras palavras, parece-nos que atualmente assistimos a uma espécie de delírio de exclusão da sustentação simbólica necessária para a humanização da criança, como nos aponta Kamers (2006). ‘Delírio’, que, segundo esta autora, está fundado na ilusão de que o adulto poderia intervir de uma forma adequada, ideal, junto à criança. E nisso consiste a ilusão de que seria possível “poupá-la” dos interditos necessários à cultura,

pois quando um adulto se endereça a uma criança como semelhante e lhe diz: ‘Eu não posso frustrar você, porque isso me frustra’, é como se esse adulto estivesse dizendo: ‘Eu recuso a diferença que há entre mim e você, portanto, não posso encarnar a função simbólica necessária para te introduzir na cultura’. Em outras palavras, ‘Eu me recuso a ocupar o lugar de seu pai ou de sua mãe na estrutura do parentesco’. Mas, o que os adultos esquecem aí é que essa negação implica para a criança a impossibilidade de ocupar na estrutura o lugar de filho! (Kamers, 2006, p.120).

2. As Fases do Desenvolvimento Infantil

Para que possamos continuar a reconhecer a importância da inter-relação entre o desenvolvimento das crianças e as funções parentais, ou de suas falhas, propomos uma pausa para nos aprofundar por um momento na compreensão do desenvolvimento das crianças, seus comportamentos, dificuldades e necessidades - nos detendo, contudo, ao período em que circunscreve esta pesquisa, de dois a cinco anos de idade - de onde, então, prosseguiremos com base nestes subsídios.

2.1 Compreendendo Comportamentos Infantis

Para dar um nome às épocas sucessivas do desenvolvimento individual, Freud, segundo Dolto (1980), “escolheu aquele que evoca a parte do corpo em que está *eletivamente concentrado* o hedonismo do momento” (p. 28). Do nascimento da criança até seu desmame a organização libidinal se encontra sob a primazia da zona erógena bucal e é conhecida como *fase oral*.

Por volta de *dois anos de idade* a criança atingiu um maior desenvolvimento neuromuscular e a “libido que provocava a sucção lúdica da fase oral provocará agora a retenção lúdica das fezes e da urina” (Dolto, 1980, p. 33). Nesta *fase anal*, o desenvolvimento lhe permite imitar o adulto não só nas suas palavras, mas em todos os seus gestos. Por isso, nesta fase, a criança é

ativa, barulhenta, brutal, agressiva em relação aos objetos, que já não são aqueles que se encontram ao seu alcance, como na fase oral, mas que ela pode ir apanhar onde estiver para esfaquear, agredir, jogar por terra, como se em tudo isso pusesse um prazer maligno, acentuado, aliás, por muito pouco que se aperceba disso, pelo fato dessa perversidade desagradar o adulto. (Dolto, 1980, p. 35).

Dolto (1980) nos explica que é porque ama o adulto, que se identifica com ele, que a criança sente prazer em irritar e agredir. Mas que a criança usa a sua agressividade muscular sem outras regras que não seja o seu ‘capricho’; e, portanto, caberá à educação criar nela o hábito de uma disciplina social, neste domínio como nos demais.

Rosenbluth e col²¹ (1982), procuraram detalhar mais estes comportamentos e nos explicaram que a criança de *dois anos* gasta grande parte de seu tempo fazendo tentativas obstinadas de independência. “Quando brinca no parque, emprega muito de sua energia em descobrir as coisas por conta própria” (p. 183). Segundo estes autores, a criança de *dois anos* é, com frequência, incontrolável e impulsiva: “tem de obter imediatamente tudo o que quer. (...) Acessos de raiva são muito frequentes então. Suas vontades são imperiosas, e pode ser exigente ou insuportavelmente dominadora para com a família” (p. 184). Estes comportamentos também poderão ser compreendidos em função de ser a idade em que a criança inicia o período de afirmação da identidade recém-descoberta. “A criança agora pode andar e falar, e insiste em fazer tudo por si mesma, embora possa, abruptamente, mudar para o

²¹ Rosenbluth e colaboradores, autores psicanalistas da Clínica Tavistock, de Londres, se preocuparam em compor uma coleção de livros, em que podemos encontrar referenciais sobre diversos tipos de comportamentos e atitudes esperadas para cada idade do desenvolvimento de uma criança. A Clínica Tavistock de Londres é um dos principais centros mundiais de Psicanálise e Psicoterapia da Infância. (www.tavi-port.org).

pólo oposto e pedir para a mãe que a vista e alimente (...) Às vezes parece que sua palavra favorita é ‘Não!’” (Rosenbluth e col, 1982, p. 217).

Já a criança de *três anos*, ainda segundo estes autores, começa a se libertar da sua completa independência anterior de mãe e pai. Ela querará fazer tudo sozinha e colocará nossa paciência à prova, porque não permitirá que a ajudemos.

Pode acontecer que a criança de três anos queira fazer uma incursão no mundo, brincar com outras crianças, talvez fazer compras e entregar orgulhosamente o dinheiro ao açougueiro ou pagar a passagem do ônibus. Contudo, seu centro do mundo ainda é a família e os pais, a quem recorre com veemência quando se sente ameaçada (Rosenbluth e col, 1982, p. 14).

A criança de *três anos* está apta a conviver com a família e está começando a se afirmar, já que se sente fisicamente mais disposta a fazê-lo. Algumas mães acham que esta época é de trato especialmente difícil com os filhos, pois é uma idade de desafio. Entre *três e quatro anos* a situação pode se tornar mais complexa. A criança é mais difícil de controlar fisicamente e mais tenaz quando quer algo, dispondo de maior domínio de vocabulário para reforçar suas exigências (Rosenbluth e col, 1982b, p. 30-1).

Dolto (1980) nos ajuda a compreender estes comportamentos quando considera que nesta fase a criança que está sensibilizada pela descoberta da ambivalência e para a percepção dos pares antagônicos. “Num esquema dualista, derivado do investimento anal (“passivo-ativo”), a criança estabelecerá com o que a cerca uma série de conhecimentos qualificados segundo a relação desse objeto com a própria criança, depois de tê-lo identificado com qualquer coisa que conhece” (Dolto, 1980, p. 38).

Deste ponto de vista, ou dentro desta lógica de pensamento, todos os objetos que se opõem à sua vontade são ‘maus’, ‘ruins’ e os agride, assim como tudo o que se assemelha a eles ou esteja associado. Dolto (1980) segue nos apontando que quando as vontades da criança se opõem as dos adultos, como ela não os pode agredir ou porque pode ser punida e, neste caso, imagina que perderá sua amizade, a criança tende a ceder. A criança cede porque,

a todo o momento, tem *necessidade* do adulto, nos explica a autora. Imagina que é obedecendo ou não a ‘toda-poderosa pessoa grande’, divina e mágica que ela se torna favorável ou indiferente, quando não perigosa. E seria desta forma que as pulsões agressivas e espontâneas e as suas reações agressivas poderiam ser proteladas ou deslocadas.

Prosseguindo com Dolto (1980) chegamos à *fase fálica*, que se situa entre os *quatro e seis anos de idade*, quando a libido se concentra nos órgãos genitais. É marcada por uma curiosidade sexual que visa, em primeiro lugar, saber de onde vêm os bebês. Os ‘porquês’ aflitivos e pungentes das crianças de *quatro anos*, afirma a autora acima, só aparecem depois das primeiras reações às perguntas diretamente sexuais que elas dirigem aos adultos e com isso a noção de ‘proibido’ que estas respostas oferecem.

Na *fase fálica*, a criança que até então agia de acordo com as suas pulsões imediatas, pois não sabia adiá-las, passa a ter uma certa noção de tempo e com ela a capacidade de lidar com sua insatisfação. “Antes, tudo se passava no presente. Agora existem o ‘daqui a pouco’ e o ‘amanhã, quando o daqui a pouco ocorre depois do cair da noite. (...) Mais tardiamente ainda é que a criança adquirirá a noção de passado (...)” (Dolto, 1980, p. 43). Nesta fase ainda surge o desejo de ‘fazer como os grandes’, como os que têm mais que ela.

Para Rosenbluth e col (1982b), a criança *de quatro anos* está mais interessada em aprender o que é real em seu mundo, e em separá-lo do mundo de faz-de-conta de sua imaginação. “Sua brincadeira reflete o modo como oscila entre estes dois mundos, e ao mesmo tempo a ajuda a compreender melhor a diferença entre eles” (p. 91). Ainda é muito dependente de seus pais na ajuda para controlar seus impulsos, e é aterrorizante, segundo estes autores, para ela *sentir que não pode ser controlada*. E, por isso,

Com frequência procurará testar os que a rodeiam, especialmente novos adultos, após um período inicial em que se conforma com tudo e é bem comportada – para ver até onde a deixarão ir. (...) Nesta fase, podem as crianças se tornar muito mandonas e dominadoras e ficar desanimadas se alguma atividade não se realiza como haviam planejado (Rosenbluth e col, 1982b, p. 123).

Embora estes comportamentos de tirania possam ser engraçados, também podem ser irritantes e embaraçosos. Entretanto, estes autores sustentam que esta desobediência será bem mais compreendida como uma solicitação por um bondoso adulto, que será então capaz de esclarecer o que é aceitável e o que não é. Acrescentam ainda que é importante *que os pais consigam conciliar, entre si, os regulamentos sobre o comportamento da criança e que assumam posturas coerentes para que a criança não se utilize destas situações para jogar um pai contra o outro.*

Por volta de *cinco anos*, segundo estes autores, a criança geralmente está ampliando a sua capacidade de conhecer o mundo externo. Por isso seu senso de realidade já é maior e tem uma facilidade de tolerar as frustrações. Neste período é necessário que a mesma compreenda a disciplina e nossas exigências como justa e, então, “poderemos contar com boa dose de cooperação voluntária, em contraposição à necessidade constante de impormos nossa vontade a uma criança relutante” (p. 199, *grifos nossos*).

A libido que se concentra nos órgãos genitais e estimula a curiosidade sexual nesta fase levará a criança entre *quatro e seis anos de idade* a se interessar em compreender a diferença que existe entre um menino e uma menina. Mas será somente por volta dos *cinco ou seis* anos de idade que os meninos se darão conta, segundo Dolto (1980), de que as meninas não têm pênis. É neste ponto que pode entrar em jogo a *angústia de castração*²².

Esta *angústia de castração* para os meninos tem por ponto de partida uma falsa interpretação da realidade de que as meninas não têm pênis porque, por algum motivo, foram castradas. É nesta fase também que o menino entra em ‘luta emocional’ aberta com o pai: “brinca de matá-lo tenta aqambarcar toda a ternura da mãe, diz-lhe que se casará com ela, que a levará para longe de sua casa, de avião, e que terão muitos bebês” (p. 47). Entra no período do *Complexo de Édipo*:

²² Não podemos deixar de considerar que embora se trate de autores que estudaram em profundidade o desenvolvimento infantil, estas construções teóricas se referem à década de 80 e que, em virtude das interferências da contemporaneidade, supomos, atualmente, uma precocidade destas etapas do desenvolvimento.

conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto (Laplanche & Pontalis, 2004 p. 77)

O desejo do menino de ter a mãe somente para si o colocará diante de seu pai como um rival, de quem ele procurará superar, ao mesmo tempo em que se identifica com este, procurando fazer o possível para conseguir ser como o pai.

Assim se formará o primeiro esboço do Superego, isto é, em seu foro íntimo, da sua ‘consciência’, que lhe apontará as melhores coisas a fazer, as que deverá evitar, não mais de acordo com o princípio do prazer direto, mas segundo o senso moral que é preciso ter para ser levado em consideração por sua mãe (Dolto, 1980, p. 79).

Pelo simples fato do pai existir, causa no menino um ciúme e um temor, além da consciência, pela realidade inexorável: de que a mãe pertence ao pai e de sua inferioridade. O menino então se queixará para a mãe da severidade do pai, questão em que a mãe não deveria entrar, segundo Dolto (1980), porque o que a criança admira é precisamente a firmeza e a superioridade do seu ‘rival-modelo’.

Se o pai é viril, firme em suas atitudes e severo, sem deixar de ser justo, o complexo de Édipo não tem dificuldade alguma em ser inteiramente normal, pois a imagem do pai é de ‘envergadura’ suficiente para suportar a agressividade inconsciente violenta do filho, sem criar para este a necessidade de procurar a autopunição através de um sentimento de culpa (Dolto, 1980, p. 81).

O desfecho deste complexo é a renúncia de suas satisfações eróticas sedutoras e a identificação com o pai, porque a sua inferioridade real em relação à imagem paterna, que queria se igualar despertaria, segundo Dolto (1980), no inconsciente a *angústia de ser castrado*. Nas palavras de Freud (1924/1969):

Se a satisfação do amor no campo do complexo de Édipo deve custar à criança o pênis, está fadado a surgir um conflito entre seu interesse narcísico nessa parte de seu corpo e a catexia libidinal de seus objetos parentais. Nesse conflito, triunfa normalmente a primeira dessas forças: o ego da criança volta as costas ao complexo de Édipo. (...) As catexias de objeto são abandonadas e substituídas por identificações. *A autoridade do pai ou dos pais é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego*, que assume a severidade do pai e perpetua a

proibição deste contra o incesto, defendendo assim o ego do retorno da catexia libidinal. As tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo são em parte dessexualizadas e sublimadas (coisa que provavelmente acontece com toda transformação em uma identificação) e em parte são inibidas em seu objetivo e transformadas em impulsos de afeição. Todo o processo, por um lado, preservou o órgão genital — afastou o perigo de sua perda — e, por outro, paralisou-o — removeu sua função. Esse processo introduz o período de latência, que agora interrompe o desenvolvimento sexual da criança (Freud, 1924/1969, p. 196, *grifos nossos*).

No caso da menina, na *fase fálica*, por volta dos três anos e meio, esta descobre haver crianças munidas de um ‘negócio’ que ela não tem. Segundo Dolto (1980), ela começa por negar o fato, depois, quanto mais invejosa se sentir, mais convencida estará de que ‘aquilo vai crescer’. A menina, então, se sentirá desfavorecida e atribui o fato à mãe.

Quanto ao *complexo de castração*, Dolto (1980) nos assegura que, no caso da menina, ao contrário do menino, não é algo que lhe põe em perigo sua sexualidade. Como a ‘ameaça’ da castração fálica não a atinge, ela poderá se identificar, então, com ‘aquela que não tem’. Por fim, a libido insatisfeita deve encontrar uma outra saída: para Freud (1924/1969), essa compensação se verifica ao longo de uma linha de uma equação simbólica que desliza do pênis para um bebê. “Seu complexo de Édipo culmina em um desejo, mantido por muito tempo, de receber do pai um bebê como presente - dar-lhe um filho” (p. 198).

À vista disso, para Dolto (1980), a menina se reconcilia com o sexo masculino e o desejo de agradar proporciona satisfações de amor-próprio. “*É por inveja do pênis que a menina vai ao encontro dos homens*, para captar a admiração daqueles que ela considera superiores e atraentes para sua mãe” (p. 98). Freud (1924/1969) diz ter a impressão de que o Complexo de Édipo será abandonado na medida em que a menina percebe que seus desejos – possuir um pênis e um filho - jamais se realizam. Mas que permanecem fortemente catexizados no inconsciente e ajudarão a preparar a menina para seu possível papel futuro de mãe.

De modo geral, todos estes elementos nos ajudam a compreender o comportamento de crianças pequenas através do conhecimento de funcionamentos psíquicos conscientes e inconscientes em jogo neste período do desenvolvimento. Estes elementos são importantes porque também nos ajudam a explicitar os critérios de seleção dos participantes deste estudo: crianças de *dois a cinco* anos. Como pudemos perceber, será nesta faixa etária em que a criança procurará explorar o ambiente e desenvolver suas capacidades em rumo à independência e nisto poder-se-á frustrar ou mesmo ultrapassar os limites do aceitável, necessitando da intervenção de seus pais, para que estes a ajudem a ter um controle maior em relação a seus impulsos. Ao longo deste processo, se puder contar com seus pais nesta tarefa, ela estará internalizando a figura de autoridade de seus pais e construindo a capacidade de controlar seus impulsos, através da elaboração do Complexo de Édipo. Demonstrando-nos também, com isso, a importância dos limites para a saúde psíquica da criança, conforme nos aprofundaremos adiante. E, desta forma, portanto, observar o comportamento de crianças deste período é um fator que ajudará, em nosso trabalho, a reconhecer se seus pais *estarão sendo ou não eficazes nesta tarefa*.

3. O Desenvolvimento sob a óptica do Princípio de Autoridade

Todo este trajeto do desenvolvimento das crianças já nos trouxe a dimensão da importância de pais atenciosos e presentes, ao mesmo tempo capazes de assumir um posicionamento seguro e confiante diante da criança para que esta cresça de modo saudável. Tal como nos aponta Freud (1932/1969) existe uma necessidade nesta tarefa de “dar a quantidade exata de amor e ao mesmo tempo manter um grau eficaz de autoridade” (p. 147). Algo que nos leva a refletir sobre a importância do *princípio de autoridade* nesta relação, para além da idéia de um simples valor cultural característico da família tradicional.

3.1 Autoridade e Função parental

Conforme já pudemos verificar, as mudanças que afetaram a família promoveram a esta instituição mover-se numa trama de ambigüidades, na qual a figura do pai ou a função paterna, bem como o princípio de autoridade, deixaram de ser um norteador na educação dos filhos, por diversos motivos já analisados. Nosso intuito, neste momento, será o de demonstrar a importância da presença deste princípio para o desenvolvimento de uma criança.

A tarefa primeira da educação consistiria, de acordo com Freud (1932/1969), no dever da criança em aprender a controlar seus instintos. Atenta-nos, diante disso, para o fato de que é impossível conceder as crianças a liberdade de porem em prática todos os seus impulsos sem restrição. “Fazê-lo”, ele acrescenta, ‘seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subseqüentes” (Freud, 1932/1969, p. 147). Por conseguinte, de acordo com este autor, a educação deve inibir, proibir e suprimir os impulsos da criança, como procurou fazer em todos os períodos da história.

Freud (1939/1969) ainda nos explica que o Superego - instância do aparelho psíquico responsável por exercer o papel de um juiz ou censor relativamente ao ego, que se constitui a partir da interiorização das interdições parentais, no desenvolvimento do Complexo de Édipo (Laplanche e Pontalis, 2004) - é o sucessor e o representante dos pais (e educadores) para o indivíduo. Os pais são os responsáveis por supervisionar as ações *no primeiro período de vida da criança*; de modo que o Superego continua as funções dos pais quase sem mudança. Segundo este autor, a *autoridade dos pais* da criança lhe exige uma renúncia ao instinto, que por ela decidem o que lhe deve ser concedido e proibido. Mais tarde, quando a sociedade e o Superego assumirem o lugar dos pais, o que na criança era chamado de ‘bem-comportado’ ou ‘travesso’, é descrito como ‘bom’ e ‘mau’, ou ‘virtuoso’ e ‘vicioso’.

Disto podemos inferir que uma posição fragilizada dos pais, principalmente no que se refere a *criança pequena*, poderia propiciar a formação de um Superego frágil, com implicações para a constituição subjetiva destas crianças, tal como alguns autores, que exporemos mais adiante, conjecturam.

3.2 Autoridade como fonte de confiança para a Criança Pequena

Amor e ódio, segundo Winnicott (1999a), constituem os dois principais elementos a partir dos quais se constroem as relações humanas. Ele parte do pressuposto que todo o bem e todo o mal situados no mundo das relações humanas serão encontrados no âmago do ser humano e que isso não ocorre de maneira diferente para um bebê. No entanto, segundo ainda este autor, se é verdade que o bebê tem uma grande capacidade para a destruição, para uma ‘voracidade’, que pode ser cruel, doloroso e perigoso, *só o é por acaso*. Segundo ele, normalmente a criança consegue conciliar esta necessidade de satisfação sem ser excessivamente perigosa, porém, ao mesmo tempo frustra-se e assim deve odiar alguma parte de si mesmo, “*a menos que possa encontrar alguém fora de si mesmo para frustrá-lo e que suporte ser odiado*” (p. 98, grifos nossos).

Diante disso, quando as forças cruéis ou destrutivas da personalidade ameaçam dominar as forças do amor, segundo este autor, “o indivíduo tem de fazer alguma coisa para salvar-se, e uma das coisas que ele faz é pôr para fora seu íntimo, *dramatizar exteriormente o mundo interno, representar ele próprio o papel destrutivo e provocar seu controle por uma autoridade externa*” (p. 99, grifos nossos).

Ou seja, o que podemos concluir até este momento, de acordo com este autor, é que muitas crianças podem requerer mais de seus pais quando possuem uma personalidade constituída desta necessidade grande e freqüente de ‘representar’ exteriormente ‘forças destrutivas’ e por isso necessitam do controle externo do adulto, para que desse modo possam se desenvolver de maneira saudável, ‘sem a sufocação séria dos instintos’, já que de modo

contrário “o controle interno necessitaria ser geralmente aplicado e resultaria num estado de coisas conhecido clinicamente como depressão” (p. 99).

Aponta ainda que se uma criança normal *tem confiança no pai e na mãe*, usa de todos os meios possíveis para se impor. “Com o passar do tempo, põe à prova o seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se” (p. 129). E, se o lar consegue suportar todo este tipo de comportamento da criança, ela sossega e vai brincar.

Para Winnicott (1999a), a criança que expressa um comportamento de agressividade demonstra uma vida instintiva que está ativa e que ela “pode usufruir do uso dos impulsos instintivos, incluindo os agressivos, convertendo em bem na vida real o que era dano na fantasia. *Isto constitui a base do brincar e do trabalho*” (p. 99, *grifos nossos*). Do mesmo modo, a agressividade que dificulta seriamente o trabalho da professora, para este autor, é quase sempre essa dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada como tal.

Há também, segundo Winnicott (1999a), o controle da agressão orientada pelo medo, “a versão dramatizada de um mundo interno terrível demais” (p. 100). O objetivo dessa agressão, ele nos explica, é encontrar o controle e forçá-lo a funcionar. “*É tarefa do adulto impedir que essa agressão fuja ao controle, proporcionando uma autoridade confiante, dentro de cujos limites um certo grau de maldade pode ser dramatizado e usufruído sem perigo*” (p. 101, *grifos nossos*). Acrescenta ainda que é tarefa dos pais e dos professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade *tão fraca* a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade.

Em resumo, a agressão em crianças pequenas, para Winnicott (1999a), tem dois significados: “Por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo” (p. 102). Podemos concluir que todas as crianças teriam este impulso agressivo naturalmente no modo de se comportar e

necessitariam de pais confiantes, fortes e amorosos que possibilitassem a expressão, continência e contenção destes comportamentos para que elas não necessitassem, por si mesmas, reprimi-los, tornando-se tímidas ou deprimidas; tirânicas, quando sentem que seus pais não são fortes o suficiente para contê-las; ou que passem a ter um sentimento de culpa que impeça sua capacidade de ser espontânea e brincar livremente.

Diante de tudo, conjecturamos que comportamentos de agressividade, teimosia e manha em crianças pequenas se vinculam ao fenômeno de ‘fragilização dos papéis parentais’ na medida em que, quando em excesso, podem refletir a dificuldade que estas crianças estão tendo para lidar com seus impulsos, à medida que elas sentem que não podem contar com pais ‘confiantes e fortes’ que as ajudem nesta tarefa. Ou seja, pais que não conseguem responder às reais necessidades dos filhos, por dificuldades próprias ou por deslizes, podem representar para a criança um desenvolvimento emocional que a leve a conceber o mundo como um lugar pouco confiável ou que esteja ‘em dívida’ com elas, no sentido de que sentem que perderam algo que era delas por direito. Estas crianças poderão desenvolver, mais tarde e por consequência, comportamentos de indisciplina esperançosos por limite, com *tendências ‘anti-sociais’* para que o que não foi possível de ser realizado pelos pais possa ser realizado pela professora ou por parentes próximos como tios, tias, etc.

4. Consequências da ausência do Princípio de Autoridade

Para Winnicott (1999a), os primeiros sinais de privação dos cuidados necessários são tão comuns que passam por normais. Comportamentos de tirania, na criança pequena, podem significar um pedido de ajuda aos adultos, que se não for compreendido tende a permanecer, podendo se desenvolver, com o tempo, em comportamentos de ‘tendência anti-social’.

A ‘tendência anti-social’ não é um diagnóstico. Implica em comportamentos esperançosos de recuperar algo perdido, em uma *de-privação*, quando a criança sente que foi destituída de algum aspecto essencial de sua vida em família (Winnicott, 1956/2000).

Tal como já apontado, de acordo com Winnicott (1999a), no começo a criança tem necessidade absoluta de viver num círculo de ‘amor e força’, com a conseqüente tolerância, para não sentir um medo excessivo de seus próprios pensamentos e dos produtos de sua imaginação, para progredir naturalmente em seu desenvolvimento emocional. Se acontecer dos pais não conseguirem proporcionar, por exemplo, este ‘círculo de amor e força’ - e, neste sentido o que este trabalho se põs a estudar com a ‘fragilização dos papéis parentais’ está intrinsecamente relacionado à isto, – o sentimento de liberdade excessivo pode gerar na criança, ao contrário do que se possa pensar, comportamentos relacionados não à tudo o que lhe dá prazer, mas sim àqueles que expressam sua angústia e que procura, num outro quadro de referências (como de professoras), alguém que a ajude a contê-la e possa se tornar a fonte de amor e confiança.

O que Winnicott (1956/2000) nos explica é que a ‘tendência anti-social’ é decorrente de uma falta de um cuidado, num certo momento do desenvolvimento, que a criança sente que anteriormente teve. Se pensarmos na dinâmica de pais de crianças que não são capazes da imposição do limite, este acontecimento ocorre num período de desenvolvimento da criança em que outros cuidados anteriores que ela necessitava dos pais foram cumpridos. Ou seja, passado o período de dependência absoluta, onde os pais puderam exercer bem seus papéis, no período de dependência relativa esta criança se depara com pais que agora não são capazes de exercer adequadamente seus papéis, - por sentirem dificuldade de exercer a autoridade e dar a conseqüente confiança de que a criança precisa - e um comportamento de agressividade excessivo, então, *pode* – e aqui temos que ter o cuidado de não cair em generalizações – estar

à serviço de uma *destrutividade*²³, onde a criança “busca a quantidade de estabilidade ambiental necessária para suportar o embate do comportamento impulsivo” (Winnicott, 1956/2000, p. 411). Trata-se de uma busca por uma provisão ambiental perdida, por uma atitude humana confiável, que possa proporcionar ao indivíduo a liberdade de mover-se, agir e excitar-se. Este autor considera que alguns comportamentos tirânicos de crianças, não se tratam de onipotência infantil, mas deste tipo de realidade psíquica. Como se a criança buscasse uma

moldura cada vez mais ampla, um círculo que teria como seu primeiro exemplo os braços ou o corpo da mãe. É possível perceber aqui uma série – o corpo da mãe, seu braços, o relacionamento dos pais, o lar, a família, incluindo primos e parentes próximos, a escola, o bairro com a sua delegacia, o país e suas leis (Winnicott, 1956/200, p. 411, *grifo nosso*).

Para este autor, portanto, criança anti-social está simplesmente “olhando um pouco mais longe, recorrendo à sociedade em vez de recorrer à família ou à escola para lhe fornecer a estabilidade de que necessita, a fim de transpor os primeiros e essenciais estágios de seu crescimento emocional” (Winnicott, 1999a, p. 130).

Desta forma, se esclarece a importância que o sentimento de segurança proveniente de pais que podem desempenhar adequadamente seus papéis proporciona para a constituição psíquica da criança. E, apoiados em Winnicott (1999a) e em Freud (1932/1969), podemos conjecturar que a presença do ‘princípio de autoridade’ na família ultrapassa um caráter de valor cultural. Ou seja, a ‘perda’ deste valor pode implicar em consequências sérias para o desenvolvimento psíquico das crianças.

Para autores como Adorno & Horkheimer (1985) a família hierárquica e regida sob o princípio da autoridade poderia ser compreendida como um “lugar de adestramento para a adequação social” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 217), mas que, ainda sim, se tratava de

²³ Para Winnicott (1956/2000) há sempre duas vertentes da tendência anti-social: a do *roubo* e a da *destrutividade*. Na primeira, “a criança procura algo em algum lugar e, fracassando em seu intento, procura-o em outro lugar, quando tem esperança” (p. 411). Na segunda, trata-se de uma busca por uma provisão ambiental perdida, por uma atitude humana confiável.

uma instituição que era capaz de educar homens com “espírito de independência, de amor pela livre escolha e de disciplina interior; que sabiam manifestar e praticar tanto a autoridade como a liberdade” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 221). No contexto atual consideram que quando a criança descobre que o pai não personifica absolutamente a força, a justiça e a bondade e, sobretudo, que não concede a proteção que ela inicialmente espera dele, esta criança “não pode mais se identificar por muito tempo com o pai, não pode efetuar aquela interiorização das exigências colocadas na família, a qual, *apesar de todos os seus aspectos repressivos*, contribuía decididamente para a *formação do indivíduo autônomo*” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 221, *grifos nossos*). E como consequência, alertam que os jovens, frutos deste tipo de educação, tendem a se submeter a qualquer autoridade, “não importa o seu conteúdo, contanto que ela ofereça *proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais* e a possibilidade de desaforar em outros o sadismo no qual encontram respaldo a *desorientação inconsciente e o desespero*” (p. 222, *grifos nossos*).

Fleig (2000) sustenta a idéia de que vivemos um momento onde a cultura sustenta uma ‘radical subversão da possibilidade do exercício da função paterna’, o que inaugura, além de novas formas de laço social, novas patologias, que se organizam em torno de uma “progressiva desimplicação subjetiva do indivíduo moderno, que se estende desde formas de anonimato (individual e grupal, como as associações econômicas e políticas) até os modos de desresponsabilização pelo social (seu grupo, sua nação, sua língua, sua cultura) e por si mesmo” (Fleig, 2000, p. 28). Diante disso, segundo este autor, já podemos perceber instalado, na sociedade, subjetividades marcadas pelo enfraquecimento da responsabilidade, desaparecimento do sentido comum dos limites, obscurecimento da faculdade de julgar e de estabelecer uma hierarquia de valores.

Capítulo V: Objetivos

1. Objetivo Geral

Compreender a correlação que possa se estabelecer entre pais que apresentam características de fragilização dos papéis parentais com o aparecimento de comportamentos freqüentes de agressividade, teimosia e/ou agitação em crianças de dois a cinco anos de idade, num ambiente escolar.

2. Objetivos Específicos

- a)* A partir do contato com escolas, verificar a hipótese de que pais que apresentem as características de fragilização de seus papéis educam crianças com dificuldades frente ao princípio de autoridade, e que isso se manifesta na escola – na relação com o(a) professor(a).
- b)* Definir o fenômeno da fragilização dos papéis parentais na contemporaneidade, de acordo com os referenciais históricos, sociológicos e psicológicos.
- c)* Verificar, através da análise de discurso destes pais, se este fenômeno realmente se articula com a influência dos valores característicos da sociedade contemporânea.

Capítulo VI: Método

1. Fundamentação Metodológica

Para que sejam alcançados nossos objetivos, partiremos da **hipótese** de que crianças com *queixas escolares*, atreladas ao comportamento de agressividade, teimosia e/ou agitação *podem* estar revelando, como num sintoma, a fragilização dos papéis parentais, principalmente no que se refere ao princípio de autoridade. Esta hipótese fundamenta-se na compreensão psicanalítica de que o sintoma de uma criança pode situar-se de forma a corresponder ao que há de sintomático na estrutura familiar (Gomes, 1998) e, na teoria freudiana (1914a/1969), que nos explica que transferimos para nossos professores o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais.

Para que possamos verificar a hipótese, utilizaremos o método de *pesquisa de campo* com o delineamento de estudo de ‘caso-controle’, com uma abordagem qualitativa, cujo tratamento dos dados terá bases no referencial psicanalítico.

A ‘pesquisa de campo’, segundo Cervo (1978), é realizada na área das ciências sociais e psicológicas. Esta técnica, afirma o autor, tem por finalidade recolher e registrar ordenadamente dados relativos ao assunto escolhido como objeto de estudo. Dentre as técnicas se destacam a entrevista, o questionário, o formulário etc.

Aqui, conforme será mais bem descrito posteriormente, utilizaremos *entrevistas* semi-dirigidas com pais e professores, através de roteiros previamente desenvolvidos (em anexo); *observações* participantes, de crianças no contexto escolar e *observações de interação lúdica* entre pais e filhos, que se dividirão em dois grupos: de crianças que apresentam os

comportamentos de indisciplina²⁴ e de crianças que não apresentem estes comportamentos, visando verificar a hipótese apresentada.

Segundo Campos (2004), a questão do método em ciência é algo que começa com o tipo de pesquisa e termina no seu delineamento. “O delineamento da pesquisa é o plano, o esboço geral no qual são indicados os princípios metodológicos a serem seguidos a partir dos objetivos da pesquisa, demonstram o tipo de investigação que será realizada e sua relação com as variáveis” (p. 79).

Para Baptista & Campos (2007), o *delineamento* de ‘caso-controle’ envolve um estudo que prioriza a identificação de pessoas com uma doença ou condição de interesse (casos) e de um grupo comparável de pessoas sem a doença ou condição de interesse (controles), “sendo esses dois subgrupos comparados quanto a um fator ou atributo de risco, passado ou de exposição, que, em *hipótese*, postula-se estar relacionado à doença ou condição” (Brasil, 2002 citado por Baptista & Campos, 2007, p. 103, *grifos nossos*).

Ainda de acordo com Baptista & Campos (2007), baseando-se em Paneth e col (2002), consideram que seis elementos caracterizam os Estudos de Caso-Controle (ECC). Três conceitos inter-relacionados: 1. a idéia de caso: as ‘doenças’ são específicas e têm uma ou mais causas; 2. um interesse pela etiologia das doenças e pela prevenção; 3. um foco em etiologia individuais. E três práticas: 4. anamnese, história dos participantes; 5. agrupamentos dos casos individuais em séries; e, 6. fazer comparações entre as diferenças grupais, com a intenção de identificar o potencial de risco individual.

De acordo com estes princípios, esta pesquisa se insere neste tipo de delineamento, de estudo de ‘caso-controle’, já que nosso foco estará na comparação entre grupos de famílias cujas crianças apresentem comportamentos de indisciplina (casos) com grupos de famílias cujas crianças não apresentem estes comportamentos (controle); embora não enfatizando o

²⁴ Sempre que nos referirmos ao grupo de crianças com comportamentos de indisciplina, estes se referem aos comportamentos de agitação, teimosia e/ou agressividade selecionados para presente pesquisa.

fator ‘doença’, estes comportamentos de indisciplina podem ser considerados como um *sintoma* e, além disso, também nos basearemos na *hipótese* de que estes comportamentos interligam-se com fatores externos, que em nosso caso, se relacionam com o posicionamento dos pais.

Entretanto, na análise dos resultados, como o nosso enfoque é *qualitativo*, não realizaremos tratamentos estatísticos, como é característico deste tipo de delineamento. Mas uma profunda análise de cada caso, baseada na compreensão psicanalítica, que associada a comparação entre os grupos nos permitirá afirmar sobre a consistência da *hipótese* e das correlações subjacentes.

2. Descrição de Participantes, Procedimentos e Materiais Utilizados.

2.1 Participantes

Os participantes são seis famílias de classe média, nucleares e auto-sustentáveis²⁵. Ainda como critério de seleção, era necessário que fosse o primeiro casamento do casal, para que outros fatores não interferissem na análise dos dados. O foco esteve no contato com os casais e as crianças destes casais, filhos únicos ou mais velhos, para delimitarmos a educação destes filhos como a primeira experiência do casal enquanto pais. A pesquisa ainda envolveu um contato com os professores destas crianças.

O estabelecimento do número de famílias se justifica pela quantidade de material que obtivemos em cada família, que compreendemos ser suficiente para os objetivos da pesquisa, já que estamos trabalhando dentro de uma proposta de análise qualitativa dos dados.

Estas famílias, para análise dos resultados, estarão divididas em dois grupos: no primeiro, famílias cujas crianças apresentassem comportamentos frequentes de agressividade,

²⁵ Por família nuclear auto-sustentável compreendemos a família composta por pai, mãe e filhos que habitam uma mesma residência, e que não necessitam de recursos financeiros exteriores (como aqueles provenientes de avós maternos ou paternos) para se sustentarem.

agitação e/ou teimosia na escola, que chamaremos de ‘comportamentos de indisciplina’ (Grupo A) e, no segundo, famílias cujas crianças não apresentassem esses comportamentos (Grupo B).

Estas crianças pertencem à faixa etária de *dois a cinco anos*, período em que a criança ainda não tem internalizado as noções de autoridade e de auto-controle dos impulsos de agressividade e no qual o papel dos seus pais têm fundamental importância para o controle ou manifestações destes comportamentos, de acordo com Freud (1932/1969) e Winnicott (1999a). Finalmente, nos preocupamos em não inserir nesta pesquisa crianças classificadas como *agitadas*, que apresentassem este sintoma devido à condições orgânicas e que estivessem sendo medicadas.

2.2 Procedimento

Na primeira etapa da pesquisa foram realizados contatos com diversas pré-escolas particulares, de classe média de São Paulo. Nestes contatos, quando possível, foi marcado um primeiro encontro em que o projeto de pesquisa era apresentado ao coordenador(a) e/ou diretor(a) da escola para que houvesse um consentimento quanto à realização do mesmo na escola. Após este primeiro encontro, algumas coordenadoras e/ou diretoras somente consentiam a possibilidade de realização das observações na escola, e outras, consideraram a possibilidade da realização das observações e das entrevistas com os pais. Este último caso foi mais raro e cremos que isso se deva à um sentimento de necessidade de manter o controle por parte dos profissionais da escola sobre tudo o que se passa com a criança e seus pais e; além disso, com um receio de que uma possível interferência na dinâmica familiar proveniente do contato com um profissional psicólogo pudesse implicar em uma retirada da criança da escola, caso eventualmente os pais não gostassem deste contato. Então, muitas delas

preferiam simplesmente não aceitar a proposta da pesquisa. Contudo, no total, a pesquisadora realizou a observação de crianças em quatorze pré-escolas.

Para a realização das observações, normalmente, a coordenadora ou diretora selecionava uma classe de acordo com a faixa etária e preferia não se posicionar quanto ao comportamento das crianças, já que diziam que não seria correto ‘rotular’ as crianças. Em algumas escolas as diretoras deixaram a pesquisadora à vontade para escolher um grupo para observar.

Padronizamos as observações das crianças na escola da seguinte forma: a pesquisadora acompanharia o grupo por cinco vezes, uma vez por semana, num período de uma hora. Todas as observações foram transcritas após a realização. Terminadas as observações, era agendado uma outra conversa com a diretora ou coordenadora para pedir uma autorização para a entrevista com a professora.

Nesta entrevista, inicialmente, era apontado à professora, de modo geral, o que pôde ser observado na dinâmica de sua sala de aula. Posteriormente, perguntado a ela sobre o comportamento de seus alunos e se ela conseguiria destacar alunos bem e mal comportados. Algumas emitiam comentários acerca do que foi observado pela pesquisadora, outras preferiram adotar uma postura de neutralidade em relação ao comportamento dos seus alunos. Diante dessa conversa com a professora, do que fora observado e de acordo com nossos critérios de seleção, selecionávamos, então, duas ou três crianças para participar da pesquisa e realizávamos uma outra entrevista com a professora, especificamente sobre estas crianças selecionadas. O roteiro desta entrevista se encontra em anexo (Anexo A). Finalmente, era pedido à coordenadora ou diretora um consentimento para realizar a entrevista com os pais destas crianças. O contato era feito, inicialmente, através de um convite, formalizado em uma carta, onde os objetivos da pesquisa estavam explicitados e era solicitada uma autorização de contato da pesquisadora via telefone com os pais das crianças selecionadas. Caso aceitassem o

convite, a pesquisadora telefonava marcando um encontro na residência da família ou na própria escola.

Em sua maioria, as diretoras ou coordenadoras deram importância e preferência para que as entrevistas fossem realizadas no âmbito escolar. Desta forma, e compreendendo a preocupação do sentimento de responsabilidade da escola, as entrevistas foram padronizadas da seguinte forma: no contato direto com os pais deixávamos ao critério deles acatar a preferência da diretora/coordenadora ou de receber a pesquisadora em suas próprias casas. Quando a entrevista era realizada na escola, procurávamos conversar novamente com estes pais sobre a possibilidade de realizar a *observação de interação lúdica* na casa da família. Isto porque consideramos de grande importância ter também, como material para análise, dados relativos à dinâmica das famílias no contexto do próprio âmbito familiar.

O tempo de realização destas entrevistas podia variar porque se tratava de uma entrevista semi-dirigida. Percebemos, em alguns casos, principalmente em casos de pais de crianças com comportamentos de indisciplina (grupo A), que pareciam necessitar de um tempo maior para responder às perguntas e, desta forma, a entrevista que durou em média 1h para as famílias com crianças pertencentes ao grupo B, poderia ser realizada em até dois encontros de, no máximo 1h30min, para os pais de crianças do grupo A. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos pais, e foram transcritas na íntegra. O roteiro desta entrevista se encontra em anexo (Anexo B).

Após este contato via entrevista, pedíamos a autorização para uma *observação de interação lúdica* entre estes pais e seu(sua) filho(a). Esta observação era feita na casa da família, sempre que possível, e teve, em média, 45 minutos de duração. Estas observações também eram transcritas logo após o encontro.

Consideramos a importância de ressaltarmos, ainda, que a maior dificuldade em realizar todo este procedimento esteve no contato com os pais das crianças do grupo A, que

apresentavam ‘comportamentos de indisciplina’. Das quatorze pré-escolas visitadas, em três delas a pesquisadora apesar de realizar as observações com as crianças não obteve autorização para um contato com os pais. Em duas destas três escolas, por se tratar de uma criança do grupo A, a coordenadora usou como argumento o fato desses serem pais ‘complicados de lidar’, que passavam por ‘situações delicadas’ e era preferível não autorizar este contato. Nas demais, de todos os contatos feitos, dez crianças pertenciam ao grupo A e destas, somente quatro casais de pais realizaram as entrevistas. No caso do grupo B, das cinco crianças selecionadas realizamos entrevistas com todos os casais. Notamos que mesmo quando a escola autorizava um contato com as famílias do grupo A, estes pais, em sua maioria, pareciam preferir não expor suas dificuldades e ouvia-se deles que “o tempo que tinham com o filho já era pouco para ser ocupado com qualquer outra coisa, como uma entrevista” ou que “o marido não concordava em participar”, ou que simplesmente preferiam não participar.

Todo o procedimento apresentado foi realizado com todas as famílias participantes, independente do grupo que pertenciam, já que a análise do material conta com o método de comparação entre grupos.

Parte desta metodologia foi utilizada no trabalho de Silva (2003), pois esta pesquisadora também foi à escola em busca de indicações de crianças que apresentassem “problemas de comportamento” e crianças que fossem “socialmente adaptadas”, já que também se interessou em comparar estes grupos e analisar a relação que estes comportamentos tinham com as habilidades parentais. Para tal, utilizou instrumentos de avaliação fechados, já que sua pesquisa era de base quantitativa. A metodologia desta pesquisa contou com entrevistas com professores no ambiente escolar e com os pais no ambiente familiar. Nossa pesquisa, no entanto, conta com instrumentos semi-dirigidos, pois estamos direcionados a coletar dados *qualitativos* e contamos com um procedimento a mais: a *interação lúdica entre pais e filhos*, para que nossas análises possam também contar com

dados desta interação. Além disso, é importante enfatizar que o campo teórico de investigação das duas pesquisas difere, pois trabalharemos sob o referencial psicanalítico, o que determinará resultados diversos daquela.

Do mesmo modo, a metodologia que utiliza grupos de comparação entre crianças que manifestam comportamentos na escola, e que não manifestam, com entrevistas semi-dirigidas domiciliares com seus pais também foi utilizada numa pesquisa que visava correlacionar altos níveis de agressividade em crianças com a violência doméstica (Maldonado & Williams, 2005).

2.3 Instrumentos Utilizados

Elaboramos um questionário para a *entrevista semi-dirigida* com os pais dos dois grupos. Segundo Bleger (1980) a entrevista é um instrumento em que os determinantes da conduta e personalidade de um sujeito vão se configurar no campo da entrevista. A entrevista *semi-dirigida* consiste num campo definido por perguntas abertas, no qual o entrevistado pode transitar, sem necessariamente ter que se prender em perguntas e respostas fechadas.

O *roteiro de entrevista* que elaboramos é composto por três partes. A *primeira* consiste em obter dados gerais e objetivos dos entrevistados. A *segunda* parte foi baseada em teóricos, como Aberastury (1987), Dolto (1986) e Mannoni (1986), que, tal como esta parte do questionário, visaram compreender a dinâmica familiar através de entrevistas semi-dirigidas com os pais, considerando a importância deste aspecto para compreensão dos sintomas na criança. E a *terceira* parte do questionário se preocupa em delimitar a dinâmica dos papéis parentais e foi baseada no “Parents’ Ideas Questionnaire” (Palacios, 1990), que através da definição de tópicos e suas respectivas perguntas, procura investigar o *posicionamento* dos pais a respeito de um tema (elaboramos seis temas) e no “Questionário de Habilidades Educativas Parentais” (Silva, 2003), que nos guiou em termos dos temas que

3. Forma de Análise dos Resultados

Segundo Bicudo & Martins (1989), a pesquisa de análise qualitativa é entendida como uma forma de trabalho metodológico das Ciências Humanas. Para Safra (1993), este método deixa de lado a busca aparente da confiança proporcionada pelos tratamentos estatísticos, para levar em conta a participação do sujeito no fenômeno que observa.

Para análise dos resultados, pretendíamos, inicialmente, compreender a dinâmica particular de cada família para detectar a presença ou ausência do fenômeno da ‘fragilização dos papéis parentais’. Para isto, analisamos as dinâmicas internas de cada família em quatro categorias de análise: 1. Conjugalidade e Parentalidade; 2. História da Criança e Lugar que ocupa na Família; 3. Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais; e 4. A Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação.

As quatro vias de investigação desta pesquisa²⁶ foram analisadas dentro destas quatro categorias. Consideramos a importância das quatro vias de investigação porque, por exemplo, a *observação na escola e a entrevista com os professores* puderam nos garantir que os comportamentos identificados nas crianças estivessem realmente relacionados com o fenômeno em questão, pois a observação do contexto escolar nos permite perceber se o comportamento de indisciplina da criança é de natureza reativa, provocado por alguma outra criança por exemplo, ou simplesmente projetiva em relação ao professor e espontânea.

Com a *entrevista semi-dirigida* com os pais obtivemos dados relativos ao posicionamento que assumem no desempenho de seus papéis. A observação de *interação lúdica* entre pais e filhos tinha também o objetivo de confirmar ou não os dados da entrevista, uma vez que a dinâmica entre eles possibilitava detectar o posicionamento que estes pais

²⁶ Observação das crianças no contexto escolar; entrevista semi-dirigida com os professores; entrevista semi-dirigida com os pais; e, observação de interação lúdica das crianças com seus pais.

assumiam diante da criança. Todos os dados obtidos receberam um tratamento qualitativo, baseado na interpretação psicanalítica e na literatura já apresentada.

Após as análises de cada família, contamos com o método de *comparação entre os grupos*, que nos possibilitou avaliar e comparar as dinâmicas dos pais dos dois grupos. Consideramos estes procedimentos suficientes para que ao final do trabalho pudéssemos verificar a *hipótese*²⁷ de que partimos; bem como, nos aprofundar em reflexões suscitadas ao longo do trabalho, relacionadas com o posicionamento dos pais e o desenvolvimento psíquico das crianças na contemporaneidade.

4. Descrição das Pré-Escolas Participantes

Entramos em contato com diversas pré-escolas particulares na capital de São Paulo, localizadas em bairros de classe média. A pesquisadora esteve presente em quatorze destas pré-escolas, realizando a observação das crianças, mas o material selecionado para as análises se refere a quatro delas, que apresentaremos a seguir.

Na *Pré-Escola I* a pesquisadora foi muito bem recebida pela diretora que autorizou a realização da pesquisa e ficou bastante interessada nos resultados do trabalho. Trata-se de uma escola que apresenta uma infra-estrutura de muito conforto e praticidade para seus alunos. As salas de aulas são amplas e contém diversos materiais bem organizados em prateleiras e armários. A escola conta ainda com uma sala de vídeo; uma sala de bonecas e artigos de ‘casinha’; um pátio amplo com brinquedos fixos (balanças e escorregador) e móveis (motocas); um pátio coberto onde são realizadas as aulas de educação física e ‘ballet’; uma cozinha ampla; um dormitório com berços e camas pequenas; e a sala da diretora, onde foram realizadas as entrevistas com os pais da família 1A e 1B. A maioria das crianças nesta

²⁷ Hipótese de que os comportamentos freqüentes de agressividade, agitação e teimosia da criança na escola deveriam estar relacionados ao posicionamento fragilizado de seus pais.

escola está matriculada desde o berçário e passa o tempo integral na escola (das 7h às 19h). Elas também podem optar por almoçar e jantar na escola. O método de ensino é tradicional e possuem bastante tempo de atividade lúdica. As professoras parecem ser todas muito adequadas, amorosas, pacientes, dedicadas e estão, todas, há mais de dez anos na escola.

Na *Pré-Escola II* a pesquisadora também foi muito bem recebida pelo diretor, que se mostrou muito disposto a contribuir com a pesquisa, bem como a professora. Trata-se de uma escola que também apresenta uma infra-estrutura de conforto. As salas não são muito amplas, mas em todas as salas de aula há espaço suficiente para a realização de atividades quando sentadas em suas carteiras. Não há muito material de diversão nas salas, o espaço de divertimento está reservado aos ‘horários de pátio’, que são muitos. A escola conta com uma ‘sala de estimulação’ (como é chamada), onde contém brinquedos e chão macios, apropriados para realização de atividades educativas mais livres; uma cozinha; um pátio com brinquedos fixos (escorregador e casinha); um pátio com brinquedos móveis (pneus, bolas, bonecas, carrinhos, jogos, etc); uma sala de atividades de artes; uma sala de atividades com fantasias e fantoches; um quarto com berços para bebês e o escritório do diretor. Nesta escola os pais podem monitorar os filhos através de câmeras espalhadas pela escola, via Internet. O método de ensino é do ‘Objetivo’, eles trabalham com apostilas, embora também pareça haver uma preocupação para que as atividades se desenvolvam de modo bastante livres, que permitam a criatividade e espontaneidade da criança. A professora da sala de aula observada é jovem e parece ser bastante adequada, amorosa e paciente.

A pesquisadora também foi muito bem recebida na *Pré-Escola III* pela coordenadora da escola que de imediato deixou a pesquisadora livre para fazer as observações, mas com restrições quanto a abordagem aos pais, algo que foi superado mediante a intervenção dela enquanto mediadora. Trata-se de uma escola que atende desde o berçário até crianças com seis anos. A escola é ampla e conta com um grande parque com muitos brinquedos fixos

(gira-gira, trepa-trepa, escorregadores, etc), uma cozinha, um berçário, a sala da coordenadora, um jardim de entrada e um espaço coberto que utilizam para aulas de educação física e ensaios de danças, como Festa Junina. As salas de aulas são amplas, contam com muitos materiais educativos, brinquedos, uma lousa, um banheiro e mesas grandes que são arrumadas em fileiras e, portanto, as crianças sentam-se uma ao lado da outra. A professora da sala de aula observada conta a ajuda de uma auxiliar e as atividades são baseadas numa apostila pronta. Além disso, a professora também propunha atividades soltas, relacionadas com algum evento ou aniversário de alguma criança da classe, por exemplo, mas que não pareciam dar muita margem à criatividade e espontaneidade das crianças, já que a professora procurava lembrar com elas quais as cores que deveriam pintar um desenho de um corpo humano, por exemplo, para que os desenhos não ficassem ‘estranhos’.

Na *Pré-Escola IV* a coordenadora se mostrou muito simpática e disposta à contribuir com a pesquisa, deixando a pesquisadora à vontade para realizar as observações conforme preferisse. Esta escola é bastante ampla, contando com um parque de com muitas árvores, um refeitório grande onde as crianças lancham e fazem as refeições todas juntas, uma sala de vídeo e livros, quatro salas de aulas para as crianças maiores, as salas do berçário e a sala da coordenadora. As atividades são bastante variadas, o método de ensino envolve projetos temáticos e as professoras são atenciosas e pacientes com as crianças. Nesta escola grande parte das crianças fica em período integral.

5. Aspectos Éticos

A presente pesquisa, realizada com seres humanos, foi aprovada, conforme anexo (Anexo C), pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP (CEPH-IP), pois se encontra dentro dos padrões éticos em pesquisa e oferece a possibilidade de gerar conhecimento para compreender ou prevenir um problema que afete o bem-estar de indivíduos, à medida que ofereça subsídios para compreender determinados tipos de comportamento em crianças pequenas (dois a cinco anos de idade) e suas relações com a dinâmica familiar, o que poderá também oferecer conhecimentos para futuras intervenções que visem ajudar crianças com estes sintomas.

Além disso, a pesquisadora se responsabilizou por respeitar as seguintes padronizações no contato com os participantes da pesquisa:

- a) Aguardar o parecer do Comitê de Ética aprovando a realização da coleta de dados desta pesquisa (Anexo C);
- b) Desenvolver o projeto conforme explicitado à este Comitê;
- c) Manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, todos os dados da pesquisa;
- d) Explicar a pesquisa ao coordenador ou diretor da Pré-Escola, e requisitar uma autorização para realização da mesma no ambiente escolar através de um Termo de Consentimento (Anexo D).
- e) Explicar a pesquisa ao professor participante e no contato de entrevista com este último garantir-lhe o sigilo sobre dados pessoais do participante. O Termo de Consentimento se encontra em anexo (Anexo E).
- f) Convidar os pais participantes da entrevista, através de uma carta, em que a pesquisa era explicitada; e no contato pessoal assegurar que os dados pessoais seriam mantidos em sigilo e que estavam livres para retirar o consentimento de

participação à qualquer momento. O Termo de Consentimento se encontra em anexo (Anexo F)

- g) Após o contato com os pais, a pesquisadora se colocava à disposição para uma conversa e perguntava se haviam surgido dúvidas, de qualquer ordem. Quando era percebida a necessidade de um atendimento psicoterapêutico, dependendo da compreensão da dinâmica da família, também era conversado com estes pais sobre a possibilidade de um encaminhamento; e quando os pais estavam de acordo com o encaminhamento, mas não tinham condições de realizar um atendimento particular, eram encaminhados à Clínica-Escola do Instituto de Psicologia da USP, com a garantia de que seriam atendidos em triagem.
- h) Nos casos em que a criança pertencia ao grupo A, ou seja, se tratava de uma criança com comportamento de indisciplina, tivemos o cuidado de realizar a entrevista em dois encontros, quando se fazia necessário, pois percebemos que se tratavam de pais que, em alguns casos, tinham mais necessidade de falar sobre o filho, dada as angústias que sentiam.

Capítulo VII: Resultados

Este capítulo abrangerá resultados relacionados à análise dos dados de seis famílias. Três pertencentes ao grupo A (crianças com comportamentos de indisciplina) e três pertencentes ao grupo B (crianças que não apresentam estes comportamentos).

Para a análise dos dados, o material de cada família será submetido a quatro categorias de análise - I. 'Conjugalidade e Parentalidade'; II. 'História da Criança e Lugar que ocupa na Família'; III. 'Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais'; e IV. 'A Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação' -, que serão apresentadas à seguir, e que buscarão compreender estes aspectos das dinâmicas das famílias em particular. Após este procedimento, obteremos subsídios para uma posterior *comparação entre os grupos*.

As Famílias 1A e 1B estão vinculadas a Pré-Escola I, as Famílias 2A e 2B à Pré-escola II, a Família 3B à Pré-Escola III e a Família 3A à Pré-Escola IV.

1. Categorias de Análise

I - Conjugalidade e Parentalidade

Na literatura trabalhada destacamos a importância da **conjugalidade** e da **parentalidade** para um desenvolvimento psíquico saudável dos filhos. À vista disto, com esta primeira categoria de análise pretendemos nos debruçar sobre a história de cada uma das famílias para apresentá-las e poder, dentro deste universo, compreender como construíram e estabelecem as dinâmicas **conjugal** e **parental**; já que consideramos este um primeiro e importante passo para compreendermos a dinâmica de cada família e a relação destes pais com seus filhos.

II - História da Criança e o Lugar que ocupa na Família

Nesta categoria nos focaremos em compreender o tipo de envolvimento, relacionamento e posicionamento que os pais possuem com o filho em questão. Na literatura nos deparamos com teorias que apontam para a existência da modificação do 'lugar' que a criança ocupa na sociedade contemporânea, de modo que, em palavras simples, a cultura e os pais atuais estariam reservando à esta criança direitos que outrora não lhes cabia. O estudo minucioso dos casos desta pesquisa nos auxiliará a constatar se isto realmente se verifica e, portanto, se pode ser mais um fator para a compreensão da fragilização dos papéis parentais.

III - Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais

A composição desta categoria abrangerá o material de observação da criança na escola, diante da presença da professora, o discurso destas, e a interação lúdicas entre pais e filhos; pois articulando-os com o discurso dos pais - no modo como se sentem agindo em suas práticas parentais, naquilo que consideram como métodos de que se utilizam no processo de educação, além dos fundamentos e princípios que supõem orientar esta prática -, poderemos verificar o grau de coerência entre práticas e princípios educacionais destes pais para, posteriormente, no processo de comparação, verificar de que modo este grau de coerência poderá interferir no comportamento da criança.

IV - A Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação

Esta categoria pretende abordar o modo como os pais se apercebem da educação que proporcionam aos seus filhos quando precisam comparar esta com a que receberam de seus pais. Neste âmbito, investigaremos como se articulam valores tradicionais e contemporâneos, relacionados à educação dos filhos, em cada família, para verificar a existência da interferência de valores da 'cultura de massa' contemporânea no processo educacional.

2. Apresentação das Famílias

Iniciaremos com um quadro de apresentação dos membros das famílias participantes para melhor acompanhamento das análises que se seguem. Convém, contudo, antes deste passo, lembrarmos, conforme nos aponta Velho (1986), que apresentamos resumo de histórias de vidas, produto de entrevistas gravadas que em nenhum momento refletem simplesmente estas gravações. De fato, estamos produzindo um texto que é de nossa responsabilidade enquanto autores de cortes, de interpretações e análises que fazemos, o que culmina na delineação de um campo de arbitrariedade em que se move o ‘pesquisador-autor’.

	GRUPO A (crianças com comportamento de indisciplina)	GRUPO B (crianças que não apresentam este comportamento)
<i>Família</i>	1A	1B
Nome da Criança / idade	Vinícius / 2 anos	Melissa / 4 anos
Nome do Pai / idade	Paulo / 38 anos	Fábio / 37 anos
Nome da Mãe / idade	Bárbara / 37 anos	Denise / 38 anos
<i>Família</i>	2A	2B
Nome da Criança / idade	Catarina / 4 anos	Bianca / 4 anos
Nome do Pai / idade	Matheus / 27 anos	Eduardo / 29 anos
Nome da Mãe / idade	Eliana / 24 anos	Marcela / 27 anos
<i>Família</i>	3A	3B
Nome da Criança / idade	Nicolas / 2 anos	Beatriz / 4 anos
Nome do Pai / idade	Luciano / 25 anos	César / 48 anos
Nome da Mãe / idade	Camille / 32 anos	Helena / 42 anos

2.1 Famílias do Grupo A:

Crianças que apresentam o comportamento de Indisciplina na Escola

FAMÍLIA 1A

I (1A) - Conjugalidade e Parentalidade²⁸

A Família 1A é constituída por Paulo, de 38 anos, Bárbara, de 37 anos; e o único filho deste casal, Vinícius, com 2 anos e 4 meses de idade²⁹. Paulo possui formação de segundo grau completo, e atualmente está aposentado; Bárbara também tem formação de segundo grau e trabalha o dia todo. Moram juntos há quatro anos. Paulo é quem inicia o relato quando foi pedido para que contassem a história da família deles, associando-a a uma dificuldade sua:

Paulo: Fiquei doente. Tive síndrome do pânico, um dos motivos de minha aposentadoria foi síndrome do pânico... E aí eu tava em casa e liguei para uma amiga em comum dela, e ela falou assim: ‘ah, tem uma amiga que frequenta igreja e tal...’ Falei: ‘ah, tá bom... manda ela vim aqui em casa... e tal’. E aí começou!

A pesquisadora pergunta se foi aí que começaram a namorar e ele diz que sim. Bárbara continua a história, com mais detalhes, dizendo que namoraram por cinco anos, e que depois deste tempo Paulo quis que eles se casassem. Ela concorda, mas impõe a condição de que comprassem uma casa primeiro. Apesar dela mencionar casamento, de fato não são formalmente casados. Eles começaram a morar juntos na casa que compraram e Bárbara fica grávida após seis meses de convívio.

Em relação ao tipo de dinâmica **conjugal** que estabelecem, é notável que, embora Paulo fique em casa na maior parte do dia por não trabalhar, não possuem uma dinâmica familiar democrática, em termos de dividir as tarefas e responsabilidades do lar: Bárbara é

²⁸ Utilizaremos este tipo de numeração para facilitar a leitura, na qual, por exemplo, em “I (1A) – Conjugalidade e Parentalidade” o algarismo romano I corresponde à primeira categoria de análise; e a indicação 1A, entre parênteses, à família a que se refere à categoria de análise, onde a letra A ou B indica o grupo ao qual pertence a família.

²⁹ Todos os nomes adotados são fictícios e os dados relativos à idade dos participantes se referem à época da entrevista.

quem trabalha fora, cuida da casa e do filho. Nos relatos deste casal notamos que Paulo sente que a ajuda quando consegue sair com o filho para passear e evitar que ele a atrapalhe porque Bárbara nos diz que não consegue fazer nada com o filho por perto: “*É um absurdo, mas realmente não tem condição!*”.

Consideramos que os motivos desta dificuldade em lidar com o filho se articulam com a dinâmica desta família, principalmente, no que se refere à construção da **parentalidade**: possuem uma grande dificuldade de conversar sobre a educação do filho, divergências quanto ao modo de educar, de se posicionar diante da criança e dificuldades de compreender a importância deste tipo de acordo entre os pais. Dados que podem refletir uma dinâmica conjugal também comprometida³⁰. Além disso, demonstram um sentimento de insegurança em relação às condições de educação que oferecem ao filho quando procuram justificar – a si mesmos – a escolha que fizeram:

Pesquisadora: Vocês já perceberam sentimentos de culpa e insegurança?

Bárbara: Eu já me senti! Porque assim, eu trabalho, né?

Paulo: Nesse ponto, eu acho que poderia aproveitar mais... é que, se eu ficar com ele, como eu tenho um tempo livre. Mas é que tem algumas coisa que não dá para fazer. Trocar ele... que não é meu forte, entendeu? Fazer almoço, não é meu forte... por isso eu prefiro deixar ele aqui[na escola], que ele está bem mais cuidado. Agora se fosse para ficar com ele, brincar com ele, ficaria numa boa! Não tenho problema nenhum.

Bárbara: Eu também, assim, nesse aspecto eu acho melhor... Porque assim, é sacrificante pagar a escola, sendo que ele [Paulo] poderia ficar um período com o Vinícius, mas eu não sei até que ponto isso ia ser bom para o Vinícius e até bom para ele [marido], porque eu fico pensando assim: aqui o Vinícius tem uma série de atividades... Para mim seria cômodo pagar uma pessoa para ficar em casa, que limparia a minha casa e ainda cuidaria dele, só que assim: cuidaria como? Então a gente prefere se sacrificar, para ele ficar aqui na escola...

Paulo: Porque o que ele está aprendendo aqui não ia aprender comigo em casa!

Bárbara: Em casa ele ia ficar na frente de uma televisão... ou ia dormir, correndo riscos... Mas eu ainda me sinto assim culpada, porque penso: ‘poxa, eu tenho tão pouco tempo com o meu filho!’ Sei lá, se... apesar de que eu tento compensar isso!

Neste relato também podemos perceber algo específico e recorrente da dinâmica deste casal: por diversas vezes eles custaram a responder o que foi perguntado. Frequentemente se

³⁰ Tematizaremos esta conjectura no item ‘comparação entre os grupos’.

desviavam do tema, procurando abordar algo sobre o filho, e demoravam a retomar para responder a questão. Isto poderia explicar o fato de terem necessitado de um tempo maior de entrevista do que os outros casais: dois encontros de 1h30min cada um, demonstrando-nos uma certa dificuldade em manter um objetivo, linearidade e coerência, além de uma angústia permanente sobre o mesmo. Nesta passagem podemos perceber ainda a insegurança do pai em relação aos cuidados que pode oferecer ao filho, a sua falta de implicação nesta tarefa; bem como, a dificuldade da mãe de confiar nos cuidados do pai de seu filho, o seu sentimento de culpa perante a sua necessidade de trabalhar o dia todo, o que, inclusive, como ela mesma disse, procura *compensar*.

Ainda em relação à dinâmica **parental**, podemos perceber a fragilidade da figura deste pai, quando, por exemplo, seu primeiro enunciado se vincula a dificuldades próprias, o que nos leva a pensar que é como se ele, naquele momento, estivesse necessitando da presença de alguém ao seu lado para lhe ajudar a lidar com o que não estava conseguindo. É notável neste homem o seu corpo, que aparenta ser extremamente forte, num grau exagerado, que poderia ser compreendido como um mecanismo de defesa, para que não precisasse lidar com uma auto-imagem de fragilidade. Em relação à esta mãe, percebemos uma disponibilidade constante para o filho, embora assuma uma postura ambivalente e insegura: por dificuldades dela e/ou por sentir que não pode contar muito com a ajuda do companheiro, parece ter muitas dúvidas de como se portar com o filho e freqüentemente volta atrás em alguma decisão que toma, como quando quer impor algum limite, o que retomaremos posteriormente. Como se o sentimento de procurar ‘compensar’ o filho de algo estivesse atrelado a uma certa percepção de que nem ela, nem o pai de seu filho estão aptos a cuidar desta criança, por dificuldades próprias de cada um e do casal.

Possuem modos diferenciados de se posicionar diante do filho, perceptíveis em diversas passagens das entrevistas, e não conversam sobre isso. Além disso, Paulo desautoriza

a companheira em alguns momentos: contando sobre um episódio ocorrido com o filho, Bárbara diz que correu atrás dele ao perceber que havia derrubado dois litros de leite no chão da cozinha, mas que o menino correu em direção ao pai e se escondeu atrás dele. Ouvindo isto, Paulo se manifesta da seguinte maneira: *‘escapou!’*, achando graça.

Em relação à dinâmica **conjugal**, de modo geral, nos deparamos com uma relação que se constitui antes do nascimento do filho, mas que é marcada por uma série de dificuldades e conflitos internos que também se manifestam na dinâmica de relacionamento com o menino. Nota-se, por exemplo, a falta de apoio e companheirismo neste casal, quando, por exemplo, Paulo demonstra sua pouca disposição em auxiliar a companheira na época da gravidez, época em que ela relata como muito difícil por sentir muitas dores e precisar ir frequentemente ao hospital.

Paulo: Eu não entrei com ela na sala [de parto] porque vira e mexe ela tinha crise de vesícula... E então ela teve uma crise de vesícula, aí eu falei assim... ‘Eu vou levar você no hospital, se você não tiver nada eu vou largar você lá e vou embora!’ (fala um pouco brincando...) Eram três horas da manhã... aí eu fui lá e quando chegou no hospital estourou a bolsa, né? Falei assim: ‘vou no hospital, vou te largar lá e vou embora...’ (fala de novo para enfatizar o tom de brincadeira...).

Do mesmo modo, a história deles é contada em termos do que eles conseguiram de coisas concretas e externas, como a casa, que os possibilitou morarem juntos. Não há relato sobre sentimentos, desejos, afetividade, o valor desta companhia ou qualquer detalhe que evidenciasse que o relacionamento se estruturou em função do que cada um deles percebeu no outro que apreciava. Como se ainda não tivessem conseguido construir uma zona intermediária de trocas entre o casal, fundada no princípio de um desejo conjunto, um projeto de vida de casal, uma identidade conjugal, como nos aponta Féres-Carneiro (1998). E então supomos que este casal se uniu em função de uma necessidade anterior: este homem não aparenta estar preparado para assumir seu lugar de companheiro: necessita muito mais de sua companheira enquanto mãe do que enquanto mulher e com isso se coloca numa posição de

não necessitar ajudá-la, seja nas tarefas domésticas ou nas necessidades dela, assumindo uma posição de igual perante o filho. Ela, por sua vez, parece assumir este lugar de ‘mãe’ do companheiro, porque nele permanece. E com uma relação de conjugalidade estabelecida desta forma, não há relação de parentalidade possível. Resta à esta mulher exercer as funções materna e paterna em relação ao filho, embora não aparente estar em condições para isto.

II (1A) - A História da Criança e o Lugar que ela ocupa na Família

Ao serem questionados a respeito da história do filho, estes pais demonstraram toda a gratificação e satisfação que sentem pela presença dele. Paulo se exalta para falar de seu filho, na primeira oportunidade em responder algo que se remete a ele, demonstrando o olhar deslumbrado que adota diante do filho, inclusive pela relação de dissonância que estabelece com a pergunta:

Pesquisadora: *Eu gostaria que vocês me contassem um pouco sobre a história do Vinícius.*

Paulo: *Ah... Ele é um ótimo filho! Um garotão fantástico! Vinícius é... fantástico! Ele te dá tudo o que falta... ele é alegre, não tem tempo ruim com ele, entendeu? Não é de chorar...*

A mãe, Bárbara – que assume nesta dinâmica familiar o lugar de responsável por procurar organizar as coisas, embora com suas dificuldades - consegue retomar a questão e conta que apesar de todo o sofrimento que teve durante a gravidez, pois além das dores de vesícula, se sentia deprimida em função da morte de sua mãe três dias antes do nascimento do filho, ela o vê como ‘*muito iluminado*’. Ela conta das qualidades que observa no filho:

Bárbara: *Então assim, o Vinícius ele é muito... é uma criança que presta muita atenção! Ele é muito observador... ‘pega’ as coisas muito rápido! Às vezes eu acho que eu sou coruja! E que eu vejo coisas demais no meu filho...*

Bárbara nos passa a sensação de que toda a insegurança, fragilidade, medos e receios que relata ter vivido na época da gravidez e depois do nascimento do filho, agravados pela perda de sua mãe na mesma época, culminaram num receio de que não estaria sendo uma mãe

suficientemente boa para o seu filho, porque, inclusive, ela nos diz que acha que pode ter passado isso tudo para ele. Isto, contudo, com o tempo, pode ter se transformado num sentimento de culpa e num modo particular de olhar o filho que procura ressaltar as qualidades da criança, como uma forma de se ‘desculpar’ ou ‘compensá-lo’ de algo; adotando uma conduta que impede uma percepção real dos comportamentos da criança.

Nesta categoria de análise também nos focaremos em uma questão presente na entrevista que consideramos importante para compreendermos o lugar que cabe ao filho nesta dinâmica familiar: “Vocês consideram que a família, enquanto instituição, deve ser democrática ou hierárquica?”.

O pai de Vinícius foi enfático em dizer que acha que a família deve ser uma instituição democrática e a mãe parece um pouco confusa, mas acaba cedendo à opinião do companheiro:

Paulo: Não, não... democrática! Tudo eu acho que é uma questão de consenso! Sentar e falar, sabe? Acho que um cede de um lado, outro cede de outro... que nem num casamento. Claro que se for uma coisa assim: ‘ah, eu quero um play station!’ ‘Quando você chegar na sua idade você vai ganhar seu play station!’ E quando ele chegar naquela idade com certeza ele vai ganhar! Eu acho que tem que chegar num consenso, eu acho! Se não fica tudo, eu mando, eu mando, e...

Bárbara: Não, eu acho que o seguinte, que realmente... mas assim, a criança... Eu penso que tem que ser realmente democrática, porque a gente não pode tudo sair impondo, né? E...

Paulo: Nem sempre nós somos o dono da razão, eu acho!

Paulo complementa seu relato dizendo que quando Vinícius crescer irá propor discussões em família, e que acha que se repreender demais o filho em sua infância quando crescer ele procurará a liberdade fora de casa e que isso pode ser perigoso, pois pode se tornar um ‘marginal’. Se pensarmos em termos do que Winnicott (1999a) propõe sobre comportamentos anti-sociais, seria justamente o oposto: a falta de limites no interior da família levaria a criança e, posteriormente, este adulto a procurar, através de comportamentos de agressividade e transgressivos, o limite que os pais não puderam lhe oferecer num estágio precoce do desenvolvimento.

De forma geral, poderíamos compreender esta dinâmica parental sendo perpassada por um discurso cultural que se relaciona com aquele que apontamos no início deste item, ou seja, de que existe um lugar reservado à criança de privilégios dentro da família e em nossa sociedade hoje em dia, principalmente nos seguimentos médios urbanos. Embora, neste caso, possamos perceber um lugar reservado à esta criança de privilégios exagerados, repleto de olhares vislumbrados, que parece ocupar um lugar de preenchimento de algum tipo de vazio, já que ele é capaz de dar *‘tudo o que falta’*.

III (1A) - Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais

No primeiro dia em que a pesquisadora esteve na escola, a diretora apresentou Vinícius como uma criança ‘terrível’. Ela nos conta que ele está nesta escola desde bebê e que sempre foi uma criança agitada, nervosa e birrenta, como se tivesse um ‘vulcão dentro dele pronto para explodir’. Uma criança que costuma se jogar no chão, morder, ‘espernear’ e chorar quase sempre que não consegue o que quer ou quando alguém o interrompe em algo que está fazendo. Ela ainda conta que têm experienciado com ele situações que nunca passou em todo seu tempo de diretora. Sempre que as professoras procuram censurá-lo ou repreendê-lo por algum motivo era quase natural e esperado que ficasse aborrecido, saísse correndo ou mesmo chorasse, dizendo ‘não’.

Foi interessante notar que havia um clima no ambiente escolar de que este menino deveria ser tratado com um certo cuidado, como se a qualquer momento ele pudesse realmente ‘explodir’, como dissera a diretora. Diversos tipos de ações eram mais cautelosas quando vinham das professoras e se tratava do Vinícius. Num certo dia, Vinícius brincava sozinho com um brinquedo no pátio da escola, em meio a outras crianças, quando uma amiga tenta se aproximar para interagir com ele. Diante disso, uma professora diz a esta menina: *‘Camila, não mexe com quem está quieto!’*.

Notável também era a dificuldade dos pais de levá-lo embora da escola: todos os dias a mãe chegava com a mesma esperança de abraçar o filho, matar sua saudade, e ele a recebia com um ‘eu não quero ir’. Quando insistiam, ele começava a chorar. Em algumas vezes ele chegou a bater na mãe e na diretora, quando esta procurou intervir.

No encontro de observação de interação lúdica Vinícius não demonstrou nenhum comportamento agressivo, de agitação ou de manha, mas estava claro o quanto se sentia bem de estar com total atenção dos pais sobre ele. A mãe se preocupou mais com a alimentação dele do que com a proposta de brincar com ele, porque, segundo ela, ele não quisera almoçar naquele dia e insistia em oferecer-lhe uma mamadeira, até que *ele resolveu* aceitar. O pai sentou no chão para montar um quebra-cabeça com a criança, mas não soube interagir com o menino ou ajudá-lo na tarefa: montou para ele e não quis que ele mexesse para não estragar o que já estava montado, revelando, com isso, uma certa dificuldade de relacionamento com o filho.

Do relato do casal pudemos perceber que Vinícius é uma criança que os pais sentem que não conseguem controlar. Contam diversos episódios em que ele parece sentir que pode fazer o que quiser:

Bárbara: Ele faz arte, sobe em cima da minha pia! Olha, eu já dou umas chineladas nele... mas ele sobe em cima da minha pia! Eu falo cinquenta vezes com ele: ‘Vinícius, não sobe!’ . É que eu tenho um filtro que é automático... e ele quer encher todos os copos de água! E assim, ele escala! A minha pia tem 90 cm de altura, ela é alta... e ele escala assim, nas gavetas, e vai subindo, aí ele sobe e vai enchendo... aí eu falo: ‘Vinícius!’ , mas umas cinquenta vezes!

O pai conta que, certa vez, Vinícius chegou a bater ‘em sua cara’ e com isso procurou repreendê-lo, dizendo que não era para ele fazer aquilo, mas que ele repetiu a ação e ficou rindo. Então Paulo diz que resolveu bater nele com o chinelo, porque, segundo ele, aquilo ‘não era certo, não podia acontecer!’. E em seguida conta que num outro dia receberam uma visita de uma moça que ao se aproximar do filho recebeu também outro ‘tapa na cara’. O pai

diz que ficou muito constrangido pelo filho e pela moça que ficou muito ‘sem graça’, mas não diz ter feito algo à respeito.

No que se refere a como estes pais costumam educar o filho, não são claros. Trata-se de um discurso ambíguo e pouco coerente em muitas situações. A mãe utiliza muitos exemplos para talvez tentar pensar isso junto com a pesquisadora. Em vários momentos, ao mesmo tempo em que afirmava a importância de fazer algo a respeito, questionava-se no instante seguinte:

Bárbara: *É, às vezes a gente acaba até gritando com ele... Mas às vezes eu vou com ele, explico para ele... Eu mesmo já percebi que quando ele começa com isso de que ‘ele quer, porque ele quer...’ que ele quer chamar atenção! E eu falo: “Vinícius, Vinícius, olha para mim!”, engraçado... ele pára! E ele olha para mim! Falo: “Filho, não é assim, assim, assado!”, eu já percebi... então assim, eu tô tentando colocar sempre isso em prática... de chamar ele para prestar atenção em mim...*

Em um outro momento da entrevista:

Bárbara: *Aí eu falo: ‘Vinícius... não faz isso... não pode, olha o que você está fazendo...’ Tudo que você imaginar! Aí eu vou partindo para quê? ‘Vinícius, você vai apanhar’... vou ameaçando! Aí depois da ameaça, eu cumpro a ameaça! ‘Você vai apanhar...’ aí eu pego o chinelo... aí depois do chinelo, eu dô duas chineladas na bunda dele, aí ele sai correndo! Vai para o pai: ‘papai, a mamãe, a mamãe...’ Dá uns cinco minutos, ele volta! Então é assim: é um ritual! Ele vive fazendo arte, procurando coisa nova!*

Neste relato podemos perceber que esta mãe já admite esta postura do filho como algo natural: um ritual que está marcado para ser repetido. Bárbara procurava ressaltar em seus relatos que já percebeu que apesar dele fazer muitas coisas ‘erradas’, ele procura sempre se desculpar depois, como se isso fosse o suficiente.

De uma forma geral, não há um padrão em termos do que estes pais acham estar correto na maneira de agir com este menino. Isso ficará mais claro em seguida, quando explicitam suas concepções sobre a importância (ou falta de importância) do limite e das regras na educação de um filho. Quando a pesquisadora pergunta a eles sobre isso, quem começa falando é o pai, que inicialmente não entende a pergunta:

Paulo: Impor limite? Como assim?

Pesquisadora: *No sentido de procurar sustentar para a criança o que é errado ou certo...*

Bárbara: Eu acho que é importante!

Paulo: É complicado, é difícil, né?

Bárbara: Não, eu acho que é sim, mas o problema é assim... eu tento impor limite, acho importante, ele também tenta, só que assim... às vezes a gente acaba voltando atrás destes limites! Porque...? Por uma série de situações, que a gente acaba vendo (...)

Concluimos que esta mãe possui uma falta de discernimento sobre como melhor agir com seu filho e/ou uma dificuldade profunda de conseguir negar o que ele pede. Já o pai não está de acordo com as regras impostas sem certezas pela mãe, ele acha ‘complicado’ impor este ‘tal limite’.

O princípio que está por detrás destes argumentos é o de que democraticamente, sem a necessidade de usar de autoritarismo, os pais terão um relacionamento melhor com os filhos e que estes últimos serão educados a partir do que compreendem da explicação dos pais. Um discurso plenamente divulgado por profissionais da área da educação e saúde que procura promover novas formas de relacionamentos, mas que também gera uma certa *confusão para os pais entre autoritarismo e autoridade*. Este pai não está ciente da importância do princípio de autoridade para a educação de seu filho, esta mãe desconfia que este princípio possa ter sua importância, mas não se sente convencida disso. Frequentemente esta mãe volta atrás em alguma decisão mais rígida que tenha adotado com o filho e o pai pouco se posiciona.

IV (1A) - A Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação

Quando questionados sobre a diferença que sentiam que poderia haver entre a educação que receberam com a que procuram oferecer ao filho, Paulo e Bárbara, revelam a existência de histórias de suas famílias de origem que se diferenciam.

Bárbara nos conta que a educação que ela recebeu era mais rígida do que a que procura dar ao filho. Ela acha que hoje em dia os pais parecem querer compensar o filho por

algum motivo e que *‘acabam dando mais coisas do que deviam, como brinquedos, e que eles procuram não fazer isso’*.

Paulo, ao contrário, conta que teve uma educação semelhante a que procura dar ao filho, e que ele e seu irmão até chegavam a brigar de vez em quando, mas que seus pais não costumavam bater neles e que nunca tiveram problemas com os filhos.

Quando a pesquisadora pergunta a eles se costumam acessar *sites* de Internet para fazer consultas sobre educação, ou mesmo ler livros, revistas e assistir a programas de televisão, Bárbara conta que na época da gravidez procurou consultar livros e *sites* de Internet para saber tudo sobre a gravidez e como o filho estava se desenvolvendo. Comenta ainda que sempre que conhece um especialista desta área aproveita para fazer perguntas e tirar dúvidas sobre a educação do filho, porque ela diz ter *‘alguns receios’*.

Para finalizar, Bárbara relata sentir dúvidas e receios por ter escolhido deixar o filho o dia todo na escola porque, segundo ela, em sua história ela não passou por esta experiência. Demonstra, diante disso, uma certa culpa, que pode aparecer em função de sua necessidade de trabalhar o dia todo e não poder cuidar do filho ou porque, inconscientemente, sente o quanto cuidar do filho a deixa cansada e prefere que fique na escola o dia todo. Quando estas questões não estão claras e isentas de conflitos, podem causar na mãe, ou nos pais, um sentimento de culpa que se manifesta numa busca de procurar recompensar a criança de algo que nem mesmo eles têm consciência do que seja. Além disso, parece que esta mãe convive com diversas fantasias de que algo ruim possa acontecer com seu filho, e também por isso prefira, supomos, deixá-lo na escola, em *‘um ambiente neutro’*, segundo ela. E se relacionarmos este fato àquele de que o menino não quer ir embora da escola, poderíamos entender que esta mãe, no fundo, sente que ela própria ou que o casal, enquanto pais, são quem mais poderiam fazer *‘mal ao filho’* e então o filho reagiria a esta falta de segurança e confiança de seus pais em si próprios, preferindo ficar na escola.

FAMÍLIA 2A

I (2A) - Conjugalidade e Parentalidade

A Família 2A é constituída por Matheus, de 27 anos; Eliana, de 24 anos; e a única filha do casal, Catarina, com 4 anos e 3 meses. Matheus é músico, trabalha nesta área, e possui uma organização do tempo de trabalho diferenciada: ausenta-se de casa às vezes por dias, em viagens de trabalho e, geralmente, não tem hora para voltar. Eliana é formada em comunicação empresarial, mas não exerce profissão, se dedica ao lar e à filha. Moraram juntos por três anos e resolveram se casar depois de um ano que a filha nasceu, contando seis anos de convivência. É um casal que consegue sintetizar o que pretendem dizer. Eliana demonstra maior disponibilidade do que o marido em responder as questões da entrevista. E, embora tenha se posicionado menos, Matheus demonstrou ser bem adequado em relação ao que supõe ser importante no processo educacional, ao mesmo tempo em que, do mesmo modo que se portou na entrevista, demonstra ser um pouco ausente das questões do lar. Quando lhes foi perguntado sobre a história da família, Eliana se prontifica:

Eliana: Ah... eu conheci o Má em 2001, não foi? [pergunta ao esposo]. Em 2001, e depois, uns quinze dias depois a gente já estava morando junto! Quinze dias depois... E oito meses depois eu fiquei grávida da Catarina... Depois que ela nasceu, um ano depois... Ela faz aniversário dia 15, dia 14 a gente se casou. E foi uma coisa muito rápida assim, porque... meu sogro e minha sogra queriam que a gente se casasse, sabe? Não por... assim... Pelo fato de ser importante para ela mesmo, sabe? De saber que o pai e a mãe são casados... não que isso tivesse importância fundamental para gente! Não tinha importância nenhuma assim de 'ah, temos que nos casar!', não era essa a importância, era mais a importância por ela... E a gente se casou...E aí foi o casamento e a festa dela tudo no mesmo dia!

Neste casal percebemos que apesar de terem estabelecido a conjugalidade antes da parentalidade, o compromisso se firmou, em forma de casamento, em função da necessidade dos avós paternos da menina e da idéia de ser importante para a filha. Quando perguntados sobre a divisão de tarefas, eles transparecem se basear em valores tradicionais, uma vez que

até se assustam com a pergunta, como se não esperassem uma pergunta de resposta tão ‘óbvia’. Eliana nos conta que, junto com a empregada, cuida da casa, enquanto o marido “*tem essa parte difícil de sustentar a casa...*”.

No que se refere à construção da **parentalidade**, demonstram ter um relacionamento adequado em termos de conseguirem conciliar idéias sobre educação, além de respeito mútuo e cumplicidade. Contudo, também são cúmplices na dificuldade de impor o limite à filha, como num ‘acordo de fragilidade’, no qual a filha é quem irá ou não concordar com o que propõem à ela como o certo. Ao perguntar se eles percebem diferentes concepções de como educar a filha, eles respondem que acham que conseguem conciliá-las e chegar num acordo. Entretanto, a dificuldade com a filha permanece:

Eliana: *Ela [a filha] é assim: ela não aceita o não por não. ‘Não? Não? Porque não?’ ela quer saber o porque do não e aí ela até aceita, ‘não porque não’ é a mesma coisa que nada!*

Matheus: *A gente tenta explicar para ela o porquê que ela não pode fazer...*

Pesquisadora: *E aí ela entende?*

Eliana: *Entende... às vezes também, viu!? Bem às vezes, não é sempre não! (fala com um ar de brincadeira).*

Pesquisadora: *Quando ela não entende o que ela costuma fazer?*

Eliana: *Ah, quando ela não entende aí o negócio fica feio, porque ela faz birra, ela faz muita birra. Em casa não, em casa ela não é de fazer birra, mas quando está na rua, quando está no shopping, quando está em outro lugar... ela faz muita birra! Quando quer alguma coisa. Às vezes é uma coisa tão..., tão simples... eu falo: ‘Catarina, não tem como fazer isso!’ Às vezes ela está no shopping e ela quer ir ao banheiro só porque ela viu a plaquinha do banheiro! Aí ela quer ir ao banheiro. Eu falo: ‘Catarina, você acabou de ir ao banheiro, para que você quer ir ao banheiro de novo?’ Ela faz isso direto, ela quer porque quer...*

Na construção da **conjugalidade**, notamos em Eliana uma demanda por companheirismo que não está sendo suficientemente exercida pelo marido e que acaba sendo projetada na filha. Nossa hipótese é de que, assumindo um papel de companheira da mãe, esta menina fica num lugar que dificulta esta mãe de tratá-la com mais firmeza quando necessita impor limites, já que isto poderia significar perder o carinho e o companheirismo da menina. Isso ficará mais claro no decorrer das análises.

De modo geral, não se nota no relato desta história aspectos referentes a desejos ou afetividade como motivo do casamento ou de morarem juntos, mas de simples fatos que se sucederam até o momento atual. É como se o motivo deste encontro estivesse atrelado muito mais a necessidades de cada um do que em função de uma construção motivada por uma afetividade que culminasse, posteriormente, no desejo de união ou de morarem junto. Restando à filha um lugar importante nesta dinâmica familiar, já que o lugar do companheiro, no casal, parece não estar sendo preservado ou valorizado.

II (2A) - A História de Criança e o Lugar que ocupa na Família

Aos serem perguntados sobre a história de Catarina, a mãe conta que o nascimento de Catarina ocorreu através de um parto muito simples, que a surpreendeu por ter estado tão ansiosa; bem como, da elaboração de um diário que fez durante toda a gravidez, demonstrando uma expectativa positiva em relação à chegada da filha. Eliana ainda comenta que Catarina sempre foi uma criança muito saudável, embora também sempre muito ‘arteira’:

Eliana: Ela é muito arteira, ela é de aprontar muito! Cortar o cabelo é a coisa que ela mais adora! Três ou quatro vezes que ela corta o cabelo sozinha... Da ultima vez eu cheguei em casa e só estava esta parte aqui... ela cortou aqui (mostra em cima do ombro) cortado só de uma lado assim... Eu falei: ‘Catarina!’ (ela fala rindo). Aquele susto, né? Porque é um perigo! Arrancar um pedaço da orelha... furar um olho... e a minha empregada não viu! Ela... ela é muito sapeca! Muito sapequinha!

Parece que nem o que a filha faz num nível que significa um perigo real não é repreendido duramente. A mãe somente consegue dizer que a filha é ‘muito sapequinha’, denominando de uma forma doce aquilo que considera errado. Quando perguntados sobre ‘o que a filha significa para eles’, quem toma imediatamente a palavra é a mãe, ressaltando sua grande necessidade de tê-la por perto:

Eliana: Ah, eu acho que é minha vida!

Matheus: Ah, para mim também...

Eliana: Eu acho que hoje eu não existiria sem ela!

No encontro de observação de interação lúdica, pôde-se observar que a mãe não conseguiu colocar um limite à filha, quando, por exemplo, a pesquisadora diz que precisa ir embora e que era hora de guardar os brinquedos. Eliana apenas consegue dizer que elas poderiam ir ao shopping mais tarde para que pudessem comprar um quebra-cabeças igual aquele. Também é importante ressaltar que nesta altura o pai não se encontrava mais no espaço lúdico proposto, pois necessitou ir embora por conta do emprego.

Quando questionados a respeito da opinião que possuem sobre a constituição da família enquanto instituição hierárquica ou democrática, quem inicia o relato é o pai, comparecendo com suas idéias, que pareceram bem adequadas, e que poderiam contribuir bastante para a educação da filha se pudesse estar mais presente nesta dinâmica:

Matheus: *Eu acho que depende muito da situação...*

Eliana: *É eu também acho...*

Matheus: *Eu acho que o filho pode ter a sua palavra, não sei se a decisão final! Não sei se vai poder decidir, mas também ela é muito nova para isso... para qualquer decisão também... Mas claro que ela vai poder expor a opinião dela e se for coerente... ela vai ter voz ativa sim...*

Eliana: *Eu concordo! O que ela quer para ela... o que ela pede e eu acho que é legal, eu faço! Ela já sabe assim o que quer... Ela quer fazer as coisas por conta dela, mas a gente sempre vê o que é o melhor...*

Em outras passagens da entrevista, no entanto, transparecem estabelecer um tipo de dinâmica que convida esta menina a ocupar um lugar de poder, exercendo uma função que não lhe competiria. Quando foi perguntado se sentiam que conseguiam expressar seus sentimentos à ela, Eliana salienta, numa inversão de olhar, que a filha percebe os sentimentos dela:

Eliana: *Muito! A Catarina é uma criança que percebe muito quando você está triste, quando você está feliz... Ela é uma criança que entende muito isso! Ela é muito companheira, quando eu tô sozinha que eu fico triste, ela fala: ‘ah, não fica triste, vamos assistir meu DVD!’ Ela é viciada na Bárbie... ela acha que você assistindo o DVD dela você vai ficar feliz! (risos). Mas ela entende muito...*

Esta mãe, presa em dificuldades dela, mal consegue distinguir que o posicionamento da criança diante dos sentimentos é diferente do adulto, fazendo-nos pensar que ela supõe condições de igualdade entre uma criança e um adulto.

Diante deste lugar que Catarina sente que pode ocupar, Eliana conta que freqüentemente ela argumenta com a mãe sobre a possibilidade de ficar acordada até que o pai chegue do trabalho. A mãe diz que a filha usa de diversas desculpas para conseguir o que quer e que ela acaba cedendo, vai dormir e deixa a menina acordada, esperando o pai.

De forma geral, Catarina tem poder de decisão sobre alguns de seus desejos, ainda que não tenha condições suficientes de discriminar sobre a importância ou consequência dos mesmos. Estes pais sabem que isso não deveria ser desta forma, mas parecem presos numa dinâmica em que o desejo da filha e aquilo que podem proporcionar a ela tem mais importância do que delimitar regras e limites.

III (2A) -Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais

Catarina é uma criança que, na escola, chama a atenção por estar freqüentemente de castigo, pensando no que fez 'de errado'. A pesquisadora pôde presenciar episódios em que ela bateu em amigas ou que não soube dividir um brinquedo com alguma outra criança e por isso acabava ficando de castigo. O procedimento da professora era deixá-la por uns minutos num canto e perguntar a ela, em seguida, se queria se desculpar e ela dizia que sim.

Certo dia de observação na escola, como precisavam retirar o tênis para brincar no tanque de areia, ela voltou para a sala de aula com o tênis nas mãos com um ar de manha, dizendo que não conseguia colocá-lo. Pediu então para que a professora a ajudasse e esta lhe apontou que ela sabia colocar sozinha. Ela então se sentou no chão e começou a fazer manha, dizendo que não sabia, que não ia colocar. Neste momento, Catarina olha para a pesquisadora, com uma expressão séria e diz: 'eu não vou colocar!'. A professora então olha também para a

pesquisadora, com um ar de que era para deixá-la tentar sozinha. Passam-se uns cinco minutos e ela continua sentada no chão, segurando os tênis nas mãos e sem procurar colocá-los. Ela então, num certo momento, se vira para a pesquisadora e diz: ‘era uma vez um monstro que comia todo mundo, matava todo mundo!’; demonstrando sua raiva e frustração por estar naquela posição incômoda e incomum. Passados mais algum tempo ela resolve então colocar o tênis e a professora vai ajudá-la.

No encontro de observação de interação lúdica com os pais foi perceptível o quanto a mãe a tratava com imenso zelo e atenção. Desta experiência, ficou uma sensação de uma menina que ‘rouba a cena’, que ‘apresenta um espetáculo’ aos pais, um lugar que preenche o vazio do conjugal.

Neste encontro a mãe ainda conta que a filha é muito companheira, que costumam fazer muitas coisas juntas, como fazer compras no shopping, comprar quadros e plantas. E ainda que costumam conversar bastante, fundamentando nossa hipótese.

Os pais demonstram que sentem muita dificuldade de passar a filha o que está certo ou errado, de ‘impor’ os limites educativos. Relatam que não conseguem falar com ela no sentido de fazê-la entender o que estão dizendo. O pai diz que eles não têm ‘as rédeas’ da menina. A mãe complementa dizendo que a filha sempre faz o que acha que é certo e que para ‘driblar’ esta situação é muito difícil e que ‘*acabam desistindo*’.

Eliana: Olha quando ela faz birra e manha eu pego no colo, porque se deixar no chão ela chuta todo mundo... Ela fica chutando até tirar o sapato, sabe? E ela fica com uma manha que não é choro, você vê que ela não está chorando... sabe? Então eu pego no colo... eu beijo, faço carinho... porque eu acho que na maioria das vezes quando ela faz isso é por ciúmes... acho que ela pensa assim: ‘não tá me vendo’, sabe? ‘Não tá me dando atenção...’ Então eu pego ela no colo, dô um carinho que ela se acalma...

Em um outro trecho da entrevista podemos ver o quanto são cúmplices desta dificuldade:

Eliana: *ah... tipo se você fala para ela: 'Catarina, precisa dormir cedo', 'Catarina, vai dormir cedo!'... Ela quer assistir o DVD! Então ela quer assistir primeiro todo aquele DVD para depois ela dormir... Eu não consigo desligar a tv no meio do DVD que ela está assistindo para fazer ela dormir! (...) Aí ela fala: 'mas eu não estou incomodando, eu estou assistindo!' Aí ela inventa várias desculpas: 'ah, eu vou assistir só esse...' Uma coisa que eu ainda não consigo é tentar explicar para ela!*

Matheus: *Você não consegue impor!*

Eliana: *É você não consegue impor nada!*

Matheus: *Tudo você tem que negociar... faz isso para ganhar aquilo... ou faz isso para...*

A dificuldade de Eliana também se aplica ao cachorro que possuem, contou à pesquisadora que teve muita dificuldade de levá-lo para tomar vacina. De forma que compreendemos que algo desta dificuldade em frustrar a filha também se atrela às dificuldades dela, de adotar qualquer postura que ela sinta que possa 'doer' no outro; o que pode também ser compreendido como uma projeção pelo fato dela se sentir muito sozinha.

Sobre seus fundamentos e concepções educacionais, a mãe ressalta a importância do 'caráter' e acrescenta que acha que os filhos se espelham muito no exemplo dos pais e da família. Para o pai, "*os pais instruem a criança para, praticamente, a vida toda... Você acaba passando todas as suas experiências, né? E as relações que você vive em sua própria vida para... sua filha, né?*".

Quando questionados sobre a importância do limite, o pai assume a palavra e a mãe não dá sua opinião:

Matheus: *Eu acho que sim... ela tem que ter uma noção de até onde ela pode chegar... e isso aí só a gente pode dar... Se a gente não por o limite ela vai se deparar com o limite na vida, né? E isso pode ser muito pior... para ela, né?*

Complementam, em seguida, que não é sempre que ela entende e que sentem muita dificuldade de impor o limite. Prosseguem dizendo que optam por colocá-la de castigo ao invés de bater porque sentem que funciona mais e que quando ela entende o que fez de errado ela pede desculpas. Ou seja, esperam que ela entenda sempre o porquê de não poder fazer algo. O porquê do 'não', mas muitas vezes um 'não' não necessita ter um porquê nesta idade.

O princípio é o de que a criança tenha o discernimento para aceitar o que os pais propõem como certo ou errado. E isso poderia até acontecer, mas não em idades precoces. É como a própria mãe diz: *‘tem coisas que ela entende e coisas que não’*. E neste último caso, caberia aos pais oferecer esse discernimento através de um posicionamento inquestionável pela filha. Um posicionamento que esteja marcado pela certeza de que este tipo de conduta é a melhor de ser adotada com a filha, mas isso eles não conseguem. Nossa hipótese neste caso é de que este pai até tem o discernimento necessário quanto à importância das regras, mas não passa muito tempo com a família e acaba delegando à mãe este papel, que, por sua vez, não consegue impor um limite aos desejos da filha, não consegue frustrá-la, pois, como que por projeção, trata a filha como gostaria de ser tratada. Ou seja, projeta na menina suas dificuldades emocionais ou a necessidade de cuidado que sente, que parece não estar sendo suprida pelo conjugal.

IV (2A) - Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação

Os pais de Catarina tiveram experiências diferentes quanto à educação que receberam de seus pais. Eliana conta de uma educação muito rígida, na qual o que ‘os pais diziam tinha que ser obedecido’. Mas que tem *dúvidas* se este tipo de educação seria a melhor para os dias de hoje, e a clareza de que por procurar oferecer uma educação diferenciada, a filha sente dificuldades. Matheus conta que sente que a educação que teve é a mesma que procura oferecer a filha e Eliana atribui a isto o fato dele conseguir ‘ter mais as rédeas’ da filha: *“Ele é muito mais fácil de negociar com ela do que eu!”*.

Esta incerteza da mãe provém de um conceito, que ela passou a acreditar, de que a educação que se recebia antigamente não era a melhor. Por um motivo que aparentemente ela desconhece, acredita que uma forma de educar em que os pais não sejam tão rígidos com os filhos possa ser melhor.

Eliana diz que costuma acessar *sites* ou buscar informações em revistas ou livros para se informar sobre meios de como educar a filha, e que com uma baixa frequência procura assistir ao Programa ‘Super Nanny’:

Eliana: ‘Super Nanny’ tem uma coisa muito legal: a coisa da disciplina, né? É isso que às vezes eu tento passar para ela!

Quando necessitam comparar a educação de antigamente com a de hoje em dia, o pai diz que acha que era ‘pior’, a mãe concorda e diz que acha que ao mesmo tempo em que as crianças se sentiam mais livres para brincar e os pais tinham mais as ‘*rédeas das coisas*’, também ‘*oprimiam mais os filhos*’. O pai ainda aponta que considera que hoje em dia as crianças têm acesso a informações, mesmo na televisão, que eles não tiveram.

Finalmente, acrescentam que o modo como têm educado a filha não foi planejado. Eles admitem que acabaram optando por um método mais democrático, em que tudo tem de ser negociado com ela, porque de outra forma não funcionou. Eles, com o tempo, perceberam que ‘não adiantava’ impor alguma regra a ela: “*Eu já até tentei, mas aí ela se fecha, faz birra... é uma luta... viu? A melhor coisa é procurar negociar com ela...*” (Eliana). Poderíamos compreender disto que, neste caso, a existência de concepções democráticas sobre o processo educacional serviu de ponto de apoio para as questões individuais dos pais: a dificuldade de impor o limite foi traduzida em possibilidade de ‘não necessitar’ desta proposta educativa.

FAMÍLIA 3A

I (3A) - Conjugalidade e Parentalidade

A família 3A é constituída por Luciano, de 25 anos; Camille, de 32 anos e pelo filho único deste casal, Nicolas, com 2 anos e 4 meses de idade. Luciano possui segundo grau

completo e trabalha o dia todo como gerente de uma loja e Camille tem formação em publicidade, trabalhando o dia todo numa loja de presentes. São casados há cinco anos. Ambos se mostraram disponíveis para responder às perguntas da pesquisadora, mas quem começa contando a história deste casal é Camille, que diz ser boa para isso.

Camille: Ah, eu sou boa para contar! Sou ótima para contar! Nós nos conhecemos num shopping que hoje é uma loja enorme de fantasias... Ele já namorava, há um ano e seis meses, né? Nós trabalhávamos perto, eu trabalhava num corredor, ele trabalhava no corredor de trás e eu tinha uma risada muito escandalosa... e o tio dele sempre comentava da risada daquela moça, né!? E eu ia sempre lá para ‘paquerar’ ele, sabe? Eu fingia que ia conversar com o tio dele ou alguma outra coisa e toda hora eu estava lá... Aí um dia a gente teve um encontro de amigo secreto e eu até tinha um ‘paquerinha’ que levei junto, ele me perguntou se era meu namorado, eu disse que não. Aí depois disso a gente começou a sair e ele me pediu em namoro em janeiro de 2003 e no final daquele ano a gente se casou!

Depois de três anos, aproximadamente, que estavam casados, nasceu Nicolas. Antes desta gravidez, entretanto, Camille havia ficado grávida, cerca de um ano antes e perdera o bebê. Em relação à construção da **conjugalidade**, este é um casal que demonstra cumplicidade, respeito e carinho um pelo outro. Camille, em vários momentos da entrevista, se refere ao esposo de uma forma orgulhosa. Diante da resposta do marido de que ele trabalhava o dia todo, ela comenta: “*É um homem trabalhador!*”. Em relação às tarefas domésticas, eles dizem que deixam a maior parte para a empregada e que o restante é dividido entre eles. Acrescentam que no cuidado com o filho, acabam agindo de forma semelhante, “*aleatória*”: “*Vai quem tiver. Ah, vai você! Ah não, vai você... Ah, eu fui ontem! Eu fui não tem nem meia hora... Quem tiver ali vai!*” (Luciano).

No que se refere à construção da **parentalidade**, trata-se de um casal que se une anteriormente ao nascimento do filho e que parece apresentar poucos conflitos em relação à tarefa de conseguirem conciliar idéias no campo da educação. Admitem também a existência de poucas divergências entre eles no modo como se posicionar diante do filho, mas durante a entrevista, e a ‘observação de interação lúdica’, foi possível notar que de fato as divergências existem, ainda que não estejam sendo percebidas por eles. Camille conta-nos, um pouco

ressentida, que foi “*criada sem pai e sem mãe*”, que sua família era numerosa e que, diante disso, a mãe resolveu dá-la para uma irmã mais velha e casada cuidar. Diz que foi muito bem cuidada e educada por esta irmã, que agradece ‘*à Deus por ter tido esta outra família*’, mas deixa-nos transparecer sua mágoa e ressentimento, dizendo-nos que nunca teve um amor de mãe, algo que ela procura dar ao filho. Este fato parece importante para compreendermos a dinâmica da **parentalidade** deste casal, porque embora Camille se posicione de maneira semelhante ao marido no modo como concebem a educação de um filho, enfatizando a importância dos limites, esta é uma mãe extremamente devotada ao filho, que não consegue frustrá-lo, não consegue dizer ‘não!’ à ele.

De uma forma geral, apresentam-se como pessoas tranqüilas, que convivem bem, que prezam o diálogo entre o casal e que não têm divergências. Um homem que valoriza a família e a esposa, e uma mulher que se orgulha do companheiro, mas um casal que, ao mesmo tempo, demonstra uma certa imaturidade no modo como lidam com situações cotidianas e ignora as divergências existentes em função das dificuldades de Camille.

II (3A) - A História de Criança e o Lugar que ocupa na Família

Camille nos conta que desde o nascimento Nicolas foi uma criança ‘muito boazinha’: “*no primeiro choro o papai pegou no colo, cantou musiquinha, e ele ficou quietinho*”. Durante toda sua gravidez pensava em ter um parto normal, porque sua mãe havia lhe dito que deste modo ela não iria mais querer ter filhos. Entretanto, ao assistir a um parto normal pela televisão, num programa do ‘Discovery Channel’, assustou-se e desistiu da idéia imediatamente. Ela traz os detalhes do nascimento do filho com uma precisão e um sentimento de orgulho que chama atenção: “*Nicolas nasceu com 3 quilos, 180 gramas, 51 centímetros... Na parte da tarde, às 4 horas e 8 minutos!*”. Conta-nos ainda que ele não chupou chupeta, mas o dedo, e que ela não gostava disso até quando, então, descobriu que

também fazia isso quando criança e passou, daí por diante, a achar aquilo “*lindo! Nossa, lindo!*”.

Os pais o vêm com um certo vislumbre. Para a mãe ele ocupa um lugar primordial em sua vida. Ao perguntar-lhes o que Nicolas significa para eles, Camille nos conta de um episódio em que ela o salva de uma queda e chega a ficar com lágrimas nos olhos ao lembrar:

Camille: *Tudo! Meu porto seguro... Tudo, nossa... A razão do que eu sou é ele... Outro dia uma coisa que aconteceu foi... (ela fica emocionada): eu tenho uma caixa redonda onde eu guardo algumas coisas, que estava em cima da minha cama. E ele estava na minha cama e eu sempre ensinei para ele pular... na cama. E no que ele pulou, ele escorregou e ia caindo... Nisso, que eu vi que ele ia caindo, eu pulei e segurei no pé dele! Aí ele olhou e falou: ‘ah, mamãe!’. Nossa, ele me abraçou! Porque se eu não tivesse segurado ele, ele tinha caído, né? Ele me abraçou de um jeito, sabe? Isso eu nunca vou esquecer... Nossa, ele é tudo!*

O pai nos conta que quase todos os dias chega com um presente para o filho. E embora durante toda a entrevista se mostre com uma capacidade de olhar o filho de um outro modo, dando broncas, colocando-o de castigo, ele nos conta nesta mesma passagem que ele é menos emotivo que a esposa, mas que se algo acontecesse com seu filho algum dia na escolinha, por exemplo, ele sente que seria capaz de ‘*fazer justiça com as próprias mãos*’, já que a justiça neste país é falha, lembrando de um caso de uma criança que recebeu muitas mordidas numa escolinha por negligência das cuidadoras.

Luciano: *Então eu falo, porque meu filho é tão assim, é minha vida é tão grande, é parte minha, que eu nem conseguiria imaginar quais seriam minhas conseqüências. Quem me conhece, convive comigo há tanto tempo, talvez não me reconheceria...*

Luciano ainda acrescenta que o filho terá tudo o que ele não pôde ter, como a possibilidade de fazer uma faculdade e estudar em bons colégios. Diz que tudo que ele tem hoje na vida foi devido a muito esforço, que não pôde aproveitar muito de sua vida e que não quer isso para o filho, quer que ele aproveite.

Consideram Nicolas uma criança muito esperta e inteligente, como uma ‘*esponja*’, já que tudo o que é certo ou errado ele aprende. Na observação de interação lúdica é possível

perceber o quanto Nicolas rouba completamente a cena, em sua casa. Para a mãe é como se somente ele existisse naquele lugar. Nicolas sente-se à vontade para chorar bastante quando não consegue algo, jogando os brinquedos ou o controle da televisão. Sua mãe procurava interferir dizendo-lhe que ele não podia fazer aquilo porque o brinquedo não era dele: “*É seu? O brinquedo é seu!?*”, fazendo-nos pensar que se o brinquedo fosse dele estaria tudo bem. Ou ainda fazia o possível para acalmá-lo, dando-lhe o que desejava. Já o pai procurava repreendê-lo, embora Nicolas dificilmente prestasse atenção nele, até porque na maioria das vezes a mãe acabava intervindo antes e resolvendo a situação daquele modo.

Quando questionados à respeito da opinião que tinham em relação à família ser uma instituição democrática ou hierárquica, o pai diz que sente a necessidade da hierarquia, ao mesmo tempo que demonstra sua preocupação em não ser um ‘repressor’:

Luciano: *Oha, eu sinto uma certa divergência de opiniões aí, né? Até difícil de responder... Por qual motivo? Uma democracia, vamos dizer, assim, às vezes acaba atrapalhando um pouco... porque às vezes tem muito disso ainda: os pais são muito repressores e já, por exemplo, a avó e os tios são os libertadores. Com os pais aqui o Nicolas não faz nada, não faz nada entre aspas, né? O Nicolas tem os seus limites, já o Nicolas dentro da casa da avó ele pode fazer tudo, né!? Então o que acontece: dá um confronto de idéias para ele mesmo!*

Quando este pai começa sua fala a pesquisadora tem a impressão de que a ‘divergência de opiniões’ estaria entre o pai e a mãe, contudo, ele apresenta isso de uma outra forma. Supondo o fato de que não percebem a divergência de posicionamento que adotam em relação ao filho, não nos apontando isso como uma questão ou conflito para o casal, com esta afirmação da existência um ‘confronto de idéias’ para o filho poderíamos supor que estivesse, no fundo, nos contando desta divergência de posicionamento entre o casal, que se reflete no comportamento da criança, no qual ele a percebe.

Percebemos, de forma geral, pais comprometidos em dar ao filho tudo o que não puderam ter, da parte da mãe, cuidados e carinhos, da parte do pai, presentes e estudo. Um modo de significar a relação com esta criança repleta de projeções narcísicas.

III (3A) -Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais

Na sala de aulas de Nicolas ele é a criança que mais chama a atenção. Bastante falante e desafiador, questiona a professora e a demanda muito, deixando-a irritada com ele, colocando-o de castigo freqüentemente. Embora não seja uma criança agressiva, ele não a obedece facilmente, parece certo de que consegue tudo o que quer. A professora nos diz que ele é muito arteiro, mas foi em casa que Nicolas apresentou à pesquisadora muito mais desse seu lado.

No que se refere ao modo como seus pais procuram educá-lo, eles são enfáticos e simples, dizendo que o colocam de castigo. A mãe lembra de uma época em que ele passou a dizer que não queria mais ir para a escola e, diante disso, fica preocupada, imaginando se algo poderia ter lhe ocorrido lá, se alguma professora havia lhe feito algo. Contudo, descobre que ele não queria ir mais à escola porque lá ficava de castigo e a partir de então, passou a usar o mesmo método em casa. À princípio, contudo, não acreditava que uma criança tão pequena pudesse ficar no castigo, mas que depois de assistir à um episódio do programa de televisão ‘Super Nanny’ percebeu que poderia deixá-lo no castigo sim, mas que efetivamente não consegue.

Ambos dizem sentir culpa ou ressentimento quando precisam adotar uma postura mais firme com ele, entretanto, segundo o pai, isso não é motivo para ele ‘voltar atrás’ na decisão de castigá-lo, mas que depois do castigo procura dar um abraço nele, *‘passar um sentimento totalmente contrário’*, que acaba *‘equilibrando isso’*. Já a mãe diz que *‘volta atrás’*:

Camille: *Eu fico triste... Eu posso até voltar atrás, porque eu fico pensando, ‘ai meu Deus, será que eu pensei um dia em fazer com meu filho?’ Então dentro de mim vem uma dor, uma tristeza, quando eu vou fazer alguma coisa, mas eu sei que ele tem que aprender, né?*

Aparentam ter consciência do valor dos limites na educação de uma criança. Em diversas passagens eles dizem ser importante na educação de um filho que ele saiba respeitar

os pais e que estes sejam capazes de educá-lo, corrigindo-o quando necessário, etc. Entretanto, cabe mais ao pai esta tarefa, se não for dele exclusiva, porque a mãe admite que ela *“infelizmente acaba cedendo em algumas coisas para não ver o filho chorar!”*.

Contudo, mesmo este pai parece ter dúvidas quanto ao modo como poderão interpretá-lo se ele se mantiver firme em alguma postura de autoridade para o filho, como quando ele tenta justificar o respeito que o filho tem por ele dizendo que ele *“não pára [de fazer algo de errado] porque o pai é um crápula, que vou chegar chutando tudo! Não...”*; ou ainda quando aponta que *‘não acha que está impondo para ele uma coisa meio ‘Hitler’*’. Possui também um comportamento que o contradiz quando nos conta que quase todos os dias traz um presente para o filho, mas que quando ele não traz nada o filho fica aborrecido e que acha esse comportamento dele errado, já que não é isso que ele quer ensinar ao menino: quer que ele aprenda a dar valor às coisas que possui, algo que o pai aprendeu com sua mãe e quer transmitir à ele. É importante considerar, dentro disto tudo, que este homem não teve um pai presente, conforme será exposto adiante, e não tem um modelo de pai em que se basear, daí supomos suas dúvidas ou medo em se tornar uma figura terrível para o filho, até porque a imagem que ele apresenta do próprio pai parece não ser muito satisfatória.

IV (3A) - Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação

Camille nos conta que o que ela procura dar ao seu filho que não teve em sua educação é amor:

Camille: *Ah, o amor, né? Que é primordial, eu só fui ter o carinho de minha mãe depois de velha! Minha mãe não tinha condições nem tempo de ficar cuidando da gente, de sentar, de brincar... alguma coisa assim. Então hoje eu tento fazer o possível por ele, amor é tudo!*

Luciano nos relata uma história em que sua mãe precisou cuidar dos filhos sozinha, porque se separou de seu pai quando ele tinha setes anos e que sua mãe sempre foi muito rígida, principalmente com seus estudos, algo que ele compreende e preza muito de sua

educação. Quanto ao pai, diz que ele *“não participou muito, ele era um homem bom, mas infelizmente o que estragou na vida do meu pai foi o vício, coisa que já caracteriza praticamente, vamos dizer aí, 40% da família brasileira...”*.

A história de ambos é marcada por abandonos que parecem querer compensar através do filho. O fato do posicionamento diferenciado diante do filho não gerar conflito para o casal pode apontar para uma dinâmica inconsciente, um conluio, em que a mãe adota uma postura que ressoa nas necessidades inconscientes do marido, de ter sido cuidado com mais carinho, por ter tido uma mãe tão rígida e um pai ausente. E, diante disso, acabam envolvendo prejudicialmente o filho, e a educação do mesmo, numa dinâmica permeada de projeções narcísicas maciças.

Além disso, parecem bastantes permeáveis à informações da mídia em relação ao modo ‘como se deve educar um filho na contemporaneidade’. A mãe diz que até os oito meses de gravidez comprou diversas revistas para aprender a educar o filho, que assiste a diversos programas de televisão e que acha isso muito bom. Ela ainda considera que a educação de antigamente era muito severa. O pai concorda e acha que o modo como os pais educam seus filhos hoje em dia é melhor do que antigamente porque, segundo ele, hoje há bem mais possibilidades de ter acesso à informação, algo que considera benéfico para instruir os pais em relação à melhor forma de educar uma criança, em comparação com épocas passadas, em que a informação, de um modo geral, era muito reduzida.

2.2 Famílias do Grupo B:

Crianças que não apresentam o comportamento de indisciplina na Escola.

FAMÍLIA 1B

I (1B) - Conjugalidade e Parentalidade

A Família 1B é composta por Fábio, de 38 anos; Denise, de 37 anos; e as duas filhas deste casal: Melissa, com 4 anos e 6 meses e Clara, com 2 anos e 10 meses. Fábio é formado em engenharia e trabalha com programação de computador. Denise é meteorologista e trabalha na área. Possuem 11 anos de casamento e 20 anos de convivência (9 anos de namoro). Em relação à história deles, Denise conta:

Denise: A gente se conheceu no colegial, daí a gente começou a namorar no terceiro colegial... Daí a gente foi para a faculdade, ele foi fazer engenharia na USP, eu fui fazer meteorologia e a gente continuou se encontrando, teve um ano que a gente se separou, mas a gente não conseguiu ficar separado por muito tempo... Depois a gente enrolou um pouco para casar porque a gente se formou, mas não conseguiu emprego... quer dizer, a gente conseguiu emprego, mas só depois de um tempo que a gente estava com emprego que a gente casou. E depois eu estava fazendo mestrado, daí eu terminei o mestrado e depois de um ano, dois anos, a gente resolveu ter filhos, eu estava com 34 anos... e foi assim que a Melissa nasceu...

As duas meninas puderam ser observadas, já que estudam na mesma escola, mas optamos por analisar o modo como educam Melissa porque temos como um dos critérios de seleção que a criança fosse o primeiro filho do casal.

Chamou nossa atenção o longo período de convivência deste casal anterior à presença das filhas. Possuem uma dinâmica **conjugal** baseada no princípio da cumplicidade. Ao perguntar-lhes sobre a divisão de tarefas domésticas, como trabalham fora o dia todo, Fábio diz que ‘*o que a empregada não faz, costumam dividir*’, contam que após chegarem em casa, à noite, ambos vão cuidando do jantar, do banho das meninas, de arrumar as lancheiras, etc.

Dizem também que não costumam ter divergências no modo de educar e que estão sempre conversando sobre isso:

Denise: É aquilo que você vai conversando: ‘olha, eu fiz isso e deu certo’... e o outro também ajuda... a gente vai conversando! Tem umas coisas que a gente ainda não conseguiu acertar... Tipo à noite: às vezes as duas, à noite, vão para a nossa cama! Então a gente pega elas e leva de volta para a cama delas... só que às vezes eu estou com tanto sono, com tanto sono, que eu esqueço... durmo e nem percebo, e ele fala: ‘puxa, eu te falei que era para você levar elas de volta para cama’, mas eu estava com tanto sono que eu apaguei! Ai eu falo: ‘então você me chacoalha mais (fala rindo...) para eu tomar ciência... para levar elas para cama... Ele fala: ‘pô mas a gente tinha combinado isso’... De vez em quando a gente tem alguns atritozinhos: ‘pô, mas a gente já tinha combinado isso!’

Pesquisadora: Vocês parecem priorizar essa coisa de fazer sempre um combinado...

Denise: É, a gente fala que o combinado tem que ser! Mas às vezes também o combinado não dá certo... Mas a gente vai conversando e vai se ajeitando... Mas um cobra o outro...

Em relação a questões da parentalidade, observamos um grau de adequação em relação à cumplicidade e sintonia nestes pais muito grande. Quando foi perguntado sobre sentimentos de culpa ou insegurança, eles respondem que não sentem culpa, mas, ‘*dependendo do caso, um medo de errar*’, medo de serem injustos, caso a bronca venha em hora errada.

Portanto, o que podemos perceber de mais relevante é a adequação destes pais na tarefa de educar, um relacionamento conjugal satisfatório e o estabelecimento de uma parentalidade bem posterior à construção da conjugalidade, que tal como iremos discutir mais adiante, pode estar diretamente ligado ao fato deles conseguirem exercer a parentalidade baseada no respeito mútuo e na comunicação entre o casal.

II (1B) - A História da Criança e o Lugar que ocupa na Família

Nesta família, embora a criança continue ocupando um lugar de destaque, há a consideração por parte do adulto da diferença existente entre a infância e a fase adulta, não deixando de valorizar, portanto, a linha divisória que Postman (1999) diz estar desaparecendo. A hipótese aqui é a de que estes pais, consistentes e bem fundamentados em seus papéis, são

capazes de perceber as reais necessidades da criança, oferecendo a elas o lugar que lhes cabe, ainda que com um grau de liberdade de considerável diferença em relação àquilo que crianças de épocas anteriores poderiam desfrutar na dinâmica com os pais, como nos aponta Fábio, pai de Melissa.

Denise nos conta que Melissa, por ser a primeira neta, foi muito bem recebida por toda a família, pelos avós paternos e maternos. Salienta também que por ter sido a primeira filha cuidaram muito dela, mais do que hoje em dia achariam necessário. Segundo Denise, eles “*colocavam musiquinhas para ela escutar*”, “*conversavam com ela*”, “*contavam historinhas*”, etc. Poderíamos notar, já nestes pequenos detalhes, que esta mãe nos conta realmente da história da filha, como foi perguntado, sob um ponto de vista do relacionamento que tinham com ela, e não do ponto de vista de como ela sentiu a chegada da filha, demonstrando-nos que consegue perceber a filha como alguém separado dela.

Quando os pais de Melissa foram questionados sobre como consideram que a instituição da família deveria ser, democrática ou hierárquica, Fábio assume uma postura bastante ponderada, depois de pensar por alguns segundos:

Fábio: Eu acho que depende muito da situação! Eu acho que em alguns casos pode ser democrática e quando pode, acho interessante: por exemplo, ‘ah, vamos ver um desenho na televisão, o que vocês querem ver?’... Mas por exemplo: ‘agora é hora de tomar banho’... ‘ah, não quero tomar banho mais tarde...’ ‘Não, agora é hora de tomar banho e acabou!’ aí tem que ser hierarquizada... Então em algumas situações, de lazer... dá para ser democrática...

Pesquisadora: Você concorda?

Denise: Concordo! Depende da hora... democracia é boa, desde que tenha uma certa organização! (risos...).

E quando a pesquisadora pergunta a este casal se sabem definir o que a filha significa para eles, eles respondem de uma maneira bastante madura, capazes de considerar os aspectos que trazem prazer e os de dificuldade no processo de educação:

Denise: Um desafio, mas muito gostoso! É muito gostoso ver cada dia que você chega em casa que ela está diferente... teve um dia que ela acordou e falou ‘Alice’ (nome da diretora da

Escola...) Eu falei: 'quê?'... 'Alice começa com A, mamãe!!' Caiu a ficha, né? Então essa coisa assim é tão gostoso, da descoberta, né? É uma criança gostosa!

Percebemos que, o que aparece de mais relevante no posicionamento destes pais é a maneira como parecem conseguir distanciar seus sentimentos e necessidades próprias das das filhas, proporcionando, desta forma, um lugar à criança na família que condiz com aquilo que ela tenha a oferecer, respeitando e cuidando de suas capacidades e necessidades, justamente por este olhar poder estar desvinculado das projeções de cada um dos elementos do casal.

Durante o encontro de observação de interação lúdica estes pais demonstraram saber perceber a atenção que cada filha demandava deles. Eles se esforçaram para que ambas se sentissem acolhidas. A mãe se preocupou em ajudar mais a filha menor, Clara, com o quebra-cabeças que ela havia escolhido, de uma maneira que fosse apenas facilitadora no jogo da criança; e o pai ajudou a filha mais velha, Melissa, com o outro jogo de quebra-cabeças, também de maneira facilitadora. Terminado estas brincadeiras, os quatro brincaram com os bonecos, formando uma família. E, ao final desta brincadeira, os pais ressaltam a importância das crianças organizarem os brinquedos antes de devolvê-los e que agradecessem pela oportunidade de poder brincar com os brinquedos da pesquisadora.

III (1B)- Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais

Na escola Melissa é uma menina muito bem comportada. A professora diz que ela é uma 'princesa'. Costuma se concentrar em tudo o que faz e faz tudo o que a professora pede. Sempre é a primeira a terminar a lição e às vezes procura colocar em ordem a classe, dizendo às crianças para voltarem aos seus lugares, quando se distraem por alguma coisa deixando de fazer a atividade, ou orientando-as para que não corram na frente da professora, parecendo identificar-se com este olhar da professora.

No relacionamento com os pais e com sua irmã, do que pôde ser observado no encontro de interação lúdica, Melissa assume uma postura bastante madura. Parece entender bem quando a mãe direciona o olhar e preocupação para a irmã menor e, ao mesmo tempo, não deixa de chamar atenção da mãe para aquilo que ela sente que precisa. Os pais demonstram o amor e respeito que sentem um pelo outro, as meninas recebem um carinho e cuidado particular, de acordo com as necessidades de cada uma.

No que se refere à maneira como estes pais agem com as filhas, existe um compromisso profundo de ambos de praticar exatamente o que pensam:

Fábio: *É assim, a gente tenta ensinar o certo. Tenta manter uma certa disciplina, nada rígido, nada rigoroso, mas um mínimo para que um dia quando ela sair da nossa casa, e tiver um convívio mais amplo, saber que a sociedade tem regras, né? Então não adianta nada ela ter uma liberdade total dentro de casa e não encontrar isso fora depois, né? Então a gente procura... eu converso com a Denise... mesmo que às vezes a gente possa dizer sim sempre, é importante dizer não de vez em quando, para saber que existe o sim e o não!*

Podemos perceber que possuem método bem delimitado. Quando questionados sobre como costumam agir quando elas demonstram sinais de manha e birra, eles nos dizem:

Denise: *Depende, a Melissa a gente conversa com ela ou põe ela de castigo... ou conversa e dá uma bronca... Já a Clara, ponho ela de lado para conversar... eu conto até vinte, falo para ela ficar no quarto e enquanto ela não souber o que fez de errado não sai... Depois eu pergunto para ela se ela sabe o que fez de errado, ela diz: 'bati na mamãe'... então tá... então, não é mais para bater na mamãe, está bem? Você aprendeu? Combinado? 'Combinado!'*

Fábio: *E o que a gente procura enfatizar é aquela coisa, né? Quando eu brigo com elas eu falo: 'papai adora vocês, papai não vai deixar de gostar de vocês, mas o papai não gosta disso que vocês estão fazendo!' Procura deixar bem claro que a relação entre pai-filho não muda por causa disso, mas que o ato em si não foi bom, né?*

Demonstram também ter como importante o fato de poderem ser flexíveis em determinadas situações. Mas, supomos que o fundamental da dinâmica destes pais é que todas as decisões são tomadas em função de uma base consistente, coerente e de cumplicidade do casal frente ao que entendem como sendo certo e errado para suas filhas.

IV (1B) - A Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação

Notamos novamente que este casal é bastante claro em demonstrar como lidam com as diferenças que se deparam. Segundo Denise, no início ela se preocupava bastante com o fato de deixar as filhas o dia todo na escola porque sua mãe a cobrava muito por isso. Mas que com o tempo eles, *enquanto casal*, resolveram que decidiriam entre si o que seria melhor para suas filhas. Acrescenta ainda que não foi tudo que seus pais diziam que deviam fazer que eles seguiram e que aprenderam muito com os ‘acertos e erros’ que foram cometendo. Descobriram, com isso, que cada filha tinha um jeito particular e que isso era importante de ser respeitado. Portanto, não abriram mão dos ensinamentos paternos em função de valores contemporâneos, mas em função daquilo que consideraram ser o mais certo ao perceberem as reais necessidades e características de cada uma das filhas. Supomos que neste casal exista um espaço de comunicação bem fundamentado, que contempla, por isso, uma área de elaboração, o que possibilita a incorporação do ‘novo’³¹ de modo mais harmônico.

Parecem conseguir discernir, daquilo que tem a possibilidade de interferir em suas concepções sobre a forma de educar, o que consideram ser certo ou errado, importante ou não. Ao serem questionados sobre acessar *sites* de Internet, ler revistas ou livros, eles nos respondem que procuram alguma informação de vez em quando, *mas que procuram absorver só o que consideram bom*, ou seja, existe a possibilidade de incorporar o ‘novo’ com discernimento.

Quando necessitam atribuir valor a educação de antigamente comparando com a contemporânea, eles procuram ponderar os aspectos positivos e os negativos, a interferência da mídia e das condições sócio-culturais. Consideram que ‘*quando as mães costumavam ficar mais em casa*’, as crianças tinham mais disciplina; mas que, ao mesmo tempo, a educação era muito mais rígida, o que pode ter proporcionado aos pais de hoje em dia não querer repetir

³¹ Tal como alguns autores já citados (Figueira, 1987; Salem, 1980; e Velho, 1981) utilizaremos o termo ‘novo’ para nos referir aos novos valores presentes na sociedade contemporânea.

essa rigidez com seus filhos, mas que acabaram se tornando pais liberais demais e que hoje o que vemos é crianças ‘*totalmente tiranas*’.

E em relação ao fato das filhas terem que ficar na escola o dia todo, Denise finaliza dizendo que:

Denise: Eu acho bom assim, porque se eu não trabalhasse eu ia ficar meio maluquinha! Eu não seria mãe 24h! Eu não sou mãe 24h! Então eu acho que tem um lado bom, porque daí enquanto eu trabalho, eu descanso! Eu não tenho essa habilidade para ser mãe 24h! Então acho, ótimo, delicioso! Eu acho muito bom ficar na escola, eu acho uma parceria ótima!

Ou seja, esta mãe está consciente de sua dificuldade em ter que cuidar das filhas o dia todo e parece poder aceitar isso. Tal como Winnicott (1999b) nos propõe, a tarefa de cuidar de uma criança pode ser irritante e incômoda, ainda que o filho seja desejado e amado; e que o ressentimento reprimido deteriora o amor que está subjacente em tudo. Este autor acrescenta que quando os pais, ou a mãe, não podem providenciar um contato significativo com os filhos, perpassados por suas questões individuais ou mesmo esse ressentimento, as crianças, privadas de certos elementos essenciais da vida familiar, tendem a alimentar um ressentimento permanente, sentem uma certa má vontade contra algo, mas como não sabem em que consiste esse algo, tornam-se crianças ‘anti-sociais’. Desta forma, localizamos mais um fator que pode contribuir para que as crianças se tornem ‘indisciplinadas’: a qualidade de interação entre pais e filhos, que quando puder ser saudável providencia também segurança e confiança.

FAMÍLIA 2B

I (2B) - Conjugalidade e Parentalidade

A Família 2B é composta por Eduardo, com 29 anos; Marcela, com 27 anos; e os dois filhos deste casal: Bianca, com 4 anos e 9 meses e Leonardo, com 3 anos. Eduardo é formado em segundo grau completo e trabalha fora grande parte do dia em comércio, Marcela também

tem segundo grau completo, mas cuida da casa e das crianças. Também não são casados formalmente, como a maioria dos pais entrevistados, e moram juntos há 9 anos.

Sobre a história deles, Marcela conta que

Marcela: *Bem, a gente se conheceu por amigos, acabamos gostando um do outro e aí a gente foi ficando... Viajamos juntos e acabamos ficando, quando voltamos já começamos a namorar. E a gente já foi morar junto no começo, porque ele precisou ir para o Rio de Janeiro, para ir trabalhar lá, e eu fui junto. Então juntamos. E estamos juntos deste então...*

Este é um casal que se organiza em termos da divisão de tarefas de um modo tradicional. Marcela conta que ela é quem cuida da casa e das crianças:

Marcela: *Aqui é meio... tudo, quase, eu! De vez em quando ele lava uma lousa, faz alguma coisa...*

Eduardo: *Tem uma diarista também que vem de vez em quando... duas vezes por semana.*

Marcela: *É, ela lava a roupa, né? Porque senão eu não consigo!*

Marcela parece estar certa quando diz que é *‘tudo quase ela’*. Na dinâmica da **parentalidade**, a percepção que temos é de que Eduardo deixa a educação ao encargo da companheira, mas com a diferença importante de que a apóia em tudo que ela faz ou diz, o que ficará em evidência no decorrer da análise. Parecem ter também uma união baseada na cumplicidade e sentimentos de respeito mútuo em relação à parentalidade. Ao perguntar-lhe sobre se possuem divergências em relação à educação que dão aos filhos, eles dizem:

Eduardo: *Ah, entre nós dois? Não, a gente não diverge não!*

Marcela: *Por exemplo: se eu tô brigando por alguma coisa ele fica quieto, e se é ele eu também fico...*

Eduardo: *É, a gente concorda...*

Pesquisadora: *Vocês chegam a conversar sobre isso...?*

Marcela: *Às vezes eu grito bastante, ele fala: ‘não grita’. Às vezes ele grita, eu falo: ‘não grita!’ (risos). Só isso... às vezes a gente fica bravo... Porque às vezes eu tô nervosa, e ele fala: ‘fica gritando o tempo inteiro!’, e eu também falo a mesma coisa... (risos)*

Quando questionados a respeito de sentimentos de insegurança e dúvidas, eles dizem que acabam ficando com dó às vezes, mas que isso não interfere na forma de educar:

Marcela: *Às vezes quando eu brigo, fico brava mesmo... e eu vejo que eles choram... aí, me dá uma dó! Mas também não posso fazer nada porque senão eles vão pensar: ‘ah, minha mãe não está nem aí, né? Se eu brigar, depois vai vim me abraçar...’ Então tem que me segurar um pouco, né?*

Portanto, parece que estabelecem uma construção de **parentalidade e conjugalidade** baseada no respeito mútuo e cumplicidade, o que pode estar relacionado com o fato de demonstrarem afeto um pelo outro, já que no relato da história deles este dado aparece; o que os torna pais com um bom nível de consistência e coerência no posicionamento que adotam diante dos filhos.

II (2B) - A História da Criança e o Lugar que ocupa na Família

A mãe de Bianca conta a história da filha - pois a menina, de acordo com nossos critérios de seleção, é a criança mais velha da família - sob o vértice de um olhar que *a considera como um ‘outro’ separado dela*:

Marcela: *A Bianca desde que nasceu foi um bebezinho super já quietinho, nunca deu trabalho, não chorava... já logo no começo eu ficava a noite inteira dormindo, nem para mamar ela acordava... Ela nunca deu problema. Só depois que nasceu o Leonardo que ela ficou com um pouquinho de ciúmes, aí queria beliscar um pouquinho o irmão, né? Queria o colo...*

Conta ainda que ela é “*uma menina muito esperta, desde pequenininha, com um ano e meio já falava frases!*”. Portanto, parece-nos que esta mãe, ao falar da filha, consegue considerá-la como um indivíduo separado dela. Nesta entrevista, significativamente, a mãe se posiciona mais do que o pai. Mas quando questionados a respeito da instituição da família, se deve ser democrática ou hierárquica, o pai decide se posicionar dizendo que acha que “*dependendo da importância do assunto, cabe ao mais velho decidir!*”, mas que as crianças podem dar suas opiniões.

Uma particularidade destes pais é a maneira simples e concisa com que respondiam as questões, como se o assunto em questão já estivesse consolidado para eles ou como se já

tivessem pensado o suficiente e chegado às conclusões. O que contribui como um fator para um posicionamento mais coerente e consistente diante dos filhos.

Este casal parece prezar para que os filhos tenham uma liberdade maior do que eles tiveram com seus próprios pais. A pesquisadora pôde perceber, durante o encontro de observação de interação lúdica, que Leonardo, o filho mais novo, procura explorar mais esta liberdade que os pais oferecem do que Bianca, que pareceu ser mais contida em sua brincadeira. A mãe, mesmo durante a entrevista, faz alguns comentários de que acha que o filho é mais ‘arteiro’ que a filha, mas atrela isto ao fato dele ser menino. Entretanto, assim que comentam sobre essa ‘liberdade’ que procuram proporcionar, a mãe acrescenta: “*É, mas na hora que precisa, eu sou brava também! Na hora certa eu sou brava!*”. E isso é algo que realmente a pesquisadora pôde presenciar no encontro de observação de interação lúdica: quando Leonardo procurava destruir o quebra-cabeças montado por sua irmã, Marcela o toma pelos braços e o leva para o andar de cima da casa, dizendo que queria ter uma conversa com ele.

III (2B) - Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais

Bianca na escola é uma menina muito quietinha, muito observadora e risonha. Tem um olhar doce, é extremamente delicada e cuidadosa com tudo o que faz e na maneira como se relaciona com a professora e com as demais crianças. Parece ser uma criança que sente que não lhe falta nada, agradecida. Concentra-se para fazer as atividades, gosta de brincar livremente com as outras crianças, não tem dificuldades em compartilhar os materiais ou brinquedos. Certa vez ela precisou compartilhar uma pá no tanque de areia com uma amiga e como a amiga havia sido um pouco hostil com ela, ela diz: *‘precisa falar desse jeito?’*.

Em casa, no relacionamento com os pais e irmão, pôde-se observar, no encontro de *interação lúdica*, que ela tem uma brincadeira minuciosa e delicada. Quando a pesquisadora

chegou em sua casa, ela estava dentro de uma barraca de brinquedo, montada na sala, onde ela tinha arrumado uma série de brinquedinhos. A pesquisadora oferece os brinquedos à eles e seu irmão escolhe brincar com o quebra-cabeça e sua mãe resolve ajudá-lo. Leonardo sentia uma certa dificuldade de montar o quebra-cabeça, embora sua mãe fosse lhe ajudando, e ele foi ficando um pouco aborrecido e irritado. Sua mãe pareceu ter bastante paciência e procurava dizer a ele que não precisava ficar nervoso.

Estes pais têm as regras simples e são sintéticos em dizer que acham que o limite deve existir e que procuram educar desta forma, fazendo com que as crianças respeitem esse princípio. O pai se implica menos no processo educacional, mas ele concorda com tudo que a mãe, que é bastante adequada, propõe, e esta não tem dúvidas nem se posiciona de maneira ambivalente diante das crianças.

Eduardo: *É, tem que ter um limite!*

Marcela: *Quando a gente vê que é maldade a gente dá um limite, mas quando a gente vê que é brincadeira... a gente deixa bagunçar... quebrar a casa (risos). Depois arruma, porque eles ajudam a arrumar... Banguçou, arrumou!*

Pesquisadora: *E você, pai, concorda?*

Eduardo: *Concordo!*

Marcela: *Ele concorda com tudo... Aqui eu sou a mãe e o pai! (risos) Eu sou a brava e sou a boazinha! Ele fica mais na dele: o que eu falei está certo!*

Quando questionados sobre o que acham que cabe aos pais sobre o processo de educação dos filhos, o pai demonstra o quanto está perpassado pelos valores contemporâneos educacionais: “*Eu acho que carinho, conversa e amizade... o resto é alegria! (risos). Né? (se dirigindo à esposa)*”. Marcela concorda, mas é como se ela soubesse que não é só isso realmente que importa:

Marcela: *Eu acho assim... Tem que educar na hora certa. Brigar, tem que brigar na hora certa! Não é toda hora ficar só gritando, brigando... Se você ver um negócio errado, eu acho que tem que corrigir na hora! Se não a criança nem lembra mais o que ela fez, né? E não adianta ficar brigando...*

De qualquer forma, essa mãe consegue sustentar pelo casal aquilo que os pais necessitariam oferecer aos filhos: carinho, confiança e amor através de um posicionamento seguro.

IV (2B) - A Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação

Nesta família notamos que pai e mãe contam histórias de poucos cuidados: quando necessitam comparar a educação que receberam com a que procuram proporcionar aos filhos, Marcela nos diz que procura educar seus filhos de forma diferente de seus pais porque, segundo ela, estes não a educaram com muito zelo:

Marcela: *Ah, minha mãe era muito ‘nem aí’... nunca... é, tinha eu e mais duas irmãs, ela criava a gente muito soltas... (...) Minha mãe batia muito... ficava com marca, dava tapa na boca! Batia forte... Também não vou deixar tão solto, mas a minha mãe não estava nem aí com estas coisas de escola, se estava assistindo televisão, se tinha que estudar... Eu já sou um pouquinho mais em cima do estudo...*

Eduardo: *A minha só enchia o saco tinha que estudar e estudar...*

Marcela: *Mas você é um pouco mais carinhoso do que ela foi com você!*

Eduardo: *Ah, lógico! A minha mãe trabalhava muito, tal... eu já trabalho bem menos.*

O pai atribui a importância de dar liberdade aos filhos pelo fato de achar que recebeu uma educação ‘*muito rígida e seca*’. Podemos entender que ele está dizendo com isso que dar liberdade as crianças no seu modo de compreender significa também permitir maior proximidade na relação entre pais e filhos, proporcionando maior suporte à opinião, aos desejos e aos sentimentos da criança. Isto parece ser algo bastante valorizado por ambos os pais e suas histórias de origem revelam a ausência deste contato, como se estivessem revelando que procuram cuidar para que os filhos não tenham que passar pelas mesmas privações que passaram.

Contaram ainda que não costumam acessar *sites* de Internet, nem ler livros sobre o tema de educação. Marcela aponta que às vezes assisti ao ‘Super Nanny’ para mostrar as crianças como devem se comportar, mas que fica assustada de ver as ‘crianças terríveis’.

Consideram, ainda, que a educação hoje em dia se tornou tarefa mais difícil, principalmente porque hoje em dia existe muita ‘*poluição*’ na televisão.

Demonstram ser pais que procuram se apoiar mais naquilo que compreendem como sendo o certo para seus filhos e menos naquilo que ouviram ser o certo, ou melhor. E neste caso, os valores contemporâneos não entram em conflito com os tradicionais, porque devido à consistência do relacionamento do casal, procuram administrar e assimilar os valores que acham importante, independente de ser um valor contemporâneo ou tradicional, para a educação de seus filhos.

FAMÍLIA 3B

I (3B) - Conjugalidade e Parentalidade

A Família 3B é composta por César, de 48 anos; Helena, de 42 anos; e a filha única deste casal, Beatriz, com 4 anos e 4 meses. César tem formação em licenciatura em artes plásticas e trabalha na área de publicidade; Helena tem formação em publicidade e também trabalha nesta área. Moram juntos há 8 anos, mas namoraram por 5 anos antes de se decidirem por isto e, portanto, possuem 13 anos de convivência. Quando a pesquisadora pediu para que contassem sua história, quem inicia o relato é César dizendo que conheceu a companheira há uns 13 anos numa festa de publicitários em Curitiba, onde ela morava e ele também foi morar, depois voltou para São Paulo, mas continuaram namorando por um tempo ‘*na estrada*’ até decidirem morar juntos em São Paulo.

Neste casal a predominância de colocações foi de César, mostrando-se um homem muito culto e extremamente interessado em se expressar da melhor forma possível. Essa entrevista foi recheada de detalhes e exemplos dados por ele. Helena se colocava menos, parecendo concordar com as colocações do companheiro e quando isso não ocorria, ela

procurava se expressar. Da mesma forma, isso se reflete na dinâmica **conjugal** que este casal estabelece. Os dois trabalham o dia todo, mas César trabalha em casa. Nos contam que dividem as tarefas domésticas entre eles e que ambos contribuem como podem para o bem-estar do casal e da família. Além disso, Helena relata que o companheiro sempre a ajudou nos cuidados com a filha e passa a sensação de estar muito satisfeita com o modo como ele se faz presente, deixando-nos transparecer os cuidados de ambos em cultivar o respeito e a cumplicidade na relação:

Helena: *As tarefas? Então, o César me ajuda muito assim em relação à Bia. Porque quando eu saio de manhã, eu só volto 20h30min, 21h... Então assim, coisas com ela ele me ajuda bastante, levar na escola, no médico...*

César: *Na verdade, eu tenho uma tendência a ser comodista muito grande, só que eu brigo contra ela. Então quando a Bia nasceu, por exemplo, era muito fácil falar: isso é coisa de mulher e cruzar os braços... É fácil fazer isso! E eu não fiz exatamente isso porque era fácil. Então eu fui à luta! Comecei a aprender com a Helena... Aprendi a trocar fralda... e desde então eu dou banho nela! Até hoje! Então... eu trocava fralda, dava comida... então eu ajudo, ajudo mesmo! Porque eu acho um saco sobrar só para um, né?*

Para compreender como estabelecem a dinâmica **parental**, eles nos contam que não costumam conversar muito porque não são ‘muito encanados’. Comentam que lidam com as dificuldades conforme aparecem e que não costumam divergir em relação a pontos de vista sobre a educação da filha, *a não ser em relação à hora dela ir dormir*. Nesta passagem esse detalhe ficará mais claro, como também o respeito em relação à possibilidade de se colocarem diante da pesquisadora, a capacidade de considerar as reais possibilidades e necessidades da criança, de se questionarem, de agüentar a frustração de não saber tudo sobre algo ou sobre a criança e ainda, de considerar ‘o outro’ como alguém separado de si:

César: *A primeira coisa que eu... desculpa, eu vou falar primeiro, depois você fala...*

Helena: *Fala...*

César: *É que eu falo mais que ela... (risos)*

César: *A primeira coisa que eu faço, é questionar minha regra. A primeira coisa, né? Vamos impor... não!: será que o que eu estou pedindo para ela fazer é absurdo? Será que eu passei do ponto? Se eu revisar isso dentro de mim e achar que está razoavelmente bem colocado, às vezes também questiono com a Helena: ‘Helena será que a gente devia fazer isso?’ Eu pergunto para você, né?*

Helena: *É... Eu acho que a gente batalha bastante assim neste sentido: nem sempre, lógico a gente consegue... (risos). Nem sei se até a gente exagera um pouco... porque mãe exagera! De ver se a criança tá limpinho, tá arrumadinho... e não é assim que as coisas funcionam, né? Que nem: eu gosto que ela durma em determinado horário, ele já acha que ela não... que ela tem que dormir na hora que ela quer! Sabe? Nisso a gente diverge um pouco aqui em casa...*

Destacamos, primeiramente, a possibilidade deste casal conviver com valores diferentes (tradicionais e contemporâneos) referentes à educação, sem transparecer conflitos. Em seguida, é interessante notar que eles divergem num ponto que justamente é uma questão para este homem, porque ele nos explica que durante sua infância sua mãe o obrigava a dormir durante à tarde, enquanto seus amigos continuavam brincando na rua e que isso o marcou tanto que até hoje não acha adequado que se obrigue alguém a dormir quando não sente vontade. Ou seja, partindo do princípio de que nos contam que é o único ponto em que não conseguiram entrar num acordo ainda, podemos supor que quando suas divergências podem ser resolvidas num plano consciente e racional, que não envolve algo do inconsciente, esse casal consegue articular seus princípios e chegar num consenso que rege suas práticas e fundamenta a relação **conjugal** e **parental** de maneira saudável.

II (3B) - A História da Criança e o Lugar que ocupa na Família

Nesta família, está reservado à Beatriz um lugar diferenciado, de alguém que foi recebido com muito carinho, que tem uma grande importância, mas que não tem direitos excessivos por conta disso. Contam que desde bebê Beatriz foi uma criança muito ativa, que gostava muito de brincar. O pai acentua a capacidade da filha de fazer amizades onde quer que vá e se compara a ela dizendo que nem ele era assim quando criança. Afirmam ainda que não são pais ‘grudentos’ e atribuem a isso a capacidade da filha de ser sociável e independente.

Quando lhes foi perguntado o que a filha significava para eles, eles disseram: *‘numa única palavra: tudo!’*. César, neste momento, é quem mais se expressa e nos conta que

quando sua mãe morreu - ele ainda namorava Helena -, sua vida *‘perdeu a razão de ser’* porque, segundo ele, o pai havia morrido quando ele tinha nove anos de idade por suicídio, e que, por isso, sua mãe ficou num lugar para ele de muita importância. E quando Helena lhe contou que estava grávida, ele diz que se preocupou um pouco num primeiro momento, mas que depois que a filha nasceu ele recuperou a razão de viver e que hoje não se imagina sem ela.

E, embora, para este pai, esta menina tenha passado a ocupar um lugar de *‘razão de existência’* é interessante notar que mesmo assim ele consegue se relacionar com ela sem deixar que suas funções parentais fiquem comprometidas. A estrutura psíquica deste homem permite que ele estabeleça uma relação narcísica com a filha de modo saudável, ainda que ele tenha dificuldades com isso. Quando a pesquisadora lhes questiona a respeito de sentimentos de culpa ao ter que colocar a criança de castigo, Helena nos diz que dificilmente sente remorso por ter brigado com a filha, a não ser quando percebe que exagerou um pouco; mas César assume ter mais dificuldades com isso, por conta, podemos supor, do lugar que esta filha ocupa em sua vida. Mas prossegue dizendo que, mesmo assim, *‘jamais volta atrás numa decisão’*.

E para podermos localizar com mais clareza o lugar que está reservado à Beatriz nesta família, quando questionados a respeito do que consideram ser o mais adequado para uma família: ser uma instituição hierárquica ou democrática, este pai nos deixa claro que para ele a criança tem o seu lugar, que deve ser respeitado, mas dentro dos limites do possível, levando em consideração aquilo em que ela realmente tem a capacidade de opinar, dentro do *‘bom senso’*, como ele diz:

Helena: *Ah, eu acho democrática...*

César: *Eu fico no meio termo! Eu acho assim: eu acho que você tem que ser democrático até um certo ponto, ouvir opiniões é importante também para você aprender com a criança. Agora, eu acho que tem que deixar claro que existe uma divisão de poder!*

Helena: *Eu acho que os papéis devem ser bem definidos, né? Mas tem que ter a democracia...*

César: *Eu acho que as duas coisas são possíveis! Porque inclusive, em tese, né? Na prática não, mas em tese, ela [a democracia] é exatamente isso! Você tem uma hierarquia de poder, e essa hierarquia de poder é questionada através da democracia. A democracia é do mundo das idéias! Agora se você largar, ao Deus dará... Tá, democracia: onde vamos comer hoje? Você tem três crianças em casa: ah, no McDonalds! E você e a sua mulher querem comer uma comida saudável, você vai largar? Vamos comer tudo porcária porque as crianças decidiram? Não democracia à esse ponto, né? Você sabe que tem um limite para isso! Eu acho assim: se você tem um governo de justiça, seja dentro de casa, ou fora, as coisas tendem a dar certo porque a justiça é exatamente este bom senso, essa coisa de ‘agora dá para ouvir as crianças, agora não dá!’, né? Então eu acho que o bom senso funciona melhor do que qualquer regra fixa! Bom senso é uma ótima condução nesse assunto.*

Podemos notar, portanto, a capacidade destes pais de considerar os desejos da criança, de acordo com as capacidades da mesma. O que se diferencia aqui é justamente a capacidade destes pais de considerar a linha divisória entre a infância e a idade adulta. Conjecturamos que, por estarem isentos de projeções narcísicas maciças, provenientes de uma ligação com a criança em que ela praticamente deixa de existir e torna-se parte do pai ou da mãe, eles conseguem discriminar as reais possibilidades e capacidades da mesma, passando a levar isso em consideração no relacionamento com ela, podendo se valer do ‘bom senso’.

III (3B) - Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais

Na escola Beatriz é uma menina bem quieta. Realiza as tarefas solicitadas pela professora de imediato e de maneira cuidadosa. Pôde-se notar também que embora estivesse sempre quieta, era bem esperta e tinha seus laços de amizades, com outras meninas, bem solidificados. A professora diz que Beatriz é uma menina tímida, que fala pouco, mas que é muito prestativa. Diz ainda que costuma brincar sempre com os amigos de maneira calma, que ela consegue realizar as tarefas de modo esperado e que nunca teve problemas com ela. As observações da professora condizem com a da pesquisadora, mas foi muito interessante e uma grande surpresa ver Beatriz em sua casa, junto dos pais. Na percepção deles a menina é sempre muito agitada e é alguém que faz amizades muito facilmente, devido sua capacidade

de extroversão e sociabilidade. Realmente, diante dos pais, Beatriz não parou quieta, ao contrário da escola: mexia em todas as coisas, subia em cima do sofá e pedia atenção do pai a todo o momento, chegando a chorar quando via que não tinha a atenção que queria. No entanto, o pai era enfático quando sentia necessidade de colocar limites na filha, que o atendia. A mãe também procurava exercer o mesmo ‘domínio’ que o pai tem sobre a criança, mas ela visivelmente elegia o pai para as brincadeiras e para obedecer, algo que podemos considerar natural levando em consideração o período do desenvolvimento psíquico desta menina - do Complexo de Édipo - como já expusemos.

Quando a pesquisadora chegou a casa da família, o pai estava pedindo para que a filha arrumasse uma pequena bagunça que ela havia feito enquanto estava assistindo televisão na sala. E então o pai diz: *‘esse foi o jeito que você guardou, filha?’*, mas era mesmo um jeito de criança guardar as coisas, um jeito não tão organizado, mas razoável. Disso tudo, ficamos com a sensação de que Beatriz sabe o espaço onde pode fazer bagunça, onde pode expressar sua agressividade, sua manha, sua birra: dentro de casa, sobre a proteção e os cuidados dos pais, porque eles têm esta capacidade de ser esta fonte de amor, confiança e autoridade que Winnicott (1999) se referia e, portanto, não precisa recorrer à outra fonte de autoridade, na escola.

Estes pais procuraram enfatizar a dificuldade que sentem para educar a filha e que nem sempre sabem a melhor forma de impor uma regra para ela, mas, de qualquer forma, seguem o princípio de que não podem ‘perder o controle’ sobre a menina, estabelecido como um norteador desta prática.

Helena: *Então, tem horas que a gente tem que ser bem duros com ela... (...) Mas nem sempre ela aceita na boa...*

César: *Ah, não aceita mesmo.*

Helena: *Ela tem personalidade forte, ela não negocia muito. Então quando você quer impor alguma coisa, você tem que ser muito duro com ela!*

César: *Mas eu percebo que quando eu preparo o espírito dela, ela aceita melhor ser obediente. Se eu vou até o bar com ela, se ela quiser botar um vaso na cabeça, eu não ligo...*

Mas quando a gente vai num lugar legal, que eu não quero que ela vá ridícula, no banho eu já vou preparando o espírito dela... então eu já vou conversando com ela... e mesmo assim eu tento negociar até quando der, mas quando não dá eu também endureço, eu não sei se isso é certo, mas aí eu digo: não, assim não dá!

Helena: *Então quando ela não aceita e a gente não quer abrir a mão, porque eu acho que a gente não pode abrir mão de tudo, porque se não a criança domina total a gente, que já não é fácil... então, se ela ficar chorando, ela vai chorar até ela cansar, porque senão a gente perde o controle dela!*

Importante, também, observar no discurso deste pai o quanto ele procura ser maleável e que pôde aprender com a criança a melhor forma de lidar com ela para que não fosse necessário desgastarem-se todas as vezes que precisassem vestir uma roupa adequada. Demonstrando uma preocupação de manter um controle que não é rígido, mas flexível e consistente com seus princípios.

Quando questionados sobre a importância de impor limites na educação da filha, eles respondem afirmativamente, num tom de obviedade. Dizem que são da opinião de que *‘se os pais não colocarem limites o mundo coloca’*.

Portanto, nos parece estarmos diante de uma família que tem seus princípios e fundamentos educacionais bem claros e que os articulam com os processos de educar de uma maneira consistente e isenta de ambivalências ou ambigüidades.

IV (3B) - A Confluência de Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação

Estes pais dizem-se muito ‘tradicionais’ e pouco influenciados pelas novas tendências, pois, segundo eles, procuram educar ‘à moda antiga’, o que parece não gerar muito conflito. Argumentam basear a educação da filha em modelos recebidos de seus pais e em idéias próprias que foram concebendo ao longo da vida. Levando, inclusive, isso em consideração ao alegar que a percebem bem mais educada que seus primos.

Helena diz que não se preocupa em ficar buscando informação sobre educação em *sites* ou revistas. Segundo ela, por enquanto não sentiu necessidade, mas se acaso sentir algum

dia que a filha está com problemas que ela não consegue ajudar, estará ‘super aberta’ para ouvir conselhos ou mesmo procurar um especialista.

Entretanto, apesar de se mostrarem pouco permeáveis à interferências ‘midiáticas’ e de ‘discursos especializados’ na educação da filha, devemos atentar ao fato de que todo o tempo o discurso deste pais está permeado pelos ideais educacionais contemporâneos de maior proximidade com a criança, de respeito a suas opiniões, de maiores cuidados e carinhos, como eles mesmos se dão conta:

Helena: Acho que hoje em dia, até pela forma de vida dos casais... os pais tem uma relação de carinho, de proximidade maior, não que os pais de antigamente não amassem... não é assim! Mas acho que você a gente dá mais atenção... em alguns aspectos a gente está muito mais presente na vida deles. Mas acho que também a gente não pode exagerar! Porque a criança hoje em dia pensa que pode tudo... e não é por aí, ela não pode tudo.

É interessante perceber nesta passagem, como em toda a entrevista, que pareciam necessitar mostrar para a pesquisadora o que consideram ser de extrema importância para a educação das crianças hoje em dia e que sentem que está, em muitos lares, em declínio: a falta de limites.

Retomando os ideais educacionais contemporâneos pelos quais estes pais estão envolvidos, destacamos o que, por diversas vezes nesta entrevista, apontaram como de considerável importância para a educação da filha: que ela seja uma criança *independente*. Ou seja, ainda que se digam tradicionais, isso se articula com os ideais de carinho, respeito, individualidade e autonomia da Família Contemporânea, como propuseram os autores na introdução desta dissertação. No entanto, e isso vale a pena ressaltar, esta é uma família em que estes valores foram incorporados de forma consistente; o que proporciona uma educação saudável e consistente à filha.

3. Comparação entre Grupos

I - Conjugalidade e Parentalidade

	Grupo A	Grupo B
	Família 1A	Família 1B
Nome da Criança e Idade	Vinícius, 2 anos	Melissa, 4 anos
Nome dos Pais	Paulo e Bárbara	Fábio e Denise
Tempo de Convivência	5 anos.	20 anos (11 anos de casamento)
Tempo antecedente ao filho	3 anos	16 anos
Parentalidade	pai inseguro, mãe ambivalente ³²	adequados
Conjugalidade	Não demonstram afetividade, nem cumplicidade.	Demonstram afetividade, respeito e cumplicidade.
Estilo de Relacionamento	Tipo 'tradicional' ³³	Tipo 'democrático'
	Família 2A	Família 2B
Nome da Criança e Idade	Catarina, 4 anos	Bianca, 4 anos
Nome dos Pais	Matheus e Eliana	Eduardo e Marcela
Tempo de Convivência	6 anos (3 anos de casamento)	9 anos.
Tempo antecedente ao filho	2 anos.	4 anos.
Parentalidade	Pai ausente, mãe sente a necessidade da companhia da filha.	Pai um pouco ausente, mãe adequada.
Conjugalidade	Não demonstram afetividade, mas cumplicidade e respeito.	Demonstram afetividade, cumplicidade e respeito.
Estilo de Relacionamento	Tipo 'tradicional'	Tipo 'tradicional'
	Família 3A	Família 3B
Nome da Criança e Idade	Nicolas, 2 anos	Beatriz, 4 anos
Nome dos Pais	Luciano e Camille	César e Helena
Tempo de Convivência	6 anos (5 anos de casamento)	13 anos (5 anos de namoro)
Tempo antecedente ao filho	3 anos	11 anos
Parentalidade	Pai um pouco incoerente, mãe incapaz de frustrar o filho.	adequados
Conjugalidade	Demonstram afetividade, cumplicidade e respeito.	Demonstram afetividade, cumplicidade e respeito.
Estilo de Relacionamento	Tipo 'democrático'	Tipo 'democrático'

³² Procuramos abordar neste quadro as características do posicionamento de cada um dos pais mais proeminentes. Aproveitando para ressaltar que não são as únicas, nem que podem ser resumidas às estas.

³³ Quando apontamos um casal com o estilo de relacionamento 'tipo tradicional', estamos nos referindo a um tipo de dinâmica em que não se considera relevante que o homem compartilhe de tarefas domésticas (e educacionais) com a mulher e de 'tipo democrática' na qual isso ocorre.

No que se refere à esta categoria de análise inicial, o que podemos perceber, primeiramente, é que no grupo B³⁴ todos os casais possuem relato referente à afetividade e/ou desejo de estar junto e, durante a entrevista, demonstraram uma maior qualidade de interação³⁵, que transparecia cooperação, cumplicidade e harmonia. Além disso, podemos notar também no grupo B a existência de um maior tempo de convivência, principalmente em relação ao período que antecede ao nascimento dos filhos, comparando-os com os casais do grupo A.

Destes dados, e apoiados na literatura, conjecturamos que quando um relacionamento se estrutura em função de afetividade ou amor, em que se detecta interesse e respeito recíprocos no casal **conjugal**, isto poderia ser concebido enquanto condição necessária, *embora não suficiente*, para que a dinâmica do casal **parental** esteja estruturada em bases sólidas, de tal modo, que seja capaz de proporcionar aos pais consistência e adequação na tarefa de educar os filhos, porque estas práticas estão diretamente relacionadas com a capacidade de comunicação e trocas entre o casal, algo que se estrutura no domínio da conjugalidade. De acordo com estes dados empíricos, o fator convivência que antecede ao nascimento do filho poderia indicar que houve tempo suficiente de estruturar uma conjugalidade fortalecida, ou mesmo que não sentiram a necessidade da presença de um filho para preencher algum ‘vazio’ do relacionamento, o que indicaria dificuldades na estrutura conjugal - como, por exemplo, quando o pai de Vinícius (grupo A) nos aponta que o filho lhe ‘dá tudo o que falta’.

Portanto, nossos dados estão de acordo com a literatura e sugerem que a *dinâmica da conjugalidade interfere na construção dinâmica da parentalidade*, na capacidade de

³⁴ Retomando: Grupo A: crianças que apresentam comportamento de indisciplina; Grupo B: crianças que não apresentam este comportamento.

³⁵ Compreendemos ‘qualidade de interação’ entre o casal como sinônimo da capacidade de interação que promove condições adequadas de aprendizagem, crescimento e bem-estar entre e aos membros do casal, como respeito, cumplicidade, afetividade, capacidade de trocas e de comunicação, tal como sugerem Giddens (1992) e Féres-Carneiro (1998).

adequação no desenvolvimento dos papéis parentais e no desenvolvimento saudável dos filhos.

Quando, contudo, conjecturamos que a qualidade de interação entre o casal conjugal é necessária embora não *suficiente* para que o casal parental se posicione de maneira adequada diante dos filhos, nos referíamos ao que pudemos observar, por exemplo, na dinâmica da parentalidade da Família 2A, em que os cônjuges têm respeito mútuo pelas idéias um do outro, mas concordam inclusive com o fato de que não podem se colocar firmemente diante da filha; ou ainda na Família 3A, na qual o casal aparenta ter estabelecido um relacionamento baseado na cumplicidade, afetividade e respeito mútuo, mas negam o fato da mãe adotar postura diferente diante do filho e, portanto, sem gerar conflito para a relação. Ou seja, devido a uma dinâmica inconsciente onde a necessidade da mãe de cuidar do filho com muito zelo ressoa na do marido, embora conscientemente este adote outra posição, as diferenças de posicionamento na dinâmica da parentalidade não são percebidas, mas existem, interferindo no grau de adequação destes pais. Portanto, nem sempre, a cumplicidade, respeito e afetividade são garantias de adequação. Entretanto, como já apontado anteriormente, sem estes fatores torna-se quase inviável portarem-se com coerência e consistência diante do filho.

Outro dado que podemos notar neste processo de comparação é que o aspecto *formal* dos pais serem ou não casados, embora morando juntos, não interferiu no posicionamento que os casais assumem diante dos filhos, mas sim a *qualidade de interação do relacionamento conjugal*, que nos parece algo imprescindível para que o casal parental adote um posicionamento coerente diante dos filhos.

Nos relatos dos pais do grupo A, algo que merece nossa atenção é a considerável interferência do filho na dinâmica parental e conjugal, chegando a ocupar, em algumas famílias, o lugar do ‘parceiro’ conjugal. Pudemos também verificar em um dos pais, ou em ambos, uma postura mais fragilizada, com sentimentos de culpa, dúvidas e insegurança mais

proeminentes, intensos ou vividos com maior angústia pelo casal, ou um dos pais, deste grupo em comparação com o grupo B.

Nota-se ainda, no relato de algumas mães do grupo A, a hipótese de que a ‘birra’ dos filhos é um modo de chamar a atenção do casal ou delas (mães). Diante disso, assumem um lugar de culpadas por não estarem conseguindo corresponder à demanda do filho. Não conseguem se posicionar como os pais e mães do grupo B que, diante da mesma ‘birra’, procuram olhar para as reais causas da situação envolvida com a criança no momento, e tomar atitudes à respeito. Acreditamos que a principal diferença está em o adulto conseguir realmente olhar para a criança, para suas capacidades e necessidades, para o ambiente que a circunda ao invés de confundi-la consigo mesmo e assumir a culpa pelo comportamento da criança.

Em virtude deste tipo de posicionamento e de outros, nossa hipótese é de que as dificuldades emocionais destas mães do grupo A acabam intensificando, ou mesmo, gerando projeções narcísicas maciças em relação aos seus filhos, da própria necessidade de serem cuidadas e não frustradas, tornando difícil o processo de sentirem-se separadas dos filhos. Chama ainda nossa atenção o fato de duas destas mães (Famílias 1A e 2A) não poderem contar muito com o seu companheiro na educação dos filhos e na relação conjugal. Este fato pode estar relacionado com a maneira como se estruturou o Complexo de Édipo destas mulheres e o modelo de relação conjugal que internalizaram de suas famílias de origem, que se repete na relação atual. Soma-se a isso o fato de ambas também não poderem contar com a ajuda das próprias mães: a mãe de Bárbara morreu há pouco tempo e a mãe de Eliana reside muito distante dela. Ou seja, são mulheres que sentem que não podem contar com um suporte simbólico familiar, algo que sugere o agravamento ou ser a causa de suas dificuldades emocionais, podendo culminar em uma estratégia narcísica de sobrevivência (Costa, 2003).

Supomos que a falta de apoio emocional do companheiro na relação conjugal contribui para que estas mulheres tenham adotado este tipo de ‘estratégia’ porque, como nos aponta Bauman (2004), na ‘modernidade líquida’ os laços se afrouxam pelo medo da perda e isso intensifica o sofrimento individual, que nestes casos, procuram compensar através do filho. Da mesma forma, identificamos que numa família laços seguros e confiantes entre os cônjuges poderiam minimizar algum tipo de sofrimento. Além disso, a literatura nos aponta que quando os homens não são capazes de prover apoio e suporte emocional à suas mulheres na época do nascimento de um bebê, estas tendem a experimentar maior desgaste emocional na transição para a parentalidade (Feldman, 1987).

Camille, mãe da Família 3A, também não sente que pode contar com seus pais, relatando bastante ressentida que sua mãe a deu para que sua irmã mais velha cuidasse dela. Neste caso, embora esta mulher possa contar com seu companheiro na estrutura conjugal e parental, aparenta carregar uma ferida narcísica muito profunda que, da mesma forma, procura suprir ou curar através da criança, dos abraços que seu filho lhe dá, do reconhecimento que lhe proporciona por ser a mãe que ela não teve. Fenômenos diferenciados, mas que vêm marcar a dinâmica com o filho do mesmo modo: impedindo-as de conseguir educá-los como uma criança separada das projeções delas.

No grupo A, as mulheres se relacionam com os filhos projetando neles toda sua insegurança, fragilidade e dificuldades emocionais, colocam estas crianças num lugar comprometido porque não podem ser frustradas. A dificuldade está em se desligar do filho e deixá-lo crescer, de educá-lo para a vida, *algo que exigiria uma postura mais firme e condizente com as exigências do mundo atual*. Podendo chegar a um extremo onde as crianças seriam somente concebidas enquanto projeção de si próprio. De qualquer forma, a educação passa a ser regida sob princípios que envolvem as necessidades do adulto e não as reais necessidades e capacidades da criança.

Portanto, cremos que aquilo que os teóricos traduzem como uma dificuldade dos pais de se implicarem na educação dos filhos de modo a ter que frustrá-los na contemporaneidade, pode ser lido como um traço cultural ‘à serviço’ de determinações inconscientes, efeito de dinâmicas psíquicas particulares próprias ou do casal. Ser um pai ou uma mãe capaz de tratar um filho como uma criança necessita, liga-se, em última instância à estarem livres de projeções intensas na relação pais e filhos. Um fenômeno que pode estar articulado à cultura, às condições de vida e ao contexto histórico, mas que ainda que seja fruto de condições de existência da contemporaneidade, recai em formas de relacionamento menos elaboradas, frágeis e atravessadas por questões do próprio narcisismo e do legado familiar.

II - A História da Criança e o lugar que ocupa na Família

Confirmando dados da literatura, nossos resultados, de maneira geral, apontam para a existência de um lugar diferenciado para a criança, na Família Contemporânea, de maior liberdade, direitos e respeito por ela. Este fenômeno está presente e em destaque *nos dois grupos* de família. Muitos dos pais, inclusive, ressaltaram a importância que sentem em oferecer ‘uma liberdade’ maior aos filhos que não tiveram, ou mesmo a importância de ‘respeitar’ a opinião ou personalidade deles. Supomos ainda que a naturalidade com que todos os pais abordaram esta questão sugere uma incorporação estável destes valores pela cultura, nos seguimentos médios da população.

Entretanto, é considerável o caráter mais acentuado que os pais do grupo A parecem dar a esta ‘liberdade’ e/ou ‘respeito’ pela criança. Mais do que isso, alguns destes pais tendem a depositar na criança algumas de suas tarefas enquanto pais deixando que elas ‘decidam’ à seu critério o que é melhor para si, quando, por exemplo, a mãe de Catarina (grupo A) não consegue simplesmente dizer à ela que não pode ficar acordada assistindo ao DVD ou esperando pelo pai.

De modo geral, no grupo A os filhos parecem ter maior poder de decisão sobre o que querem e há uma ausência de critérios claros sobre o que a criança pode ou não opinar por parte dos pais, como ocorre no grupo B. Nesse último, o ‘olhar’ do adulto sobre a criança parece conseguir discriminar a existência de diferenças profundas entre as capacidades do ser adulto e da criança. São pais que conseguem estabelecer regras e limites de um modo não rígido, com um grau de liberdade considerável; bem como, ponderados em termos do que consideram que deve ser democrático ou hierárquico no relacionamento familiar.

É interessante notar, sobretudo, que nenhum dos pais – de ambos os grupos – apontou que a família deve ser uma instituição exclusivamente hierárquica, o que demonstra a incorporação do valor contemporâneo de democracia na Família Contemporânea, como nos apontou Araújo (1993).

Finalmente, nas análises desta categoria percebemos que os pais do grupo B possuem maior capacidade de conviver com valores diferenciados (tradicionais e contemporâneos) sem que isso cause um conflito grande, o que, supomos, se deve a uma capacidade de elaboração do casal na incorporação de novos valores de modo consistente. Algo que estaria vinculado à qualidade da relação conjugal, pois quando esta permite o diálogo e trocas simbólicas, pode possibilitar que a incorporação de algo novo, na dinâmica do casal, seja permeada por seus discernimentos e critérios.

III - Dinâmicas Parentais e Práticas Educacionais

O que nos ressalta de imediato comparando os grupos, nesta categoria, é a presença de um alto grau de coerência entre discursos e práticas educacionais nos casais do grupo B, em comparação com os do grupo A. Ou seja, correlacionando discursos, o modo de se portar destes pais diante da criança e o comportamento das mesmas na escola e em casa, notamos que entre os pais do grupo B os fundamentos e princípios, além de terem boa consistência,

realmente servem de norteadores para a prática educacional, proporcionando um posicionamento consistente, isento de ambivalências e seguro diante dos filhos.

No grupo A percebemos justamente o oposto: teorias educacionais que não condizem com as práticas. As teorias não servem de norteadores porque os princípios e fundamentos de educação não estão claros e isentos de questionamentos pelos pais, ou porque simplesmente não podem ser seguidas e, nestes casos, as interferências provenientes dos canais de comunicação de massa estariam ‘à serviço’ de dinâmicas que não sustentam que o filho possa ser frustrado.

Ambos os pais da Família 1A possuem dúvidas sobre a validade e importância dos princípios que adotam. Também não existe acordo sobre o que consideram ser importante no processo educacional, e, como consequência, apresentam-se bastante ambivalentes e pouco claros, mesmo diante da pesquisadora. No caso da Família 2A, o pai parece ter princípios claros, mas se apresenta de forma incoerente, pois embora preze por valores que contemplam a necessidade de regra e autoridade, nos diz que diante da filha não consegue sustentá-los. E, à isso, soma-se o fato da mãe não compartilhar destes princípios. Na Família 3A os princípios aparentam estar claros, ambos os pais parecem saber da importância de colocar limites no filho, mas o discurso do pai aponta para algumas incoerências e dúvidas quanto ao seu posicionamento, e é diferente do discurso e posicionamento da mãe, que simplesmente admite sua incapacidade de frustrar o filho e realmente não o faz.

Destas análises podemos concluir que os casais parentais do grupo A ou são incapazes de utilizar os conhecimentos construídos sobre educação e/ou não desenvolveram um ‘pensar e decidir’ em conjunto, baseado em princípios sólidos e compartilhado por ambos, de que pudessem se valer para a prática educacional.

Já no grupo B notamos pais que, como na Família 1B, transparecem muita clareza e que compartilham de um conhecimento sobre seus próprios princípios e fundamentos

educacionais de forma que, como resultado, a prática com as filhas adquiere consistência, transmite segurança e confiança. Na Família 2B, embora as regras sejam simples e concisas, são claras e isentas de questionamentos. Da mesma forma, a entrevista se encaminhou de modo simples com respostas curtas e objetivas. Os pais da Família 3B ainda são transparentes em demonstrar que nem sempre sabem como agir com a filha. Fábio e Denise, da Família 1B, também confessam que aprenderam a educar as filhas, Clara e Melissa, na base do ‘acerto e erro’.

Provenientes do grupo B, estes indicadores nos mostram que não é preciso que os pais sempre saibam o que fazer diante de uma situação inesperada ou nova com um filho para que este o respeite ou obedeça, mas sim que ajam de acordo com os princípios em que se fundamentam, adotando, portanto, sempre uma postura coerente.

Retomando o que já apontamos na introdução, Winnicott (1999b) ressalta que se os pais estiverem confiavelmente presentes e *forem coerentes* poderão fornecer a estabilidade, que não é rígida - como apontou Fábio, pai de Melissa e César, pai de Beatriz (ambos do grupo B) - mas viva e humana, e isso faz a criança sentir-se segura. É em relação a isso que a criança pode crescer, que ela pode absorver e copiar. Ainda para este autor, se os pais forem capaz de fornecer segurança, a criança se sente protegida do mundo e de seus próprios impulsos. As crianças pequenas precisam disso e não podem progredir por conta própria. Precisam que seus pais orientem sua espontaneidade, caso contrário, procurarão uma outra figura adulta e de confiança que possa fazer isso por elas, deixando transparecer os comportamentos de birra, agressividade e manha na escola.

Acrescentaríamos, contudo, que para que tudo isso possa ocorrer, nossas análises sugerem a necessidade de que os pais sejam capazes de construir um princípio comum de que possam se valer e que, principalmente, *não estejam imersos em dinâmicas narcísicas*

comprometidas que os impeça de agir com coerência em relação aos princípios construídos pelo casal ou mesmo de construí-los.

IV - A Confluência entre Valores Tradicionais e Contemporâneos na Educação

Dentro desta categoria de análise, inicialmente notamos um fato que se repete nas Famílias 1A e 2A: estes casais não compartilham entre si histórias semelhantes em relação ao modo como foram educados. As duas mães contam de pais rígidos, de uma educação autoritária e de terem tido pouca liberdade dentro de casa; enquanto os dois pais contam de pais mais democráticos com os filhos.

Conjecturamos, a partir disso e de toda a dificuldade que estes casais apresentaram em entrar em acordos, que essa diferença na maneira como foram educados pode dificultar a tarefa do casal de construir fundamentos e princípios educacionais em comum e que sejam praticados por ambos. A hipótese é a de que experiências geracionais diferenciadas necessitam da realização de um trabalho maior e anterior à construção de princípios norteadores semelhantes para suas práticas educativas: há a necessidade de entrarem num acordo do que consideram ser o mais adequado e ainda se, mesmo não tendo vivido experiências semelhantes, concordam e confiam no que um tem a oferecer de idéias e ideais ao outro. Nisso, contudo, o que pode acontecer é um dos parceiros, ou ambos, aceitar a experiência de um deles como a melhor e concordar de transmiti-la ao filho. O que, justamente, ocorre nos dois casos deste grupo A: as mães abrem mão dos ideais que permeavam a educação que receberam para se vincular aos ideais de educação provenientes da família do companheiro que, inclusive, condiz com os valores contemporâneos amplamente divulgados pela cultura de massa e pelas ciências do comportamento, como sendo o mais adequado. Algo que também pode estar vinculado às dinâmicas destas famílias

onde a mãe sentindo que não pode contar com a ajuda do companheiro, cria uma estratégia de trazê-lo para mais perto desta tarefa.

Na Família 3A as histórias não podem ser comparadas já que a mãe possui uma vivência traumática relacionada a sua família de origem, que relata como o dado mais importante de sua história. O marido conta ter tido um pai ausente e uma mãe muito rígida, mas de quem ele se orgulha. Entretanto, também não podemos perceber que constroem um conhecimento sólido em comum sólido em relação aos ideais e práticas educacionais, em função das experiências que tiveram. No discurso destes pais isso não fica claro, não aparece como algo importante.

No grupo B, a Família 1B não revela a existência de histórias semelhantes ou diferentes, mas no discurso deles está presente uma valorização grande por aquilo que eles, enquanto casal, construíram como sendo o que sentem ser o melhor para as filhas, para além do que consideram certo, para além do que leram nos livros. Consideram os acertos e erros pessoais de grande importância porque justamente compreendem que neste processo mais vale entender as necessidades e capacidades de cada uma das filhas do que impor regras sem sentido ou com rigidez. Na Família 2B, o casal conta de histórias semelhantes que os fez criar um ambiente que valorizasse o contato mais próximo com os filhos. Um conhecimento compartilhado, que também preza mais pelas experiências próprias que tiveram com os filhos do que os ensinamentos recebidos pelos pais deles ou de terceiros. E na Família 3B, temos pais que dizem valorizar bastante a educação ‘à moda antiga’ que tiveram, baseados em valores tradicionais, e que demonstram uma grande capacidade de articulação entre valores tradicionais e contemporâneos, conseguindo incorporar estes últimos sem deixar de considerar os valores mais antigos. Trata-se de uma capacidade de convívio isento de conflitos entre valores até opostos, pois a qualidade das relações conjugal e parental destes pais do grupo B dão subsídios para que os valores novos sejam incorporados de maneira elaborada.

Além disso, de um modo geral, os pais do grupo A parecem mais preocupados com interferências externas referentes à televisão, ou tecnológicas, como no caso do computador, no comportamento da criança. Como se houvesse uma dificuldade de confiança na própria capacidade de educar o filho e um medo, inerente, de confiar no que há de externo ao ambiente familiar, que poderíamos compreender como uma projeção, no sentido psicanalítico, da incapacidade de confiarem em si mesmo. Revelam ainda que o modo como eles procuram educar o filho não foi planejado: simplesmente não conseguiram educá-los de outra forma, ou seja, não conseguiram, ou desistiram de adotar um método mais firme com a criança; já que isso exige convicção, um maior grau de implicação por parte dos pais e a capacidade de frustrar os filhos. Neste grupo, portanto, a incorporação de novos valores educacionais aconteceu sem critérios bem definidos e consideramos que isto se articula com as dificuldades destes pais de elaboração do ‘novo’, onde este acaba sendo incorporado e usado sem um critério de elaboração ou apenas como um discurso racional.

Os pais do grupo B também revelaram a importância de interferências externas na educação da criança, como a da televisão, mas pareciam mais preocupados em delimitar um método educacional em que este tipo de interferência pudesse fazer parte da vida da criança, desde que estivesse de acordo com seus parâmetros e valores educativos. Estes pais demonstram uma confiança maior em suas capacidades e se mostram menos suscetíveis às interferências da cultura de massa no processo de educação. O programa ‘Super Nanny’ da emissora SBT, por exemplo, parece ser um divisor de águas entre os grupos: os pais do grupo B se posicionavam dando pouca importância ao programa ou mesmo achando-o engraçado, enquanto os pais do grupo A o tinham como um modelo.

Finalizando, é interessante notar ainda que os pais do grupo A se posicionaram dizendo que consideram a educação de antigamente, tradicional, como pior do que a de hoje em dia, e os pais do grupo B se posicionaram considerando a educação tradicional como

melhor. Algo que poderia explicar o porquê de os pais do grupo A parecerem mais permeáveis às interferências da contemporaneidade, já que questionam a educação no estilo tradicional, até porque são esses os pais que mais se interessam por procurar informações sobre educação em *sites* e programas de televisão.

Consideramos que a maneira como os pais do grupo A experienciaram a educação de tipo tradicional também pode ser um fator que determine o modo particular deles terem internalizado-a. Ou seja, não podemos considerar que este tipo de educação foi experienciada por todos de um modo semelhante. O princípio de autoridade numa família pode ter sido interpretado de modos diferentes e, portanto, a experiência destas pessoas pode ser mais um fator determinante no modo ou na escolha de transmitir os valores recebidos de suas famílias de origem. Conforme nos aponta Salem (1980): “entre as expectativas de desempenho e a resposta acionada pela pessoa incumbida de papel, intervém a forma pela qual esta última internaliza, avalia, seleciona e interpreta as pressões que sobre ela recaem” (p. 27).

Capítulo VIII: Discussão Final

Neste momento pretendemos finalizar a discussão nos focando nos objetivos deste trabalho e nas reflexões que nossas análises suscitaram.

Quanto à nossa *hipótese central* - de que pais que apresentam características de fragilização em seus papéis educam crianças com dificuldades frente ao princípio de autoridade, e que isso se manifesta na escola - a comparação dos grupos a confirma: os pais do grupo A, cujo critério de participação foi justamente o comportamento de indisciplina da criança na escola, demonstraram um posicionamento fragilizado de seus papéis, uma postura inconsistente e sentimentos de culpa, dúvidas e insegurança mais proeminentes. Enquanto os pais do grupo B, cujos filhos não apresentaram comportamentos de indisciplina no ambiente escolar, ainda que admitissem ter também suas dificuldades, não demonstraram um posicionamento fragilizado em seus papéis.

A dificuldade que a criança possui de se submeter à autoridade da professora na escola expressa a dificuldade dos pais de transmitir esta forma de relacionamento à criança como um princípio claro, permitindo a esta crescer com uma liberdade maior do que a escola e a professora lhes proporcionam, prejudicando o contato desta criança com o ambiente social. Quando esta criança faz birras e manhas ou é agressiva na escola pode estar manifestando seu sofrimento de não compreender o porquê da diferença no modo como é tratada; e, ao mesmo tempo, um pedido de que alguém com a capacidade de transmitir-lhe amor e confiança, com segurança, a ajude a controlar melhor seus impulsos e crescer de uma forma mais saudável e em harmonia com o ambiente, tal como nos apontou Winnicott (1999a).

Um outro objetivo do estudo estava em verificar, através da análise dos dados coletados, se o fenômeno da ‘fragilização dos papéis parentais’ realmente se articula com a interferência dos valores característicos da contemporaneidade.

Os dados nos sugerem que há uma confluência de fatores, justamente os mesmos que abordamos na introdução desta dissertação: históricos, sócio-culturais e psicológicos, que norteiam as relações entre pais e filhos e as práticas inerentes a esse contexto.

O modo como estes pais se apresentaram nos fizeram perceber que ainda que façam parte do mesmo ambiente sócio-cultural e estejam expostos ao mesmo tipo de interferência de valores culturais contemporâneos – sejam eles relacionados com o processo educacional; aqueles veiculados pela mídia; ou ainda às condições de existência³⁶ – alguns deles se mostraram perpassados por este tipo de influência e outros não. E pudemos perceber que justamente nos pais que demonstraram maior fragilidade em seus papéis (grupo A), essa influência se verificava mais clara e intensamente.

Nas quatro categorias de análise destacamos os resultados mais proeminentes: I: a parentalidade fica comprometida quando o casal não consegue construir uma relação de qualidade no laço conjugal; II: ainda que seja natural da contemporaneidade que a criança ocupe um lugar de privilégios e destaque na família de classe média, este lugar de privilégios e direitos será maior e isento de limites na medida em que os pais não carreguem consigo a capacidade de frustrar seus filhos; III: que a coerência entre os pais e de cada um com seus princípios e fundamentos educativos são essenciais para que não se comportem de maneira ambivalente, mas consistente e que possam transmitir confiança para a criança; IV: e, finalmente, que o fato de não conseguirem incorporar os valores contemporâneos com critérios ou de maneira bem elaborada está relacionado com a capacidade do casal de elaboração frente ao ‘novo’, e que estas podem causar conflitos e afetar o surgimento de um posicionamento coerente diante dos filhos. Desta forma, a questão da interferência dos valores contemporâneos se vincula a estas dinâmicas, mas não é fator que por si só irá comprometer o exercício dos papéis parentais, porque se os valores forem assimilados e articulados com

³⁶ Nos referimos às condições de existência contemporâneas apontadas na introdução deste trabalho que, grosso modo, têm proporcionando e incentivando formas de subjetividades orientadas narcisicamente e mais individualistas.

coerência pelo casal, e não somente por um dos pais, independente de quais sejam, o posicionamento seguro e não ambivalente permanece.

Portanto, a ‘fragilização dos papéis parentais’ ocorre e realmente pode prejudicar a qualidade de interação com a criança quando os pais não conseguem discernir e se posicionar com critérios diante da interferência dos valores contemporâneos, dos ‘saberes especializados’, do posicionamento de terceiros ou da influência dos meios de comunicação de massa e passam a assimilar esses novos conhecimentos de forma indiscriminada, causando conflito de valores muitas vezes, numa dinâmica que se torna ambivalente. O posicionamento inconsistente destes pais surge como consequência da utilização destes novos conhecimentos sem critérios claros ou definidos, que passam a adotá-los da maneira que melhor lhes convier, valorizando uns em detrimento de outros, dependendo do momento e da circunstância.

Verificamos que isso ocorre quando, por questões de ordem particular e psíquica - que se manifestam em posicionamentos narcísicos, em sentimentos de culpa e de dúvida -, estes pais não se sentem seguros com a postura que assumem e, portanto, independente do tipo de interferência a que estiverem submetidos, não se posicionarão com critérios para a assimilação desta. Além disso, estas dificuldades de ordem particular e psíquica podem também impedir um contato com as reais capacidades e possibilidades do filho, primordial para que possam adequar os conhecimentos adquiridos, fundamentos e princípios com a dinâmica singular de cada criança.

Diante deste quadro podemos, também, compreender o motivo de muitos pais confundirem ‘autoritarismo’ com ‘autoridade’, ou o ideal de dar ‘maior liberdade’ para a criança com um ‘alto grau de permissividade’: se não são capazes de assimilar os valores contemporâneos com coerência e critérios, estarão imersos numa dinâmica que encerra inconsistências e confusão.

Entretanto, devemos ainda ressaltar que, embora não seja a interferência dos valores contemporâneos em si a causa do posicionamento fragilizado dos pais, o conteúdo que é veiculado por estes canais de comunicação é determinante para a construção do fenômeno. Pudemos perceber, por exemplo, que nenhum dos pais se manifestou à favor de uma família que não respeitasse a opinião da criança ou que à esta não estivesse reservado maior grau de liberdade - com a diferença de haver um grau diferenciado para esta liberdade dependendo do grupo - e que nenhum deles considerou que a família deveria ser uma instituição exclusivamente hierárquica. O que podemos supor, diante de tudo, é que os valores contemporâneos de democracia, igualdade e de maior liberdade à criança, passaram a compor o cenário que caracteriza a família contemporânea, levando os pais atuais, naturalmente, a questionarem princípios que se opõem àqueles: de hierarquia e autoridade.

A partir do exposto, concluímos que se estes princípios nunca tivessem sido questionados pelas ciências do comportamento é provável que os índices de crianças com grandes dificuldades frente à imposição do limite não fossem tão altos³⁷ hoje em dia. Porque dar maior liberdade à criança não seria um procedimento ‘naturalizado’ ou aceito culturalmente e os pais que assim agissem seriam questionados pela sociedade e estimulados a repensarem suas práticas educativas ou suas dificuldades frente à elas.

Em outras palavras, o que estamos propondo, de um modo geral, é que os conteúdos de ordem cultural, veiculados na contemporaneidade, são incorporados pelas famílias e interferem em suas dinâmicas, mas só serão capazes de causar conflito aos pais, no exercício das funções parentais, caso estes não consigam acomodar ou assimilar ‘o novo’ com coerência e critérios, ou seja, dependerá da capacidade de elaboração dos conflitos destes pais, inclusive enquanto casais.

³⁷ Não temos dados para comprovar esse apontamento, mas podemos obter um parâmetro quando nos deparamos com a informação, obtida através de contato com profissionais do Programa televisivo da emissora SBT ‘Super Nanny’, de que este já recebeu cerca de 20 mil inscrições de famílias, em sua maioria de classe média, e que, por audiência e demanda, atualmente se encontra em sua terceira temporada.

Os pais do grupo A, principalmente das Famílias 1A e 2A, representam uma parcela da população dos seguimentos médios urbanos que não soube ou não pôde assimilar (ainda) os valores contemporâneos de modo a não lhes causar conflito, sugerindo-nos que se encontram em um processo de ‘desmapeamento’³⁸ (Figueira, 1987) ou que não conseguiram resolvê-lo.

Conforme vínhamos supondo, consideramos que a explicação do fato acima se vincula às dificuldades de caráter psíquica e emocional destes pais, que poderiam ser compreendidas perante as condições socioeconômicas e culturais provenientes de um sistema perverso que estimula, grosso modo, a competição, subjetividades narcisicamente orientadas e formas de relacionamento frágeis. E esta fragilidade dos laços, que encontramos nestes dois casais, não promovendo um relacionamento satisfatório, poderia levá-los a um sentimento de vazio no relacionamento e a construir subjetividades mais voltadas para si. Isto dificultaria o processo de elaboração e interiorização de novos valores pelo casal devido às dificuldades emocionais intrínsecas e a um vínculo conjugal pouco acolhedor dos conflitos, ou do ‘novo’, pois estão pouco receptíveis para a construção de um conhecimento em conjunto, que demandaria diálogos e maior proximidade. Conseqüentemente, um vínculo que proporciona formas inconsistentes de se posicionar diante do filho e uma demanda de que este ocupe o lugar daquele capaz de preencher vazios.

Portanto, nossas análises sugerem ainda que o apoio de um companheiro, ainda que simbólico, e a conseqüente interação forte entre o casal conjugal pode permitir maior suporte para as dificuldades psíquicas - *quando estas dificuldades se vinculam às condições de*

³⁸ O conceito de ‘desmapeamento’ (Figueira, 1987) sugere a idéia de que valores novos e antigos que coexistem na sociedade podem interferir na formação da subjetividade pela introjeção ‘mapas’ de sociabilidade contraditórios que ficam dissociados.

*existência na contemporaneidade*³⁹ - e que isso se reverte em uma maior possibilidade de assimilar os novos valores e de adequação no desenvolvimento dos papéis parentais.

Afirmamos ainda que, quando as dificuldades psíquicas são de caráter mais profundo ou possuem marcas que se relacionam mais com questões da história de vida do indivíduo, como nos deparamos no caso da mãe da família 3A, não consideramos que apenas um relacionamento conjugal satisfatório seja capaz de acolhê-las ou modificá-las, como inclusive verificamos nesta família.

No grupo B valores novos e tradicionais convivem sem conflito. Estes pais ainda demonstram uma alta capacidade de elaboração das divergências e dificuldades, de qualquer ordem, dado que sustenta nossa hipótese de que quando os pais não têm dificuldades emocionais proeminentes e conseguem estruturar uma dinâmica conjugal e parental de boa qualidade, a probabilidade de que sejam capazes de assimilar qualquer tipo de interferência externa com critério e elaboração e de que, com isso, exerçam seus papéis parentais de modo adequado, com coerência e consistência, é alta.

Á vista de tudo, dos três aspectos analisados na introdução desta dissertação – históricos, sócio-culturais e psicológicos -, capazes de interferir na constituição do fenômeno da fragilização dos papéis parentais, concluímos que o de maior importância, e condicional para que qualquer outro tipo de interferência seja prejudicial na relação pais-filhos, é o psicológico, ou melhor, a condição psicológica dos pais. Ou seja, quando o ‘continente pessoal’ está vulnerável ao ambiente, o contexto sócio-cultural pode interferir de forma prejudicial.

³⁹ O que estamos assinalamos neste parágrafo se refere, como nos aponta Bauman (2004), às condições de ordem social, econômica e culturais que interferem na família estimulando construções subjetivas mais solitárias e relacionamentos frágeis porque o medo da separação não contempla mais culturalmente modos de serem acolhidos e as pessoas preferem não se arriscar em relacionamentos profundos. E, deste modo, as dificuldades psíquicas que sugerimos serem melhores acolhidas e elaboradas através de um relacionamento satisfatório se vinculam a isso. Algo, inclusive, que poderá ser mais bem compreendido e verificado em estudos posteriores.

Finalizando, os valores educacionais contemporâneos realmente parecem ter sido incorporados pelos seguimentos médios urbanos da população brasileira, conforme nos apontou a literatura. A criança já nasce em meio a um contexto sócio-histórico e cultural que lhe reserva um lugar de ‘protagonista’ (Del Priori, 1992), de maior conforto e liberdade para exploração e conhecimento do mundo e do ambiente familiar. Os valores de democracia e igualdade promoveram a abertura deste novo universo à criança, a erosão das fronteiras outrora rígidas entre categorias sociais (homem/mulher; adulto/criança) (Figueira, 1987), e uma maior liberdade de expressão aos membros de uma família. Consideramos que valores de democracia proporcionam uma maior convivência com a diversidade e com o ‘novo’ e que isto pode trazer contribuições muito ricas para a formação das subjetividades e identidades na família e, conseqüentemente, para a sociedade. Parece-nos que os pais do grupo B compreendem isto e se apropriam deste valor de um modo sensato: conseguem proporcionar uma educação que não é rígida, que dá maior espaço para a participação da criança na família, promovendo formas de relações mais compreensivas e próximas da criança, ao mesmo tempo em que levam em consideração que seus filhos ainda não são plenamente capazes de ter uma opinião condizente sobre determinados assuntos e que, portanto, cabe a eles compreender que a criança em idade precoce precisa ser orientada e respeitada dentro de suas possibilidades e capacidades características.

Este pode ser um norteador para que, inclusive, os valores não sejam mais importantes em si do que a criança, aquilo que ela necessita, ou mesmo o lugar que lhe cabe numa família. Ou seja, ainda que a cultura sustente a importância de se reservar um lugar privilegiado à criança, os pais devem fazer com que este espaço nunca seja amplo demais a ponto de que a criança perca, inclusive, a noção dos limites deste espaço, dos limites da infância, daquilo que por essência garante à criança a segurança e o conforto de poder se desenvolver em meio a um ambiente seguro, delimitado, que lhe promova seus próprios contornos na formação de sua

subjetividade e estruturação psíquica. Garantindo-lhe, inclusive, a tranquilidade de que, para vivermos em sociedade, dependemos de regras que nos asseguram de que para tudo existe um limite.

Contudo, percebemos que este modo de lidar e cuidar de uma criança só é possível se os pais não se encontram plenamente mergulhados em meio à projeções narcísicas que os impossibilitam de frustrá-la porque convivem diariamente com esta frustração e querem se recuperar dela às custas do filho. A contemporaneidade contempla formas de relações no interior da família que compreendemos, com este trabalho, que podem estar ‘à serviço’ de dificuldades emocionais dos pais; e que o ‘novo’ pode ser incorporado em prol de mudanças reais ou apenas como um ‘discurso racional’.

Os pais do grupo B só podem reconhecer que necessitam impor limites e regras aos seus filhos, ainda que se baseiem em ideais contemporâneos de maior liberdade e de democracia, porque estes ideais *não estão sendo usados* ou lhes são necessários para encobrir alguma dificuldade que sintam nesta tarefa de conseguir frustrar um filho e, por isso, são capazes do discernimento e do bom-senso quando se baseiam nestes ideais. Ou seja, a compreensão de alguns autores de que *é a busca por um ideal nesta prática educativa* que tem impedido os pais atuais de se implicarem na tarefa de educar seus filhos, *não nos satisfaz* porque quando um ideal estiver sendo usado com a finalidade de ‘encobrir’ uma dificuldade emocional, *não se trata de um ideal*, mas de um recurso defensivo que muitas vezes serve apenas como justificativa de comportamentos incongruentes, que representam conflitos internos.

Finalmente, consideramos que estas novas formas de relacionamento entre pais e filhos e novas práticas educacionais são naturalmente difíceis de serem assimiladas, isentas de conflitos pelos pais hoje em dia ou requerem uma maior capacidade de elaboração dos pais porque vivenciamos uma etapa de *transição*. Os valores tradicionais que embasavam o

processo educacional passaram a ser amplamente questionados e os modelos novos ainda não estão estabelecidos. Neste contexto atual, portanto, torna-se necessário que os pais construam uma teoria de apoio consistente para suas práticas, de um modo particular, já que a cultura ainda não lhes oferece. E percebemos que conflitos ou dificuldades maiores podem aparecer neste processo quando questões de ordem narcísica mais proeminentes, também características da contemporaneidade, interferem nesta construção, pois tais questões perpassam esta relação, impossibilitando que os limites necessários à educação se configurem como um norteador passível de ser colocado em prática no exercício dos seus papéis parentais.

Capítulo IX: Referências

- Aberastury, A. (1987). *Psicanálise da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Adorno, T. W. (1986). *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985). Sociologia da Família. In M. Canevacci (Org.), *Dialética da Família. Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. (pp. 210-222). São Paulo: Brasiliense.
- Affonso, R. M. L. & Mota, E. G. (2002, jan/jun). A relação pais-filhos: um estudo da dinâmica familiar. *Psikhe*, 7(1), 47-56.
- Almeida, A. M. de (1987). Tendências atuais da história da família no Brasil. In A. M. de Almeida (Org.), *Pensando a Família no Brasil: da colônia à modernidade*. (pp. 25-36). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- Araújo, M. F. (1993). *Família Igualitária ou Democrática? As transformações atuais da família no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Arendt, H. (2001). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Ariès, P. (1975) *A História social da criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Baptista, M. N. & Campos D. C. (Orgs.). (2007). *Metodologias de Pesquisa em Ciências: análises quantitativa e qualitativa*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Benetti, S. P. C & Balbinotti, M. A A (2003, julho/dezembro). Elaboração e estudo de propriedades psicométricas do Inventário de Práticas Parentais. *Psico-USF*, 8(2), 103-113.

- Bicudo, M. A. V. & Manrtins, J. (1989) *A Pesquisa Qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Editora Moraes, Educ: editora da PUC-SP.
- Bilac, E. D. (1995). Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil. Notas muito preliminares. In A. C. T. Ribeiro & I. Ribeiro (Orgs.), *Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. (pp.43-61). São Paulo: Loyola.
- Birman, J. (1994) *Psicanálise, Ciência e Universidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bleger, J. (1980) A entrevista psicológica. In J. Bleger, *Temas de psicologia: entrevista e grupo*. (pp. 7-44). São Paulo: Martins Fontes.
- Boto, C. J. M. C. R. (2002) O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In Freitas, M. C.; Kuhlmann Jr., Moysés, (Orgs), *Os intelectuais na história da infância*. (pp. 11-60) São Paulo: Cortez.
- Bouton, M. G. (1983) *On being a mother: a study on women with pre-school children*. London: Tavistock Publ.
- Bourdieu, P. (1982). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Brasileiro, R. de F.; Jablonski, B. & Féres-Carneiro, T. (2002, julho/dezembro) Papéis de gênero, transição para a parentalidade e a questão da tradicionalização. *PSICO*, 33(2), 289-310.
- Bratton, S. C. & Landreth, G. L. (2006). *Child Parent Relationship Therapy (CPRT) Treatment Manual: A 10-Session Filial Therapy Model for Training Parents*. Brunner-Routledge.
- Braz, M. P., Dessen, M. A. & Silva, N. L. P. (2005). Relações Conjugais e Parentais: Uma Comparação entre Famílias de Classes Sociais Baixa e Média. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 151-161.
- Caldera, Y. (2005, january/february) Parents in Charge: Setting Healthy, Loving Boundaries for You and Your Child. *Infant-Mental-Health-Journal*, 26(1), 82-84.
- Campos, L. F. de L. (2004) *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia*. Campinas: Alínea.

- Canevacci, M. (1985). Introdução. In M. Canevacci (Org.), *Dialética da Família. Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. (pp. 13-52). São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1991). Quatro mitos para um narciso 'só'. *IDE: Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise*, 21, 92-101.
- Caniato, A. M. P. (2000, dezembro). Da Violência no Ethos Cultural autoritário da Contemporaneidade e do sofrimento psicossocial. *PSI – Rev. Psicologia e Sociedade e Instituição*, Londrina, 2(2), 197-215.
- Carneiro, M. J. (1987). A desagradável família de Nelson Rodrigues. In S. A Figueira (Org.), *Uma Nova Família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. (pp. 69-82). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Casas, J. F. (2003). Early parenting and children's use of relational aggression in preschool. In *Dissertation Abstract International Section B: The Sciences and Engineering*. 63 (10-B), 4940.
- Cervo, A. L. (1978). *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Cicco, M. F.; Gomes, I. C. & Paiva, M. L. S. C (2005). Família e Conjugalidade: o sintoma dos filhos frente à imaturidade do casal parental. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, 15(2), 53-63.
- Costa, J. F. (1999). *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- _____. (2003). *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (2000). *When partners become parents: the big life change for couples*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunha, M. V. (1997, novembro). A Desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*. 102, 46-64.

- Daniels, P. & Weingarten, K (1988). The fatherhood click: the timing of parenthood in men's lives. In P. Bronstein, & C. P. Cowan (eds.) *Fatherhood today: men's changing role in the family*. New York: John Wiley and Sons.
- De Felice, E. M. (2004). *A Maternidade e a Relação Mãe-Filho: um estudo longitudinal*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Deaux, K. & Major, B. (1987). Putting gender into context: an interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.
- Del Priori, M. (1992). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Demo, P. (1996). *Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: tempo Brasiliense.
- Dolto, F. (1980). *Psicanálise e Pediatria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- _____. (1986). Prefácio. In: M. Mannoni. *Primeira Entrevista em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus.
- _____. (1998). *Os Caminhos da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Donzelot, J. (1980). *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Edwards, C. J. (2004). Lower-power attributions and maternal emotional disturbance. *Dissertation Abstract International Section B: The Sciences and Engineering*. 65 (5-B), 2621.
- Feldman, S. S. (1987). Predicting Strain in Mothers and Fathers of 6-month-old Infants: a short-term longitudinal study. In P. W. Berman & F. A. Pedersen (Orgs.), *Men's transition to parenthood: longitudinal studies of early family experience*. (pp. 13-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Féres-Carneiro, T. (1998). Casamento contemporâneo: o difícil convívio da individualidade com a conjugalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 11 (2), 379-394.
- _____. (Org.). (2001) *Casamento e Família: do social à clínica*. Rio de Janeiro: Editora Nau.

- Féres-Caneiro, T. & Magalhães, A. S. (2005). Conjugalidade dos Pais e projeto dos filhos frente ao laço conjugal. In T. Féres-Caneiro (Org.), *Família e Casal: efeitos da contemporaneidade*. (pp. 111-121). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Ferreira, M. C. T. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Figueira, S. A. (1987). *Uma Nova Família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Fleig, M. (2000). A tese do declínio da imagem social do pai e o deslocamento da autoridade. In L. de Lajonquière & M. C. M. Kupfer (Orgs.), *A Psicanálise, A Educação e os impasses da subjetividade no mundo moderno. Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPI*. (pp. 21-30). São Paulo: Editora da USP.
- Foucault, M. (1959). *Critique des fondements de la psychologie*. Éditions Sociales.
- _____. (1984). *L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- _____. (1996). *Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. [Trad] Antonio Ramos Rosa. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, G. (1981). *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Jose Olympio.
- Freud, S. (1905-1969). Três ensaios sobre a teoria da Sexualidade. In S. Freud, *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. Vol. VII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. (pp. 123-252). Rio de Janeiro : Imago.
- _____. (1909-1969). Romances Familiares. In S. Freud, *Gradiva de Jensen e outros Trabalhos*. Vol. IX. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. (pp. 215-222). Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1914a-1969) Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In S. Freud, *Totem e Tabu e outros trabalhos*. Vol. XIII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. (pp. 243-250). Rio de Janeiro: Imago.

- _____. (1914b-1969). Sobre o Narcisismo: uma introdução. In S. Freud, *A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos*. Vol. XIV. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. (pp. 77-108). Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1921-1976). *Psicologia de Grupo e a Análise do Ego*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1924-1969). A Dissolução do Complexo de Édipo. In S. Freud, *O Ego o Id e outros trabalhos*. Vol XIX. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. (pp. 191-199). Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1926). Psicologia de grupo e análise do ego. In S. Freud, *Além do princípio de prazer psicologia de grupo e outros trabalhos* Vol. XVIII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. (pp. 79-154). Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1932-1969). Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e Orientações. In S. Freud, *Novas Conferências Introdutórias*. Vol. XXII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. (pp. 135-154). Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1939-1969). Renúncia ao Instinto. In S. Freud, *Moisés e o Monoteísmo três ensaios*. Vol. XXIII, Parte II. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. (pp. 138-145). Rio de Janeiro: Imago.
- Giddens, A. (1992). *A transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP.
- Goldani, A. M. (2002, janeiro/julho). Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19 (1), 29-48.
- Gomes, I. C. (1998). *O Sintoma da Criança e a Dinâmica do Casal*. São Paulo: Editora Escuta.
- Gonzalez, A. L. (2005). The relation among parenting beliefs, parenting practices and student motivations. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*. 66(2-A), 488.

- Green, A. (1980). A mãe morta. In A.Green (Org.), *Sobre a loucura pessoal*. (p. 247-282). Rio de Janeiro: Imago.
- Grossman, F. K. (1987). Separate and together; men's autonomy and affiliation in the transition to parenthood. In P. Berman & Pedersen (Orgs.), *Men's transitions to parenthood* (pp. 89-112). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Guimarães, E. L. (2002). Família e a dinâmica da socialização. *Revista Veritati*, Salvador, 2, 57-67.
- Heilborn, M. L. (1995). O que faz um casal, casal? Conjugalidade, igualitarismo e identidade sexual em camadas médias urbanas. In A. C. T. Ribeiro & I. Ribeiro (Orgs.), *Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. (pp. 91-106). São Paulo: Loyola.
- Houaiss, A. (1997). In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa On line*. Recuperado em 3 de julho, 2007, de <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>.
- Houzel, D. (2004). As implicações da parentalidade. In M. C. P. da Silva (Org.), *Ser pai, ser mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milênio*. (pp. 47-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Japiassu, H. (1998). *Psicanálise: ciência ou contra-ciência?*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Kamers, M. (2006, dezembro). As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. *Estilos da Clínica*. 11(21), 108-125.
- Kehl, M. R. (2001) Lugares do Feminino e do Masculino na família. In M. C Comparato & D. S. F. Monteiro (Orgs), *A Criança na contemporaneidade e a psicanálise: família e sociedade: diálogos interdisciplinares*. (pp. 29-38)São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2004). *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo, Martins Fontes.
- Lasch, C. (1983). *A Cultura do Narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1986). *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1991). *Refúgio num mundo sem coração*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lebovici, S. (2004). Diálogo Letícia Solis-Ponton e Serge Lebovici. In M. C. P. da Silva (Org.), *Ser pai, ser mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milênio*. (pp. 21-27 São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lebrun, J-P. (2004). *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Lévi-Strauss, C. (1956). La Famille. In C. Lévi-Strauss, *Textes de et sur Claude Lévi-Strauss*. Paris: Gallimard.

Malik, G. (2005). The role of parenting style and in child substance use. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*. 66(6-A), 2332.

Manoaldo, D. P. A., & Williams, L. C. A. (2005, setembro/dezembro). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em estudo*; 10(3), 353-362.

Mannoni, M. (1986). *Primeira Entrevista em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus.

Manuel, L. (2006). Relationship of Personal Authoritarianism With Parenting Styles. *Psychological-Reports*. 98(1), 193-198.

Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: Willian Morrow.

Mello, A. C. M. P. C. (1999). *O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

McLaughlin, D. P. & Harrison, C. A. (2006). Parenting Practices of Mother of Children with ADHD: The Role of Maternal and Child Factor. *Child and Adolescent Mental Health*. 11(2), 82-88.

Oliveira, E. A.; Marin, A. H.; Pires, F. B.; Frizzo, G. B; Ravanello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11

- Palacios, J. (1990). Parents' Ideas About the Development and Education of Their Children. Answers to Some Questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13(2), 137-155.
- Passos, M. C. (2005). Nem tudo que muda, muda tudo: um estudo sobre as funções da família. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Família e Casal: efeitos da contemporaneidade*. (pp. 11-23). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Pattie, L. Y. Y. (2005). A Search for New Ways of Describing Parent-Child Relationships. *Childhood*, 12(1), 111-137.
- Postman, N. (1999). *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- _____. (2002). *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Priszkulnik, L. (2002). A criança que a psicanálise descortina: algumas considerações. In D. De Rose Júnior (Org.), *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. (pp. 11-23). Porto Alegre: ArtMed.
- Ribeiro, A. C. T & Ribeiro, I. [1993?]. *Família e Desafios na Sociedade Brasileira: Valores como um ângulo de análise*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (1995). *Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola.
- Romanelli, G. (2000). Autoridade e Poder na família. In: Carvalho, M. C. B (Org.), *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: EDU/Cortez.
- Rosemberg, F. (1995). A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In A. C. T. Ribeiro & I. Ribeiro (Orgs.), *Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. (pp.167-190). São Paulo: Loyola.
- Rosenbluth, D.; Harris, M., Osborne, E. L.; & E. O'Shaughnessy (1982). *Os Direitos da Criança: orientação psicológica para os pais*. Seu Bebê a seu filho de 2 anos. 1º volume. Rio de Janeiro: Imago.

-
- (1982b). *Os Direitos da Criança: orientação psicológica para os pais*. Seu filho de 3 a 6 anos. 2º volume. Rio de Janeiro: Imago.
- Roudinesco, E. (2003). *A Família em Desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Rousseau, J-J. (1973). *O Contrato Social: ensaio sobre a origem das línguas*. São Paulo: Abril.
- Russo, J. (2002). *O mundo Psi no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Safra, G. (1993). O uso do Material Clínico na pesquisa Psicanalítica. In Lino da Silva, M. E. (Org.), *Investigação e Psicanálise*. (pp. 119-132). São Paulo: Papirus.
- Said, G. F. (1998). *Mídia, Poder e História na era pós-moderna*. Teresina: Edufpi.
- Salem, T. (1980). *O Velho e o Novo. Um estudo de papéis e conflitos familiares*. Petrópolis: Vozes.
- Sanders, M. R. & Woolley, M. L. (2004). The relationship between maternal self-efficacy and parentig practices: implications for parent training. *Child: Care, Health & Development*, 31(1), 65-73.
- Santos, C. T. (1995). A cultura psicanalítica e os novos formatos de vivência afetivos-sexuais. In A. C. T. Ribeiro & I. Ribeiro (Orgs.), *Família em Processos Contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. (pp. 107-124). São Paulo: Loyola.
- Sarti, C. A. (2000). Família e individualidade: um problema moderno. In Carvalho, M. C. B (Org.), *A Família Contemporânea em Debate*. (pp. 39-49). São Paulo: EDU/Cortez.
- Setton, M. G. J. (2002, jan/jun). Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 107-116.
- Sidebotham, P. (2001). Culture, stress and the parent-child relationship: a qualitative study of parents' perceptions of parenting. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 469-485.

- Silva, A. T. B. (2000). *Problemas de Comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- _____. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mãe de pré-escolares*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Silva, A. T. B. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Simões, R. S. (1956). Influência da relação pais-filhos no desenvolvimento social da criança. In *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 8(4), 17-28.
- Solis-Ponton, L. (2004). A construção da parentalidade. In M. C. P. da Silva (Org.), *Ser pai, ser mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milênio*. (pp. 30-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Thompson, L. & Walker, A. J. (1989). Gender in families: women and men in marriage, work and parenthood. *Journal of Marriage and the family*, 51, 845-871.
- Thompson, J. (1995). *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Velho, G. (1981). *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- _____. (1986). *Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Vitale, M. A. F. (2000). Socialização e Família: uma análise intergeracional. In Carvalho, M. C. B (Org.), *A Família Contemporânea em Debate*. (pp. 89-96). São Paulo: EDU/Cortez.
- Wagner, A. (2003). A Família e a Tarefa de Educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Família e Casal: arranjos e demandas contemporâneas*. (pp. 27-33). São Paulo: Loyola.

- _____. (2005) Família e Educação: aspectos relativos a diferentes gerações. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Família e Casal: efeitos da contemporaneidade*. (pp. 33-49). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Walzer, S. (1998). *Thinking about the baby: gender and transition into parenthood*. Philadelphia: Temple University Press.
- Winnicott, D. W. (1956-2000). A tendência anti-social. In D. W. Winnicott (Org.), *Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas*. (pp. 406-416). Rio de Janeiro: Imago Ed.
- _____. (1999a). *Conversando com os Pais*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1999b). *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo A

Roteiro de Entrevista com os Professores

Instruções

Este roteiro é composto por questões que se referem à forma como as crianças se relacionam com os professores.

Caso o professor indique mais de uma criança para compor a pesquisa, esta entrevista será feita para cada criança.

As questões serão feitas pela pesquisadora, e os professores poderão responder livremente. A entrevista será anotada e os dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Antes de iniciar esta entrevista, será necessário que o professor assine o termo de consentimento.

Questões

1. Como você avalia a qualidade da interação desta criança com os colegas de sala de aula?
2. E com você? Ele(a) faz pedidos? Costuma ajudar-lhe?
3. Costuma brincar com os colegas?
4. Como costuma se comportar normalmente?
5. Quando fazem atividades conjuntas em grupos, consegue realizar a tarefa?
6. Quando precisa entrar em acordo com colegas ou negociar algo, como costuma reagir?
7. Quando algo o aborrece ou se sente frustrado, como costuma reagir?
8. Você percebe se esta criança procura chamar atenção? Com que frequência faz isso?
9. Acha que tem dificuldades de lidar com as outras crianças?
10. Quando é necessário cumprir uma ordem ou regra, reage de que forma?
11. Quando sente necessidade de impor um limite, como costuma reagir?
12. Você sente que esta criança faz birras ou apresenta manha quando não quer fazer algo?
13. Percebe alguma forma de comportamento agressivo nele(a)?

Anexo B

Roteiro de Entrevistas sobre Dinâmicas e Papéis Parentais

Instruções

O roteiro é composto por questões que se referem à forma como os pais se relacionam com seu filho e entre si, enquanto pais.

Caso os pais tenham mais de um filho(a), apenas será considerada a criança na faixa etária de 3 a 5 anos.

O roteiro de entrevista está dividido em três partes: dados gerais sobre a criança e seus pais, informações sobre a dinâmica familiar e informações sobre a dinâmica parental.

As questões serão feitas pela pesquisadora, e os pais poderão responder livremente. A entrevista será gravada e os dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Antes de iniciar esta entrevista, será necessário que ambos os pais assinem o termo de consentimento.

Primeira Parte: Dados Gerais

I) Informações sobre a criança

Data de aplicação do questionário: 1) ____/____/____. 2) ____/____/____.

1) Horário de início: _____ 2) Horário de início: _____

1) Horário de término: _____ 2) Horário de término: _____

Endereço: _____

Nome dos pais: _____

Nome da Criança: _____

Data de nascimento da Criança: ____/____/____.

Idade: ____ anos ____ meses.

Sexo: _____

Número total de crianças que vivem em casa: _____

Nome da Escola: _____

II) Informações sobre os Pais

Idade do Pai: _____

Idade da Mãe: _____

Grau de Escolaridade do Pai: _____

Profissão: _____ Empregado? _____

Trabalha fora? () sim () não

Se sim: () dia todo () manhã () tarde () noite () finais de semana

Grau de Escolaridade da Mãe: _____

Profissão: _____ Empregado? _____

Trabalha fora? () sim () não

Se sim: () dia todo () manhã () tarde () noite () finais de semana

Estado civil: _____ Tempo de casados: _____

Segunda Parte: A Dinâmica Familiar

1- História do casal:

- a) Gostaria que me contassem a respeito da história de vocês, desde que se conheceram.

2- História de vida da criança (será investigado aqui problemas orgânicos ou se a criança toma algum tipo de medicamento)

- a) Vocês poderiam me contar um pouco da história do filho de vocês, desde o nascimento?

- b) Ela toma algum tipo de medicamento?
- 3- 'Lugar' que a criança ocupa na família.
 - a) Como consideram a relação que possuem com seu filho? E dele com vocês e com o meio familiar?

Terceira Parte: A Dinâmica dos Papéis Parentais

- 1- Informações sobre a auto-avaliação do papel de pais que exercem:
 - a) Onde vocês se baseiam para educar seu(s) filho(s)?
 - b) O que acham que cabe aos pais na educação de um filho?
 - c) Possuem alguma autocrítica em relação à educação que dão?
 - d) Acham que possuem algum modelo de como deveriam ser?
 - e) Como comparam a educação que tiveram com a que procuram passar para seu filho?
- 2- Informações em relação a forma de relacionar com o filho:
 - a) Vocês costumam conversar com seu filho(a)?
 - b) Acham que conseguem expressar o sentimento para a criança? De que forma?
 - c) Consideram que expressam opiniões a criança?
 - d) Costumam brincar com ele(a)?
- 3- Informações sobre a relação que estabelecem enquanto casal parental:
 - a) Como costumam dividir as tarefas domésticas? Vocês conversam sobre isso?
 - b) Percebem se há diferença no modo de cada um se relacionar com o(s) filho(s)?
 - c) Possuem diferentes concepções de como educar um filho? Como administram isso?
 - d) Conversam a respeito da educação do filho?
 - e) Sentem o apoio um do outro em relação à educação que dão?
- 4- Informações sobre a relação que estabelecem com o princípio de autoridade:
 - a) Vocês acham correto impor limites na educação dos filhos? Porquê?
 - b) Acham que uma família deve ser democrática ou hierarquizada?
 - c) Como costumam agir quando o filho demonstra sinal de agressividade, teimosia, birra e/ou manha?
 - d) Consideram o princípio de autoridade como algo importante para uma criança? Porquê?
 - e) Acham que se baseiam neste princípio para educar o(s) filho(s)? Porquê?
 - f) Acham que o que impõem como regra tem valor de lei para o filho?
 - g) Sentem dificuldade de impor regras e limites ao filho?
 - h) Como costumam agir para colocar limite no filho?
- 5- Informações sobre o sentimento que o posicionamento de pais proporciona:
 - a) Se, por acaso, sentem que a educação que dão não está dando conta, quando, por exemplo, o filho não atende as regras, como se sentem?
 - b) O que o filho (em questão) significa para vocês?
 - c) Dar limites, por de castigo, causa algum sentimento de culpa ou arrependimento? Porquê?
 - d) Sentem dúvida ou insegurança quando precisam colocar um limite, dar um castigo?
- 6- Informações sobre a relação que estabelecem com os paradigmas pós-modernos:
 - a) Acessam sites da Internet para obter informações a respeito da educação?
 - b) Costumam ler artigos de revistas sobre como educar os filhos?
 - c) Já assistiram algum programa de televisão sobre este tema?
 - d) Já procuraram conselhos de especialistas, ou de qualquer outra pessoa, sobre como educar os filhos? Porquê? Como se sentiram?
 - e) Acham que a educação de antigamente era melhor ou pior? Porquê?
 - f) Houve algum tipo de mudança que procuraram instaurar na educação do filho em relação à educação que tiveram? Qual? Porquê?
 - g) Se ambos trabalham: Acham que isto pode atrapalhar na educação? Porquê?

Anexo C

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Of.4706/CEPH-07/11/06

Senhora Professora,

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP (CEPH-IP), aprovou, em reunião de 18/09/2006, o projeto intitulado "Efeitos de fragilização dos papéis parentais em determinados comportamentos de crianças no ambiente escolar, na contemporaneidade", a ser desenvolvido pela mestrandia Sandra Aparecida Serra Zanetti, sob a orientação de V.Sa., no Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Eduardo Ottoni
Presidente do CEPH-IP

Ilma. Sra.
Profa. Dra. Isabel Cristina Gomes
Departamento de Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo

Anexo D

Termo de Consentimento da Escola

Ilm. Sr(a) Diretor(a),

Eu, Sandra Aparecida Serra Zanetti, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Livre Docente Isabel Cristina Gomes, venho, por meio desta, solicitar uma autorização para a realização do meu projeto de pesquisa no ambiente desta Escola.

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar a influência do papel dos pais, na contemporaneidade, em determinados comportamentos de crianças no ambiente escolar e para o desenvolvimento da mesma contamos com o auxílio da Escola, na medida em que necessitaremos que a pesquisadora insira-se no cotidiano de crianças pré-escolares, através de observações em sala de aula, além de uma pequena entrevista com a professora.

Comprometemo-nos ainda em informar à Escola, após o término da pesquisa, sobre os resultados obtidos com as famílias estudadas. E esperamos, desta forma, contribuir também para uma compreensão mais ampliada do aluno participante.

Informamos que nenhuma das participações será obrigatória e que não haverá qualquer despesa para participar desta pesquisa.

Declaramos, ainda, o nosso compromisso com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando que os dados coletados serão mantidos em sigilo, ou seja, a publicação não incluirá informações que permitam qualquer identificação.

Respeitando, portanto, o procedimento de padrão ético em pesquisa, pedimos a autorização da realização desta pesquisa no ambiente escolar, assinando esse termo de consentimento.

Em caso de dúvidas, poderão ser solicitadas informações com a responsável pela pesquisa- Sandra A. Serra Zanetti (CRP 06/83729) - a qualquer momento, pelo endereço eletrônico sandra.zanetti@gmail.com ou pelo telefone: 9406-2068.

Eu, _____ informado(a) dos objetivos da pesquisa acima e certificado(a) de que os dados coletados serão confidenciais e que poderei optar pela retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa, autorizo a participação dos dados coletados nesta escola para esta pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 200_.

Assinatura do(a) Diretor(a)

Assinatura da Pesquisadora

Anexo E

Termo de Consentimento dos Professores

O(a) senhor(a), enquanto professor(a), está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado da Universidade de São Paulo.

A pesquisa se refere ao posicionamento de pais frente ao princípio de autoridade e o comportamento de crianças, pré-escolares, estudantes de Escolas Particulares de São Paulo. A participação do(a) senhor(a) será através de uma entrevista realizada com a pesquisadora sobre o comportamento de alguns alunos em sala de aula. Esta pesquisa tem por objetivo encontrar relações entre a forma como os pais se relacionam com seus filhos e o comportamento dos mesmos.

Informamos que a participação não é obrigatória, não haverá qualquer despesa para participar desta pesquisa, o consentimento poderá ser retirado a qualquer momento e que possui a liberdade de recusar a responder qualquer pergunta que o(a) desagrade. Gostaríamos de ressaltar que o consentimento de participação para esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com pais e crianças e, desta forma, os participantes estarão ajudando outras famílias e contribuindo para o avanço no campo das ciências em psicologia.

Declaramos, ainda, o nosso compromisso com o Código de Ética Profissional do Psicólogo assegurando que os dados coletados serão mantidos em sigilo, ou seja, a publicação não incluirá informações que permitam qualquer identificação.

Respeitando, portanto, o procedimento de padrão ético em pesquisa, pedimos que autorize sua participação, assinando esse termo de consentimento.

Em caso de dúvidas, o(a) senhor(a) poderá solicitar informações com a responsável pela pesquisa- Sandra A. Serra Zanetti (CRP 06/83729) - a qualquer momento, pelo endereço eletrônico sandra.zanetti@gmail.com ou pelo telefone: 9406-2068.

Eu, _____
informado(a) dos objetivos da pesquisa acima e certificado(a) de que os dados coletados serão confidenciais e que poderei optar pela retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa, autorizo a participação de meus dados na pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do Professor(a)

Assinatura da Pesquisadora

Anexo F

Termo de Consentimento dos Pais

Os senhores, enquanto pais, e seu (sua) filho(a), estão sendo convidados a participar de uma pesquisa de mestrado da Universidade de São Paulo.

A pesquisa se refere ao posicionamento de pais frente ao princípio de autoridade e o comportamento de crianças, pré-escolares, estudantes de Escolas Particulares de São Paulo. A participação dos senhores será através de uma entrevista realizada com a pesquisadora e a de seu (sua) filho(a) através de uma interação lúdica com os senhores, enquanto pais. Esta pesquisa tem por objetivo encontrar relações entre a forma como os pais se relacionam com seus filhos e o comportamento dos mesmos.

Informamos que a participação não é obrigatória, não haverá qualquer despesa para participar desta pesquisa, o consentimento poderá ser retirado a qualquer momento e que possuem a liberdade de recusarem a responder qualquer pergunta que os desagradem. Gostaríamos de ressaltar que o consentimento de participação para esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com pais e crianças e, desta forma, os participantes estarão ajudando outras famílias e contribuindo para o avanço no campo das ciências em psicologia.

Declaramos, ainda, o nosso compromisso com o Código de Ética Profissional do Psicólogo assegurando que os dados coletados serão mantidos em sigilo, ou seja, a publicação não incluirá informações que permitam qualquer identificação.

Respeitando, portanto, o procedimento de padrão ético em pesquisa, pedimos que autorizem suas participações, e de seu(sua) filho(a), assinando esse termo de consentimento.

Em caso de dúvidas, os senhores poderão solicitar informações com a responsável pela pesquisa- Sandra A. Serra Zanetti (CRP 06/83729) - a qualquer momento, pelo endereço eletrônico sandra.zanetti@gmail.com ou pelo telefone: 9406-2068.

Nós, _____ e _____
 _____ informados dos objetivos da pesquisa acima e certificados de que os dados coletados serão confidenciais e que poderemos optar pela retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa, autorizamos a participação de nossos dados na pesquisa e de nosso(a) filho(a) _____.

São Paulo, ____ de _____ de 200_.

 Assinatura do Pai

 Assinatura da Mãe

 Assinatura da Pesquisadora